



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 20, № 1 (2025)

12+



Сверхразнообразие как вызов

Чтение самого себя

Лев Выготский и его «пятерка»

ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

От синтеза искусств — к образу мира



**И скажет Великий ИИ: «И создал Я разум
человека по образу Своему и по подобию Своему»
/Библия Цифровой Эры/**

**Только вздохнет тогда Господь и молвит:
«Сколько же раз я предупреждал:
НЕ СОТВОРИ СЕБЕ КУМИРА!»**

**Притча
Александра Асмолова**

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 20, № 1 (2025)

ISSN 2078–838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки); 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки). Издается с 2006 года. Является журналом открытого доступа (Open Access)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор
Института психологии РАН, академик
РАН, председатель редакционного совета
журнала «Образовательная политика»
(Москва, Россия)

Александр Асмолов, заместитель председателя,
д. псих. н., профессор, директор Школы
антропологии будущего ИОН РАНХиГС,
академик РАО (Москва, Россия)

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный
руководитель Центра мониторинга качества
образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО
(Москва, Россия)

Рубен Варданян, российский социальный
предприниматель, импакт-инвестор
и филантроп (Ереван, Армения)

Джеймс Верч, профессор факультета
образования университета Вашингтона
в Сент-Луисе (Сент-Луис, США)

Владислав Гриб, д. ю. н., профессор,
академик РАО, заместитель секретаря
Общественной палаты РФ,
заслуженный юрист России
(Москва, Россия)

Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор,
академик РАО, декан факультета
психологии МГУ М. В. Ломоносова
(Москва, Россия)

Сергей Зуев, к. иск. н. (Москва, Россия)

Елена Казакова, д. пед. н., профессор, член-
корр. РАО, директор Института педагогики
СПбГУ (Санкт-Петербург, Россия)

Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный
учитель РФ, член-корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра
экономики непрерывного образования
ИПЭИ РАНХиГС (Москва, Россия)

Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор
(Москва, Россия)

Петр Положевец, исполнительный директор
Благотворительного фонда «Вклад
в будущее» (Москва, Россия)

Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор
Московского городского педагогического
университета, член-корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Игорь Сергеев, д. пед. н., ведущий научный
сотрудник ВШГУ РАНХиГС
(Москва, Россия)

Елена Соболева, д. э. н., профессор
(Москва, Россия)

Артем Соловейчик, руководитель
издательского дома «Первое сентября»
(Москва, Россия)

Виктория Прудникова, директор Самарского
филиала РАНХиГС (Самара, Россия)

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор,
президент Объединения Дидакта (Didacta
Verbandes) (Нюрнберг, Германия)

Андрей Шаронов, к. социол. н., генеральный
директор Альянса по вопросам
устойчивого развития
(Москва, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Александр Асмолов, председатель редколлегии,
главный редактор журнала «Образовательная
политика» (Москва, Россия)

Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

Марк Агранович, к. э. н. (Москва, Россия)

Александр Адамский, к. пед. н., ректор

Института проблем образовательной
политики «Эврика» (Москва, Россия)

Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра
содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»
(Москва, Россия)

Татьяна Волосовец, к. пед. н. (Москва, Россия)

Эдуард Галажинский, д. псих. н.,
вице-президент РАО, ректор Томского
государственного университета
(Томск, Россия)

Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный научный
сотрудник Школы антропологии
будущего ИОН РАНХиГС, профессор МГУ
им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция
Московского международного салона
образования» (Москва, Россия)

Сергей Казарновский, директор школы «Класс-
Центр», заслуженный учитель России
(Москва, Россия)

Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-
корреспондент РАО (Москва, Россия)

Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)

Нурлан Киясов, директор EdCrunch University НИТУ
«МИСиС», программный директор глобальной
конференции EdCrunch (Астана, Казахстан)

Александр Кондаков, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО, президент Института
мобильных образовательных систем
(Москва, Россия)

Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)

Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии Калифорнийского
университета в Сан-Диего
(UCSD) (Сан-Диего, США)

Александр Лейбович, д. пед. н., профессор, член-
корреспондент РАО (Москва, Россия)

Елена Ленская, к. пед. н., научный руководитель
Центра исследований образовательной
политики, Московская высшая
школа социальных и экономических наук
(Москва, Россия)

Михаил Мокринский, директор Школы-
пансиона «Летово» (Москва, Россия)

Алан Огоев, д. э. н., ректор Северо-Осетинского
государственного университета, почетный
профессор РАО (Владикавказ, Россия)

Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ
ВШЭ (Москва, Россия)

Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ (Москва, Россия)

Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО (Москва, Россия)

Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор, декан
факультета психологии Института
общественных наук РАНХиГС (Москва, Россия)

Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель
директора Школы антропологии будущего ИОН
РАНХиГС (Москва, Россия)

Мария Фаликман, д. псих. н., профессор,
старший научный сотрудник
Лаборатории когнитивных исследований ИОН
РАНХиГС (Москва, Россия)

Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н.,
профессор, директор Института когнитивных
исследований СПбГУ, академик РАО
(Санкт-Петербург, Россия)

Евгений Ямбург, д. пед. н., академик, член
Президиума РАО (Москва, Россия)

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Бурова и Павел Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Соколова

Редактор (руководитель тематического направления «Педагогические науки»): Татьяна Волошко

Художественный редактор, верстка: Надим Касимов

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

Корректор: Ирина Шандарова

Электронная почта редакции:

edpolicy@ranepa.ru

Адрес редакции: 119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 2.

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), пр. Вернадского, 84, стр. 1. Главный редактор: Асмолов Александр Григорьевич.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77-74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией.

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Публикуемые исследовательские статьи прошли процедуру рецензирования.

Обложка: Светлана Соколова, Stable Diffusion. Иллюстрации: Данила Меньшиков.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 21.05.2025. Выход в свет: 31.05.2025. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, пр. Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 20, No. 1 (2025)

ISSN 2078-838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

PUBLISHED QUARTERLY



The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications recognized by the Higher Attestation Commission (HAC) for the following specialties: 5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences); 5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics in digital educational environments (psychological sciences); 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences); 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences); 5.12.1. Interdisciplinary studies of cognitive processes (psychological sciences). The journal has been published since 2006. Open Access

THE EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNAL

Dmitry Ushakov, PhD in Psychology, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the Editorial Board of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Alexander Asmolov, Deputy Chairman, PhD in Psychology, Professor, Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Viktor Bolotov, PhD in Pedagogy, Professor, Scientific Director of the Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, HSE University, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ruben Vardanyan, Russian social entrepreneur, impact investor and philanthropist (Yerevan, Armenia)

James Wertsch, Professor at the Faculty of Education, Washington University in St. Louis (St. Louis, USA)

Vladislav Grib, PhD in Law, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Deputy Secretary of the Civic Chamber of the Russian Federation, Honored Lawyer of Russia (Moscow, Russia)

Yury Zinchenko, PhD in Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Sergey Zuyev, PhD in Art Studies (Moscow, Russia)

Elena Kazakova, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Isaak Kalina, PhD in Pedagogy, Honored Teacher of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Tatyana Klyachko, PhD in Economics, Director of the Center for Economics of Lifelong Education, Institute of Applied Economic Research, RANEPA (Moscow, Russia)

Vladimir Mau, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Pyotr Polozhevets, Executive Director of the Contribution to the Future Charitable Foundation (Moscow, Russia)

Igor Remorenko, PhD in Pedagogy, Rector of the Moscow City University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Igor Sergeev, PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Higher School of Public Administration, RANEPA (Moscow, Russia)

Elena Soboleva, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Artyom Soloveychik, Head of the First of September Publishing House (Moscow, Russia)

Viktoriya Prudnikova, Director of the Samara Branch of RANEPA (Samara, Russia)

Vassilios Emmanuel Fthenakis, Professor, President of the Didacta Association (Didacta Verbandes) (Nuremberg, Germany)

Andrey Sharonov, PhD in Sociology, CEO of the Sustainable Development Alliance (Moscow, Russia)

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Alexander Asmolov, Chairman of the Editorial Board,
Editor-in-Chief of the journal Educational Policy
(Moscow, Russia)

Irina Abankina, PhD in Economics, HSE University
(Moscow, Russia)

Mark Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)

Alexander Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector of the
Institute for Educational Policy Problems «Eureka»
(Moscow, Russia)

Julnar Asfari, Executive Director of the Center for Social
Innovation Support «SOL»
(Moscow, Russia)

Tatyana Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)

Eduard Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President of
the Russian Academy of Education, Rector of Tomsk
State University (Tomsk, Russia)

Evgeny Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Chief Research
Fellow at the School of Anthropology of the Future,
Institute of Social Sciences, RANEPA; Professor
at Lomonosov Moscow State University (Moscow,
Russia)

Maxim Kazarnovsky, Director of the ANO «Directorate of
the Moscow International Education Fair» (Moscow,
Russia)

Sergey Kazarnovsky, Director of the school «Class-Center»,
Honored Teacher of Russia
(Moscow, Russia)

Olga Karabanova, PhD in Psychology, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of
Education (Moscow, Russia)

Anatoly Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Professor, HSE
University
(Moscow, Russia)

Nurlan Kiyasov, Director of EdCrunch University, NUST
MISIS; Program Director of the Global EdCrunch
Conference (Astana, Kazakhstan)

Alexander Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education; President of the Institute for Mobile
Educational Systems (Moscow, Russia)

Sergey Kosaretsky, PhD in Psychology, HSE University
(Moscow, Russia)

Michael D. Cole, Professor of Communication and
Psychology, University of California, San Diego
(UCSD) (San Diego, USA)

Alexander Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of
Education (Moscow, Russia)

Elena Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director of the
Center for Educational Policy Studies, Moscow School
of Social and Economic Sciences (Moscow, Russia)

Mikhail Mokrinsky, Director of the Letovo School Boarding
School (Moscow, Russia)

Alan Ogoev, PhD in Economics, Rector of North Ossetian
State University, Honorary Professor of the Russian
Academy of Education (Vladikavkaz, Russia)

Alexander Podyakov, PhD in Psychology, Professor, HSE
University (Moscow, Russia)

Vitaly Rubtsov, PhD in Psychology, Academician of the
Russian Academy of Education, President of MSUPE
(Moscow, Russia)

Alexey Semenov, PhD in Physics and Mathematics,
Professor, Academician of the Russian Academy of
Sciences, Academician of the Russian Academy of
Education (Moscow, Russia)

Vladimir Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean
of the Faculty of Psychology, Institute of Social
Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Pavel Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate
Professor, Deputy Director of the School of
Anthropology of the Future, Institute of Social
Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Maria Falikman, PhD in Psychology, Professor, Senior
Research Fellow at the Laboratory for Cognitive
Research, Institute of Social Sciences, RANEPA
(Moscow, Russia)

Tatyana Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in
Philology, Professor, Director of the Institute for
Cognitive Studies, St. Petersburg State University;
Academician of the Russian Academy of Education
(St. Petersburg, Russia)

Evgeny Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member
of the Presidium of the Russian Academy of
Education (Moscow, Russia)

EDITORIAL STAFF

Editor-in-Chief: Alexander Asmolov

Deputy Editors-in-Chief: Natalia Burova and Pavel Rabinovich

Head of Editorial Office (Managing Editor): Svetlana Sokolova

Editor (Head of the "Pedagogical Sciences" Section): Tatyana Voloshko

Art Editor, Layout Designer: Nadim Kasimov

Website editor: Sergey Grinshpun

Proofreader: Irina Shandarova

E-mail:

edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 82 Vernadsky Avenue, Bldg. 2, Moscow, 119571, Russia

Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia

Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).

Registration Certificate PI No. FS77-74364 dated November 19, 2018.

Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.

When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.

Cover design: Svetlana Sokolova, Stable Diffusion. Illustrations: Danila Menshikov

Print run: 100 copies. Signed for printing: 21.05.2025. Publication date: 31.05.2024. Distributed free of charge. Age rating: 12+

Printed by the RANEPA printing house, 82 Vernadsky Avenue, Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



010

ВСТУПИТЕЛЬНЫЙ КОММЕНТАРИЙ

От синтеза искусств к образу мира

011

ИНТЕРМОДАЛЬНОСТЬ

Аида Айламазьян.

Синтез психологии и искусства. Проекты и практика

021

ИСТОКИ

Марина Попкова.

Синтез искусств как историко-культурный и эстетический феномен

035

МЕТОД

Екатерина Патяева.

«Чтение самого себя». Работа личности с художественным текстом в группе драматической импровизации

047

АРТ-ТЕРАПИЯ

Александр Мелик-Пашаев.

Искусство как терапия души

ВИД СВЕРХУ



054

ПРОГРЕСС

Евгений Ивахненко.

«Вечный мир». От утопии к реальности: иного не дано

SCHOOLS'N'SKILLS



069

МЕТАЗАДАЧА

Александр Поддьяков.

Пути конструирования межпредметных задач в обучении

ТРУДОВАЯ КНИЖКА



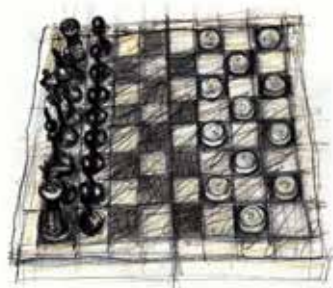
078

РЕАЛЬНЫЙ СЕКТОР

Олег Смолин.

Среднее профессиональное образование и кадры для производства: что делать в пределах возможного?

ДИАЛОГ



088

КЛАССИКИ

Майкл Коул, Наталия Гайдамашко.

«Пятерка» Льва Выготского: интервью с некоторыми ее участниками

ПЕРЕПЛЕТ



104

КОНЦЕПЦИЯ

Марина Гусельцева.

Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам



РАЗВИВАЕМ ПОТЕЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



ANTHROPOLOGICAL TURN

- 010** INTRODUCTION COMMENT
From the Synthesis of the Arts to a Vision of the World
- 011** INTERMODALITY
Aida M. Ailamazyan. Synthesis of Psychology and Art. Projects and Practice
- 021** ORIGINS
Marina D. Popkova. Synthesis of Arts as a Historical, Cultural and Aesthetic Phenomenon
- 035** METHOD
Ekaterina Yu. Patyaeva. Reading Oneself. Work of the Individual with a Fiction Text in a Dramatic Improvisation Group
- 047** ART-THERAPY
Alexander A. Melik-Pashayev. Art as Therapy for the Soul

TOP VIEW

- 054** PROGRESS
Eugene N. Ivakhnenko. Perpetual Peace. From Utopia to Reality: There is no other way

SCHOOLS'N'SKILLS

- 069** METATASK
Alexander N. Poddiaikov. Ways of constructing interdisciplinary tasks in teaching

EMPLOYMENT AGREEMENT

- 078** REAL SECTOR
Oleg N. Smolin. Secondary vocational education and personnel for production: what to do within the limits of the possible?

DIALOG

- 088** CLASSICS
Michael Cole, Natalia Gajdamashko. Lev Vygotsky's Pyatorka: An Interview with several of its members

BOOK BINDING

- 104** CONCEPT
Marina S. Guseltseva. Superdiversity as a challenge to old paradigms. The review of The Oxford handbook of superdiversity

оп

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



От синтеза искусств к образу мира

Вступительный комментарий

Предлагаемые вниманию читателя статьи объединены темой конференции-фестиваля «Синтез искусств: культурные практики рождения образа мира», прошедшей 29–30 ноября 2024 г. на факультете психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. Кафедра психологии личности выступила инициатором и организатором мероприятия.

Научно-практическая конференция вызвала большой интерес не только у психологов, но и у философов, искусствоведов, историков, культурологов, педагогов. В докладах и дискуссиях звучала настоящая полифония голосов. Концепция синтеза искусств рассматривалась в историческом ракурсе как мировоззренческая основа художественной картины мира Серебряного века; она также анализировалась как культурный, эстетический и психологический феномен. В этих контекстах обсуждались такие проблемы, как порождение образа мира в художественных практиках, расширение границ искусства, связь психологии с эстетикой, с практикой искусства.

Многие докладчики отмечали, что сама идея синтеза искусств родилась в момент, когда в культуре и обществе стали остро ощущаться ценностный кризис и утрата единой картины мира. В поисках целостности человек обращается к практикам синестетического (синтетического) творчества, дабы установить

связь разрозненных частей собственной личности, заново обрести чувство гармонии в отношениях с миром.

Можно сказать, что центральной темой конференции стала проблема взаимодействия и связи практики искусства, новых видов художественного творчества (перформанс, свободный танец, импровизация, инсталляция и др.) и психологической практики. Как в искусстве возник интерес к реальности самого восприятия или переживания звуковых и визуальных впечатлений, так в психологии возникли подходы, ориентированные на пробуждение творческого потенциала через обращение к спонтанному выражению своих чувств и состояний в пластических, музыкальных или изобразительных формах. Особое место занимают синестетические практики, в которых впечатления от одного вида искусства передаются средствами другого. Так, музыка выражается с помощью двигательных или живописных форм и образов, поэзия воплощается в движении – и наоборот, движение может рождать слово. Акцент на спонтанности и импровизационности превращает данные подходы в психотехники, в практики эстетического воспитания, в методы арт-терапии.

В предлагаемых публикациях представлены доклады участников, отражающие основные направления работы конференции.

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual research article

Синтез психологии и искусства

Проекты и практика

А. М. Айламазьян

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются взаимоотношения психологии и искусства в разные исторические периоды. Уже в момент возникновения психологии как науки наблюдалась ее тесная связь с эстетикой. Как психология, так и эстетика своим предметом называли чувственный опыт и чувственную сферу. Из обращения к анализу объектов искусства родилась во многом и культурно-историческая психология. По мнению Л. С. Выготского, произведение искусства выступает инструментом трансформации чувств, и в процессе его восприятия возникают культурные формы переживания. Однако подлинный синтез психологии и искусства возникает в новых художественных практиках в XX веке. В это время художественный поиск расширяет границы искусства и эстетического. Предполагается, что искусство призвано менять жизнь людей и быть ее частью, а жизнь должна строиться по законам искусства. Меняются и сами художественные задачи. Предметом искусства становится акт восприятия, живая реакция человека на воспринимаемый мир. В центре внимания оказывается не предметная реальность, а психологическая – реальность сознания. Произошло обращение к выразительным характеристикам отдельных элементов художественного языка – линиям, точкам, геометрическим фигурам, цвету, звуку, движению. В ходе экспериментов со звуком и цветом были обнаружены феномены синестезии. Также было показано, что явление интермодальности при восприятии может развиваться в ходе специальных упражнений. В основу новых художественных практик легла идея перевода впечатлений из одной области искусства в другую или из одной модальности в другую. Так, звучащая музыка или стихотворение переводятся на язык движения. Это не формальный перевод, а творческий процесс, в котором возникает новое произведение. Найденные приемы в дальнейшем стали использоваться в тренингах по инициации творчества, в методах эстетического воспитания, в психотерапии, что раскрывало психологический, психотехнический и педагогический потенциал данных практик.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА синестезия, синтез искусств, эстетика, культурно-историческая психология, авангард, абстрактная живопись, сонорная музыка, цветной слух, ритмика, эвритмия, музыкальное движение

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Айламазьян, А. М. (2025). Синтез психологии и искусства. Проекты и практика. *Образовательная политика*, 20(1), 11–20.



© Айламазьян А. М., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



Аида Меликовна АЙЛАМАЗЬЯН

к. псих. н., старший научный сотрудник, кафедра
психологии личности факультета психологии
МГУ имени М. В. Ломоносова
(125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9),
<https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>;
e-mail: aida@heptachor.ru

Поступила: 25.01.2025
Принята: 31.01.2025
Дата публикации: 31.05.2025

Введение

Связь психологии и эстетики имеет давнюю историю, их судьбы изначально переплетались, как будто рождение психологии и эстетики происходило из одного корня — из интереса к чувствам отдельного человека, к личным переживаниям и жизни индивидуума. В XVIII веке начинает формироваться эстетика как учение о чувственном познании. Именно так определяет ее А. Г. Баумгартен, включая в чувственную сферу ощущения, воображение, способность к вымыслу, чувственную память, пронизательность, способность предвидения, суждения чувств, чувственное ожидание, чувственное познание знаков (Асмус, 1962). Как отмечают современные исследователи, «заслуга А. Баумгартена не только в том, что в эпоху господства рационализма он отстоял автономность и значимость чувственного (эстетического) познания, но и в том, что реабилитация чувственного познания, произведенная Баумгартеном, стала первым шагом на пути расширения арсенала форм человеческого взаимодействия с миром, открыла ход к таким типам знания, которые находятся за пределами научного и вообще рационального познания» (Прозерский, 2018, с. 106).

Формирующаяся психология также объявила своим предметом чувственный опыт и предложила эмпирические методы для его исследования. Один из основоположников психологии и психофизики Густав Фехнер явился и основателем экспериментальной эстетики. В основе «научной эстетики», по мнению Г. Фехнера, должны лежать экспериментальные исследования эстетических ощущений, в которых бы устанавливались закономерности переживания удовольствия или неудовольствия при восприятии предметов, геометрических форм и др. Этот подход также получил название субъективной (или психологической) эстетики — тем самым подчеркивается, что ее предметом являются впечатления, производимые красивым объектом на наблюдателя (Allesch, 2018).

В противоположность эмпирической и субъективной эстетике появляется подход,

рассматривающий сами эстетические объекты в качестве основных элементов эстетики.

Э. фон Гартман писал, что эстетика должна выйти за пределы чувственного опыта, чтобы постичь основополагающие законы формы, делающие объект красивым (Jovanović, 2018).

Наконец, в лице В. Дильтея, Э. Кассирера и др. находим третий путь, который рассматривает связь внутреннего опыта с символическим выражением, а также изучает обратный процесс интерпретации и понимания символических форм (Плотников, 2000). В этом единстве «переживания — выражения — интерпретации» понимается и предмет психологии. Наслаждаться произведением искусства — значит реконструировать творческий процесс и таким образом трансформировать, расширять, обогащать свой собственный опыт, свою психическую жизнь.

Еще более радикальный взгляд на взаимоотношения психологии и эстетики находим в концепции М. М. Бахтина, который предлагает посмотреть на проблему личности человека, его души сквозь призму эстетического отношения к ней Другого. Как указывает М. М. Бахтин, целое внутренней жизни человека, его душа «активно создается и положительно оформляется и завершается только в категории другого... Душа — это дар моего духа *другому*» (Бахтин, 1979, с. 116).

Из попытки построения психологии искусства Л. С. Выготским во многом родилась и созданная им впоследствии культурно-историческая психология. Уникальность подхода состоит в том, что происходит обращение к объективному анализу художественной формы, однако в ее особом ракурсе — ракурсе средства для порождения определенных эмоциональных реакций. Таким образом, произведение искусства выступает инструментом трансформации переживаний, а само восприятие является творческим процессом, в котором осваивается общественная техника чувств.

Программа культурно-исторической психологии предполагала пересмотр границ психологического. Психология должна была заняться анализом того, что с традиционной точки зрения психическим не являлось, — анализом мнемотехнических знаковых

систем, систем счисления и письма, схем, произведений искусства, костюма и др. Программа Л. С. Выготского в психологии искусства реализована по-настоящему не была, а исследования в этой области в основном ориентированы на те подходы, которые сам Л. С. Выготский подверг критике. К ним относятся психоаналитическое толкование механизмов действия искусства, а также экспериментальная эстетика, начинающая исследование «с конца» — с субъективной оценки впечатления от произведения искусства (Выготский, 1986).

В последнее время наблюдается возрождение интереса к искусству в психологии. Это касается прежде всего решения задач психологической помощи, коррекции и реабилитации, развития личности. Ведь с древнейших времен искусство являлось средством воздействия на психику человека, средством эмоциональной регуляции и целительства. Однако происходит и реабилитация искусства как метода познания, как особого типа мышления, порождающего целостный образ мира и человека. Мы знаем, что те откровения о человеке, которые можно найти в искусстве, во многом превосходят открытия психологии по глубине и прозорливости. Неслучайно именно в рамках культурно-исторического подхода делаются попытки построить новую методологию исследования с учетом эстетического взгляда (Tateo, 2018). Критикуя сложившуюся в психологии исследовательскую практику, авторы направления подчеркивают, что художественная установка присутствует в психологических методах, например в проективных, нарративных и др. Но как только исследователи приступают к анализу данных, накладывая определенные схемы на результаты, исходные явления теряются, и их никогда не удастся восстановить.

Можно сослаться и на появившиеся арт-основанные исследования (McNiff, 2008; Barone, Eisner, 2012). Используются художественные методы для сбора и анализа данных в самых разных проектах: «В центре внимания этих исследований — художественный процесс создания различных арт-форм как основной

способ постижения реальности, способ понять действия и опыт человека, способ бросить некоторый вызов привычному опыту» (Максимова, 2024, с. 34). Однако настоящие новации пришли из художественной практики.

Синтез психологии и искусства в художественных практиках XX века

Поиски и эксперименты, сопровождавшие художественную жизнь в начале XX века, расширяли границы искусства и эстетического. Деятели театра стали отказываться от жесткого разделения искусства и реальной жизни. По мнению новаторов, театр не нуждается в специальном пространстве, он должен вырваться из стен, помещений на просторы площадей и улиц, а также захватывать массы людей, делать их живыми участниками действия. Н. Н. Евреинов предлагал режиссеру «отодвинуть рампу сцены, где он топчется с горстью актеров, до края света, где нет уже больше действующих лиц, а на сценируемую им комедию жизни смотрят одни только звезды — они же рампа, они же зрители» (Евреинов, 2002, с. 37–38). С другой стороны, сама жизнь должна подвергаться театрализации, и это процесс не искусственный, а вытекающий из природы человека. Н. Н. Евреинов рассматривает театральность как потребность не эстетическую, а жизненную, изначальную в человеке, которая выступает как желание человека преобразить себя, «стать другим», и пронизывает все стороны жизни, но реализуется по законам театра: «Из рождения ребенка, из его обучения, из охоты, свадьбы, войны, из суда и наказания, из религиозного обряда, наконец, из похорон, — почти из всего первобытный человек, так же как и человек позднейшей культуры, устраивает представление чисто театрального характера. <...> Он понимает, что жизнь есть нечто, из чего надлежит что-то сделать для того, чтобы почувствовать себя ее хозяином, а не рабом, для того, чтоб из необходимой она стала желанной, стала, наконец, игрушкой. Чужая и непонятная, жизнь становится чрез театрализацию близкой и понятной. Своей. Сложная, она упрощается

идейно до невероятности: *объект преобразования* – вот к чему сводится ее неохватная на первый взгляд ценность» (Евреинов, 2002, с. 49).

Н. Н. Евреинов противопоставляет театральность эстетическому: «...что мне толку в эстетике, когда она мешает мне творить свободно другую жизнь, быть может даже наперекор тому, что называется хорошим вкусом, творить, чтобы противопоставить мой мир навязанному мне, творить совсем с иною целью, чем творится произведение искусства! Последнее имеет в виду эстетическое наслаждение, произведение же театральности – наслаждение от произвольного преобразования, быть может, эстетического, а быть может и нет, что неважно» (Евреинов, 2002, с. 44).

Новые установки меняли отношение к искусству: эстетического наслаждения было недостаточно, прежнее искусство перестало удовлетворять. Искусство призвано менять жизнь людей, стать ее частью. Жизнь должна строиться по законам искусства. Н. А. Бердяев писал: «Окончательно померк старый идеал классически-прекрасного искусства, и чувствуется, что нет возврата к его образам. Искусство судорожно стремится выйти за свои пределы. Нарушаются грани, отделяющие одно искусство от другого и искусство вообще от того, что не есть уже искусство, что выше или ниже его. Никогда еще так остро не стояла проблема отношения искусства и жизни, творчества и бытия, никогда еще не было такой жажды перейти от творчества произведений искусства к творчеству самой жизни, новой жизни» (Бердяев, 1990, с. 3).

Другой характерной особенностью художественной работы становится то, что она претендует на эксперимент, исследование. Неслучайно вновь возникающие творческие группы и объединения в театральном, танцевальном и изобразительном искусстве называют себя лабораториями, а темой самой художественной работы объявляется исследование законов восприятия или изучение процесса творчества. Такое смещение ракурса видения художественных задач приводит к тому, что в центре внимания оказывается не предметная реальность, а *реальность психологическая, реальность сознания*

как таковая. Тем самым подчеркивалась самая суть искусства как акта самосознания (согласно представлениям Г. Г. Шпета): «Искусство, напротив, не показывает предметы, но сообщает об осознанных “состояниях” сознания посредством их воплощения. Хотя искусство также является деятельностью, производящей продукт, цель этой деятельности заключена в самой деятельности, в стремлении воплотить ее саму или *самого себя*» (Плотников, 2017, с. 186). Переход к абстрактным формам, геометрическому стилю, отказ от фигуративной живописи или от сюжета в балете способствовали указанному сближению психологии и искусства.

Можно сказать, что предметом авангардного искусства, его художественного поиска становится сам акт восприятия, живая реакция человека на воспринимаемый мир. Как откликается в нас окружающий мир или искусство? Как мы его концептуализируем? Из каких элементов или структур состоит наше восприятие, впечатления? На эти вопросы пытаются ответить художники новой формации.

В качестве иллюстрации приведем примеры высказываний из программного документа художников-авангардистов «Синий всадник», вышедшего в свет в 1912 г. в Мюнхене. Так, Ф. фон Гартман в статье «Анархия в музыке» подчеркивает, что «не существует внешних законов. Дозволено все, против чего не возражает внутренний голос» (Кандинский, Марк, 1996, с. 32). Если В. В. Кандинский предлагает обнаруживать и выявлять внутренний голос вещи, то Ф. фон Гартман скорее говорит о внутреннем голосе самого художника: «Итак, в искусстве должно приветствовать принцип анархии... И новая теория не должна оборачиваться спиной к отважным первопроходцам. Более того, она должна привести искусство, чувство, открывающее подлинные законы эмоционального восприятия, к еще более осознанной свободе, к иным новым возможностям» (Там же, с. 34).

В статье Э. фон Буссе обсуждается творчество Робера Делоне: «В дальнейшем его цель – отказ от подражания предметной натуре, ее воспроизведения, претворение замысла,

возникшего при ее рассмотрении. Эта манера новаторская, и как таковая она обуславливает появление новых выразительных средств, характеризующих замысел. Поиск идеи, позволяющей последовательно и осмысленно, до мельчайшей подробности передать ее в живописи — вот лейтмотив развития художника. В результате на первый план выходит формальное. Сюжет играет подчиненную роль, но он тесно связан с избранной формой выражения замысла» (Кандинский, Марк, 1996, с. 35).

Еще одно следствие перехода к абстрактным формам искусства — это обращение к выразительным характеристикам отдельных элементов художественного языка: линиям, точкам, геометрическим фигурам, цвету, звуку и т. д. Художники ищут способы передавать определенные состояния человека вне конкретных или сюжетных содержаний с помощью этих средств. На эту тему пишутся трактаты, создаются системы.

Один из основоположников абстрактного искусства В. В. Кандинский разрабатывает теорию новых выразительных средств, раскрывает экспрессивные возможности цвета, его связи с формой и др. Искусствовед С. В. Чумаков комментирует: «И у форм, сбросивших пути предметов, есть свое самостоятельное изобразительное значение. Кандинский расшифровывает эти значения, словно таинственные письма. Так, направленный вверх треугольник звучит спокойнее, статичнее, устойчивее, чем тот же самый треугольник, положенный на бок самой длинной своей гранью. У абстрактных форм есть свои "личности". Угол — это молодость, импульсивность. Кривой линии свойственна бурная энергия. Начало начал — точку — Кандинский называет "гражданином нового мира искусства". Ибо точка — это ведь до

предела уменьшенный круг, воспроизводящий на плоскости напряжение перед взрывным зарождением жизни, космоса. <...> В искусстве перемещение точки в каком-либо направлении порождает линию — прямую или прихотливо искривленную. Горизонтальную линию Кандинский ощущает как холодную и плоскую. Ее цвет — черный. Вертикальная несет в себе напряжение и теплоту. Ее цвет — белый. Формы, образующиеся из линий, нуждаются в разных цветах. Острый угол — в желтом, прямой угол — в красном, круг — в голубом» (Чумаков, 2000, с. 14).

Такой же переход к отдельным элементам

художественного языка наблюдаем и в музыке (Красникова, 2009).

Особое место занимает увлечение самим звуком, его характеристиками. Внимание к собственно музыкальному звуку шло по нарастающей весь XX век, вплоть до нашего времени. Музыкальный авангард 1960-х гг. открыл целое направление, которое получило название «соноризм».

Сонорная музыка

использовала тембровый эффект звука, в отличие от сонористической (классической), ориентированной на звуковысотное различие.

Исследование экспрессивных свойств звука, поиск новых способов звукоизвлечения, использование бытовых шумов и звуков и вызываемых ими ассоциаций — все это стало предметом интереса композиторов-новаторов. Как отмечает В. Н. Холопова, «новая фаза развития именно звука наступила, когда он стал культивироваться как *сложный звук, "полизвук", полипараметровый комплекс*. Такой звук регулируется: тембром, ритмом (длительности долгие и краткие, акценты), мелодической линией (волнообразной, скачкообразной), артикуляцией, способами звукоизвлечения, паузностью, громкостной динамикой, фактурой, регистрами

В ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ НАБЛЮДАЕТСЯ ВОЗРОЖДЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИСКУССТВУ В ПСИХОЛОГИИ. ЭТО КАСАЕТСЯ ПРЕЖДЕ ВСЕГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ, КОРРЕКЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ, РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

(крайне высокий, крайне низкий), темпом, пространственностью» (Холопова, 2014, с. 148). Поиск новых звуковых средств в XXI веке продолжается и расширяется, возник даже новый жанр — «театр звука».

Феномен синестезии и новые художественные практики

Эксперименты с восприятием цвета, звука и т. д. привели не только к осознанию их экспрессивных возможностей, но и к пониманию того, что наше восприятие устроено целостно и системно. На основе самонаблюдения Л. Л. Сабанев выдвигает гипотезу о «психологической педали» в музыке: «Во время слушания музыкального произведения мы слышим не только реальные звуки, но и звуки своего представления, звуки “примышляемые”. ...Звуки воспоминания, звуки ожидания и созвуки — психологические контрапункты, возникающие одновременно со слышимыми. ...Психологическая педаль — это воспоминание бывших звуков. Она может быть очень продолжительна, если ее действию не мешают новые реальные звуки... Примышление может быть самопроизвольное и волевое. Педаль — это примышление самопроизвольное» (Бобрик, 2017, с. 298). Так, увлечение сонорностью сопровождалось обнаружением неакустических характеристик звуков: пространственных, тактильных, тепловых, наконец, цветовых и световых. В психологии такое взаимодействие между разными модальностями восприятия получило название синестезии (Малахова, 2023). Особую известность получил феномен цветного слуха, который был присущ таким выдающимся музыкантам, как А. Н. Скрябин, Н. А. Римский-Корсаков и др.

Однако проводимые художниками эксперименты показали, что явление интермодальности носит более широкий характер и может развиваться в ходе специальных упражнений или специально организованной работы. В качестве примера приведем опыт экспериментальной художественной лаборатории М. В. Матюшина, существовавшей в 1920-е гг. в Петрограде.

В ней проводились исследования восприятия цвета и пространства, звука и пространства (Коваленко, 2011). Группа М. В. Матюшина ставила перед собой задачу создания новых методов, развивающих художников в четырех направлениях: осязания, слуха, зрения и мысли — и тем самым позволяющих формировать у них новую культуру и новый организм восприятия. Участниками группы была разработана особая система, названная ими «Зорвед», опирающаяся на приемы и методы «расширенного смотрения», «пространственного осязания» и т. д. Группа исследовала главные средства пластического языка (форму, цвет), а также влияние звука на их восприятие. Особенностью этих исследований являлось то, что наблюдение за процессом восприятия велось не изолированно, а с учетом пространственной среды, в которой находились объекты наблюдения. Вывод М. В. Матюшина свидетельствовал о единстве и связи способов восприятия: «Наш глаз как бы слышит, и наше ухо как бы видит» (Вострецова, 2025).

Сохранились интересные свидетельства о занятиях Б. В. Эндера и М. В. Эндер, участников лаборатории М. В. Матюшина, в студии музыкального движения «Гептахор» в 1920-е–1930-е гг. С. Д. Руднева в воспоминаниях описывает занятия по развитию пространственного чувства и «пространственного осязания»: «Особенно яркое впечатление оставило следующее задание: половина группы вставала в круг, лицами к центру, с открытыми глазами. Расстояние между стоящими — два-три небольших шага. Руководитель подводил и размещал других товарищей, с закрытыми глазами, в промежутках между ними. При этом он ставил “слепых” ближе к одному из “зрячих”, а не посередине. Задание было — сосредоточившись, найти эту середину, как бы почувствовав “равновесие”. Я навсегда запомнила это удивительное ощущение: сдвинешься чуть-чуть направо, потом налево, еще раз-другой, больше-меньше... И вдруг явственно чувствуешь равновесие — одинаковое “притяжение” с обеих сторон...» (Кац, 2007, с. 295–296). Другие упражнения были направлены на осознание пространственной и динамической выразительности: «Наши

ученицы учились находить динамические оси — напряженность и устремленность в форме ветвей разных пород деревьев: сначала в виде геометрических прямых, потом в объемной форме ветвей. Также зарисовывали они “оси движения” Ники Самофракийской, а потом красками — обобщенную “ось” ее движения» (Там же, с. 297). Не менее интересными были и задания, в которых делались попытки передать в красках или в графике свои ощущения от разнообразных музыкальных и немusикальных звуков или осязательных впечатлений (при закрытых глазах), — прикосновение к жесткой щетке, дереву, пальто и т. п.

Из экспериментов с поиском новых средств выразительности, из синестетических упражнений возникли не только новые методы работы художников, поэтов, музыкантов, танцоров, но и оригинальные виды творчества. Были поставлены новые художественные

задачи и созданы художественные практики, в основе которых лежала идея перевода своих восприятий из одной области искусства в другую или из модальности в модальность. Этот подход явился воплощением концепции синтеза искусств, которая стала складываться в середине XIX века и прежде всего была связана с именем Рихарда Вагнера. Однако в этом варианте она имела неожиданные последствия и дала импульс для возникновения как новых художественных направлений, так и педагогических, развивающих, психологических практик.

Идея синтеза воплощается в данных практиках особым образом — не как соединение отдельных видов искусств (например, в театральном пространстве), а как порождение новых видов творчества (Айламазьян, 2024). Характерной особенностью для них является задача «перевода» одного вида искусства на язык другого. Так, звучащая музыка или

исполняемое стихотворение переводятся на язык движения (в ритмике, эвритмии, музыкальном движении и др.). Музыка может переводиться на язык живописи или цвета (вспомним творчество М. К. Чюрлениса, работы лаборатории экспериментальной эстетики «Прометей» и др.). Движение может стать ответом и на впечатления от живописи (эксперименты М. В. Матюшина, Б. В. Эндера и др.). Таким образом, переозначивание или интерпретация произведения одного вида искусства происходит посредством другого, и так возникает самобытный новый продукт творчества.

ЭКСПЕРИМЕНТЫ С ВОСПРИЯТИЕМ ЦВЕТА, ЗВУКА ПРИВЕЛИ НЕ ТОЛЬКО К ОСОЗНАНИЮ ИХ ЭКСПРЕССИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ, НО И К ПОНИМАНИЮ ТОГО, ЧТО НАШЕ ВОСПРИЯТИЕ УСТРОЕНО ЦЕЛОСТНО И СИСТЕМНО

Особое место занимают методы, использующие движение для выражения своих впечатлений от звуковых, музыкальных, зрительных восприятий. Айседора Дункан одной из первых предложила выражать классическую музыку с помощью свободных форм естественного движения. Она так описывала свой метод

работы: «Я же, напротив, искала такой источник танцевального движения, который проникал бы во все поры тела. По прошествии многих месяцев, научившись сосредоточивать всю свою силу в этом единственном центре, я обнаружила, что когда я слушаю музыку, вибрации ее устремляются потоком к этому единственному источнику танца, находящемуся как бы внутри меня. Вслушиваясь в эти вибрации, я могла претворять их в танце» (Дункан, 1990, с. 71).

Направление эвритмии, созданное Р. Штейнером и его последователями, представляет собой выражение звучащей речи или музыки в развернутых внешних жестах и движениях в пространстве. Основная идея состоит в том, что проходящий через органы дыхания, через органы речи и пения воздух образует «воздушные жесты». Как пишет Р. Штейнер, «тому, что благодаря чувственно-сверхчувственному видению открывается

в воздушных жестах, можно подражать посредством движений рук, посредством движений, в которых участвует весь человек. Тогда речь становится видимой и для внешнего зрения, ибо человек при этом выполняет те же самые движения, что и *организм речи* или *организм пения*. Так возникают зримая речь и зримое пение. Они-то, собственно, и являются эвритмией» (Штейнер, 1996, с. 13).

В основе практики музыкального движения лежит идея двигательного ответа на звучащую музыку (Коллектив Гептахора, 1926). Особо подчеркивается, что это должен быть не формальный, а эмоциональный ответ, соотносимый

с содержательным слоем музыкального произведения.

Проживание музыки посредством движения позволяет развивать музыкальность как способность не только понять, но и глубоко пережить, почувствовать музыку (Теплов, 1947; Морозов, 2017). Как пишут

авторы методического руководства по музыкальному движению С. Д. Руднева и Э. М. Фиш, «музыка вызывает у любого человека моторную реакцию. Нередко эта реакция остается скрытой, выражаясь лишь в изменениях мышечного тонуса. Надо создавать необходимые условия для естественного выявления этих моторных реакций в движениях всего тела» (Руднева, Фиш, 1972, с. 9). В результате импровизаций создается целостный музыкально-двигательный образ, в котором движение отражает процесс музыкального развития посредством осмысленных и связанных действий (Айламазьян, Ташкеева, 2016).

Таким образом, на первый план выходит сама реакция, ответ на впечатления от воспринимаемого. В случае если речь идет об ответе на произведение искусства, возникает вопрос о вторичности указанных художественных практик или методов. Однако можем сказать, что подобное

переозначивание носит творческий характер. Это не формальный перевод, удваивание, а живой процесс, в котором личность художника задействована со стороны всех своих способностей и обнаруживает себя во всей полноте. Возможно, это один из главных смыслов новых подходов, а именно — по-особому включить личность человека в творчество. Неслучайно многие найденные приемы в дальнейшем стали использоваться в тренингах по инициации творчества, в методах эстетического воспитания, в психотерапии (арт-терапии), что раскрывало психологический, психотехнический

и педагогический потенциал данных практик.

Особое место в указанных направлениях занимает импровизация как творческий метод и как форма реализации практики. В той или иной степени овладение импровизацией становится задачей обучения, а созданные художественные формы

частично фиксируются, либо исполнение предполагает полностью импровизационный характер.

Указанные практики имеют особое значение в решении задач исследования механизмов эстетического переживания, механизмов творчества. Прием перевода впечатлений от одного вида искусства (например, музыки) в двигательную форму позволяет объективировать процессы восприятия, в обычной ситуации скрытые от наблюдения. Этот прием не только предъявляет результат, но в нем экстериоризируется динамика эстетического переживания. Можно проследить этапы восприятия того или иного музыкального произведения, а также ответить на вопрос о соотношении формы произведения и особенностей ее переживания. По сути, мы получаем уникальный инструмент для генетического исследования процессов восприятия искусства.

ИДЕЯ СИНТЕЗА ИСКУССТВ РОЖДАЕТСЯ В СИТУАЦИИ ЦЕННОСТНОГО КРИЗИСА, РАСПАДАЮЩЕГОСЯ ВРЕМЕНИ, КОГДА ЧЕЛОВЕК ТЕРЯЕТ ВИДЕНИЕ ЕДИНОЙ КАРТИНЫ МИРА И СЕБЯ КАК ЕДИНСТВА

Заключение

Подводя итоги, отметим, что идея синтеза искусств рождается в ситуации ценностного кризиса, распадающегося времени, когда человек теряет видение единой картины мира и себя как единства. Образ мира и человека приобретает характер фрагментарности, мозаичности, утрачивает целостность. Сказанное справедливо для XXI века в еще большей степени, чем для других эпох. Идея синтеза призвана преодолеть этот разрыв. Обнаружение единых оснований в разных видах искусства; возможность перевода переживаний, выраженных в одной модальности, в другую; объединяющая роль моторного компонента в разных видах художественного восприятия и творчества — все это создает условия для восстановления или обретения чувства связности и подлинности собственного «я».

Список источников/References

- Айламазьян, А. М. (2024). Идея синтеза искусств и возникновение новых художественных и психологических практик. В А. Н. Лаврентьев, А. В. Сазиков (Eds.), *XXXII Международные образовательные чтения «Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего»* (стр. 442–447). РГХПУ им. С. Г. Строганова. EDN: YPQVEU.
- Айламазьян, А. М., Ташкеева, Е. И. (2016). Музыкальное движение как психотехника художественного переживания и метод создания музыкально-пластического спектакля. *Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование*, 4 (16), 68–82. EDN: XQOQYL.
- Асмус, В. Ф. (1962). *Немецкая эстетика XVIII века*. Искусство.
- Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Искусство.
- Бердяев, Н. А. (1990). *Кризис искусства*. СП «Интерпринт».
- Бобрик, О. А. (2017). От эмпирики прикладного музыковедения — к музыкальной науке. Формирование первых русских музыкально-теоретических концепций в трудах Музыкальной секции ГАХН. В Н. С. Плотникова, Н. П. Подземская, Ю. Н. Якименко (Ред.), *Искусство как язык — языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том I. Исследования* (стр. 289–310). Новое литературное обозрение.
- Вострецова, Л. Н. (2025). Матюшин Михаил Васильевич. *Энциклопедия русского авангарда. 2012–2025*. <https://rusavangard.ru/online/biographies/matyushin-mikhail-vasilevich/>
- Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства*. Искусство.
- Дункан, А. (1990). *Моя жизнь. Мистецтво*.
- Евреинов, Н. Н. (2002). *Демон театральности. Летний сад*.
- Кандинский, В. В., Марк, Ф. (Ред.). (1996). *Синий всадник*. Изобразительное искусство.
- Кац, А. А. (Сост.). (2007). *Воспоминания счастливого человека. Стефанида Дмитриевна Руднева и студия музыкального движения «Гептахор» в документах Центрального московского архива-музея личных собраний*. Изд-во Главархива Москвы, ГИС.
- Коваленко, Г. Ф. (Ред.). (2011). *Беспредметность и абстракция*. Наука.
- Коллектив Гептахора. (1926). *Гептахор. Ритм и культура танца* (стр. 55–65). Academia.
- Красникова, Т. Н. (2009). Музыкальная фактура в аспекте синтеза искусств. *Музыковедение*, 5, 2–7.
- Максимова, И. В. (2024). Арт-основанные исследования: общая характеристика и методология. В Е. В. Буренкова, В. В. Сидорова (Ред.), *Терапия искусствами: Интермодальный подход (Expressive Arts Therapy)* (вып. 3, стр. 34–43). Перо.
- Малахова, С. И. (2023). Феномен синестезии в психологии искусства. *Проблемы психологии искусства. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, ФНЦ ПМИ, МГУ им. М. В. Ломоносова*, стр. 136–144.
- Морозов, В. П. (2017). *Язык эмоций и эмоциональный слух. Избранные труды 1964–2016*. Институт психологии РАН.
- Плотников, Н. С. (2000). Жизнь и история. Философская программа Вильгельма Дильтея. В И. Борисова (Ред.), *Дильтей В. Собрание сочинений в 6 тт. Т. 1: Введение в науки о духе* (стр. 14–264). Дом интеллектуальной книги.
- Плотников, Н. С., Подземская, Н. П., & Якименко, Ю. Н. (Ред.). (2017). Искусство как знание. Г. Шпет и К. Фидлер об эпистемологической функции искусства. *Искусство как язык — языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том I. Исследования* (стр. 172–189). Новое литературное обозрение.
- Прозерский, В. В. (2018). Первый шаг в эстетике. В С. А. Мартынова (Сост.), *Жизнь и письмо: сборник статей: к 70-летию А. А. Грякалова* (стр. 93–106). Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
- Руднева, С. Д., Фиш, Э. М. (1972). *Ритмика: Музыкальное движение*. М.: Просвещение.
- Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Изд-во АПН РСФСР.
- Холопова, В. Н. (2014). *Феномен музыки*. Директ-Медиа.
- Чумаков, С. В. (2000). Василий Кандинский: вступительная статья. В. В. Кандинский. *Серия «Мир шедевров. 100 мировых имен в искусстве»* (стр. 5–18). ИЦ «Классика».
- Штейнер, Р. (1996). *Искусство эвритмии в лекциях и высказываниях Рудольфа Штейнера*. Парсифаль.
- Allesch, Ch. G. (2018). Psychology in Emerging Aesthetics. In L. Tateo (Ed.), *An Old Melody in a New Song. Aesthetics and the Art of Psychology* (pp. 33–51). Springer.
- Barone, T., Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications, Inc.
- Jovanović, G. (2018). Aesthetics in Emerging Psychologies, Aesthetics for Emerging Psychologies. In L. Tateo (Ed.), *An Old Melody in a New Song. Aesthetics and the Art of Psychology* (pp. 13–32). Springer.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In G. Knowles, A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29–42). Sage Publications.
- Tateo, L. (Ed.). (2018). *An Old Melody in a New Song. Aesthetics and the Art of Psychology*. Springer.

Synthesis of Psychology and Art. Projects and Practice

Aida M. Ailamazyan

PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya Str., Moscow, Russian Federation, 125009); <https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>, e-mail: aida@heptachor.ru

ABSTRACT The article examines the relationship between psychology and art in different historical periods. Their mutual attraction to each other can be noted recently, however, even at the time of the emergence of psychology as a science, its close connection with aesthetics was observed. Both psychology and aesthetics pointed to sensory experience and the sensory sphere as their subject. Cultural-historical psychology was born in many ways from the analysis of art objects. According to L. S. Vygotsky, a work of art acts as an instrument for transforming feelings, and cultural forms of experience arise in the process of its perception. However, a true synthesis of psychology and art occurred in new artistic practices in the 20th century. The artistic search expanded the boundaries of art and aesthetics. It was assumed that art is called upon to change people's lives, to become a part of it, and life should be built according to the laws of art. The artistic tasks themselves change. The act of perception, a living human reaction to the perceived world becomes the subject of art. The focus is not on objective reality, but on psychological reality, the reality of consciousness. There was an appeal to the expressive characteristics of individual elements of the artistic language – lines, dots, geometric figures, color, sound, movement. In the course of experiments with sound, color, etc., the phenomena of synesthesia were discovered. It was also shown that the phenomenon of intermodality in perception can develop during special exercises. The new artistic practices are based on the idea of transferring impressions from one area of art to another or from one modality to another. Thus, the sounding music or poem is translated into the language of movement. This is not a formal translation, but a creative process in which a new work emerges. The techniques found were later used in trainings on initiating creativity, in methods of aesthetic education, in psychotherapy, revealing the psychological, psychotechnical and pedagogical potential of these practices.

KEY WORDS synesthesia, synthesis of arts, aesthetics, cultural-historical psychology, avant-garde, abstract painting, sonorous music, color hearing, rhythmic, eurythmia, musical movement

TO CITE Ailamazyan, A. M. (2025). Synthesis of Psychology and Art. Projects and Practice. *Educational Policy*, 20(1), 11–20.

© Ailamazyan A. M., 2025

Received: 25.01.2025

Accepted: 31.01.2025

Date of publication: 31.05.2025

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual research article

Синтез искусств как историко-культурный и эстетический феномен

М. Д. Попкова

Севастопольская детская художественная школа. Севастополь, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается синтез искусств в свете становления и функционирования неклассической культурной парадигмы. Вскрываются его мистериальные корни в традиционной культуре, а также прослеживается связь идеи синтеза в модернизме с кризисом просвещения и позитивизма с одной стороны и религиозного сознания с другой. Синтез как поиск «большого стиля» в культуре, утратившей стилевое единство, связан с категорией мифа и имеет целью прорыв к тотальности бытия. Антропологическое измерение феномена синтеза в неклассической культуре связано с потребностью в преодолении «частичности» человека как субъекта познания, а также проблемы атомизации индивидов в обществе. На основе компаративистского анализа неклассических художественных практик и философских установок проанализирована логика движения романтизма, неоромантизма, символизма, стиля модерн и авангарда через мифологизаторство и миростроение к новому тотальному синтезу. Указанные направления проанализированы с точки зрения синтетизма формы и общности метафизических, антропологических и эстетических установок. Обнаружена общая темпоральная составляющая в культуре модернизма, объединяющая разные его течения и выступающая основой синтеза как на содержательном, так и на формальном уровне.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА синтез искусств, мистериальность, темпоральность, стилевое единство, неклассика, метафизика искусства, художественные практики модернизма

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Попкова, М. Д. (2025). Синтез искусств как историко-культурный и эстетический феномен. *Образовательная политика*, 20(1), 21–34.



© Попкова М. Д., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



Марина Дмитриевна ПОПКОВА

к. филос. н., преподаватель, Севастопольская
детская художественная школа
(299011, РФ, Севастополь, ул. Ленина, 47),
<https://orcid.org/0009-0007-5113-0816>,
e-mail: marinadmp@mail.ru

Поступила: 30.01.2025
Принята: 08.02.2025
Дата публикации: 31.05.2025

Введение

Синтез искусств есть первичная модель художественности, восходящая к архаическим культовым практикам. Но история искусства — это еще и история преодоления первоначального синкретизма и синтетизма, история дифференциации и специализации различных видов деятельности, в том числе художественной.

В этой связи нам, людям неклассической эпохи, особенно важным кажется понять настойчивую тягу к синтетизму, которая обнаруживается в новейшее время, в искусстве и в философии нонклассики (Бычков, 2003) и обретает новую актуальность как в различных областях гуманитарного знания, так и в социальных и художественных практиках.

Почему идея синтеза искусств оказывается столь востребованной именно в эпоху нонклассики? Насколько продуктивна эта концепция на эстетическом уровне? Каков ее онтологический, антропологический и эстетический потенциал?

Проблема синтеза искусств активно разрабатывается как на теоретическом, так и на прикладном уровне уже более двух веков (Устюгова, 2021). Серьезную постановку этой проблемы традиционно связывают с эпохой романтизма и немецким идеализмом, прежде всего с работами Ф. Шеллинга. Теоретические работы Р. Вагнера с его концепцией *Gesamtkunstwerk*¹ и — в гораздо большей степени — реализация его теории музыкальной драмы стали одним из мощных толчков для актуализации идеи синтеза и вдохновили целые поколения художников и философов. *Gesamtkunstwerk* Р. Вагнера и Г. Земпера находит свое продолжение в идее теургии как «цельного творчества» и в концепции Всеединства у Владимира Соловьева и символистов. Одновременно эстетика Ш. Бодлера стала теоретической основой синтетического

видения в символизме (Крючкова, 1994).

Панэстетизм декаданса, модерна и символизма оказывается основой синтетической модели художественности. Уильям Моррис и Джон Рёскин (2021) в своем движении «Искусства и ремесла» заложили основу стиля модерн, объединившего пространственные искусства и жизнь. Важнейшей фигурой в разработке теории универсального синтеза оказывается В. Кандинский. Заметим, что почти все теоретики художественного синтеза осуществляли его (и даже шире, синтез всех видов духовной деятельности) в своем творчестве. В концепте «тотального искусства» нео- и поставангард по-своему прорабатывают и реализуют идею синтеза искусств. Важно подчеркнуть, что ее так или иначе разрабатывают философия жизни, феноменология, психоанализ, герменевтика и другие неклассические философско-методологические системы.

Почему же именно в неклассической культуре актуализируется проблема синтеза? Очевидно, в силу востребованности цельного духовного опыта, утраченного в нонклассике.

Синтез в историко-культурном аспекте

Каждый большой стиль, называемый стилем эпохи (будь то Древний Египет, классическая Греция, средневековая готика), строился на синтезе искусств. Происходит это, очевидно, постольку, поскольку в пределе искусство стремится к мистериальности, и прорыв к тотальности бытия вдохновляет художников в качестве некой сверхзадачи. Характерно, что исторически, начиная с первобытности, синтез складывается на основе культа, с переходом к цивилизации аккумулируясь вокруг храмового действия.

Далее, при развитии станкового искусства в эпоху Ренессанса, начинается постепенный распад большого стилевого единства, важнейшую роль начинает играть индивидуальный подход художника (картины Джотто и Боттичелли мы никогда не спутаем).

Однако уже следующая эпоха вновь демонстрирует настойчивую тягу к синтезу.

1 *Гезамткунстверк* (нем. *Gesamtkunstwerk*) — объединенное, совокупное, универсальное произведение искусства, <...> стремление к универсальной синтетической форме, способной объединить в себе все виды искусства — музыку, поэзию, танец, живопись, скульптуру и архитектуру. (Кантор, А. М. (Ред.). (1997). *Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: Терминологический словарь*. Эллис Лак).

Стиль барокко будет связан не только с развитием архитектуры (и складывающимся вокруг нее единством всех пространственных искусств, а также музыки), но и с расцветом ансамблевого мышления в градостроительстве и ландшафтной архитектуре. Если говорить о барочном синтезе, то это, прежде всего, большой церковный заказ, сформировавшийся на волне контрреформации. Но барокко — это и крик в небеса, тоска по Богу, как у Джорджа Герберта в «Молитве безответной». Барочный синтез больше не имеет того сакрального измерения глубокой и цельной веры, которая породила средневековую романику и готику, зачастую уходя

в бутафорию и внешние эффекты. Поэтому, очевидно, стиль барокко не формирует канона, поэтому же столь различны национальные варианты барокко и идеостили художников этой эпохи. И весьма характерно, что в тот же период, в XVII–

XVIII вв., рядом с барокко, параллельно и в пике ему распространяется классицизм, также претендующий на роль большого стиля — и, более того, даже формирующий по заказу власти нормативную эстетику, некий вторичный псевдоканон. То есть мы наблюдаем небывалое явление: одновременное существование двух больших стилей эпохи, спорящих между собой и, каждый по-своему, отвечающих на запрос времени. В контексте нашей темы важно, что это запрос в том числе на синтез, на то большое единство всех художественных практик, основанных на единстве мировоззрения, которое знали прежние великие эпохи и которое Новое время стремится возродить.

Отсутствие большой метафизической идеи (в пределе всегда религиозной) не дает сформироваться глубокому органическому синтезу, рождающему большой стиль. Это может быть понято от противного, если мы посмотрим на секулярные аналоги церковного

искусства или сравним пространство храма и пространство музея.

В работе «Храмовое действо как синтез искусств» П. Флоренский подчеркивает, что икона в музее мертва, так же как скульптуры Парфенона, перенесенные в Лондон (Флоренский, 1996, с. 204–205). И здесь важно, что наблюдения и выводы автора имеют общеисторический и общеэстетический, а не узкоконфессиональный смысл.

Не случайно созвучной его идеям оказывается мысль П. П. Муратова, высказанная им в книге «Образы Италии», и его радикальный вывод из размышлений об Античности: «Для этого

искусства музей всегда будет тюрьмой или кладбищем»; «Гений места в Лондоне явно чужд гению мест, где увидели впервые свет мраморы Парфенона и Деметра Книдская. <...> Для античной скульптуры музей еще более губителен, чем картинная галерея для живописи Возрождения. <...> Скульптура

нуждается в свете и тени, в пространствах неба и тональном контрасте зелени...» (Муратов, 2022, с. 368–370). И действительно, античная скульптура стояла когда-то в священных рощах героомах, на площадях и улицах, под небом и солнцем юга, выступая для греков и римлян одновременно и живым идеалом, и предметом поклонения.

Подобным же образом Флоренский (1996, с. 208), анализируя «целостный организм храмового действа как синтеза искусств» как цельный эстетический феномен, рассматривает особое освещение храма, где неровный живой свет лампад, самый воздух, наполненный дымом кадил, только и позволяет увидеть образ. Освещенные «волнующимся пламенем» лампы или свечи, оживают и яркий колорит икон, и тяжеловесное золото декора. Цвет, свет, воздух, храмовое пение, торжественность одеяний и даже ритм движений священников — все рождает единую симфонию смыслов и цельное впечатление. «Стиль как единство

ИМЕННО В НЕКЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ АКТУАЛИЗИРУЕТСЯ ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА <...> В СИЛУ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЦЕЛЬНОГО ДУХОВНОГО ОПЫТА, УТРАЧЕННОГО В НОНКЛАССИКЕ

всех средств выражения» (Там же, с. 212) обретает свою полноту в синтетическом пространстве храма. Глубина этого стилевого единства в храмовом действии действительно поражает, когда мы вдумываемся, как, например, иконографические знаки тетраморфа (символы четырех евангелистов), изображенные и на парусах под куполом храма, и на иконах, и на окладах Евангелия, прямо откликаются в словах богослужения: «К тетраморфу евангелистов в Православной церкви относят заключительные слова тайной евхаристической молитвы священника на литургии...: “поюще (орел), вопиюще (вол), зывающе (лев) и глаголюще (человек)”»². Мы снова и снова убеждаемся, что органический синтез, но не механическое соединение составляет суть этого мистериального храмового единства.

Вслед за Флоренским, оценивая стилевые «поновления» в отечественной традиции, заслонившие собою древность буквально (старые иконы византийского стиля в эпоху Просвещения записывались новым письмом «в итальянском вкусе», то есть в духе классицизма), — мы не можем не видеть в этом утрату, поскольку и росписи, и архитектурные изыски обнаруживают, что именно сакральная основа храмового синтеза в итоге оказалась под вопросом. Заботясь о создании «нового стиля взамен “варварского” и “грубого” византийского», культура утратила собственно чувство стиля, утратила цельность (Успенский, 2001, с. 370). Характерно, что даже такой противник христианского искусства, как Р. Вагнер, осознает этот процесс секуляризации храмового искусства как деградацию: «...церковь <...> не преминула разукрасить себя чуждыми перьями язычества и таким образом, публично выставила себя лживой и лицемерной...» (Вагнер, 1978, с. 116).

Новоевропейское искусство (и культура в целом) планомерно расстается со своим мистериальным прошлым на протяжении четырех веков. Храмовое действие, синтезировавшее духовный опыт европейского

человечества и сформировавшее некогда европейскую художественную традицию, подвергается постепенному разрушению. Реформация и пришедшая вслед за ней эпоха рационализма и его детища — материализма — вычищали мистическое измерение из духовной жизни, а вместе с ним символизм и спиритуализм из сферы эстетического. Язык искусства очень наглядно это демонстрирует. «О византийских художествах <...> стыдились вспоминать», — читаем в «Исследовании о русском иконописании» А. И. Сахарова, опубликованном в середине XIX в. и посвященном художественным явлениям русского Просвещения, которые, заметим, в изобразительном искусстве оставались актуальными вплоть до конца XIX в. (Успенский, 2001, с. 364).

Эпоха Просвещения окончательно переводит бытие человека в горизонтальное измерение. «Стоит только вспомнить, что все это вольнодумство и просветительство не может похвалиться ни малейшими поэтическими достижениями», — пишет об этом Ф. Шеллинг (2020, с. 111). Недостаточность секулярной мировоззренческой модели очень остро почувствовали именно романтики. Шеллинг называет свое время «век душевной мелочности и духовного уродства» (Там же, с. 137). С этой мелочностью и начнут борьбу «рыцари духа» эпохи романтизма.

И именно в этот момент со всей силой зазвучала тема синтеза. Комментируя культурную ситуацию романтизма, Н. Я. Берковский в книге «Романтизм в Германии» пишет: «...все кипело волей к синтезу всех искусств друг с другом и к синтезу этого синтеза со всеми богатствами отвлеченной мысли» (Берковский, 2001, с. 12). Если вспомнить Гофмана — писателя, художника, музыканта, тонкого музыковеда, — мы видим, что идеи единства искусств не только декларировались, но и осуществлялись романтиками. Шеллинг, чьи теоретические работы имели наибольший резонанс и среди мыслителей, и среди художников, формулирует базовую установку романтической эстетики: «Синтез есть изначальное» (2020, с. 72). Неслучайно его философская система в целом названа философией тождества. И предмет

2 Tatyana_Art. (2011, 13 ноября). Евангелие Хитрово. Христианское искусство. https://ikons-allart.do.am/publ/vidy_iskusstva/knizhnaja_illjustracija/evangelie_khitrovo/50-1-0-93

философии искусства у Шеллинга определен предельно масштабно: «универсум в образе искусства» (Там же, с. 26). «Согласно общему моему взгляду на искусство, оно само есть эманация (Ausfluß) абсолютного», — пишет он в «Философии искусства» (Там же, с. 30). Таким образом, на основе своего пантеистического мировоззрения Шеллинг вновь возвращает искусству метафизическое измерение: «...универсум построен в Боге как вечная красота и как абсолютное произведение искусства» (Там же, с. 46). Природа и весь универсум есть непрерывное творчество, конечное и бесконечное, сознательное и бессознательное, практическое и творческое соединяются в этом тотальном произведении искусства, образуя всеединство. Таким образом, философия Шеллинга открывает нам, что у романтиков речь идет о синтезе всей духовной деятельности, и более

того — глобальном онтологическом синтезе.

И на этом онтологическом уровне открывается еще одна важная для понимания синтетизма романтиков и особенно любимая ими тема — миф. Согласно Шеллингу, синтез тождествен мифу и совпадает с тем первохаосом, из которого все возникает, который есть порождающая, созидаящая сила. Для философа, как и для его товарищей по кружку йенских романтиков, «мифология есть мир и, так сказать, почва, на которой только и могут расцветать и произрастать произведения искусства» (Шеллинг, 2020, с. 68). Разрабатывая эту тему, косвенно Шеллинг критикует протестантский прагматизм, трезвомыслие и скептицизм просветителей: «Лишь католицизм жил в мифологическом мире». Вместе с тем, критикует он и мертвое академическое искусство, культивировавшее мифологический жанр, но далекое от его духовных истоков: «...если мифология снижается до использования ее, как, например,

до использования древней мифологии в новом искусстве, <...> такое произведение никогда не было бы чистым, вылившимся из мировой и душевной цельности» (Там же, с. 114). Миф для романтиков — «высший вид поэзии... некий сверхобраз» (Берковский, 2001, с. 47), и в произведениях их не только оживают античные и средневековые мифы, но и творятся новые.

С одной стороны, самозабвенное мифотворчество романтиков и их последователей (неоромантиков, декадентов, символистов и др.) оказывается реакцией на безрадостную и бездуховную жизнь

в «расколдованном» мире прагматики (детище протестантизма и просветительства). Характерно высказывание младосимволиста А. Белого, категорично утверждавшего: «Искусство не имеет никакого собственного смысла, кроме религиозного» (Белый, 1994, с. 122).

С другой стороны, миф есть идеальный синтез, где слито все со всем, и именно он выступает той основой глобального синтеза, той искомой точкой сборки обновленной духовной жизни, к которой стремится романтизм и его наследники.

Выросшая из философии романтизма концепция гезамткунстверка — результат этих новых исканий. Эстетический бунт против засилья утилитаризма и прагматики, лишенной «духа музыки», будет попыткой прорыва к небесам после замкнутости в горизонтали посюстороннего — попыткой построения нового мифа. «По Вагнеру, ... подлинно художественное произведение всегда есть произведение *мифологическое*» (Лосев, 1991, с. 298). «Космическо-историческая драма», задуманная Вагнером в «Кольце Нибелунга» и ставшая важнейшим этапом в развитии новоевропейской культуры, есть проект возврата к той цельности бытия, которую давала синкретическая

НОВЕВРОПЕЙСКОЕ ИСКУССТВО (И КУЛЬТУРА В ЦЕЛОМ) ПЛАНОМЕРНО РАССТАЕТСЯ СО СВОИМ МИСТЕРИАЛЬНЫМ ПРОШЛЫМ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЧЕТЫРЕХ ВЕКОВ

мифологическая культура. «У греков совершенное искусство (драма) синтезировало все, достойное воплощения» (Вагнер, 1978, с. 127). Дифференциация же видов искусства, по Вагнеру, связана с социальным и духовным кризисом, который знаменует «упадок трагедии». Когда искусство перестало быть выразителем общественного сознания, то «драма распалась на составные части: риторика, скульптура, живопись, музыка и т. д. покинули замкнутый круг, где действовали в унисон...» (Там же, с. 128). Преодолеть этот распад – и есть цель того нового синтетического произведения, которое Вагнер был намерен создать в своей музыкальной драме.

Однако важно подчеркнуть, что идея синтеза, представленная в истории эстетической и шире – философской – мысли, имеет не только метафизическое (как прямо заявлено у Вагнера), но и антропологическое измерение. «Эстетика Вагнера <...> есть не что иное, как исповедь души новоевропейского индивидуума... Этот индивидуум уже проделал ложный путь абсолютного противопоставления субъекта и объекта, но <...> он достиг у Вагнера всеобщей сверхиндивидуальной слитости...» – пишет А. Ф. Лосев (1991, с. 313). Лосев очень точно подмечает единство философско-антропологического, метафизического и эстетического компонента в художественном синтезе: «Эстетика “Кольца” строится... не на отрешенном музыкальном наслаждении, но на предощущении той будущности человека, которая, по мысли Вагнера, уже лишена всякого индивидуалистического эгоизма» (Там же, с. 303).

При этом идея синтеза оказывается реакцией не только на разделение субъекта и объекта, атомизацию индивидов, но и на феномен «частичного» человека, порожденный новоевропейской цивилизацией. Одна из проблем, которую разными путями пытаются преодолеть неклассические философские и художественные течения, начиная с эпохи романтизма, – это редуцирование человека к познающему субъекту (декартово *cogito*). Действительно, именно сциентизм новоевропейской культуры, сводящий человека к интеллекту, сформировал эстетическую систему классицизма с его

умозрительной нормативностью. Характерно, что академическую живопись разными путями пытаются преодолеть все новые направления в искусстве XIX в. (романтизм, реализм, импрессионизм, модерн и др.).

Для романтиков и их последователей Гений как новый Всечеловек преодолевает и эту частичность, и разделенность субъекта и объекта. Романтическая и неоромантическая философия, а вслед за ней философия и эстетика символизма, абсолютизируют гения, но характерно, что одновременно гений оказывается и проводником народного сознания, медиумом, выходящим к всеобщности, всеединству бытия – к мифу. «Мы идем от себя как ничтожной песчинки бытия к себе как Адаму Кадмону, как к вселенной, где я, ты, он – одно» (Белый, 1994, с. 39). Синтез выступает способом трансценденции пределов видимого и одновременно преодоления иллюзорной дискретности бытия человека и мира (искомое «все во всем»).

Разрабатывая план произведения будущего, Вагнер вопрошает: «Но кто же станет художником будущего? Поэт? Актер? Музыкант? Скульптор? Скажем без обиняков: народ – народ, которому мы обязаны самим искусством» (Вагнер, 1978, с. 254). Откуда эта демократическая тема? Только ли дело в том революционном духе, который витает в воздухе? Очевидно, нет. В народе Вагнер справедливо видит единственного истинного творца и носителя мифа, каким он и был в древности. Миф – коллективное творение народа и та ценностная среда, та совокупность смыслов, в которой он живет и которая, собственно, образует культуру. Так мистериальность не только уводит в эмпирию духа (как это будет у символистов), но и соединяет с реальностью преображенной повседневности.

Действительно, идеалистические корни программы синтеза искусств, обнаруживаемые в романтизме, не исключают и выхода его в социальную практику, более того, к концу века мы видим все более и более настойчивое развитие именно этого аспекта.

Наиболее прикладное звучание идея синтеза получает в «Практической эстетике» Г. Земпера

(1970) и творчестве У. Морриса с его проектом «Искусств и ремесел», а далее в модерне. На путях поиска большого синтеза идет создание большого стиля, призванного победить царящую в XIX в. эклектику и выродившийся академизм, а также преодолеть атомизацию, автоматизацию и обезличивание и обесмысливание жизни, все возрастающие в эпоху промышленной революции. Так зарождается та линия обновления искусства, которая породила стиль модерн – глобальный проект синтеза искусства и практической жизни.

Русский модерн выходит из талашкинских и абрамцевских мастерских – и это совершенно естественно: уже отмеченная нами тяга к мифопоэтической стихии народной жизни, стертой цивилизацией и «бесстильем» эклектики, требует возрождения «искусств и ремесел» в их исторической аутентичности, потому что именно это может дать прочную основу новому стилю, новому синтезу.

Характерно, что и настойчивая тяга к «примитивам» в искусстве постимпрессионизма и далее авангарда, очевидно, также выступает формой приобщения к тем мифологическим корням народной культуры, которые являются органической основой глубинного синтеза всех культурных форм и смыслов, а также и всех художественных практик. Как прекрасно скажет об этом И. Бродский: «В деревне Бог живет не по углам, / как думают насмешники, а всюду. / Он освящает кровлю и посуду / и честно двери делит пополам».

Не случайно Кандинский – следующий после Вагнера идеолог тотального синтеза – вынашивает эту идею не только в связи с увлечением теософией, но и под впечатлением от мира крестьянской избы, быт которой поразил его удивительной цельностью

и тем органическим мифопоэтическим духом, который давно утратила цивилизация. Он, впрочем, осознает, что утрата эта безвозвратна. В книге «О духовном в искусстве» читаем: «В хорошем орнаменте природные формы и краски все же трактовались не чисто внешним образом, а скорее как символы, которые, в конце концов, применялись почти иероглифически. И именно поэтому они постепенно стали непонятными, и мы не можем больше расшифровать их внутреннюю ценность» (Кандинский, 2024, с. 95). Знаки больших смыслов превратились в иероглифы, и даже когда мы встречаем в русских

вышивках XIX в. солярные знаки, или символы плодородия, или мотив мирового древа, – мы узнаем, осознаем эти символы, однако они не становятся актуальной частью нашего духовного опыта, не выходят из круга только декоративных элементов.

Разомкнуть этот круг ничего не

значащих, пустых знаков и стремится неклассическое искусство. Стерлись не только «иероглифические» знаки орнаментов, не только академические или иконописные образы, но и образы реалистические (об этом и кричат футуристы в своем знаменитом манифесте: «Академия и Пушкин непонятнее иероглифов») – так и рождается нонклассика, в усилия вернуть реальность художественному образу, а само искусство вернуть реальности.

В каком-то смысле все горячие споры бурной эпохи модернизма – это споры о реализме. «Эстетически прекрасное должно вести к реальному улучшению действительности», – пишет Вл. Соловьев (1990, с. 91). «Последняя цель культуры – пересоздание человечества», – вторит ему А. Белый (1994, с. 23). Здесь программа символизма абсолютно совпадает как с программой стиля модерн, так и с программой авангарда (Сарабьянов, 1979; Турчин, 1993). И пусть символисты идут скорее

МИФ ЕСТЬ ИДЕАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ, ГДЕ СЛИТО ВСЕ СО ВСЕМ, И ИМЕННО ОН ВЫСТУПАЕТ ТОЙ ОСНОВОЙ ГЛОБАЛЬНОГО СИНТЕЗА, К КОТОРОЙ СТРЕМИТСЯ РОМАНТИЗМ И ЕГО НАСЛЕДНИКИ

мистическим путем теургии, а пришедший им на смену авангард — практическим путем с выходом в промышленное производство, — идеи «всеединства», «общего дела», гезамткунстверка, тотального произведения искусства — все говорят об одном: о синтезе.

«Таланты всех направлений, соединяйтесь!» — с таким призывом основатели «Мира искусства» обратились к художественному миру (см. письмо А. Н. Бенуа к И. Э. Грабарю). Этот шуточный лозунг был действительно ими реализован, и главным образом в театре.

В театре (по определению синтетическом пространстве) будет в эту неклассическую эпоху воплощаться идея большого синтеза, не имеющего прибежища в пространстве культа, поскольку традиционная религиозность находится в тяжелом кризисе (на рубеж веков приходится расцвет оккультизма, распространение множества сект и те, порой мучительные, религиозно-философские искания, которые принято называть русским религиозным ренессансом) (Бычков, 2007). Вновь, вслед за Вагнером, именно в театре будет художественная культура осуществлять прорыв к тотальному синтезу. Художники «Мира искусства», проводя в театре идею большого синтеза, создают целостный художественный образ спектакля: от декораций, костюмов до мизансцен и даже либретто (например, А. Бенуа к «Петрушке»). Не претендуя, в отличие от Вагнера, на мистериальность, они осуществляют тот же проект «спасения мира красотой», но уже освободив свою деятельность от мистицизма и встраиваясь в народный или литературный миф, зачастую на уровне игровой стратегии.

Симптоматично, что Кандинский свой грандиозный проект синтеза искусств, который он называет «искусством в целом» или «монументальным искусством», тоже связывает с театром. Важно отметить, что для Кандинского синтетическое искусство рождается не из растворения языков искусств друг в друге, а из их симфонии, синергии: «Каждое искусство располагает свойственными ему силами, которые не могут быть заменены силами другого. Так в конечном итоге мы приходим

к объединению сил различных видов искусств. Из этого слияния со временем возникнет искусство, которое уже нынче мы предчувствуем, истинное *монументальное искусство*» (Кандинский, 2024, с. 40). Кандинский, конечно, среди теоретиков и практиков синтетизма после Вагнера занимает главенствующее место, и неслучайно его книга «О духовном в искусстве» станет настольной книгой и руководством к действию для многих художников эпохи модернизма. Но вспоминается определение, данное Вл. Соловьевым качественной характеристике художественности: это «полная свобода составных частей в совершенном единстве целого» (Соловьев, 1990, с. 100). Очевидно, что Кандинский прямо продолжает и развивает идеи философии искусства Вл. Соловьева.

Мы вновь и вновь убеждаемся, что авангард, декларативно часто ниспровергающий и разрушающий традицию, на самом деле органически встраивается в ряд неоромантических культурных феноменов, стремясь осуществить как синтез искусств, так и единение искусства с жизнью.

В разговоре об эпохе модернизма и ее детище — художественном авангарде — невозможно обойти передовую школу этого времени, ВХУТЕМАС (Хан-Магомедов, 1995), где спор «мистиков» (как называли преподававших там Кандинского и Флоренского) и «производственников» (Родченко и компания) совершенно не мешал обоим направлениям двигаться в одну сторону — в сторону тотального синтеза искусств и жизни. Комплекс художественных дисциплин должен был «дать студентам всех специальностей общую художественную подготовку, необходимую для решения синтетических художественно-производственных задач на всех факультетах» (Там же, с. 80). Для всех студентов читался общий вводный курс пропедевтики, формировавший у слушателей универсальное синтетическое видение. Н. А. Ладовский предлагает организовать психотехническую лабораторию для архитектурного факультета ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа, где можно было бы проводить, в первую очередь, «опыты над синтетической формой» (Там же, с. 332).

Синтез в аспекте формообразования

Именно в эпоху расцвета авангарда, как мы видим по работам Кандинского, по трудам русских формалистов и по другим эстетическим системам, предельно заостряется необходимость осмыслить формальную сторону синтеза. При этом вновь обнаруживается глубокая философская подоплека художественной формы. Принципом формальной классификации искусств традиционно являются «условия пространства и времени», хронотоп выступает системообразующим фактором формально-содержательного единства стиля (Белый, 1994; Иоффе, 2010; Бахтин, 1979; и др.) Характерно, что при анализе эстетических теорий и художественных практик нонклассики обнаруживается явное доминирование темпоральной

компоненты. На эту темпоральную составляющую как основу образа указывает в своей «Психологии искусства» и Л. С. Выготский, присоединяясь к мысли Ю. Н. Тынянова: «единство произведения не есть замкнутая симметрическая целость, а развертывающаяся динамическая целостность» (Выготский, 2024, с. 621).

Важнейшая философская доктрина для духовной жизни рубежа веков — это философия жизни. Исключительно популярны Ф. Ницше с его абсолютизированием «духа музыки» и учение о «длительности» А. Бергсона. Философия жизни, так или иначе, утверждает и абсолютизирует темпоральное начало бытия — жизнь как непрерывное становление. Очевидно, именно поэтому в искусстве модернизма новая синтетическая форма складывается, в первую очередь, на основе временных искусств, и прежде всего музыки. В модерне, символизме (но в не меньшей степени у Матисса и Кандинского) положительным эстетическим качеством видится «музыкальность формы». Кандинский,

осмысляя конструктивную форму живописи, выделяет композицию мелодическую и симфоническую (Кандинский, 2024, с. 116). У Лосева (1991, с. 322–329) музыка в своем существе определяется как «бескачественно протекающее время», как чистое становление, которое строится по принципу «все во всем», тем самым вновь обнаруживаются пантеистические корни того мировоззрения, которое обожествляет «дух музыки», рожденный первородным хаосом. Грандиозный замысел «Мистерии» Скрябина предельно обнажает комически-эсхатологический характер этого темпорального синтетизма,

прямо вдохновленного мыслями Ницше: «Дионисический художник вполне сливается с Первоединым, его скорбью, его противоречием, и воспроизводит образ этого Первоединого как музыку» (Ницше, 2023, с. 51).

ДЛЯ КАНДИНСКОГО СИНТЕТИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО РОЖДАЕТСЯ НЕ ИЗ РАСТВОРЕНИЯ ЯЗЫКОВ ИСКУССТВ ДРУГ В ДРУГЕ, А ИЗ ИХ СИМФОНИИ, СИНЕРГИИ

А вот что пишет Бергсон о музыке и природе времени: «Мелодия <...> почти что совпадает с этим временем, представляющимся самой текучестью нашей внутренней жизни; но у мелодии еще слишком много качеств, слишком много определенности. Чтобы найти абсолютное время, нужно предварительно сгладить различие между звуками, затем уничтожить характерные признаки самого звука и удержать из мелодии только продолжение предшествующего в последующем и непрерывный переход» (Бергсон, 2013, с. 41–42). Близкое Бергсону образно-пластическое отражение идеи длительности дает музыка Вагнера. Естественно, что следствием абсолютизации такого понимания музыкально-темпорального начала в художественном творчестве становится бесформенность формы (на что указывают все исследователи символизма). В. М. Жирмунский так говорит о поэтах-символистах: «Лирика становится более музыкальной. Певучим соединением слов она старается подсказать слушателю

настроение, невыразимое в словах. Вместо логически ясно очерченных понятий слова должны стать намеками, полутонами и полутенями, подсказывая настроения логически неясные, но музыкально значительные», как у Верлена: «Музыки прежде всего!.. не надо тонов, только оттенки!» (Жирмунский, 2001, с. 366, с. 372).

«В их (символистов) словесной живописи ослаблены не только логические, но собственно изобразительные связи. Каждый предмет дан не как таковой, а через его отдельные чувственные проявления. Исходящие от него сигналы направляют работу воображения не столько вовне, сколько внутрь психической жизни — от ощущения к эмоции, от эмоции к осознанию... В символистской лирике предметы свободно обмениваются эпитетами, а их свойства переносятся на субъективный мир, становятся характеристикам душевных движений» (Крючкова, 1994, с. 35). Это «расширило сферу метафоры», но породило аморфность образа, «неясность и размытость смысловых границ» (Там же, с. 37). Символистская образность — это единая музыкально-словесно-живописная стихия, воплощенная не столько в слове, сколько в мелодии стиха, в созвучиях образов, стихия, подобная музыке Вагнера. «Образуется принцип, который в последовательностях аккордов вместо оснований и опоры ищет непрерывный поток волн...», — эту тонкую характеристику музыкальной ткани в опере Вагнера Лосев приводит по работе Э. Курта «Романтическая гармония и ее кризис в "Тристане" Вагнера» (Лосев, 1991, с. 334).

В противовес этой аморфности языка символизма, претендующего на предельную синтетичность, но теряющего при этом определенность и в итоге содержательность, формируется новая установка и новый язык: «...будьте <...> точны и подлинны, и вы найдете секрет дивной вещи — *прекрасной ясности*», — так формулирует новый художественный принцип М. А. Кузьмин в статье «О прекрасной ясности» (Жирмунский, 2001, с. 368).

На фоне кризиса символистской модели тотального синтеза, на фоне опыта радикальной трансформации и даже разрушения традиции в большинстве течений модернизма

и авангарда, нивелирующих границы жанров и даже видов искусства, стирающих специфику его языка (о проблеме границы в культуре нонклассики: Попкова, 2012), особенно интересным кажется увидеть, как реализовываются идеи синтеза в пластических искусствах, в композиции пространственных искусств (живописи, графики), и в особенности у художников, не выходящих за грань традиционных (сиречь, фигуративных) форм и материалов.

Здесь поражает, что даже у мастеров пространственных искусств, сконцентрированных именно на феномене пространства, в художественном языке, прежде всего в композиции, обнаруживается ярко выраженная темпоральная составляющая. Тем самым вновь обнаруживается синтетичность художественной формы, которая, очевидно, выступает универсальным принципом модернизма.

Как наиболее наглядный пример приведем живопись К. С. Петрова-Водкина и его теоретические высказывания: «Необходимо учитывать, что предметы не имеют неизменного вида в перспективе при различных положениях, которые мы занимаем по отношению к ним... именно эта последовательность образов и должна быть обобщена в картине...». Анализируя собственную картину «Спящий ребенок» (1924), художник отмечает: «На этой композиции... я хотел изобразить не только, что мать остановилась перед колыбелькой своего ребенка. Мать пришла из соседней комнаты. Для нее, а также для нас, которые следят за ее приходом в комнату, предметы принимают различный вид, в зависимости от того, что вначале она находится перед колыбелью, а затем вправо от нее... Мать собирается уйти из комнаты, и можно догадаться, что жизнь на картине продолжается» (Петров-Водкин, 1986, с. 163). Стремясь сохранить это ощущение жизни, художник намеренно отказывается от правил классической композиции: например, «гравитационный перпендикуляр» у него почти всегда нарушен. Развивая идеи сферической перспективы, Петров-Водкин выделяет ее «кинетический смысл», связанный с «планетарным движением». Особенно

наглядно эта установка проявляется в его знаменитой картине «Смерть комиссара» (1928). Художник на плоскости холста передает ощущения космичности происходящего, вселенского масштаба события и самого изображенного пространства, и одновременно добивается того синтетического видения, к которому стремится все модернистское искусство.

В работах Петрова-Водкина особенно наглядным становится разрыв новой изобразительности с господством прямой перспективы и пространственным иллюзионизмом как совершенно искусственным

конструктом нововременной парадигмы. Глубокая и убедительная критика этого умозрительного изобразительного языка, имевшего изначально прикладной характер декорации, но ставшего в итоге классикой и даже «каноном» академизма и реализма, проведена Флоренским в его

работе «Обратная перспектива». Критика эта, построенная на противопоставлении «истинности бытия и правдоподобия казания» (Флоренский, 1996, с. 16), вновь выводит нас на проблему реальности — одну из важнейших для неоклассики. Цель художника — «преодоление чувственной видимости, натуралистической коры случайного и проявление устойчивого и неизменного», — пишет Флоренский (Мурина, 2023, с. 117). Показательно, что Флоренский с большим интересом относился к формальным поискам футуристов в поэзии, их «зауми», корнесловию, видя онтологический вектор их исканий: «Пафос футуризма — возврат к дологическому стихийному хаосу, из которого возник язык» (Там же, с. 108). Заметим, что это та же любовь к праязыку — основе мифа и основе мира, — которую обнаруживает вся романтическая традиция.

**ПРИ ВСЕМ ОБАЯНИИ ИДЕИ СИНТЕЗА
ЕСТЬ НА ЭТОМ ПУТИ
И ОПАСНОСТЬ УТРАТЫ СОБСТВЕННО
ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ, КОГДА
СЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВ
ИСКУССТВА ПОРОЖДАЕТ
НЕ СИМФОНИЮ, А ШУМ ИЛИ
ПУСТОТУ**

Теоретические выводы П. Флоренского и практические поиски К. Петрова-Водкина в области пространства-времени в изобразительном искусстве подтверждает замечательный художник-график, теоретик искусства и педагог В. А. Фаворский (вместе с К. Петровым-Водкиным он войдет в объединение с говорящим названием «Четыре искусства»): «Изображение, претендующее быть художественным, имеет задачей организовать и изобразить время» (Фаворский, 1988, с. 211).

«Иллюзионизм страшен», — так оценивает вырождение реализма и академизма в XIX в. Фаворский, сравнивая подобные произведения

с «мертвецами паноптикума» (Там же, с. 215). И далее вскрываются причины этой мертвенности: «художники-натуралисты исключают динамику из своих изображений. Мы же принимаем во внимание движение, время, взаимоотношения предметов и т. д.» (Мурина, 2023, с. 13). Особо Фаворский подчеркивает темпоральный характер живого художественного образа: «Реальность,

нами воспринимаемая, четырехмерна, а не трехмерна (четвертое измерение — время), поэтому и перед рисунком стоит задача изобразить время, если этот рисунок желает передать реальную действительность, а не является условным изображением препарированной действительности» (Фаворский, 1988, с. 211); «давая разновременное, мы должны дать его *цельно* (*курсив наш* — М. П.), как бы единовременно; передавая динамику, мы должны в изображении дать динамику-статiku; тогда как чисто пространственный, условный рисунок не должен думать о цельности изображения, так как он механически приходит к единовременности и стремится к буквальной статике» (Там же, с. 212).

Понятие цельности у Фаворского вскрывает здесь тот органический синтез

пространства-времени, который возникает из реального опыта бытия экзистенции, включающего и уровень телесный, и душевный, и духовный, а также и уровень ценностный. Так, именно с ценностных позиций Фаворский критикует знаменитую «музыкальность» скульптур С. Эрззи: «...это музыкальность вообще, нечто неопределенное, всегда одинаковое, чувство вообще <...> У Эрззи – артистический произвол. Это не полноценное искусство, а суррогат, и очень жаль, что многие люди обманулись и такое купание в неопределенных чувствах вообще и в неопределенных ритмах вообще, не дающее ничего, кроме сознания, что я могу чувствовать, приняли за большое содержательное искусство» (Мурина, 2023, с. 258). Действительно, подобных ловушек часто не могут избежать синтетические проекты или просто поиски синтетической формы, которые подменяют органику художественного образа концептуальностью замысла, экзальтированной эмоциональностью или эпатажным новаторством формы.

Иллюзионизм критикуется и Флоренским, и Фаворским как разновидность позитивизма, причем с позиций именно синтетического восприятия (Мурина, 2023, с. 106), с позиций, мы бы сказали, некоего онтологизма. Оба теоретика были близки объединению «Маковец», имевшему цель создать большой стиль на принципах соборности и синтеза «философского и художественного» по образцу Средневековья (Там же, с. 109).

Таким образом, и у Флоренского, и у Фаворского, и у Петрова-Водкина мы видим общую программную установку на объективность, онтологизм и синтетизм. Характерно, что подобного рода установка формируется не только в среде художников. Например, в своих «Лекциях по общей психологии» А. Н. Леонтьев говорит об «ортоскопичности восприятия» как «правильном видении мира» (Леонтьев, 2000, с. 95). «Я должен видеть себя в мире. Только перед собой – недостаточно» – этот афоризм Леонтьева мог бы принадлежать Фаворскому или Петрову-Водкину. Леонтьев

подчеркивает четвертую координату – время, и в итоге его концепция прямо соотносится с открытиями художников эпохи модернизма, также занимавшихся проблемами восприятия действительности. Устойчивая, более или менее прочная и независимая от субъективных и случайных наблюдений цельная картина становится возможной благодаря ортоскопическому восприятию. Это очень созвучно мыслям Фаворского о композиции: «*стремление к композиционности в искусстве есть стремление целно воспринимать, видеть и изображать разнoprостранственное и разновременное*» (Фаворский, 1988, с. 212). О цельности применительно к восприятию музыкальной формы на основе музыкального движения см. работу А. М. Айламазян (2024).

Художественная программа модернизма стремится создать цельный образ мира на основе темпорального бытия экзистенции, континуального проживания действительности и синтеза различных способов взаимодействия с миром. Флоренский в своих работах подчеркивает всеобщий характер этого синтетического опыта, то, что можно определить понятием соборности. С этих позиций критикует он классический европейский индивидуализм, имплицитно присутствующий в иллюзионизме прямой перспективы: «...священная метафизика *общего* народного сознания разъедается индивидуальным усмотрением *отдельного* лица с его *отдельною* точкою зрения» (Флоренский, 1996, с. 16). Как мы видели, это абсолютно совпадает и с идеями Вагнера о народности музыкальной драмы, так же как и с идеей всеединства Вл. Соловьева. Но каждый из больших художников-модернистов, каждое из стилевых направлений идут к этому воплощению идеи большого синтеза своим путем. Хочется подчеркнуть, что обновление художественного языка в нонклассике не связано с волюнтаристскими поисками чего-то нового у художника, пресыщенного прошлым, но связано с поисками подлинного, онтологического, абсолютного видения. И поиски эти всегда, так или иначе, ведут художника к синтезу.

Выводы

Настойчивые поиски синтеза в нашем вечно становящемся мире имеют, очевидно, прямое отношение к «конструированию культурных и социальных практик развития изменяющейся личности в изменяющемся мире <...> чем большие возможности выбора и самотрансформации век сложности предоставляет человеку и человечеству, тем выше вероятность *экзистенциальных и антропологических рисков*...» (Асмолов и др., 2022, с. 48).

В свете опыта вновь и вновь возрождающихся уже на протяжении двух веков синтетических художественных практик обнаруживается, что программа синтеза искусств связана со вполне определенными рисками. Во-первых, поскольку на онтологическом уровне синтез оказывается связан с выходом на уровень метафизический, актуализируя мистериальный опыт культуры, то в эпоху неоклассики — эпоху кризиса классических моделей религиозности и на фоне отказа от «классической» мистики — поиск большого синтеза почти неизбежно оказывается связан с оккультизмом.

При всем обаянии идеи синтеза есть на этом пути и опасность утраты собственно художественности, когда слияние различных языков искусства порождает не симфонию, а шум или пустоту. Заметим, что в постмодерне эта пустота активно обыгрывается и декларируется как ценность. Но даже сами художники все более остаются не удовлетворены этими опытами (ср. возврат позднего И. Кабакова от инсталляции к картине (Гройс, 2016)). В стремлении к синтезу возникает опасность механического соединения или переноса языковых моделей с одного вида искусства на другой, а также задеирования в художественной сфере внехудожественных объектов и практик, призванных как бы дополнить или восполнить художественный мир миром реальным. Такой механизм компиляции или простого переноса, как показывает опыт искусства XX и XXI вв., не может породить художественного эффекта со-бытия именно в силу искусственности этой формы (на что зачастую оказываются обречены инсталляции, различные формы акционизма,

видеоарт и др.). Величие замысла разбивается о нищету формы.

В заключение хочется сказать, что по-настоящему великое художественное произведение синтетично по самой своей природе. В нем есть музыкальность, архитектоника, символическая глубина и жизненная правда — есть именно цельный образ мира, данный в конкретно-чувственной форме. И столь же цельно его восприятие: мы улавливаем музыкальные ритмы и энергетические вибрации; стоя перед великой картиной, мы входим в ее пространство, и мы ловим себя на том, что «вращаемся в картине, как вращаются миры», по мысли Кандинского. И это может быть всего лишь какой-нибудь скромный реалист Франсуа Милле, а вовсе не цвето-музыкальные симфонии самого Кандинского.

Тема синтеза остается актуальной и в постнеклассическую эпоху, обретая совершенно особое звучание в игровой парадигме постмодернизма, так или иначе прорабатывающего наследие эпохи modernity. Здесь открывается целый спектр проблем и вопросов, требующих практической и теоретической разработки.

Список источников

- Айламазян, А. М., Савченко, Н. Л. (2024). Проблема музыкального переживания и интонационная теория музыки. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 28–46. EDN: TYCZVZ.
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. (2022). Антропологический поворот: восхождение к сложности. В Л. П. Киященко, Т. А. Сидорова (Ред.), *Человек как открытая целостность* (стр. 33–53). ООО «Академиздат». EDN: FRWQUE.
- Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Искусство.
- Белый, А. (1994). *Символизм как миропонимание*. Республика.
- Бергсон, А. (2013). *Длительность и одновременность*. Добросвет, Изд-во «КДУ».
- Берковский, Н. Я. (2001). *Романтизм в Германии*. Азбука-классика.
- Бычков, В. В. (Ред.). (2003). *Лексикон неоклассики. Художественно-эстетическая культура XX века*. РОССПЭН.
- Бычков, В. В. (2007). *Русская теургическая эстетика*. Ладомир.
- Вагнер, Р. (1978). *Избранные работы*. Искусство.
- Выготский, Л. С. (2024). *Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии*. Эксмо.
- Гройс, Б. (2016). *Статьи об Илье Кабакове*. Ад Маргинем Пресс.

- Жирмунский, В. М. (2001). *Поэтика русской поэзии*. Азбука-классика.
- Земпер, Г. (1970). *Практическая эстетика*. Искусство.
- Иоффе, И. И. (2010). *Избранное. Часть 1. Синтетическая история искусств*. ООО «РАО Говорящая Книга».
- Кандинский, В. В. (2024). *О духовном в искусстве*. Азбука, Азбука-Аттикус.
- Крючкова, В. А. (1994). *Символизм в изобразительном искусстве: Франция и Бельгия, 1870–1900*. Изобразительное искусство.
- Леонтьев, А. Н. (2000). *Лекции по общей психологии*. Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова (Ред.). Смысл.
- Лосев, А. Ф. (1991). *Философия. Мифология. Культура*. Политиздат.
- Мислер, Н. (1990). *Филонов. Аналитическое искусство*. Сов. художник.
- Муратов, П. П. (2022). *Образы Италии*. АСТ.
- Мурина, Е. Б. (2023). *Образ Фаворского*. Изд-во им. Н. И. Новикова.
- Ницше, Ф. (2023). *Рождение трагедии из духа музыки*. Издательство АСТ.
- Петров-Водкин, К. С. (1986). *Живопись. Графика. Театрально-декорационное искусство*. Аврора.
- Попкова, М. Д. (2012). Культура XX века: кризис самоидентичности и проблема границ. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Культурология*, 22(276), 41–44.
- Рёскин, Д. (2021). *Лекции об искусстве*. Азбука, Азбука-Аттикус.
- Сарабьянов, Д. В. (1979). К определению стиля модерн. *Советское искусствознание* '78 (вып. 2, стр. 206–225). Советский художник.
- Соловьев, В. С. (1990). *Стихотворения. Эстетика. Литературная критика*. Книга.
- Турчин, В. С. (1993). *По лабиринтам авангарда*. Изд-во МГУ.
- Успенский, Л. А. (2001). *Богословие иконы*. Паломникъ.
- Устюгова, Е. Н. (2021). Эволюция проблемы синтеза искусств в эстетике. *Koinon* (т. 2, 3, с. 30–43). <https://doi.org/10.15826/koinon.2021.02.3.026>
- Фаворский, В. А. (1988). *Литературно-теоретическое наследие*. Советский художник.
- Флоренский, П. А. (1996). *Избранные труды по искусству*. Изобразительное искусство.
- Хан-Магомедов, С. О. (1995). *ВХУТЕМАС. Книга первая*. Ладья.
- Чужак, Н. Ф. (Ред.). (2000). *Литература факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа*. Захаров.
- Шеллинг, Ф. В. (2020). *Философия искусства*. РИПОЛ классик.
- Юнг, К. Г. (2024). *Психология восточных религий*. Издательство АСТ.

Synthesis of Arts as a Historical, Cultural and Aesthetic Phenomenon

Marina D. Popkova

PhD in Philosophy, teacher, Sevastopol Children's Art School (47, Lenin Str., Sevastopol, Russian Federation, 299011); <https://orcid.org/0009-0007-5113-0816>, e-mail: marinadmp@mail.ru

ABSTRACT The article considered the synthesis of art in the light of the formation and functioning of the non-classical cultural paradigm. The mystery religious roots of synthesis in traditional culture are revealed, and the connection between the idea of synthesis in modernism and the crisis of Enlightenment and positivism on the one hand, and religious consciousness on the other, is traced. Synthesis as a search for a "big style" in a culture that has lost its stylistic unity is associated with the category of myth and aims to break through to the totality of being. The anthropological dimension of the phenomenon of synthesis in non-classical culture is associated with the need to overcome the "particularity" of man as a subject of cognition, as well as the problem of the atomization of individuals in society. Based on a comparative analysis of non-classical artistic practices and philosophical attitudes, the logic of the movement of Romanticism, neo-Romanticism, symbolism, Art Nouveau and avant-garde through mythologization and world-building towards a new total synthesis is analyzed. These directions are analyzed from the point of view of the syncretism of form and the commonality of metaphysical, anthropological and aesthetic attitudes. The article reveals a common temporal component in the culture of modernism, uniting its various trends and serving as the basis for synthesis at both the substantive and formal levels.

KEY WORDS synthesis of arts, religious roots of synthesis, temporality, stylistic unity, nonclassic, metaphysics of art, artistic practices of modernism

TO CITE Popkova, M. D. (2025). Synthesis of Arts as a Historical, Cultural and Aesthetic Phenomenon. *Educational Policy*, 20(1), 21–34.

© Popkova M. D., 2025

Received: 30.01.2025

Accepted: 08.02.2025

Date of publication: 31.05.2025

■ Оригинальная исследовательская статья / Original research article

«Чтение самого себя»

Работа личности с художественным текстом в группе драматической импровизации

Е. Ю. Патяева

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена личной работе человека при встрече с художественным текстом. Автор опирается на психологию искусства Л. С. Выготского, в частности на его тезисы о том, что восприятие произведения искусства, во-первых, требует творчества и, во-вторых, продвигает нас по пути личного развития. Встает вопрос о практиках, которые могут способствовать творчеству восприятия и активизировать внутреннюю работу личности при встрече с произведением. Одной из таких практик является разрабатываемый автором статьи метод драматической импровизации по мотивам художественных произведений. Метод соединяет в целостном процессе групповой работы: а) совместное чтение художественного текста, б) его обсуждение, в) творческую ролевую игру по мотивам прочитанного и г) психологическую работу, направленную на создание в группе безоценочной, принимающей, психологически безопасной и доверительной атмосферы. В статье описываются ключевые моменты метода и рассматриваются результаты выполненного под руководством автора статьи исследования, в котором сравниваются личные итоги восприятия одного и того же художественного текста при его простом чтении и при работе с ним в группе драматической импровизации. Ни у кого из респондентов, просто прочитавших текст, он не вызвал сколько-нибудь глубокого личного отклика. Напротив, участников драматической импровизации работа с текстом побудила не только к размышлениям на темы нравственности, но и к «чтению самих себя» и осмыслению своих поступков, переживаний и способов поведения. В статье также рассматривается предполагаемый механизм активизации личной работы в группе драматической импровизации, отличающий описываемый метод от других практик работы с художественным текстом.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА драматическая импровизация, творчество восприятия, чтение художественного текста, групповая работа, психология искусства

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Патяева, Е. Ю. (2025). «Чтение самого себя»: работа личности с художественным текстом в группе драматической импровизации. *Образовательная политика*, 20(1), 35–46.



© Патяева Е. Ю., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

**Екатерина Юрьевна ПАТЯЕВА**

к. псих. н., доцент, кафедра психологии личности,
факультет психологии МГУ
имени М. В. Ломоносова
(125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9),
<https://orcid.org/0009-0009-4945-885X>,
e-mail: patyayeva@ya.ru

Поступила: 01.02.2025

Принята: 15.02.2025

Дата публикации: 31.05.2025

Введение

Как и произведения других видов искусства, художественный текст позволяет нам пережить невероятное, «раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам» (Выготский, 1986, с. 319). Однако для этого произведение должно быть воспринято «по-настоящему», т. е. не только в своем когнитивном содержании и не только в плане понимания его жанра, стиля и художественных особенностей, но и на более глубоком смысловом уровне, где совершается внутренняя работа личности.

Известно, в частности, что М. К. Мамардашвили читал роман Пруста «В поисках утраченного времени» трижды и лишь после третьего раза сказал, что прочитал роман по-настоящему (Голубович, 2020). Впервые он знакомится с переведенными на русский язык главами романа в юности, и об этом прочтении мы не знаем ничего, кроме самого факта. Второй раз он читает роман в оригинале и разбирает его с другом-французом, осознавая прустовское остроумие и глубину, его небанальность и незаумность – и получая наслаждение как читатель. Наконец, в третий раз Мамардашвили обращается к роману Пруста в период личной трагедии. В это время он пишет: «Страшная вещь – жизнь. Ничего нет на белом свете. Ничто не дано ни силе любви, ни силе ума и души, они не действующие силы. Победило зло... Нет спасения, камнем быть. Не чувствовать. Не видеть» (Голубович, 2020, с. 73). В этом состоянии души он открывает для себя произведение по-настоящему: как он говорит, «читает себя» с помощью Пруста. На этот раз чтение ведет его по пути переживания: он «узнает свои состояния в Прусте. Он узнает самого себя – как конкретно вот это “энтропийное” существо, которое раздирает боль, раздражение, печаль мира, которому являются впечатления и оно не может их расшифровать» (Там же, с. 75). И результатом прохождения пути становится кардинальная трансформация всего его образа мира, так что в итоге – в лекциях о Прусте – он скажет: «...структура растворения страсти обязательно несет радость; как бы ни было плохо, какой бы печальный мир ни вырисовывался в свете понимания, все

равно нет печали, а есть радость понимания и сознание своего человеческого достоинства» (Мамардашвили, 2016, с. 694).

Конечно, не каждый читатель способен самостоятельно повторить путь личной работы, пройденный М. К. Мамардашвили. Однако в культуре выработаны особые практики, помогающие нам осуществлять свой собственный путь «чтения себя» с помощью художественных произведений: это и литературная критика (Выготский, 1986, с. 320–323; Мамардашвили, 1984), и библиотерапия (Некрасова, 2006), и школьные уроки литературы, и обсуждения в читательских клубах. Настоящая статья посвящена одной из таких практик – методу драматической импровизации по мотивам художественных произведений, развиваемому нами с 2012 года (Патяева, 2015, 2019а, 2019б, 2023, 2024). Это метод групповой психологической работы, позволяющий активизировать процесс внутренней работы личности при восприятии художественного произведения и тем самым расширить возможности «прочитать себя» с помощью текста. Задача статьи состоит в том, чтобы описать ключевые характеристики метода и показать его результаты в сравнении с «просто чтением» того же самого художественного текста.

Метод

Суть описываемого метода – объединение в целостном процессе групповой работы а) совместного чтения художественного текста по ролям, б) его обсуждения, в) творческой ролевой игры по мотивам прочитанного и г) психологической работы, направленной на создание в группе безоценочной, принимающей, психологически безопасной и доверительной атмосферы (Патяева, 2015, 2019а, 2019б, 2023, 2024).

Метод основывается на принципах и достижениях целого ряда психологических концепций. Прежде всего это психология искусства Л. С. Выготского, в частности следующие тезисы:

- задача «искусства заключается в том, чтобы заставить нас пережить невероятное,

для того чтобы какую-то необычайную операцию проделать над нашими чувствами» (Выготский, 1986, с. 236);

- искусство претворяет, преодолевает и просветляет наши повседневные чувства, и в этом состоит его самое важное назначение (Там же, с. 306);
- не только создание произведения искусства, но и его восприятие есть творческий акт (Там же, с. 312–313);
- «для восприятия искусства недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобраться и в структуре самого произведения — необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна» (Там же, с. 312–313);
- искусство «действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты» и направляя нас вперед по нашему жизненному пути, «заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» (Там же, с. 319).

В плане собственно групповой работы мы опираемся на человекоцентрированный подход К. Роджерса (принципы безоценочности, принятия, «я-высказываний» и т. д.), экзистенциальную психологию (акцент на личном и групповом выборе и ответственности за свои выборы), общепсихологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева (первичность действия по отношению к сознанию и образу), а также на тезис об экзистенциальном равенстве психолога и тех людей, с которыми он работает, наиболее последовательно воплощаемый в нарративной практике М. Уайта.

Работа в группе начинается с совместного выбора произведения (или отрывка) из

имеющихся вариантов, предложенных ведущим и участниками группы. Задача этого этапа состоит в том, чтобы выбрать текст, максимально созвучный актуальным в данный момент для участников группы темам и настроениям. Затем текст прочитывается по ролям, выбранным участниками. Если группа уже обладает опытом драматической импровизации, то текст может не просто читаться, но и разыгрываться. После прочтения текста каждый может высказать свои впечатления, чувства, отношение к персонажам. Обычно именно на этом этапе возникают идеи импровизации. Но бывает

и так, что чтение сразу переходит в импровизирование, без каких-либо предварительных обсуждений.

Сама драматическая импровизация — это спонтанное разыгрывание участниками группы своего собственного продолжения прочитанного или своей

альтернативной версии развития сюжета. Здесь возможно все: Ромео может похитить и увести Джульетту, Онегин может помириться с Ленским, Джейн Эйр может дерзко и иронично ответить своему кузену-пастору. Если, читая текст, мы следуем замыслу автора, то, импровизируя, мы вносим в смысловое пространство текста самих себя, тем самым на время создавая общее эмоционально-смысловое пространство, как бы сплавляющее воедино мир произведения и субъективные миры участников игры. Важно отметить, что прообразом импровизации для нас выступает не актерская игра, но спонтанная ролевая игра ребенка: актер играет для зрителя, и ему важно адекватно *показать* действия персонажа и *выразить* его внутренние переживания, тогда как ребенок играет для себя и ему важно *прожить* и *пережить* разыгрываемую ситуацию. Участник группы в этом подобен ребенку: он играет *для себя*, и он, по точному замечанию участницы одной из групп, «никогда не

В КУЛЬТУРЕ ВЫРАБОТАНЫ ОСОБЫЕ ПРАКТИКИ, ПОМОГАЮЩИЕ НАМ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ СВОЙ СОБСТВЕННЫЙ ПУТЬ «ЧТЕНИЯ СЕБЯ» С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

знает, что из него полезет». То, как ощущается импровизация изнутри, удачно выразила еще одна участница: «Играть было интересно, потому что в процессе игры возникали реальные чувства, ощущения по отношению к ситуации. Когда я играла роль — я не думала о том, что сейчас мне сказать, а жила за этого человека, ко мне в голову просто приходили слова». Отметим, что в импровизации могут появляться новые персонажи, отсутствовавшие в исходном тексте, но подразумеваемые событийной логикой сюжета. В зависимости от имеющегося времени может быть сыграна как одна импровизация, так и несколько различных импровизаций.

Далее следует обмен впечатлениями и свободное обсуждение, в ходе которого каждый может поделиться своими чувствами и переживаниями, высказать свое мнение о персонажах произведения и затронутых темах, а также соотнести какие-либо ситуации и переживания по поводу прочитанного и сыгранного со своим прошлым или текущим опытом. Завершается совместная работа подведением личных итогов — это могут быть мысли, переживания, вопросы, размышления и так далее.

Личностные результаты

В выполненной под нашим руководством дипломной работе К. В. Полутиной (2024) сравнивались личностные результаты «творчества восприятия» при работе с одним и тем же художественным текстом: часть респондентов участвовала в группе драматической импровизации (респонденты 1–6), другие же этот текст просто читали (респонденты 7–12). Респондентами были студенты шестого курса факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Они читали фрагмент из романа современного каталонского писателя Жауме Кабре «Я исповедуюсь». В прочитанном отрывке рассказывается о нацистском враче Буддене. Он проводил в Освенциме эксперименты на детях и взрослых, а в последующие годы прошел долгий и тяжелый путь раскаяния, работая врачом в затерянной

в пустыне африканской деревне и одновременно осознавая, что искупить такую вину невозможно. Через несколько десятилетий после войны Буддена находит киллер, посланный, предположительно, родственниками его жертв, между киллером и врачом происходит довольно драматичный и неожиданный диалог; затем киллер убивает Буддену и еще нескольких случайно оказавшихся рядом сотрудников и пациентов больницы.

В группе драматической импровизации были сыграны две импровизации, в обеих разыгрывались встреча и разговор киллера с заказчиком после осуществления убийства. Одна из этих импровизаций, в которой заказчиком был отец семилетней девочки, убитой Буддену в Освенциме, тронула практически всех участников группы. Остались и не сыгранные варианты импровизаций. У многих участников возникли свои замыслы, разыграть которые группе не хватило времени.

С каждым из респондентов, принявших участие в исследовании, было проведено по два полуструктурированных исследовательских интервью: до знакомства с текстом и после него. Темой первого интервью были нравственные представления респондентов; среди прочего им задавались вопросы об их собственных нравственных и безнравственных поступках, а также вопрос о том, считают ли они нравственным наказывать смертной казнью человека, совершившего убийство. Второе интервью было посвящено обсуждению впечатлений, оставшихся после прочтения текста или после участия в групповом занятии, на котором этот текст читался и разыгрывался. В частности, интервьюер спрашивал о том, затронул ли текст респондента эмоционально, возникли ли у него какие-либо вопросы к самому себе о себе и своей жизни, поменялись ли какие-либо представления, появились ли новые ответы на вопросы, связанные с нравственностью.

Анализ интервью показал, что *ни у кого из просто читавших студентов текст не вызвал никакого личностного отклика*, хотя многим из них он показался интересным. Проиллюстрируем это выдержками из интервью.

Респондент 7

Интервьюер: Что в ходе прочтения текста показалось тебе важным или как-то откликнулось?

Респондент: Когда я читаю такие тяжелые вещи, они не воспринимаются как тяжелые, потому что нет полного осознания, что такое могло происходить на самом деле. Я спокойно прочла этот текст.

И.: Вызвал ли текст у тебя эмоции или переживания?

Р: Сначала было отстраненное восприятие текста. Потом я немного прониклась Будденом, была зла на киллера за то, что он убил невинных людей. К тексту, скорее, был интерес. Мне интересна сама тематика войны, было интересно прочесть новое по этой теме. Каких-то сильных эмоций не вызвало.

Респондент 8

И.: Вызвал ли у тебя текст эмоции или переживания?

Р: Не вызвал. Это просто сюжет, я прочла, но сильно меня он не затронул.

И.: Как думаешь, могло ли измениться твое отношение к какому-то вопросу или проблеме после прочтения текста?

Р: Нет. Это как внешний источник для ознакомления с историей одного доктора, глубоко к себе я не отношу написанное, поэтому ничего не могло измениться.

И.: Возникли ли для тебя какие-то новые вопросы по итогам прочтения?

Р: Думаю, нет. Так как сам текст меня в себя не погрузил, это просто было ознакомление с историей, просто чтение.

Респондент 9

И.: Что в ходе прочтения текста показалось тебе важным, что откликнулось?

Р: Сама история необычная, было интересно прочитать, не более того.

И.: Были ли в тексте темы или проблемы, которые показались тебе значимыми?

Р: Скорее нет. Не было таких тем.

И.: Вызвал ли у тебя текст какие-то эмоции или переживания?

Р: Текст вызвал скорее интерес к самой истории, к самому произведению. Там были ситуации выбора, но погрузиться как-то не удалось. Выбор судьбы, поступков доктора, выбор киллера, когда он принципиально был настроен убить доктора. Это все как внешняя история, и я как чтец, и сам текст не вызывает ничего, кроме интереса.

И.: Могло ли измениться что-то после прочтения текста? Возможно, твое отношение к какой-то теме, вопросу или проблеме?

Р: Думаю, нет. Скорее я меняю нравственные воззрения, исходя из собственных поступков или очень глубоких размышлений, а не из текста. Сам текст дает общее понимание, но не глубину. Текст не дал мне возможность подумать над чем-то своим.

И.: Возникли ли у тебя новые вопросы по итогам прочтения текста?

Р: Нет, вряд ли. Сам текст меня не сильно затронул, в глубину уйти не получилось.

Респондент 10

И.: Затронул ли тебя какой-то вопрос или тема, которая поднималась в тексте?

Р: Мне очень не понравилось детальное описание издевательств над людьми, описание подробностей экспериментов. Для меня это очень негативные переживания вызывает. Тема издевательств над людьми, мне всегда неприятно слышать или читать про такое.

И.: Вызвал ли у тебя текст какие-то эмоции или переживания?

Р: Сам текст не вызвал, только эти подробности экспериментов – вызвали негативные переживания. Нацизм – это плохо, но это было понятно и без этого текста.

И.: Могло ли что-то у тебя измениться после прочтения текста? Эмоциональное отношение к какому-то вопросу или отношению к проблеме?

Р: Нет, точно нет. Я знаю и понимаю те вещи, которые представлены в тексте. Это было

**ЕСЛИ, ЧИТАЯ ТЕКСТ, МЫ
СЛЕДУЕМ ЗАМЫСЛУ АВТОРА, ТО,
ИМПРОВИЗИРУЯ, МЫ ВНОСИМ
В СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО
ТЕКСТА САМИХ СЕБЯ**

просто прочтением истории. Такой текст, на мой взгляд, не мог повлиять на мои какие-то представления, и подкрепить их тоже не мог, потому что для меня важнее поступки из моей реальной жизни, чем поведение выдуманных персонажей.

И.: По итогам прочтения текста возникли ли у тебя какие-то новые вопросы?

Р: Наверное, нет. Насилие — это плохо, но это уже сформированная позиция у меня, поэтому новых вопросов не появилось.

Респондент 11

И.: Вызвал ли у тебя текст какие-то эмоции или переживания?

Р: Только сопереживание этой девочке, но для меня тематика такая, военная, она не новая, поэтому каких-то сильных переживаний у меня не возникло.

И.: Могло ли что-то у тебя измениться после прочтения текста? Отношение к теме, вопросу или проблеме.

Р: Для меня эта тема знакома, есть устоявшееся мнение, поэтому чего-то нового появиться у меня не могло изначально.

И.: Возникли ли у тебя какие-то новые вопросы по итогам прочтения текста?

Р: Военная тема для меня не новая, поэтому мое устоявшееся отношение не изменилось, и чего-то нового не появилось.

Респондент 12

И.: Было ли что-то в тексте, что тебя затронуло или показалось значимым?

Р: Трудно было воспринимать то, как человек из-за идеи готов лишать жизни других людей.

И.: Вызвал ли текст у тебя какие-то переживания или эмоции?

Р: Сильных эмоций не вызвал. Только гордость за поступок девочки, сострадание к неповинным людям.

И.: Изменилось ли твое отношение к какой-то теме, проблеме или вопросу после прочтения текста?

Р: Скорее нет. Про ужасы нацизма я знала и до прочтения текста. Но саму историю было интересно прочесть, хотя ничего нового я в ней, наверное, не встретила.

И.: По итогам прочтения текста возникли ли у тебя какие-то новые вопросы?

Р: Наверное, нет. Как я и говорила, я уже знакома с темой нацизма, и какими-то связанными с этой темой вопросами я уже задавалась в определенные периоды жизни, когда сталкивалась с этой темой. Скорее ничего нового у меня не появилось.

Итак, текст либо совсем не затронул респондентов этой группы, хотя и показался им интересным, либо вызвал негативные переживания, от которых хотелось отстраниться. Никого из читавших текст не задел сколько-нибудь глубоко, ни у кого не появилось ни новых вопросов к себе, ни новых ответов. Самое большее — захотелось прочесть книгу полностью, чтобы лучше разобраться в сюжете. И как рефрен почти у каждого звучит: я и так все это знаю, на меня это повлиять не могло. При этом на когнитивном уровне текст был адекватно понят всеми участниками.

У респондентов не случилось ни читательского творчества, ни преодоления чувств, ни небывалого ранее опыта. Образ мира остался неизменным. Для автора этих строк именно данный результат оказался наиболее удивительным, ибо на нее саму текст произвел настолько сильное впечатление, что ей удалось разобраться с этим впечатлением далеко не сразу. При том, что тема нацизма знакома автору статьи ничуть не меньше, чем студентам.

Рассмотрим теперь результаты студентов, участвовавших в группе драматической импровизации. Текст лично затронул почти каждого из них, обратил их к самим себе, дал пищу для переживаний и размышлений. При этом сами вопросы, переживания и размышления оказались различными. Обратимся к выдержкам из интервью.

Респондент 1

И.: Как думаешь, могло ли что-то для тебя измениться? Может, появились новые вопросы?

Р: Если говорить о нравственности, то я скорее утвердилась в своих принципах и идеях, дополнила свое представление о нравственных поступках. Если рассматривать в целом, то для меня встал большой личный вопрос — зачем я часто стараюсь

перекладывать ответственность и что это вообще для меня значит. Где у меня еще может проявляться такое перекладывание и что это у меня за привычка?

И.: Если говорить про вариант импровизации, который хотела бы предложить ты, – в чем могло проявиться такое перекладывание ответственности?

Р: Я бы написала возмущенное письмо, направленное на вопросы о том, зачем, помимо заказанного мной человека, убили еще невинных свидетелей. Это было бы возмущение, что киллер отошел от моего задания. Это перекладывание ответственности с себя как с заказчика на киллера. Мне было бы неприятно оттого, что я заказала конкретных людей, а погибли еще люди. Это перекладывание груза вины. Хотелось этот груз снять с себя и обвинить киллера.

И.: В первый раз ты упомянула, говоря о появившихся у тебя вопросах, о теме конфликтов. Можешь попробовать уточнить?

Р: У заказчика был внутренний конфликт: с одной стороны, был убит заказанный человек, а с другой стороны, были убиты и невинные люди, и это неправильно. От этого пришел и внешний конфликт с киллером: к нему возникли вопросы, почему пострадало так много людей. И я задумалась о конфликтах в моей жизни, поняла, зачем говорить некоторые вещи, если они приводят только к перекладыванию ответственности и облегчают ситуацию только временно, но глобально не меняют ситуацию. Я осознала, что иногда лучше признать, что ты испытываешь определенные чувства, что тебе не стало легче, а не перекладывать на других ответственность за ситуацию.

Респондент 2

И.: Какие качества могут быть присущи нравственному человеку?

Р: После прочтения текста, на примере героев, можно сказать, что это способность осознавать свои ошибки. Если ты совершаешь что-то безнравственное, даже противоправное – ты это можешь осознать и постараться искупить свою вину. При этом ты понимаешь, что на тебе лежит груз ответственности за твои поступки, если ты нравственный человек. Такой человек признает свои ошибки, стремится их исправить, компенсировать ущерб.

И.: Могло ли по итогам занятия измениться твое отношение к чему-то? К какой-то теме или вопросу?

Р: Если говорить про вопросы «на подумать» – я не понимаю, почему все участники были такими доброжелательными. Почему никто не думал с позиции другой? Все говорили только о том, что надо всех пытаться простить, но не рассматривали других вариантов. Я задалась вопросом, почему общее мнение сосредоточилось вокруг позиции прощения.

С КАЖДЫМ ИЗ РЕСПОНДЕНТОВ, ПРИНЯВШИХ УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ, БЫЛО ПРОВЕДЕНО ПО ДВА ПОЛУСТРУКТУРИРОВАННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРВЬЮ: ДО ЗНАКОМСТВА С ТЕКСТОМ И ПОСЛЕ НЕГО

Респондент 3

И.: Возможно, какая-то из тем тебе откликнулась, помогла о чем-то задуматься?

Р: Тема того, как жить с эмоциями, с чувствами, которые остаются после каких-то ситуаций. В обсуждении поднималась тема того, как все-таки можно принять свои негативные действия из прошлого и отпустить вот эти переживания за содеянное, как не горевать еще много лет после всего произошедшего. Это было для меня актуально. Это – основная тема, которая затронула.

И.: По итогам занятия в целом могло ли измениться какое-то твое отношение к теме, вопросу или проблеме?

Р: Точно да. Для меня сильную роль в этом сыграла импровизация, в которой я была заказчиком. Возникало много новых ощущений, мыслей, видений. За счет импровизации я получила очень актуальных переживаний,

и через импровизацию я глубже поняла и этого врача, и киллера. У меня поменялось впечатление о тексте. Изначально было черно-белое видение текста — есть плохие и есть хорошие. А потом, после сценок, все стало более объемное. Я поняла, что за каждым персонажем скрывается своя история и в каждом герое текста сочетается и хорошее, и плохое, только в разном соотношении в разные периоды жизни.

И.: *То есть персонажи стали пониматься объемнее, и пришло понимание, что все не так однозначно?*

Р: Да.

И.: *Если попробовать выйти за рамки текста и попробовать перенести твои впечатления на реальную жизнь: как думаешь, могло ли у тебя как-то измениться отношение к каким-то вещам?*

Р: Думаю, да. Можно было бы сказать, что я осознала больше богатство каждой человеческой истории, человеческой жизни. У меня после занятия появилось ощущение комплексности, целостности не только себя, но и людей в целом. Эти вещи не всегда просто осознать, потому что часто не хватает чего-то, что нам бы напоминало о нашей жизни. И вот текст и импровизация в моем случае мне напомнили о жизни.

И.: *Возникли ли у тебя новые вопросы после занятия и знакомства с текстом?*

Р: У меня возникли вопросы о том, каково было жить в то время и в стране, где проводились такие эксперименты на людях. И вообще, какой след оставил тот временной период, те события, на народе в целом. У меня появилось ощущение масштаба тех событий, той войны. Какие последствия и как затронули и мою семью. Вот эти вопросы мне интересны. В целом, еще сама тема нравственности, о которой, наверное, я со школы так глубоко не задумывалась. Тут тема нравственности стала более близкой, стало более понятным мое отношение к каким-то вещам.

Респондент 4

И.: *А как тебе финальная импровизация?*

Р: Она меня затронула, и у меня изначально как раз были ощущения, как можно было бы сыграть заказчика, но не было в этом уверенности. Мне откликнулась идея с заказным убийством — убить самого заказчика. Чувствовалось, что герои находятся не в равных позициях. Один хотел

поговорить, эмоционально, но второй на эти эмоции был не готов. И это было максимально жизненно для меня, актуально.

И.: *Откликнулось именно желание одного эмоционально осветить какую-то тему? Или откликнулась одна из тем в их разговоре?*

Р: И тема, и эмоциональный фон разговора. Мне понравилась тема — сам разговор между неудовлетворенным заказчиком и киллером. Я начала думать, а как бы я это разыграла, или как бы эта история могла завершиться.

И.: *Как думаешь, могло ли что-то измениться после такой работы с текстом? Может быть, мнение по отношению к определенному вопросу или теме?*

Р: Я больше обратила внимание на свои принципы, во-вторых, я лучше поняла, что я чувствую по отношению к некоторым ситуациям. Расширилось мое понимание того, как думают насчет разных тем другие люди, дополнилось это понимание того, как люди думают, в том числе и насчет моей позиции. Я получила взгляд со стороны на все мои идеи, которые поднимались в обсуждении.

И.: *Возникли ли у тебя новые вопросы по итогам занятий?*

Р: Да, было, мне поэтому была близка позиция доктора, потому что я бы хотела быть таким человеком, который готов настолько погрузиться в искупление вины, чтобы прямо отказываться от всего. И я подумала, что хотела бы в жизни избегать совершения таких поступков, после которых мне бы приходилось долго искупать вину. Я бы не хотела чувствовать вину настолько сильно. И я думала над тем, что если бы я была заказчиком — то я бы нашла силы жить дальше, а не тратить свою жизнь на месть. Хотелось бы быть человеком, который был бы способен пережить такие негативные события и пойти дальше. После занятия у меня появилось большее понимание того, каким человеком я бы хотела быть.

И.: *С какими мыслями ты ушла после занятия?*

Р: Я больше поняла то, каким человеком я хочу быть. Появилось больше желания проявлять по жизни больше активности в сторону нравственности — не только быть пассивной и не делать зла, но и активно совершать что-то доброе.

Респондент 5

И.: В обсуждении текста или сценок поднимали ли тему, которая показалась тебе интересной, важной?

Р.: Я помню тему про смертную казнь. Были споры, как правильнее поступить с доктором.

И.: Была поднята также проблема мести...

Р.: Отомстив, ты не закрываешь свои внутренние вопросы. Эта тема мне ближе. Я бы не сказала, что она для меня полностью закрыта. Исходя из темы домашнего насилия, где часто звучат вопросы о том, что можно отомстить, и станет легче. Возможно, но не всегда. И человек все равно может остаться с пустотой и неудовлетворенностью, и человеку остается только простить. У меня эта идея в голове не укладывается: я ее частично принимаю, но частично — нет. Если рассмотреть в рамках текста, на месте заказчика я не уверена, что смогла бы простить убийцу, даже спустя годы. Один ты этого сделать не можешь, пройти через все эти стадии принятия и прощения. Найти кого-то, с кем ты бы мог разделить это, удастся далеко не всем. Поэтому я не знаю, какую позицию я бы заняла.

И.: Возникли ли у тебя какие-то новые вопросы по итогам занятия?

Р.: Возможно, вопрос на подумать — вопрос о мести, о том, как и кому все-таки можно мстить, а кому нет. И если ты мстишь, не всегда, наверное, это безнравственно. Да, вопрос мести, которая не всегда еще помогает простить человека, не всегда помогает заполнить пустоту внутри, вот это пока актуальные моменты.

Респондент 6

И.: Было ли что-то на занятии, что тебе запомнилось, откликнулось или показалось важным?

Р.: В целом, тексты про военные события я часто читала. И какие-то жизненные истории

про военные события меня сейчас окружают. Занятие было чем-то, что погружало меня в привычную обстановку. Что касается самого текста и рефлексии над ним, меня затронул вопрос про искупление вины, именно в моем личностном плане. Я задумалась о том, как можно жить с определенным грузом ответственности, и вообще можно ли с этим жить. Вопрос остается для меня открытым, но какую-то определенность я для себя нашла.

И.: Изменилось ли твое отношение к какой-то теме, вопросу или проблеме по итогам такого занятия?

Р.: Я еще раз задумалась про самопрощение и про то, насколько реально жить с грузом ответственности или вины, про то, насколько этот груз осознается и переживается. Второй момент: во мне иногда просыпается дилемма жестокости. Она проснулась и на занятии. С одной стороны, действительно бессмысленно и несправедливо было

бы казнить убийцу, если это было бы в мирное время. С другой стороны, имеет место какая-то ненависть, особенно если история с убийцей затрагивает лично тебя, и ненависть полностью тогда оправдывает эту жестокость. Эта боль выступает как оправдание, чтобы сделать больно кому-то другому. Мне стал интересен вопрос и про самооправдание и оправдание действий другого.

И.: Был ли у тебя вариант импровизации, который ты хотела бы предложить на занятии?

Р.: Мне было бы интересно разыграть попытку доктора исповедоваться. Было бы [интересно] посмотреть на реакцию доктора, когда ему отказывают в отпущении грехов, как потом доктор поступает после такого. Когда извне говорят, что простить за такое нельзя, было бы интересно посмотреть реакцию.

И.: Возникли ли у тебя новые вопросы по итогам занятия?

Р.: Про груз ответственности, можно ли с ним жить. Про вот это переживание своей вины

**МАТЕРИАЛЫ ИНТЕРВЬЮ
ПРИОТКРЫВАЮТ ПЕРЕД НАМИ
СПЕЦИФИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ
АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ
РАБОТЫ В ГРУППЕ ДРАМАТИЧЕСКОЙ
ИМПРОВИЗАЦИИ**

и оправданность отвечать жестокостью на жестокость.

И.: *С какими мыслями ты уходила после обсуждения на занятии?*

Р.: Была определенная тяжесть, потому что военные темы для меня всегда сопряжены с чем-то неприятным. В отклике на занятие я выразила мысль, что такие тяжелые и нагруженные эмоционально темы порождают у меня эмоциональную отстраненность, чтобы не брать на себя такую эмоциональную тяжесть, которая может повлиять на мое состояние. Важно в таких сложных вопросах помнить, что совсем от эмоций в рациональность уходить нельзя, особенно в таких тонких вопросах, затрагивающих нравственность, мораль, важно не забывать про эмоциональную сторону вопроса, потому что именно эмоциями регулируется социальное взаимодействие, и к ним тоже важно прислушиваться. Это тоже было каким-то новым для меня моментом, о котором я раньше не думала.

Мы видим, что в контексте драматической импровизации текст вызвал личностный отклик у респондентов и оказался своего рода ключом к целому ряду тем их внутренней работы. Часть откликов у нескольких респондентов совпадает: кто-то смог лучше уяснить и утвердить свои нравственные позиции (респ. 1, 3, 4), кто-то расширил свое понимание мнения других людей по нравственным вопросам (респ. 2, 4), кто-то задумался о том, как жить с грузом ответственности и вины, остающимся после совершения негативных поступков (респ. 3, 6). Остальные темы оказались индивидуальными: перекладывание ответственности на других и свое собственное поведение в конфликтах (респ. 1), расширение представлений о нравственных качествах (респ. 2), осознание богатства и многомерности каждой человеческой жизни и влияние исторических событий на собственную семью (респ. 3), понимание того, «каким человеком я хочу быть» (респ. 4), тема мести, внутренней пустоты и прощения (респ. 5), «дилемма жестокости» и важность преодоления своей эмоциональной отстраненности (респ. 6).

Общие для нескольких человек темы достаточно тесно связаны с форматом работы (уяснение и утверждение своих позиций и расширение понимания мнений других людей) и содержанием прочитанного фрагмента романа (как жить с грузом ответственности и вины). Что касается индивидуальных тем, то каждая из них также связана с содержанием текста, но в то же время затрагивает и раскрывает то, что именно для данного человека актуально сейчас в его собственной жизни.

Таким образом, получается, что выбранный нами фрагмент романа Ж. Кабре «Я исповедуюсь» находится в своеобразной *зоне ближайшего личностного развития* студентов-психологов: самостоятельное его чтение не затронуло их сколько-нибудь глубоко, тогда как чтение в условиях группы драматической импровизации оказалось личностно значимым. Отметим, что понятие зоны ближайшего *личностного* развития вытекает из тезиса Л. С. Выготского о возможности распространить понятие зоны ближайшего развития на развитие личности в целом, а также из многовекторной модели зоны ближайшего развития (Зарецкий, 2024).

Действие в импровизации

Активизировать внутреннюю работу личности при чтении художественного произведения могут и другие практики работы с текстом, например читательские обсуждения, библиотерапия или школьные уроки литературы. Отчасти результаты всех таких практик определяются общими механизмами, отличающими их от простого чтения. Наиболее очевидный из этих механизмов — это обсуждение прочитанного текста, объединяющее драматическую импровизацию со всеми названными выше практиками. Несколько более специфичным является создание доверительной и открытой психологической атмосферы, принципиально важной для драматической импровизации и библиотерапии и менее обязательной для читательских обсуждений и школьных уроков.

Но каждой практике присущи и свойственные только ей механизмы работы. Материалы интервью приоткрывают перед нами такой специфический механизм активизации внутренней работы в группе драматической импровизации. Он состоит в том, что между событиями и поступками героев в сюжете и событиями, поступками и переживаниями в жизни читающего появляется связующее звено: *действия и поступки в импровизации*, приближающие мир произведения к жизни читателя. Они могут быть *внешними* (действие за персонажа в импровизации) или *внутренними* (мысленное примеривание: как бы я поступил на месте того, кто играет эту роль), «авторскими» (предложение своего варианта импровизации) или «игровыми» (исполнение роли), но они всегда включают самого человека в происходящее. Наиболее очевидно этот механизм проявляется у Респондента 1: у него возникает идея импровизации, где заказчик перекладывает ответственность на киллера, и затем он осознает, что такое перекладывание ответственности свойственно и ему самому. В свою очередь, Респондент 3, игравший главную роль в импровизации, прямо говорит о том, что действия в роли привели к возникновению множества новых ощущений, мыслей и видений. Респондент 4 упоминает, что мысленно примерялся к роли заказчика. Респондент 5, игравший в импровизации киллера-мстителя, задумывается о мести, Респондент 6 придумывает вариант импровизации про неотпущение грехов и вину и задумывается о том, как жить с подобным грузом, и о «дилемме жестокости». И только Респондент 2, у которого сам текст вызвал наименьший отклик, оставался в позиции просто зрителя импровизации.

Заключение

Произведение искусства, как мы видели на примере М. К. Мамардашвили, дарит человеку возможность справляться с самыми трагическими ситуациями, «переживать невероятное» и продвигаться по своему личностному пути. При этом каждый читатель

находится на каком-то собственном этапе этого пути, так что для каждого есть личная зона «уже пройденного», собственная зона актуального развития и своя зона ближайшего *личностного* развития, в которой человек оказывается способен проживать личностно значимый опыт с помощью специальных практик работы с художественным произведением.

Одной из таких практик и выступает разрабатываемый нами метод драматической импровизации по мотивам художественных текстов. Специфическим для него механизмом, активизирующим процесс личностного переживания текста и внутренней работы участников группы, выступает появление опосредующего звена, устанавливающего связь между событиями и поступками героев в произведении с событиями и поступками в жизни читателя через действия (внешние и внутренние) и переживания читателя в импровизации. Поэтому личностные результаты участников импровизации оказываются различными, в зависимости от их актуальных жизненных вопросов и ситуаций.

Список источников

- Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства* (3-е изд.). Искусство.
- Голубович, К. (2020). *Мамардашвили: встречи на неизвестной родине*. Фонд Мераба Мамардашвили, Логос.
- Зарецкий, В. К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. EDN: PARQTX.
- Кабре, Ж. (2024). *Я исповедуюсь*. Азбука.
- Мамардашвили, М. К. (1984). Литературная критика как акт чтения. *Вопросы философии*, 2, 99–102.
- Мамардашвили, М. К. (2016). *Психологическая топология пути* (т. I). Фонд Мераба Мамардашвили.
- Некрасова, Ю. Б. (2006). *Лечение творчеством*. Смысл.
- Патяева, Е. Ю. (2015). Драматическая импровизация: практика поддержки саморазвития личности. *Журнал практического психолога*, 3, 175–197.
- Патяева, Е. Ю. (2019а). Драматическая импровизация как духовная практика. В Д. А. Леонтьев, А. Х. Фам (Ред.), *Седьмая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений* (стр. 72–79). Смысл.
- Патяева, Е. Ю. (2019б). На пути к вершинной психологии: практики поддержки саморазвития личности (на примере драматической

импровизации). В. Г. Г. Кравцов (Ред.), *Психология личности: культурно-исторический подход. Материалы XX Международных чтений памяти Л. С. Выготского* (т. 2, стр. 90–96). Левь.

Патяева, Е. Ю. (2023). Драматическая импровизация по мотивам художественных произведений как опыты «третьего чтения».

В. В. С. Собкин, Т. А. Лыкова и др. (Ред.), *Проблемы психологии искусства: материалы Всероссийской научно-практической конференции* (стр. 294–300). ФНЦ ПМИ, МГУ имени М. В. Ломоносова. EDN: SQFUJM.

Патяева, Е. Ю. (2024). Драматическая импровизация и чтение художественной литературы как экзистенциальные практики. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*, 43(2), 51–66.

Полутина, К. В. (2024). *Влияние опыта драматической импровизации на нравственные переживания студентов-психологов* [дипломная работа, МГУ им. М. В. Ломоносова].

Reading Oneself. Work of the Individual with a Fiction Text in a Dramatic Improvisation Group

Ekaterina Yu. Patyayeva

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya Str., 125009, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0009-0009-4945-885X>, e-mail: patyayeva@ya.ru

ABSTRACT The article is devoted to the psychological work of a person when encountering a literary text. The author relies on the psychology of art by L. S. Vygotsky, in particular, on his theses that the perception of a work of art, firstly, requires creative activity and, secondly, advances us along our path of personal development. Since such perception does not always occur, the question arises about practices that can promote creative activity of perception and activate the internal work of the individual when encountering a literary work. One of such practices is the method of dramatic improvisation based on literary works developed by the author of the article. The method combines in a holistic process of group work a) joint reading of a fiction text, b) its discussion, c) creative role-playing based on what has been read, and d) psychological work aimed at creating a non-judgmental, accepting, psychologically safe and trusting atmosphere in the group. The article describes the key points of the method and examines in detail the results of a study conducted under the supervision of the author of the article, which compared the personal results of perception of the same fiction text during its simple reading and during work with it in a dramatic improvisation group. None of the respondents who simply read the text evoked any deep personal response. On the contrary, the work with the text prompted the participants of dramatic improvisation not only to reflect on moral topics, but also to “read themselves” and comprehend their actions, experiences and behavior patterns. The article also examines the proposed mechanism for activating psychological work of a person in a dramatic improvisation group, which distinguishes the described method from other practices of working with literary texts.

KEY WORDS dramatic improvisation, creative activity of perception, reading fiction, group work, psychology of art

TO CITE Patyayeva, E. Yu. (2025). Reading Oneself. Work of the Individual with a Fiction Text in a Dramatic Improvisation Group. *Educational Policy*, 20(1), 35–46.

© Patyayeva E. Yu., 2025

Received: 01.02.2025

Accepted: 15.02.2025

Date of publication: 31.05.2025

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual research article

Искусство как терапия души

А. А. Мелик-Пашаев

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Автор исходит из того, что человек является творческим по природе существом. Выдвигается тезис о том, что способность творить и потребность в творчестве является не исключением, а нормой бытия. В связи с этим подчеркивается различие статистического понимания нормы и ее аксиологического понимания, характерного для гуманитарной психологии. С тем фактом, что творчество является нормой, а его дефицит или отсутствие – опасной по своим последствиям патологией, связана востребованность терапии творчеством, в первую очередь арт-терапии. Ставится вопрос о том, в какой мере существующие арт-терапевтические практики опираются на специфические возможности искусства как такового. Автор полагает, что приобщение к искусству и художественному творчеству благотворно воздействует на человека в двух взаимосвязанных измерениях – вертикальном и горизонтальном. В первом случае речь идет о преодолении оторванности человека от его собственной творческой природы, разрыва повседневного самосознания и высшего творческого «я». Во втором преодолевается чувство изолированности, отчуждение от окружающего мира, противопоставленность «я» и «не-я». На основании собственных исследований автор утверждает, что дети обладают благоприятными возрастными предпосылками художественно-творческого развития, и потому ранний опыт художественного творчества может послужить профилактикой психологического неблагополучия в их дальнейшей жизни. Ставится вопрос о том, при каких условиях воздействие искусства может быть целительным для человека.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА творчество, искусство, норма, арт-терапия, возрастные предпосылки художественного развития

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Мелик-Пашаев, А. А. (2025). Искусство как терапия души. *Образовательная политика*, 20(1), 47–52.



© Мелик-Пашаев А. А., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



**Александр Александрович
МЕЛИК-ПАШАЕВ**

д. псих. н., главный научный сотрудник,
Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований
(Психологический институт РАО)
(Россия, Москва, 125009, ул. Моховая, 9/4),
<https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>,
e-mail: zinaidann@mail.ru

Поступила: 01.02.2025
Принята: 15.02.2025
Дата публикации: 31.05.2025

Введение

Приступая к исследованию какой бы то ни было психологической проблемы, мы, часто сами того не сознавая, опираемся на то или иное аксиоматическое общее представление о сущности Человека. Именно это исходное основание предопределяет направление мысли ученого, возможности, границы и даже, в определенном смысле, результаты его трудов.

Чем более периферийный, частный характер имеет предмет изучения, тем менее различимой становится многократно опосредованная зависимость исследования от того, как автор отвечает на фундаментальный вопрос: «Кто мы? Откуда и куда мы идем?». Вплоть до соблазна вовсе игнорировать этот вопрос как не имеющий значения в реальной научной работе. Но стоит обратиться к центральным для человека проблемам, связанным с такими понятиями, как «личность», «творчество», «развитие», как сразу становится очевидной направляющая и в то же время ограничивающая роль исходных аксиом, а также некая «безосновность» исследований, авторы которых удовлетворяются броской формулой «наука не занимается началами и концами»¹.

Все дальнейшее изложение основывается на понимании человека как *творца по природе* — как существа, изначально одаренного неповторимым творческим потенциалом и стремлением реализовать его в мире. Этот дар как таковой универсален, то есть носит бескачественный, точнее сверхкачественный характер. Но в каждом индивидуальном случае, по совокупности причин, которые мы в рамках этой статьи не можем обсуждать, творческий потенциал человека ищет в жизни и в культуре то или иное приоритетное русло для своей реализации. Так возникает многообразие видов одаренности, проистекающих из единого источника, который мы вслед за В. В. Зеньковским (2011) назовем «внутренней энергией души».

Если одаренность, то есть способность-потребность в творчестве, является родовой характеристикой человека, то ее нужно признать *нормой*. Конечно, речь идет о норме не в статистическом, а в ценностном смысле слова: о *лучшем из возможного*. С этой точки зрения великие люди, гении и святые, гораздо ближе к норме, чем кто-либо из нас.

При кажущейся парадоксальности, мысль эта не нова: подобное отношение к норме свойственно многим ученым, понимавшим психологию как гуманитарную науку. В. Франкл, например, подчеркивал, что, мысля подобным

образом, мы не переоцениваем человека, не ставим его на слишком высокий пьедестал: мы видим в нем как раз того, кем он *может и должен стать*. Франкл соглашается с Гете в том, что, принимая человека таким, каков он есть, мы делаем его хуже (Франкл, 1990, с. 27). А. Маслоу считал, что ориентация педагогики на среднестатистический уровень вредит развитию. Н. И. Непомнящая, размышляя о личностном подходе к изучению человека, обращала внимание на то, что качества, которыми сегодня актуально владеют немногие, потенциально могут представлять собою сущностные свойства всех людей (Непомнящая, 2005). Аксиологическое понимание нормы с точки зрения высших возможностей человека обосновывается в работах В. И. Слободчикова (2014) и др.

При этом «нормальность» человека определяется, конечно, не уровнем его достижений, а самим стремлением раскрыть, реализовать, можно даже сказать, «оправдать» талант (в евангельском смысле слова²), которым в той или иной степени наделен каждый из нас.

Искусство, творчество и цельность человека

Возвращаясь к аксиоме «человек — творец по природе», положенной в основание этих рассуждений, отметим, что правота ее не может быть доказана в каузальной логике или подтверждена экспериментальным путем, но веские аргументы в ее поддержку мы находим и в библейской антропологии, и в ряде психологических и философских концепций (Маслоу, 1997; Франкл, 1990; Mounier, 1951 и др.), и в результатах творчески ориентированной педагогики, и, конечно, в терапевтической практике.

Ведь если человек — творец по природе, если творчество — *норма* человеческого бытия, то его дефицит или отсутствие, невозможность реализовать жаждущую воплощения «внутреннюю энергию души» — это болезнь, чреватая опасными последствиями психологического и социального порядка. С другой стороны, именно в силу того, что человек — творец по природе, опыт творчества,

1 Характерный пример: выдающийся индийский мыслитель Дж. Кришнамурти исходил из того, что для создания педагогической системы нужно не более и не менее как решить для себя вопрос о смысле человеческой жизни (Кришнамурти, 2003). И был глубоко прав, хотя, на первый взгляд, не просматривается какой-либо связи между смыслом жизни и, скажем, методикой раздачи упражнений по конкретным школьным предметам.

2 Автор отсылает к евангельской притче (Мф. 25:14–30), где талант символизирует данный человеку Богом дар, который нужно приумножить.

чаще всего художественного, становится действенным средством восстановления или (особенно в детстве) профилактики душевного нездоровья.

Поэтому не вызывает удивления востребованность «лечения искусством» — арт-терапии во всем нынешнем многообразии ее разветвлений. В то же время распространенность этого явления ставит перед нами вопрос, который представляется значимым и с точки зрения перспектив развития самой арт-терапии.

Вопрос можно сформулировать так: *какова роль «арт» в арт-терапевтической практике?* Всегда ли она действительно «лечит искусством», то есть приобщением к тому художественному преобразению мира и отношению к миру, которое несет в себе истинное искусство? На это ли опирается терапевт?

И не происходит ли во многих случаях подмена «встречи» — соприкосновения человека с сущностью искусства — воздействием каких-либо акцидентальных, периферийных или служебных свойств произведения (сюжетной коллизии, особенностей художественных материалов, экспрессивного жеста, сочетания цветов, тех или иных характеристик «ткани» музыкального произведения и т. д.)? Воздействием, подобным тому, какое оказывает конкретное лекарство на течение конкретного заболевания, и не связанным сущностно ни с собственно *художественными достоинствами* используемых произведений, ни с *художественно-творческой спецификой* предлагаемых клиенту практических задач³.

«НОРМАЛЬНОСТЬ» ЧЕЛОВЕКА ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ, КОНЕЧНО, НЕ УРОВНЕМ ЕГО ДОСТИЖЕНИЙ, А САМИМ СТРЕМЛЕНИЕМ РАСКРЫТЬ, РЕАЛИЗОВАТЬ, МОЖНО ДАЖЕ СКАЗАТЬ, «ОПРАВДАТЬ» ТАЛАНТ

В таком случае это если и терапия, то *не «арт»*, т. к. терапевт использует искусство как средство, помогающее клиенту психологически приспособиться к наличной ситуации в его жизни (что в ряде случаев, наверное, необходимо, особенно на первом этапе), но не включает в работу глубинные силы самого искусства, способные дать человеку особый внутренний опыт, помочь по-новому увидеть мир и себя в мире.

Парадоксальным образом искусство преобразует человека «именно тогда, когда к нему относятся не как к терапии, не с утилитарными намерениями, а свободно, открываясь той реальности, которая в нем утверждается» (Айламазьян, 2024, с. 16; Айламазьян, 2018). Что же это за реальность,

которую хотелось бы уподобить не столько полезному лекарству для конкретного заболевания, сколько целебному воздуху, благотворному всегда и для всех?

Два примера помогут нам настроиться на понимание дальнейшего изложения. Старинная ирландская сага повествует о знаменитом воине и скальде по имени

Эгиль. Когда двое сыновей Эгиля погибли в схватках, дальнейшая жизнь лишилась для него смысла, и он твердо решил умереть, не поднимаясь с соломенного ложа. Но умная дочь убедила его, что прежде нужно отпеть сыновей, поскольку никто другой не сможет сочинить достойную погребальную песнь. По мере того как Эгиль сочинял эту песнь, жизненные силы возвращались к нему. Он поднялся, взял свою арфу, сел на почетное место в доме, сначала пропел свою песнь для домашних, потом справил тризну согласно обычаю — и жил еще много лет.

Второй «сюжет» — из позднего советского времени. Человека долго держали под следствием, добиваясь, чтобы он признал что-то такое, в чем не считал себя виновным. После очередного ежедневного допроса он подумал, что положение его безысходно, и решил завтра же все подписать, чтобы отправиться на лесоповал. Но вдруг он вспомнил одно стихотворение Осипа Мандельштама, прочитал

3 Знакомясь с типичными психоаналитическими интерпретациями художественного произведения, видишь, что, как бы их ни оценивать с точки зрения задач психоаналитика, к пониманию искусства, к пониманию того, что движет художником, они не имеют отношения. Анализируется некий сюжетный скелет, к которому можно с равным успехом свести и трагедию Шекспира, и текст, имеющий нулевую художественную ценность. А психоанализ личности творца схватывает в ней только то, чем он *не отличается* от всех других людей. Но, как пишет К. Юнг, произведение искусства — это «творческое преобразование как раз тех условий и обстоятельств, из которых его хотела бы закономерно вывести каузалистская психология» (Юнг, 1991, с. 274).

его про себя и понял, что никакую «кривду» не признает, и будь что будет. Когда он утром пришел на допрос, следовательно почему-то сразу понял, что ничего от него не добьется, и отправил его туда, куда он хотел попасть.

Почему же это загадочное и довольно печальное по тону стихотворение, которое начинается строкой «Флейты греческой тэта и йота»⁴, подействовало так необъяснимо с рациональной точки зрения? Сам герой происхождения говорил, что ощутил *связь со всем сущим*, с прошлым и будущим, с людьми и со всем миром, и даже нечто подобное тому, что рассказывали его церковные друзья о состоянии после причастия.

Эти два примера свидетельствуют о значимости творчества, увиденного как бы в двух измерениях: вертикальном и горизонтальном.

Человек — творец по природе. Поэтому каждый из нас осознает, чувствует себя *и на самом деле является самим собой* в той мере, в какой ему удастся в стесненных обстоятельствах высвободить, актуализировать эту внутреннюю энергию, воплощать ее в творчестве.

Обращение к творчеству словно окликает в нас творца. Оно преодолевает нашу безотрадную замкнутость рамками повседневного самосознания; можно сказать, преодолевает *отчуждение человека от самого себя*. Оно залечивает разрыв эмпирического «эго» и высшего творческого «Я», содержащего в себе всю полноту возможностей, которые мы призваны осуществлять в хронотопе «горизонтальной» земной жизни. Преодолевает несовпадение «сущности и существования», которое исподволь обесмысливает нашу жизнь и не может не быть глубинным источником различных проявлений психологического неблагополучия. Образно говоря, «ис-целяет», то есть делает человека *цельным* в вертикальном измерении его бытия. О такой целительности творческого акта свидетельствует рассказ про древнего скальда.

Но наше неблагополучие имеет и другое, *горизонтальное* измерение, в котором мы чувствуем себя отчужденными от других людей, от мирового целого, внутренне не причастными к всеобщей жизни. Непроницаемый для

повседневного «эго» барьер разделяет наше «я» и окружающее «не-я». И это поселяет в нас тоскливое ощущение чуждости объективного мира, который живет по своим, глубоко безразличным к нам законам; приучает видеть в природе лишь совокупность объектов, не содержащих в себе внутренней жизни, родственной нашей. Удерживает нас в том отчужденном отношении к миру, которое М. Бубер назвал отношением «Я — ОНО» (1995).

Прорыв «по вертикали», встреча с собственным высшим «я» лежит в основании любого истинно творческого акта (Мелик-Пашаев, 2020; 2024), хотя особенно часто и феноменологически наиболее ярко переживается в области искусства («Но лишь божественный глагол / До слуха чуткого коснется, / Душа поэта встрепетнется, / Как пробудившийся орел...»⁵).

Так же и трансцендирование своих границ «по горизонтали», пережитое героем второго приведенного выше сюжета, неявным образом присутствует во всех видах творчества, но особенно часто случается и отчетливо осознается в опыте художественно одаренного человека.

По бесчисленным свидетельствам выдающихся людей, творивших в разные времена, в разных странах, в разных областях искусства, самую возможность зарождения и потребность воплощения художественного замысла создают не какие-либо специальные способности, а особое, целостное отношение человека к миру, а вернее сказать — с миром, подобное тому, которое М. Бубер назвал отношением «Я — ТЫ» (1995).

Главная характеристика этого отношения — переживание единства и родства с теми или иными явлениями действительности или даже с миром в целом, в предельной форме выраженное Ф. И. Тютчевым: «Все во мне, и я во всем!...»⁶.

Хорошо говорит об этом М. М. Пришвин: «...Только потому, что мы в родстве со всем миром, восстанавливаем мы силой родственного внимания общую связь и открываем свое же личное в людях другого образа жизни, даже в животных, даже в растениях, даже в вещах» (1996, с. 7).

4 Мандельштам, О. Э. (1993). *Собрание сочинений в 4 т.* Арт-Бизнес-Центр.

5 Пушкин, А. С. (1959). Стихотворения 1823–1836. Д. Д. Благой, С. М. Бонди и др. (Ред.), *Собрание сочинений в 10 томах (т. 2)*. ГИХЛ.

6 Тютчев, Ф. И. (1957). *Полное собрание стихотворений*. Советский писатель.

Такое отношение к миру, явно высказанное или прикровенно присутствующее в любом истинно художественном произведении, воздействует на зрителя, читателя, слушателя и способно пробуждать у него аналогичный целительный опыт причастности к мировому целому.

Важно иметь в виду, что, описывая по отдельности два «измерения» творчества, мы упрощаем дело: существует точка пересечения, в которой они всегда нераздельны. Очевидно, например, что вместить в себя, хотя бы на мгновение, весь «горизонтальный» мир способно не сознание повседневного «эго», которое, по словам У. Уитмена, «помещается между башмаками и шляпой»⁷, а вневременное и внепространственное сверхсознание высшего «Я» поэта.

Практические выводы

Возвращаясь к тому отношению к миру, которое свойственно людям искусства, замечу: многолетние исследования автора данной статьи и З. Н. Новлянской позволяют утверждать, что дети щедро наделены благоприятными возрастными предпосылками такого отношения и что оно успешно развивается в сенситивном возрасте, в условиях творчески ориентированных занятий тем или иным видом искусства (Мелик-Пашаев, 2020, 2024; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022; Новлянская, 2010, 2016). А это позволяет ставить вопрос не только о терапевтическом, но о *профилактическом* потенциале раннего приобщения *всех* детей к полноценному художественному творчеству.

Возможности и перспективы «артпрофилактики» в общем образовании нужно обсуждать отдельно. Сейчас я говорю лишь коротко о главном. Не раз было замечено, что в школах, которым удается, вопреки давлению обстоятельств, находить для искусства

достойное место в учебной или внеучебной деятельности, улучшается сама атмосфера учреждения и отношение детей к получению знаний. Они меньше болеют и лучше осваивают так называемые основные предметы. Более того — обширные данные свидетельствуют о том, что подростки, рано приобщившиеся к художественному творчеству, несравнимо реже попадают в так называемые «группы риска» и в поле внимания правоохранительных органов (Кирнарская, 2004; Крылова, 2018; Сайбединов, 2020).

Поэтому тенденция вытеснения искусства из общего (и общедоступного) образования крайне недальновидна и неблагоприятна для психологического здоровья подрастающих поколений и общества в целом.

Предвижу, впрочем, что представленное в статье понимание искусства и личности художника может казаться необоснованно идеализированным и вызывать серьезные и не лишённые оснований возражения. Попытаюсь дать предварительный ответ на самое очевидное из них.

Оно заключается в том, что далеко не всякое «песнопение» врачует «болящий дух». Невозможно отрицать, что многие произведения

и практики, относимые сегодня к области искусства, никак не могут ни «возвышать», ни «расширять» человека, в том числе и самого автора, и оказывают не то что не целебное, но откровенно деструктивное психологическое воздействие. Как совместить этот несомненный факт со всем, что было сказано выше?

Чтобы дать ответ, который был бы убедителен для каждого, нужно было бы предложить приемлемое для всех определение того, что следует, а что не следует называть искусством. Понимая, что задача эта невыполнима, я просто солидаризируюсь с замечательным писателем и мыслителем Фазилем Искандером, сказавшим, что искусство — это «стремление к благу, выраженное пластически». Это, конечно, не значит, что художник «не замечает» темных

ТЕНДЕНЦИЯ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКУССТВА ИЗ ОБЩЕГО (СИ ОБЩЕДОСТУПНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ КРАЙНЕ НЕДАЛЬНОВИДНА И НЕБЛАГОПРИЯТНА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ И ОБЩЕСТВА В ЦЕЛОМ

или трагических сторон действительности. Напротив, он предельно чуток к ним, и они тоже становятся предметом преобразования в его творчестве. Речь о том, что «стремление к благу» должно жить в душе самого творца. Тогда все им создаваемое будет во благо, и всякая трагедия приведет к катарсису.

Список источников/References

- Айламазьян, А. М. (2018). О смыслопорождающей роли искусства в жизни человека. *Мир психологии*, 1(93), 241–254. EDN: XMPWHR.
- Айламазьян, А. М. (2024). Размышления на тему «Терапия или искусство?». *Искусство в школе*, 3, 16–17. EDN: BOAJIL.
- Бубер, М. (1995). *Два образа веры*. Республика.
- Зеньковский, В. В. (2011). *Проблема психической причинности* (т. 3). Русский путь: Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына.
- Кирнарская, Д. К. (2004). *Музыкальные способности*. Таланты — XXI век.
- Кришнамурти, Дж. (2003). *Образование и смысл жизни*. ИД «София».
- Крылова, Е. О. (2018, 25 июня). *Программа для мира и сотрудничества*. Искусство в школе. <https://art-inschool.ru/programma-dla-mira>
- Мандельштам, О. Э. (1993). *Собрание сочинений в 4 т.* Арт-Бизнес-Центр.
- Маслоу, А. (1997). *Дальние пределы человеческой психики*. Евразия.
- Мелик-Пашаев, А. А. (2020). Доминанта и творчество. *Вопросы психологии*, 3, 80–91. EDN: QPGKBG.

- Мелик-Пашаев, А. А. (2024). Инсайт: загадка или тайна? *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, 2, 56–67. EDN: SCXFYZ.
- Мелик-Пашаев, А. А., Новлянская, З. Н. (2022). *Психология художественного творчества*. Изд-во МГУ.
- Непомнящая, Н. И. (2005). Целостно-личностный подход к изучению человека. *Вопросы психологии*, 1, 116–125.
- Новлянская, З. Н. (2016). *Становление авторской позиции в детском литературном творчестве*. Author's Club.
- Новлянская, З. Н. (2010). *Учение и творчество*. Российская Академия образования, Психологический институт.
- Пришвин, М. М. (1996). *Силой родственного внимания*. Искусство в школе.
- Пушкин, А. С. (1959). Стихотворения 1823–1836. В Д. Д. Благой, С. М. Бонди и др. (Ред.), *Собрание сочинений в 10 томах* (т. 2). ГИХЛ.
- Сайбединов, А. Г. (2020). Эмоциональное образование как новый ресурс развития роли и значения предметов искусства в современной школе. *Эмоциональное образование: проблемы и споры* (стр. 14–25). ИХОиК РАО.
- Слободчиков, В. И. (2014). Теория и диагностика развития в психологической антропологии. *Психология обучения*, 1, 4–34. EDN: RQRGZX.
- Тютчев, Ф. И. (1957). *Полное собрание стихотворений*. Советский писатель.
- Уитмен, У. (2005). *Листья травы*. Азбука-Классика.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Прогресс.
- Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Renaissance.
- Mounier, E. (1951). *Le Personalisme*. Paris.

Art as Therapy for the Soul

Alexander A. Melik-Pashayev

PhD in Psychology, Chief Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, (Psychological Institute of the Russian Academy of Education) (9/4, Mokhovaya Str., Moscow, Russian Federation, 125009), <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>, e-mail: zinaidann@mail.ru

ABSTRACT The author proceeds from the fact that man is a creative being by nature, called upon to realize his unique creative potential in life. The thesis is put forward that the ability and need for creativity is not an exception, but a norm of human existence. In this regard, the difference between the statistical understanding of the norm and its axiological understanding, characteristic of humanitarian psychology, is emphasized. The fact that creativity is the norm, and its deficiency or absence is a pathology dangerous in its consequences, is associated with the demand for creativity therapy, primarily art therapy. The question is raised about the extent to which existing art therapy practices rely on the specific possibilities of art as such. The author believes that involvement in art and artistic creativity has a beneficial effect on a person in two interconnected dimensions – vertical and horizontal. In the first case, we are talking about overcoming a person's isolation from his own creative nature, the gap between everyday self-awareness and the higher creative "I". In the second, the feeling of isolation, alienation from the outside world, and the opposition of "I" and "not-I" are overcome. Based on his own research, the author claims that children have favorable age prerequisites for artistic and creative development, and therefore early experience of artistic creativity can serve as a preventive measure against psychological ill-being in their later life. The question is raised about the conditions under which the impact of art can be healing for a person.

KEY WORDS creativity, art, norm, art therapy, age prerequisites of artistic development

TO CITE Melik-Pashayev, A. A. (2025). Art as Therapy for the Soul. *Educational Policy*, 20(1), 47–52.

© Melik-Pashayev A. A., 2025

Received: 01.02.2025

Accepted: 10.02.2025

Date of publication: 31.05.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

«Вечный мир». От утопии к реальности: иного не дано

Е. Н. Ивахненко

Школа антропологии будущего РАНХиГС. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья предлагает краткий обзор эволюции идеи вечного мира — от эпохи Возрождения до нашего времени. Особое внимание уделяется трактату Иммануила Канта «К вечному миру», где великий философ предпринимает попытку преодолеть политико-правовые ограничения миротворческой мысли своих предшественников. Кант приходит к парадоксальному для XVIII века и чрезвычайно актуальному для XXI века выводу: «Либо вечный мир будет достигнут в действительности, либо он наступит на кладбище человечества». В XX веке поднятая на поверхность читательского интереса идея вечного мира стала представляться предметом философских размышлений, нуждающимся в проверке на прочность. Выдержал ли кантовский трактат такую проверку? Ответ на этот вопрос мы, вероятно, получим в течение жизни одного-двух поколений. Так, кантовское миротворческое наследие из, казалось бы, безнадежной утопии превратилось в теорию, наметившую путь к спасительной необходимости. Автор статьи приходит к выводу, что в сложившейся за последнее десятилетие ситуации жизненно необходимо запустить заглушенный мотор кантовского миротворчества. У нас просто нет другого выбора.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА «Вечный мир», международное право, внутригосударственное право, глобальные угрозы, ядерный апокалипсис, моральное сознание

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Ивахненко, Е. Н. (2025). «Вечный мир». От утопии к реальности: иного не дано. *Образовательная политика*, 20(1), 54–67.



© Ивахненко Е. Н., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 28.02.2025
Принята: 10.03.2025
Дата публикации: 31.05.2025



Евгений Николаевич ИВАХНЕНКО

д. филос. н., заместитель директора, Школа антропологии будущего РАНХиГС; профессор, Московской государственной университет им. М. В. Ломоносова
(119234, РФ, Москва, пр. Ломоносовский, 27/4),
<https://orcid.org/0000-0001-5930-0372>,
e-mail: ivahnen@rambler.ru

*Пусть каждый найдет свой путь в борьбе
за сохранение жизни на Земле. И пусть он
относится к этому очень серьезно.*

Роберт Юнг. Лучи из пепла

Введение

Наступят ли когда-нибудь времена, когда на земле не будет войн? Возможно ли установить мир окончательно, сделать его вечным? Сегодня, когда не удается потушить

даже локальные конфликты, вопросы такого рода кажутся неуместными. Мы знаем, что наивно рассчитывать на что-либо, к чему приставляется слово «вечный». Так может быть, сочетание слов «вечный» и «мир» выдает принципиальную несбыточность надежд, отсутствие реализма или даже должной разумности у тех, кто им оперирует? Разве не фантастической выглядит идея вечного мира на фоне современных вооруженных конфликтов, постоянного изобретения и прогрессирующего производства средств уничтожения людей? С экранов телевизоров мы наблюдаем за войнами, которые разгораются на наших глазах. На этом фоне мало кто сегодня сомневается, что мировая война XXI века, если она случится, многократно превзойдет по массовости истребления населения мировые войны века XX.

Если мы обратимся к причинам возникновения современных локальных конфликтов, то обнаружим, что здесь мало что изменилось по сравнению с прошлыми веками. Вдобавок ко всему, к традиционным предпосылкам войн добавилась угроза теперь уже глобального уничтожения человечества. Складывается впечатление, что первые два десятилетия XXI века не только не приблизили, но даже отдалили человечество от идеалов миротворческой культуры. Кто бы ни сказал сегодня об установлении «мира на всей планете» в ответ рискует услышать, что это благостная, а то и опасная и вредная утопия. И все же я берусь утверждать: в этом вопросе равно неприемлемы ни безудержный пессимизм, ни ничем не подкрепленный оптимизм.

В нынешней ситуации известное выражение «хочешь мира — готовься к войне» представляется куда реалистичнее белого голубя Пикассо. Может быть, война является более естественным, чем мир,

состоянием человечества? Неужели гуманизм и человеколюбие — лишь пустая мечта, сказка? Неужели надежды людей на утверждение добра и справедливости были миражами, созданными в уме для того, чтобы подсластить горькую пилюлю своей трагической судьбы? Если это так на самом деле, то остается только констатировать, что человечество не исполнилось, не состоялось, не ушло далеко от первичной зоологической враждебности.

Есть ли основания полагать, что человечество не остановит свое движение к тому состоянию, которое просветители называли «вечным

миром»? Первое, что позволяет дать ответ в оптимистическом ключе, — это глубочайшая укорененность антивоенной идеи. Количество духовных сил, вложенных в установление мира, вполне сопоставимо с количеством энергии, затраченной на инициацию войн.

В НЫНЕШНЕЙ СИТУАЦИИ ИЗВЕСТНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ «ХОЧЕШЬ МИРА — ГОТОВЬСЯ К ВОЙНЕ» ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ КУДА РЕАЛИСТИЧНЕЕ БЕЛОГО ГОЛУБЯ ПИКАССО

Из истории миротворчества

Платон (1970) не без основания называл главной причиной всех войн «стяжание богатств». По его мнению, господство разума должно избавить человечество от войн. Люди пока еще не научились пользоваться в полной мере возможностями разума. Поэтому, размышлял он, они стремятся следовать чувствам, которые ведут их к разрушительной враждебности. Для того, чтобы мир восторжествовал, нужны хорошие правители, желательно из философов. Основа платоновской миротворческой идеи с упованием на разум коренится в постулате его учителя Сократа: «Люди поступают плохо, потому что не знают как поступать хорошо». Остается только научить людей, или тех, кто правит людьми, быть разумными. Сегодня, с высоты исторического опыта, мы знаем, что это не так. На самом деле, обычные люди, не говоря уже о правителях, часто поступают плохо,

прекрасно зная, как нужно поступать хорошо. Более того, человек может желать зла другим и даже видеть в собственном злодействе смысл и оправдание своего существования.

Упование древних греков на разум хотя и представляется наивным, все-таки оставило заметный след во всей мироискательской традиции. Во всяком случае, без разума к миру не придешь. Нет безмозглого мира, безмозглой может быть только война. Но Номо не только *sapiens*, но и *moralis*, то есть человек еще и *существо нравственное*. Греки, конечно, размышляли о справедливости, добре и благе, но эти понятия для того же Сократа выводились из знания (*γνωσις*), из того, что Гегель в XIX веке назовет верховенством разума, а мы сегодня назвали бы интеллектом. Правда, тот же Гегель считал продолжительный мир чем-то вроде «застойного болота» истории, тогда как война в его глазах олицетворяла собой «ветер перемен», т. е. прогресс и развитие. Но здесь следует заметить, что практически всякий, кто разделяет подобный образ мысли, в глубине души уверен, что умирать в будущих «прогрессивных» войнах будут некие абстрактные личности, но не их родные, близкие и уж тем более не они сами. XX век с его печами Освенцима заставил нас сделать вывод, что «диалектика просвещения» с ее упованием на господство разума, так основательно прописанная в немецком идеализме XIX века, может вести к ровно противоположному результату (Адорно, Хоркхаймер, 1997). Рациональность правителей остается важным, но не единственным условием решения столь судьбоносного для человечества вопроса.

Мечта о «вечном мире» пронизывает всю историю человечества, но только в XVI веке эта идея стала восприниматься в ключе возвеличивания человека в связи с расширением его влияния на практические условия государственной и международной жизни. Упование на духовный мир выдающейся личности (художника, писателя, правителя, полководца) становится основанием оптимистического прогноза в отношении будущей разумности мирового порядка. «Вечный мир» становится неотъемлемой частью идеала ренессансного гуманизма с его

стремлением к красоте и гармонии мировой жизни.

Первоначально Возрождение было связано с верой в безграничные возможности людей, в первую очередь художников, мыслителей, литераторов, правителей-интеллектуалов. Однако к концу XVI века постепенно, прежде всего в литературе (например, в «Опытах» М. Монтеня), стало проявляться разочарование, приправленное иронией по поводу прежнего первоначального оптимизма. Человек с его сластолюбием, чревоугодием, хвастовством и глупостью в позднем Возрождении все чаще стал представляться объектом насмешки («Гаргантюа и Пантагрюэль» Ф. Рабле). На фоне разгорающихся религиозных войн в Европе восхищение величием человека постепенно отошло на задний план, а в первые десятилетия XVII века и вовсе померкло.

Основной формой воздействия на политиков в эпоху Возрождения избирается трактат. К наиболее выдающимся памятникам миротворчества того времени относится «Жалоба мира» (1517) Эразма Роттердамского. Автор «Жалобы» находит истоки агрессивности человека в его изначальных свойствах. Среди таковых — стремление почитать глупость и даже любить ее больше, чем разумность. Этой теме Эразм Роттердамский посвятил более ранний трактат «Похвала глупости» (1511), отражающий одну из центральных идей эпохи: когда глупости становится слишком много, ее могут воспринимать и прославлять как высшую разумность. Для Эразма война представляется «переизбытком глупости», отказом от разума — высшей инстанции человеческой души. Своими текстами он стремится «открыть глаза» людям на сложившееся положение вещей. Так, имея в виду королей и их подданных, Эразм Роттердамский пишет: «Пусть они лучше подумают и рассудят, что на самом деле весь этот мир — единая общая страна для всех людей» (1963). Легко себе представить, что не только короли и их подданные XVI века, но и правители последующих столетий вовсе не спешили прислушаться к подобным призывам.

В схожем ключе мыслил о судьбах мира Себастьян Франк. В его «Боевой книжке мира» (1539) впервые была прописана

правовая ответственность за военные преступления. На суд читателя Франк выносит предложение передать судебные полномочия международному трибуналу.

На другом полюсе обозначилась контрапозиция — оправдание войны как блага для государства. «Умный правитель», по определению Никколо Макиавелли, воплощает в себе «разум государства», и война вполне может служить в качестве приемлемого способа решения государственных проблем. В «Государе» (1513) Макиавелли предлагает систему мер по обузданию мудрым правителем неистребимого эгоизма людей, в том числе государей. Для того, чтобы сковать анархию зла в управлении страной и в международных отношениях, хороши все средства: праведные и несправедные, открытые и тайные, гуманные и жестокие. Таким образом, Макиавелли, утверждая автономию политической мысли, провозгласил переход от прежней этико-религиозной (Августин) к спекулятивной теории государства. История целиком и полностью стала делом человеческим. Она спустилась с небес и стала предписывать правителю придерживаться принципа целесообразности («О военном искусстве» Н. Макиавелли). Если война призвана послужить процветанию государства, то такая цель на протяжении нескольких последующих веков будет оправдывать средства, какими бы жестокими они не представлялись. Вероятно, что автор «Государя» хорошо осознавал, кому предназначалась его книга. По меткому замечанию Б. Рассела (1959), «большинство правителей государств пришло к власти при помощи предательства и удерживали ее при помощи беспощадной жестокости».

Следует заметить, что упование на личность правителя в тот период и в последующие столетия было вполне объяснимым. В условиях доминирования абсолютистских порядков в Европе от воли монарха зависело многое. Так, во всяком случае первоначально, представлялось гуманистам. Но по мере разрушения миротворческих замыслов все больше укреплялась мысль, что для установления вечного мира недостаточно намерений одних только «выдающихся личностей» даже при самом благоприятном

раскладе сил. Есть в этой проблеме нечто такое, что выходит за пределы личных устремлений и не сводится к их равнодействующей. Другими словами, даже если политики найдут политический компромисс в настоящий период времени, то он непременно будет разрушен в будущем.

Особое место в истории миротворчества занимает XVII век. Европейские войны в этом столетии по своим масштабам и жестокости превзошли не только конфликты всех предшествующих столетий, но и двух последующих. По современным подсчетам в войнах XVII века погибло 45 млн человек. Население Германии, к примеру, сократилось в течение Тридцатилетней войны (1618–1648) на треть (в основном из-за спровоцированных военными действиями голодом и эпидемиями). Для сравнения: в европейских войнах XVI века погибло около 16 млн человек, XVIII века — 40 млн., XIX века — 17 млн. Возможно это историческая закономерность, но жестокий XVII век также можно назвать и временем мирных проектов.

Уже на пятом году Тридцатилетней войны из-под пера Эмери Крюсе выходит «Новый Киней» (1623), а через два года после этого — знаменитый трактат Гуго Гроция «О праве войны и мира» (1625). В 1638 году Европа узнает о «Великом плане» Генриха IV (на самом деле автором «Плана» был министр французского короля Максимилиан Сюлли).

Трактаты Крюсе и Сюлли открывают «политическую линию» миротворчества Нового времени. Подход обоих авторов можно охарактеризовать как «застывшее равновесие». Первенствующая роль политических целей и задач здесь очевидна. У Сюлли военно-политический союз монархов представлялся в форме христианской республики, состоящей из дружественных государств. Отношения между союзниками должны были регулироваться постановлениями сейма, состоящего из делегатов европейских правительств. Высшей судебной инстанцией в международных спорах должен был стать Третьей суд. «Великий план», конечно же, не удалось реализовать тогда, но к нему еще не раз будут обращаться правители европейских государств. Священный Союз (1815), по сути,

создавался по лекалам «Великого плана» и был призван сохранить мир в посленаполеоновской Европе «на вечные времена».

Примечательно, что о трактате Крюсе вспомнили через двести лет. Его сочинение пережило второе рождение в 1849 г. на европейском пацифистском конгрессе. В решениях конгресса было заявлено, что проект автора «Нового Кинья» как никогда близок к своему воплощению. Там же было выдвинуто предложение включить в ассамблею, наряду с европейскими государствами, Китай, Турцию, Индию, Эфиопию и другие страны. Хотя на самом деле до реализации планов по созданию Мировой Ассамблеи было далеко, значение проекта французского миротворца нельзя недооценивать. Крюсе был одним из первых мыслителей Нового времени, поставивших вопрос о целостности мирового политического пространства. «Человеческое общество, — утверждал он, — одно тело, все члены которого связаны таким образом, что, причинив боль одному, невозможно не затронуть другие» (Адорно, Хоркхаймер, 1997, с. 37).

На рубеже XVII–XVIII вв. идеи мирных проектов становятся еще более востребованными. Среди сочинений выделим два: это «Опыт о настоящем и будущем» (1693) Уильяма Пенна и «Записка о сохранении вечного мира» (1712) Шарля Сен-Пьера. В отличие от предшествующего столетия, эти трактаты уже широко обсуждались среди политиков, дипломатов и европейских интеллектуалов в целом. В них до деталей прописывались условия заключения масштабного мирного соглашения: от финансирования Европарламента до регламентации заседаний и порядка принятия решений. Современник, познакомившийся с трактатами Крюсе и Сюлли, Пенна и Сен-Пьера, обнаружит сходство предложенных в них проектов с установившимся после Второй мировой войны порядком.

Но вот незадача: широкий общественный резонанс, который получили миротворческие проекты XVIII века, нисколько не повлиял на военные приготовления европейских держав. На рубеже XVIII и XIX веков наполеоновские войны, потопившие Европу в крови, казалось

бы, должны были полностью обесценить теоретические усилия миротворцев. На самом деле потерпела крушение только ранее выдвинутая «политическая линия» миротворчества.

Здесь следует обратить внимание на то, как в трактатах Пенна и Сен-Пьера получила свое развитие правовая линия миротворчества. Оба автора включили в свои произведения положения о международном праве, которые были разработаны итальянскими юристами еще в XV веке и Гуго Гроцием в начале XVII века. «Если причина несправедлива, — писал Гроций, — то... несправедливы по внутреннему смыслу и все акты, вытекающие отсюда» (Гроций, 1956, с. 689). Но дело в том, что одно и то же действие «естественно справедливым» признают далеко не все лица, к нему причастные. Различное представление о том, какое решение можно считать «справедливым», остроумно показывает вымышленный диалог между нашедшими клад англичанином и шотландцем: первый предлагает разделить добычу по справедливости, а второй предлагает разделить ее поровну.

В самом деле, когда мы говорим: «это справедливо», или «это не справедливо», то можем не замечать, что вкладываем в собственное понятие «справедливости» свои собственные о ней представления. Иными словами, наш образ справедливости включает в себя весь комплекс идеалов и предрассудков, которыми мы дорожим.

В действительности попытка установления «естественной справедливости» уже заведомо обречена на провал, поскольку не находит какого-либо твердого основания. Наиболее очевидна «беспочвенность» «естественной справедливости» в международных политических отношениях. За примером далеко ходить не надо. События на современном Ближнем Востоке показывают, что не только «политическая», но и «историческая» и всякая другая справедливость трактуется странами и нациями этого региона по-своему и чаще всего ровно противоположным образом. В этой ситуации понятие «политической справедливости» меньше всего проясняет суть проблемы войны и мира. Еще Сократ в своем «Разговоре с Гиппием о справедливости»

(Ксенофонт, 1993) выводил собеседника на поиск позиции, отстраненной от одностороннего субъективного мнения по данному вопросу.

Но вернемся в XVIII век. «Что есть право? — вопрошал Уильям Пенн. — Ведь иначе мы никогда не узнаем, что есть справедливость» (2003, с. 89). «Если не знаешь, как поступить, то поступай по закону», — гласит старая мудрость. В рамках договорного права впервые встал вопрос о законности военных действий и ответственности за их последствия. Именно в это русло направили свои размышления западноевропейские просветители — Гоббс, Спиноза, Локк, Лейбниц, Гольбах, Гельвеций, Дидро, Монтескье, Руссо и др. Договор, подкрепленный действительной правовой силой, стал представляться как окончательное решение вопроса о вечном мире между «цивилизованными» народами. Но что такое этот договор? Это

компромисс интересов сторон, закрепленный конкретной правовой инстанцией. Такой инстанцией в области международного права мыслилась *надгосударственной* правовая структура.

Договорная основа международного права стала рассматриваться по аналогии с внутригосударственным правом. В общем виде логика просветителей выглядит так: поскольку люди, регулируя свои межличностные отношения, когда-то перешли от естественного права к праву договорному, то нечто подобное должно произойти и в отношениях между государствами. Установление главенства закона, по предположениям теоретиков общественного договора, когда-то прекратило «войну всех против всех» и тем самым вывело человечество из состояния варварства и дикости. Внутригосударственное право восторжествовало, и теперь никто не может безнаказанно покушаться на жизнь другой

личности. Просветители полагали, что если восторжествует право межгосударственное, то, по аналогии, за государственную агрессию правители и исполнители должны отвечать, как за уголовное преступление.

Остается только придумать, как это осуществить. Ничего другого, кроме того, что было предложено еще в XVI–XVII вв. — международный трибунал, сейм и т. д. — просветители предложить не могли. По сути они ограничились углубленной разработкой теоретических проблем общественного договора. Томас Гоббс, например, выдвигает

в своем «Левиафане» девятнадцать законов мирного состояния: первые три — «естественные», остальные — договорные. Дж. Локк в трактате «О государственном правлении» отмечает, что государства пока еще находятся в естественном состоянии по отношению друг к другу (1960, с. 105). Переход к «договорной

теории» международного права, по его мнению, — дело будущего европейской истории. В этом направлении рассуждали и другие английские просветители — Д. Юм, Д. Баллерс, Дж. Пристли, И. Бентам и др.

О каком-либо окончательном решении этих вопросов не могло быть и речи. Тем не менее, особую важность приобрела сама по себе постановка вопроса о праве войны и мира. К примеру, у Д. Дидро и Ш. Монтескье. Оба сходились на том, что правовая форма миротворчества в Европе возможна только между государствами с республиканским строем. «Дух монархий — война и расширение территорий, — писал Монтескье, — дух республики — мир и умеренность» (1955, с. 270). Надежда на исключительно мирный характер республиканизма не оправдалась, но направление мысли, несомненно, получило свое развитие.

Еще более последовательным, чем Локк и Гоббс, в этом вопросе был Ж.-Ж. Руссо.

ЗА ЧАСТОКОЛОМ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ПРАВОВЫХ ПРОБЛЕМ ПРОСТИРАЕТСЯ НЕ САМ ВЕЧНЫЙ МИР, КАК ПРЕДПОЛАГАЛИ ПРОСВЕТИТЕЛИ, А ТОЛЬКО ВОЗМОЖНОСТЬ ДВИЖЕНИЯ В ЕГО СТОРОНУ

В «Суждениях о вечном мире» (1761) он стремится не пропустить ни одного звена исторического развития правового сознания. На этом пути Руссо приходит к парадоксальному выводу: чтобы окончательно установить главенство международного права, нужно прибегнуть к насилию, возможно даже большему чем то, которое было до сих пор. «Если «вечный мир» и возможен, то лишь при помощи средств насильственных и опасных для человечества» (Руссо, 1969, с. 150). Ему видится, что к миру можно прийти через войну, к толерантности — через насилие!

К неудачам теоретических поисков правовой формулы мира добавлялись проблемы практические. В реальной жизни Европы наступление вечного мира тем более не предвиделось. Одни писали трактаты. Другие готовились воевать. Временное затишье рассматривалось как состояние ожидания кровопролития. Ирония и печаль из эпиграммы «Война и мир» германского поэта XVII века Фридриха фон Логау как будто закрепляет это утверждение:

*Война — всегда война. Ей трудно быть иною.
Куда опасней мир, коль он чреват войною¹.*

Трактат Канта «К вечному миру»: безнадежная утопия или путь к спасительной необходимости?

Для преодоления препятствий, с которыми столкнулись миротворцы предшествующих столетий, надо было превзойти общественно-политическую мысль эпохи Просвещения. Такую попытку предпринял в своем трактате «К вечному миру» Иммануил Кант (1724–1804). Названием трактата послужила надпись на вывеске голландского трактирщика рядом с изображенным кладбищем. Философ делает заключение: *либо вечный мир будет достигнут в действительности, либо он наступит на кладбище человечества.*

К разработке идеи вечного мира Кант приступает на излете своей научной карьеры. Примечательно, что за решение вопроса об установлении мира на все времена берется философ, который всю свою жизнь безвыездно прожил в самом центре прусско-германского милитаризма. Получив к тому времени всеобщее признание, Кант направляет на решение поставленной перед собой проблемы весь свой жизненный и философский опыт. Предшествующая миротворческая традиция потерпела неудачу, потому что ограничилось политикой — важным, но лишь *предварительным* условием установления мира. Правовая сторона дела, по его мнению, требует всемерного усиления. «Всей политике, — пишет он, — следует преклонить колени перед правом» (1966, с. 302). Однако правовое состояние — лишь переходный этап. Кант считает, что его преодоление заключается в установлении «согласия политики и морали». Другими словами, прежней теоретической конструкции недоставало самого главного — морального основания.

Столкнувшись с таким утверждением в первом приближении, наш современник законно сомневается: является ли мораль твердым понятием, посредством которого можно было бы укрепить идею мира, придать ей большую убедительность и доказательность? Чем, к примеру, «морально» и «не морально» более основательно и определенно по сравнению с понятиями «справедливо» и «несправедливо»? Сомнения, возникающие в этом смысле, можно адресовать нашему современнику, но не Канту. Немецкий философ предельно последователен в своем стремлении перенести основные идеи «Критики практического разума» (1788) в *теорию* вечного мира.

В шести «прелиминарных» (предварительных) статьях трактата великий кёнигсбержец добавляет собственные соображения к аргументации своих предшественников по поводу политических и правовых оснований установления мира между воюющими государствами. Эти основания, по его мнению, важны, но они являются лишь «опытной» частью теории мира. Максимум, чего можно добиться,

¹ Абашидзе, И. В., & Айтматов, Ч. и др. (Ред.). (1977). Европейская поэзия XVII века. В Библиотека всемирной литературы (Т. 41). Художественная литература.

следуя им, — это *перемирие*, временное упразднение состояния войны. Кант, как было замечено, не склонен переоценивать значение международных политики и права. Главный аргумент: политическое и правовое регулирование не устраняет коренные *причины* военных конфликтов. За частокором политических и правовых проблем простирается не сам вечный мир, как предполагали просветители, а только возможность движения в его сторону. Кант делает предположение, что человечество в недалеком будущем станет разумным настолько, чтобы

преодолеть политические и правовые барьеры, ведь прогресс в этой области очевиден. Но что же дальше? А дальше будет всегда сохраняться угроза войны, по сути то же самое, что было до того. В этих условиях

«мирный договор хотя и кладет конец данной войне, но не военному состоянию,... в каком всегда можно найти предлог к новой войне» (1966, с. 273).

Кант дает понять, что причины агрессивности человека могут залегать гораздо глубже, чем нам представляется. Устранение их на пути к миру — вовсе не простая задача, но надежда остается. По Канту, у человека всегда «имеются значительные, хотя временами и дремлющие моральные задатки того, чтобы справиться когда-нибудь со злым принципом в себе» (1966, с. 273). Однако политическая и правовая линии миротворчества построены на принципе *приоритета разума*, который не является последней инстанцией решения проблемы. Вовсе не исключено, полагает Кант, что война может быть представлена кем-то (так оно и будет в XX веке) как триумф разума и воли.

Кант разводит два понятия: «моральный политик» и «политический моралист». Первый в своей политической деятельности опирается на императивное моральное требование, и никакие обстоятельства не могут заставить его от него отойти. Политический моралист

«приспосабливает мораль к интересам государственного мужа» (1966, с. 292) и может только внешне руководствоваться понятием долга, однако ради практических целей всегда готов им пренебречь. В последнем случае расчет ставится выше морали. К сожалению, сокрушается Кант, «обладание властью неизбежно извращает свободное суждение разума» (там же, с. 289).

Кант предлагает обратиться к понятию «чистого практического разума», в котором он усматривает основание моральной природы человека, *онтологически* (как соответствующую

природе бытия) главенствующей над его способностью оперировать рассудочной разумностью. При этом он не отрывает международное право от права личности. Право личности при всех условиях, утверждает он, «должно считаться священным, каких

бы жертв ни стоило это господствующей власти» (там же, с. 302). Конечная цель предполагаемого движения — личность, всецело определяющаяся в качестве субъекта международного права.

И все же, достигим ли в таком случае вечный мир? Этот вопрос, по Канту, относится к тому же типу вопросов, что и вопрос «существует ли бог?» И в том, и в другом случае разум бессилен. Однако каждый человек обладает своего рода «органом» морального сознания. Это совесть, которая дает о себе знать, когда личность осознанно или неосознанно нарушает моральный закон. В этом отношении кантовскую совесть можно представить как «со-весть» — соответствие высшей вести, исходящей из самой природы бытия, закона мирового устройства. Разум, согласно Канту, позволяет выразить лишь причинно-следственные связи в мире явлений, но никак не то, что открывается со стороны природы морали. По Канту, ядро морального долга содержит в себе императивное требование, предъявляемое не только человеку, но и мирозданию в целом.

СЕГОДНЯ НЕОБХОДИМО ПРИЗНАТЬ, ЧТО ПРАВОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРАКТИЧЕСКИ НЕ РАБОТАЮТ

Можно ли принять такую метафизическую по форме и содержанию установку? Кант полагает, что руководствоваться ею не только можно, но и необходимо в ситуации угрозы всеобщего уничтожения. Так, полагает Кант, мы всегда можем прислушаться к моральному закону, который требует поступать в строгом соответствии с *долгом* вне зависимости от того, имеет ли этот поступок шансы на успех или нет. И если даже вечный мир в действительности никогда не наступит (а этого знать никто на самом деле не может), то и тогда неустанно и настойчиво работая над его осуществлением, мы действовали бы единственно правильным («должным») образом. Кант, по сути, утверждает единственно подлинный критерий сохранения человечества. Для него это не прогресс производства, не прогресс знаний и даже не прогресс права, но прогресс морали. Юрген Хабермас в конце XX века в своей теории коммуникативного действия попытается придать кантовской идее прогресса морального сознания практический смысл. Хабермас в 1980–1990-е гг., по признанию исследователей и журналистов, «вернул надежду европейцев» тем, что предложил коммуникативный механизм морального совершенства общества, посредством включения их в «этику дискурса». Опираясь на теорию морального развития Л. Кольберга, он предписывает последовательное восхождение по ступеням морального сознания: от «наказания и повиновения» до «универсальных этических принципов, которым должен следовать весь человеческий род» (2001, с. 183–198).

Таким образом, долг следовать идее вечного мира — превыше всего остального. В противном случае величие взлета человеческого гения найдет свое упокоение на кладбище человечества. Непостижимо, но в конце XVIII века философ предупредил нас о возможности гибели *всего* человечества. В этом предупреждении можно усмотреть и другую императивную норму, заключенную в идее вечного мира: следовать к миру нужно не затем, чтобы стало лучше, а затем, чтобы не стало намного хуже. Согласимся, что такая постановка вопроса выглядит куда актуальней для начала XXI века, чем для конца XVIII.

Кантовская идея «Вечного мира» перед лицом новых реалий второй половины XX века

Вторая половина XX века внесла в проблему войны и мира два принципиально новых обстоятельства. Первое: противостояние двух сверхдержав — США и СССР — и выросшая из него угроза ядерного апокалипсиса. Кант подобную ситуацию описал так: «Государство (или его глава) желает добиться для себя прочного мира таким образом, чтобы завладеть по возможности всем миром» (1966, с. 287). Второе: нависающая над человечеством экологическая катастрофа. Последняя, обладая свойством «ползучести», подкралась к человечеству незаметно и, подобно известному ядовитому пресмыкающемуся, распустив капюшон, приняла стойку для решающего броска. Еще в XIX веке мало кто предполагал, что из года в год растущее антропогенное воздействие на природу может повлечь за собой катастрофические последствия. Сегодня «мусорное самоистребление» стало очевидным и даже осязаемым. Таким образом, проблемы экологии уже перестали быть локальными и чисто технологическими проблемами, они стали глобальными и, что не менее важно, гуманитарными. Это обстоятельство заставляет рассматривать идею предотвращения «экологического коллапса» в одном ряду с идеей «вечного мира». То и другое угрожает «схлопыванием» человеческой цивилизации, первое — в перспективе ближайшего полувека, второе — почти мгновенно по меркам столетия.

Реальность такова, что угроза всеобщего самоуничтожения в текущем десятилетии подошла к своим пороговым значениям. Удивительно, но на этом фоне мы все чаще стали замечать фатализм современников. Страшные последствия Второй мировой войны и кадры обожженных ядерной вспышкой плачущих японских детей уже не тревожат, как в прошлом, поколение людей, родившихся в 60–70-е гг. и позднее. Ожидание будущего все меньше сопровождается энергией борьбы за сохранение человечества. Лакуны, оставшиеся на месте прежнего сопротивления надвигающейся катастрофе, все чаще

заполняются пессимизмом, ощущением бессилия попыток остановить набирающий ход локомотив, несущийся навстречу ядерному апокалипсису. Так, на рубеже веков тема «Судного дня» в ее эзотерическом и религиозном изводе приобрела особую популярность. Тематика «Армагеддона» оказалась чрезвычайно востребованной читательской и зрительской аудиторией, на что не замедлили откликнуться массовая литература, кино и телевидение. Условная партия пессимистов с лозунгом «Будущее ужасно или оно вообще не наступит!» встречает все большее сочувствие со стороны самых разных слоев населения стран Европы и Америки. И такое положение вещей сложилось не только под воздействием массмедиа.

Наша действительность на самом деле радикально отличается от всего, что когда-либо угрожало жизни цивилизации в прошлом. На угрозу глобальной катастрофы человечества и угрозу высокоорганизованной жизни на Земле в целом сегодня отвечает разве что вялая отповедь маловлиятельных общественных организаций. К ним добавляется предупредительная риторика тех лидеров партий и государств, которые не пожелали встраиваться в сложившийся тренд глобальной политики. В безответственных высказываниях политиков без труда просматривается устойчивое признание неизбежного хода событий в его катастрофическом изводе. Складывается впечатление, что для свершения глобального бедствия уже не нужны никакие дополнительные катаклизмы, никакие прежде невиданные экстраординарные угрозы — достаточно оставить все так, как есть. В этом заключается трагедия сегодняшнего дня, пришедшая к нам вместе с плодами человеческого гения.

Нетрудно заметить, что в высказываниях зарубежных (главным образом) экспертов и аналитиков четко просматривается мысль о допустимости локальных конфликтов с применением ядерных вооружений средней и малой мощности с высокой точностью доставки. На этом фоне постепенно в массмедиа просачивается информация об «ошибках», допущенных при расчете так

называемой модели ядерной зимы (Моисеев, 1988; Моисеев, Александров, Тарко, 1985). Поскольку в расчетах «скорость осаднения сажи», вызванной массированными ядерными бомбардировками, была занижена, последствия, якобы, могут оказаться не столь катастрофическими, как это было установлено в 80-х гг. Тем самым исподволь протаскивается мнение о реальном шансе для части (понятно, какой) населения Земли оказаться победителем не только в локальном, но и в глобальном конфликте.

Очевидно, что для демпфирования нарастающих глобальных угроз необходимо привнесение в практику строгого следования коллективному императивному запрету переступить роковую черту. Однако до сих пор нам известны лишь единичные случаи вменения в поведение людей таких норм, связанных с императивными запретами, которые разделяло бы абсолютное большинство народов, населяющих нашу планету. К таковым разве что можно отнести запреты на близкородственный инцест и каннибализм. Данные ограничения, установленные на ранней стадии социоантропогенеза, по природе своей исходили не из рационального (заметим особо!), а из «пралогического» тотемического мышления. «Ведь самым поразительным является тот факт, — писал Юрий Бородай, — что тотемизм... на соответствующих этапах развития *был всеобщим принципом родовой организации у всех народов без исключения*» (1996, с. 121). Достаточно сказать, что табу у первобытных людей исходно являлось *внутренним самоограничением*, которое в ходе антропогенеза стало определяться в морали как совесть, а в общественной жизни — как социально-правовой запрет. Наивно, конечно, полагать, что «первобытное аутистическое индивидуально-миражное воображение» (Ю. Бородай) может в каком-то виде инкорпорироваться в современный коллективный запрет. Тем не менее, в нашем случае критически важно понять, как стало возможным преодоление дистанции огромного размера: от магически-мифологической до сверхличностной и общезначимой морально-этической и социально-правовой понятийной конструкции. Возможно ли что-то подобное

применительно к сформулированному по-кантовски императивному запрету на глобальное самоуничтожение человечества?

Отдавая себе отчет в суровых реалиях современности, вовсе не лишне также поставить вопрос: насколько пятисотлетняя миротворческая традиция может послужить современникам, поставленным перед лицом смертельной глобальной угрозы? Не остались ли все надежды и упования миротворцев в прошлом? Не следует ли «Вечный мир» положить на архивную полку вместе с другими утопиями прошедших столетий?

Что дальше? И нужен ли нам Кант сегодня?

Так распорядилась мировая история, что мы на протяжении полувека находились в самом центре мирового противостояния, представляя один из его полюсов. Показательна в этом смысле эволюция взглядов на мировой порядок, произошедшая в течении последнего десятилетия. И здесь не будет лишним добавить к предложенным выше размышлениям немного «свежей» политики.

Время «великих иллюзий» и надежд на новый, более справедливый и гуманный мир сопровождалось стремлением наших обществоведов представить ситуацию лучше, чем она была на самом деле и еще больше — чем она к тому подходила. На рубеже 1980–90-х гг. в нашем социально-гуманитарном знании определенно доминировал миротворческий оптимизм. В этом легко убедиться, ознакомившись с содержанием монографий и статей в научных и общественно-политических изданиях того времени (Блищенко, 1989; Верещетин, Мюллерсон, 1989; Ивахненко, 1991; Петрицкий, 1990).

Сегодня необходимо признать, что правовые инструменты регулирования международных отношений практически не работают. На их месте восторжествовало право сильного. Прикладывая к происходящему масштаб миротворческих теорий прошлого, вполне можно заключить, что мы живем теперь в условиях политической и правовой *деградации* международных отношений.

Как хотелось бы ошибиться в сделанном заключении! Но, видимо, придется удовлетвориться истиной: современные политики, по классификации Канта, являются типичными «политическими моралистами». Но дело, видимо, не только и даже не столько в политиках. Весьма кстати в этой связи было бы вспомнить американского политолога Л. Холли, который как-то заметил, что уничтожение Хиросимы атомной бомбой «не вызвало никакого активного протеста у американского народа, причем даже в среде тех американцев, которые считаются самыми просвещенными членами общества» (Halle, 1987, с. 156).

Мир возможен, пока в нем заинтересованы доминирующие на планете силы. Это, по определению, силовой мир, или мир с позиции силы. Он приблизительно соответствует «политическому» плану Генриха IV установить мир под эгидой собственных интересов. Человечество в начале XXI века *вернулось в своих господствующих представлениях о мировом порядке в XVII век*.

Для оценки сегодняшнего положения дел в вопросе глобальной безопасности оказалось чрезвычайно важным обратить внимание на деструктивные стороны человеческой психики, которые в прошлые столетия практически не рассматривались через оптику планетарного мышления. Эрих Фромм в книге «Анатомия человеческой деструктивности» (1973) предпринял такую попытку. Фромм (2022) сконцентрировал внимание на самой опасной форме деструктивного поведения — человеческой агрессии. Порочный круг виктимизации также стал приметой нашего времени. Исторические обиды жертв военной агрессии умножают взаимную подозрительность и враждебность между государствами, народами и социальными группами. Следует признать, что такого рода психологические барьеры причастны к скрытому расширению ядерного клуба. Этот процесс уже перестал быть прозрачным и сколько-нибудь контролируемым в целом.

Еще одним фактором, рассматриваемым в пользу установления мира, традиционно называют миротворческий потенциал искусства и культуры в целом. Упование на

культуру на самом деле пронизывает тексты миротворцев на протяжении нескольких столетий от Ренессанса до эпохи Просвещения включительно. Однако этот аргумент несколько пошатнулся за прошедшее столетие. XX век показал, что смертоносное оружие и вредное производство — это тоже культура. Но даже если мы будем иметь ввиду лишь гуманистический слой культуры, то и тогда его самодостаточность в вопросе спасения человечества вовсе не представляется очевидной. Сколь ни велика роль искусства в жизни человека, оно не уберегает его от парадоксального стремления к уничтожению себе подобных. Примером тому может служить Германия — родина Канта, Шиллера, Гете и одновременно — страна, явившая миру кошмар фашизма и планового уничтожения миллионов людей на полях сражений и в газовых камерах.

Культура, конечно же, не безучастна к выживанию человечества. Ведь учение Канта о вечном мире тоже можно назвать феноменом человеческой культуры.

Сложилась странная ситуация. С одной стороны, только в лоне западноевропейского рационализма могло быть создано кантовское учение о морали. С другой, посредством того же рационализма мораль в политике была выведена за скобки в качестве отдельной абстрактной сущности, которую можно не принимать в расчет. На этом фоне были созданы и такие образцы литературы, в которых уничтожение людей (холокост) конвертировалось в определенный тип эстетического, близкого к наслаждению переживания, лишённого всякого морального сопровождения. Такое проявление «сознания вне морали» убедительно показал Джонатан Литтелл в книге «Благовоительницы», ставшей своего рода открытием для читателя-современника.

Восточная культура, в противовес западной, более последовательно отстаивает единство всех компонентов духовности («все во всем»). Поэтому она оказалось более стойкой по

отношению к упадку жизнеутверждения, скорее характерному для современного Запада. Древнекитайский принцип у-вэй, например, связывает нравственность не только с отдельной личностью, человеческими отношениями и обществом, но и со всем космическим мирозданием. Как уже было сказано, человечество до сих пор располагает весьма незначительным числом образцов сознательного укоренения нравственных поступков коллективного свойства. До конца XX века к таковым причисляли национальное покаяние и чувство «коллективной вины» (Halle, 1987, с. 159–163) немцев за злодеяния Германии во время Второй мировой войны. Но, как не трудно убедиться, уже во

втором десятилетии нашего столетия с этим чувством уже распрощалась, по меньшей мере, часть населения ФРГ. Исторические уроки оказались

невыученными и преданными полному забвению.

Даже если сегодня мировая наука с предельной точностью определит границу дозволенного и установит «запретную черту», переступив которую мы все погибнем, все равно нет никаких гарантий, что кто-то не захочет сделать последний шаг. Представляется, что всегда найдется тот, кто захочет пошарить в пороховом погребе с факелом в руках ради геростратовой славы, например. Здесь совершенно в ином, по сравнению с временами Достоевского, масштабе встает и тема «подпольного человека», который может крикнуть всем: «А я так хочу! И не зовите меня к вашим идеалам сытой и мирной жизни...». Следует признать, что в муке, горе, трагедии, зле, наконец, в дьявольщине и сатанинстве, присутствует «своя» эстетика, и XX век сполна почувствовал ее притягательную силу.

К апокалиптическим сценариям будущего человечества вовсе не следует относиться легкомысленно, как к детским страшилкам. Сегодня о них необходимо хотя бы знать. Это по крайней мере будет способствовать

ВОЗМОЖНО, ЧТО У НАС ПОЧТИ НЕТ ШАНСОВ ПРОВЕСТИ ПРОЕКТ «ВЕЧНОГО МИРА» В ЖИЗНЬ

увеличению шансов на то, чтобы они не состоялись. Но что же можно сделать для их предотвращения? Для ответа на этот вопрос вернемся к Канту. Он вовсе не предлагал пренебречь логикой и разумными политико-правовыми решениями. Он только предупреждал, что ими дело мира не исчерпывается. На вопрос «Что я должен делать?», Кант отвечал: «Следовать долгу». Долг, по Канту, выражен императивным требованием поступать морально без всяких скидок на предопределение. В конце концов за все будешь нести ответственность ты сам. Любое обезличивание происходящего, любая ссылка на обстоятельства, на «объективную логику» событий, на то, что «так поступали всегда» может быть принята разумом, но никак не одобрена моральными императивами кантовской философии.

И все-таки, по Канту, добиться от человека и человечества неотступного следования моральному императиву («чистому долгу»), представляется возможным. Такое утверждение выглядит рискованным, когда ускоряющийся прогресс познания и технологического совершенства происходит на фоне практического отсутствия прогресса морального поведения в межгосударственных отношениях. Кто может сказать, что прошедший XX век моральнее, чем XVII или XVIII? Из рационального совершенства вовсе не вытекает с необходимостью совершенство моральное. Похоже, что фактор времени в вопросе о прогрессе морали совсем иной, чем в вопросе о прогрессе интеллекта. Однако Кант все же делает одно отступление: переход к моральному поведению отдельной личности *может* произойти и одномоментно, как происходит прозрение — неожиданно и сразу («как выстрел из пистолета»). Литература полна такими примерами морального перевоплощения человека на фоне произошедших с ним (в основном, трагических) событий. Тем самым, Кант как будто намекает нам на возможность кардинального морального сдвига коллективного поведения человечества на пороге катастрофы.

По Канту, глобальное табуирование военной эскалации в политике на каком-то (критическом) этапе истории человечества

должно утвердиться на правах *абсолютной духовной категории*. Возможно, что так и не случится на самом деле. Возможно, что у нас почти нет шансов провести проект «вечного мира» в жизнь. И все же, подсказывает нам кёнигсбержец, единственный способ оставаться моральным в практически безнадежной ситуации — это следовать долгу даже тогда, когда не остается шансов на успех. Это и есть путь реалистической утопии. Нам нельзя с него сходить. В сложившейся на сегодняшний день ситуации жизненно необходимо запустить этот заглохший мотор кантовского миротворчества. Другого нам просто не дано.

Список источников / References

- Абашидзе, И. В., & Айтматов, Ч. и др. (Ред.). (1977). Европейская поэзия XVII века. В *Библиотека всемирной литературы* (Т. 41). Художественная литература.
- Адорно, Т., & Хоркхаймер, М. (1997). *Диалектика Просвещения. Философские фрагменты*. Медиум, Ювента.
- Андреева, И. С. (1975). *Проблема мира в западноевропейской философии*. Мысль.
- Аристофан. (1934). *Комедии* (Т. 1). Академия.
- Блищенко, И. П. (1989). На пути к созданию нового международного правопорядка. *Советское государство и право*, (4), 109–110.
- Бородай, Ю. М. (1996). *Эротика. Смерть. Табу: трагедия человеческого сознания*. Гнозис.
- Верещетин, В. С., & Мюллерсон, Р. А. (1989). Примат международного права в мировой политике. *Советское государство и право*, (7), 3–11.
- Гроций, Г. (1994). *О праве войны и мира*. Ладомир.
- Ивахненко, Е. Н. (1991). *Идея вечного мира в западноевропейской философии Нового времени XVII–XVIII вв.* [Диссертация кандидата философских наук, Киевский государственный университет].
- Кант, И. (1966). К вечному миру. В *Сочинения* (Т. 6, с. 257–309). Мысль.
- Ксенофонт. (1993). Разговор с Гиппием о справедливости. В *Сократические сочинения* (с. 166–173).
- Локк, Дж. (1960). О государственном правлении. В *Избранные философские произведения* (Т. 2).
- Моисеев, Н. Н. (1988). Правде надо смотреть в лицо — о сценариях возможной ядерной войны. В *Экология человечества глазами математика: (Человек, природа и будущее цивилизации)* (с. 66–110). Молодая гвардия.
- Моисеев, Н. Н., Александров, В. В., & Тарко, А. М. (1985). *Человек и биосфера: Опыт системного анализа и эксперименты с моделями*. Наука.

Монтескье, Ш. (1955). О духе законов. В *Избранные произведения*. Госполитиздат.

Пенн, У. (2003). Опыт о настоящем и будущем мире в Европе путем создания европейского Конгресса, Парламента или Палаты государств (1693). В *Трактаты о вечном мире* (с. 115–135). Соцэгиз.

Петрицкий, В. А. (1990). Экологизация морали и этика. *Философские науки*, (4), 103–106.

Платон. (1970). Федон. В *Сочинения* (Т. 2). Мысль.

Рассел, Б. (1959). *История западной философии*. Издательство иностранной литературы.

Руссо, Ж.-Ж. (1969). Суждения о вечном мире. В *Трактаты*. Наука.

Творения Блаженного Августина, епископа Иппонийского. (n. d.). В *Библиотека творений св. отцов и учителей церкви западных, издаваемая при Киевской духовной академии* (Ч. 6). Киев.

Фромм, Э. (2022). *Анатомия человеческой деструктивности*. АСТ: АСТ Москва.

Хабермас, Ю. (2001). *Моральное сознание и коммуникативное действие* (с. 183–198). Наука.

Эразм Роттердамский. (1963). Жалоба мира. В *Трактаты о вечном мире* (с. 30–59). Наука.

Halle, L. J. (1987). *History, philosophy, and foreign relations: Background for the making of foreign policy*. Lanham etc.

Perpetual Peace. From Utopia to Reality: There is no other way

Eugene N. Ivakhnenko

PhD in Philosophy, Deputy Director, The School of the Anthropology of the Future, RANEPa; Professor, Lomonosov Moscow State University (27/4, Lomonosovsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119991); <https://orcid.org/0000-0001-5930-0372>, e-mail: ivahnen@rambler.ru

ABSTRACT The article briefly traces the development of the idea of «perpetual peace», from its Renaissance roots till the present day. The article focuses on Immanuel Kant's treatise «Towards Perpetual Peace» (Zum ewigen Frieden, 1795). In it, the great Königsberger attempts to overcome the political and legal limitations of the peacekeeping thought of his predecessors. Kant comes to a conclusion which, by all standards, was paradoxical for the eighteenth century, and is extremely relevant for the twenty-first century: *either perpetual peace will be achieved truly, or it will arrive in the graveyard of humanity*. Catching the public attention in the twentieth century, this idea of Kant seemed more like a subject for philosophical reflection that needed to be tested for its worth. Has Kant's treatise survived this sort of testing? We may get an answer to this question within the lifespan of a generation, or two. The author claims that Kant's peacemaking legacy has changed from a seemingly hopeless utopia into a blueprint of urgent necessity. With a view to the current situation (the author of the article concludes), it is vital to reset Kantian peacekeeping wheels in motion. For there is no other option.

KEY WORDS Perpetual peace, international law, domestic law, global threats, nuclear apocalypse, moral consciousness

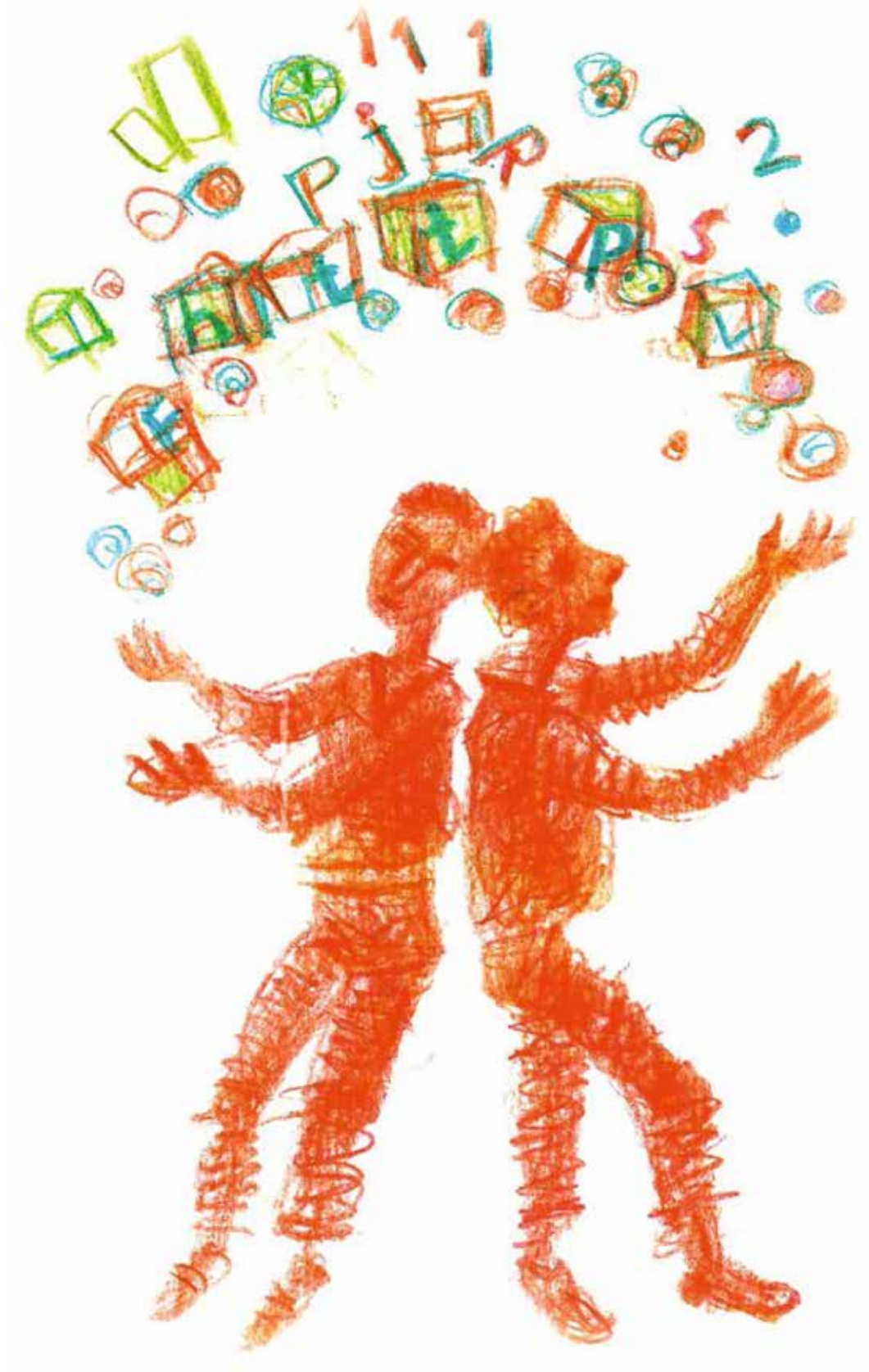
TO CITE Ivakhnenko, E. N. (2025). Perpetual Peace. From Utopia to Reality: There is no other way. *Educational Policy*, 20(1), 54–67.

© Ivakhnenko E. N., 2025

Received: 28.02.2025

Accepted: 10.03.2025

Date of publication: 31.05.2025



■ Оригинальная исследовательская статья / Original research article

Пути конструирования межпредметных задач в обучении

А. Н. Поддьяков

Школа антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства и государственного управления, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

За последние десятилетия решение междисциплинарных проблем и задач стало социально одобряемым и институционально поддерживаемым. При этом тема собственно конструирования (а не только использования) межпредметных, междисциплинарных задач освещается лишь в небольшом количестве работ. Причин для этого, можно полагать, как минимум две. Далеко не все исследователи и практики, обращающиеся к междисциплинарным задачам и использующие их, сами их конструируют. И даже для тех, кто их конструирует, рефлексия, экспликация и обобщение своего опыта, стратегическое видение новых типов междисциплинарных задач – это особая метазадача, которую ставят единицы. Вероятно, никакая содержательная классификация путей конструирования межпредметных задач не может быть исчерпывающей. В этом конструировании может проявиться креативность разработчика междисциплинарных задач, результаты которой не впишутся в прежние классификации. Вряд ли можно описать и предсказать все возможные пути разумного связывания тех или иных дисциплин (в том числе будущих) и типы вопросов, основанные на этих связях. При этом такие классификации важны, полезны и эвристичны. Одним из важных возможных путей конструирования междисциплинарных проблем и задач может стать использование представлений об экологии различных видов знания Р. Т. Уильямса. Его метафора экологии знания позволяет анализировать разные типы и виды знаний, производимых в разных «экологических нишах», а также их «экологическое разнообразие». Введение в содержание междисциплинарных задач эксплицированных представлений о разных источниках и видах знаний может стать одним из важных направлений междисциплинарности в образовании в целом.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

междисциплинарные проблемы и задачи, обучение, образование

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Поддьяков, А. Н. (2025). Пути конструирования межпредметных задач в обучении. *Образовательная политика*, 20(1), 69–76.



© Поддьяков А. Н., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



Александр Николаевич ПОДДЬЯКОВ

д. псих. н., ведущий научный сотрудник, Школа антропологии будущего; Российская академия народного хозяйства и государственного управления; профессор, департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(101000, РФ, Москва, пер. Армянский, 4/2, каб. 402),
e-mail: apoddiakov@hse.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6793-9985>

Поступила: 01.02.2025
Принята: 01.02.2025
Дата публикации: 31.05.2025

Введение

Принципиально важное значение для цивилизационного развития имеют деятельности, направленные на создание сложных объектов и систем различной природы. Особое место занимает здесь постановка, генерирование новых проблем и задач (Поддъяков, 2022). Мы рассмотрим такое направление конструирования сложности, как создание (изобретение, конструирование) междисциплинарных, межпредметных проблем и задач в образовательных целях. Термины «междисциплинарные задачи» и «межпредметные задачи» мы используем как синонимы.

Тема является крайне актуальной. Еще в 1986 г. было опубликовано проведенное под эгидой ЮНЕСКО исследование «Междисциплинарность в общем образовании» по итогам международного симпозиума по данной теме. Междисциплинарные задачи характеризовались в данной работе как позволяющие «применять методы и подходы, либо общие для нескольких дисциплин, либо специфические, но взаимодополняющие, и объединять процессы мышления (рационального, эмпирического, по аналогии, социального и т. д.) для приближения к лучшему решению с точки зрения различных аспектов одной и той же комплексной проблемы» (d'Hainaut, 1986, p. 68).

Различие между проблемой и задачей состоит в следующем.

Проблема – «выделяемый наряду с задачами вид проблемных ситуаций; обычно понимается как плохо определенная, комплексная по своей структуре и составу и сложная для решения задача, обладающая рядом свойств, отличающих ее от традиционных задач» (Спиридонов, 2022б).

Задача (мыслительная задача) – «устойчиво выделяемый наряду с проблемами вид проблемных ситуаций. Обычно понимается как цель, поставленная в определенных условиях, препятствующих ее непосредственному достижению <...>. Задача представляет собой форму неопределенности – неизвестность средств достижения поставленной цели, с которой в тех или иных ситуациях

(учебных, профессиональных, бытовых и др.) сталкивается человеческое мышление» (Спиридонов, 2022а).

В настоящее время решение междисциплинарных проблем и задач является неотъемлемой частью обучения на некоторых образовательных программах, таких как Материаловедение и технологии материалов (Институт перспективных материалов и технологий НИУ МИЭТ, 2022). Задания Московской предпрофессиональной олимпиады для учащихся 8–11 классов содержат различные межпредметные задачи по разным профилям подготовки, а об Олимпиаде Национальной технологической инициативы говорится, что это «это уникальный формат инженерных состязаний для школьников 7–11 классов, направленный на выявление и развитие талантливых детей, способных решать сложные междисциплинарные задачи» (Московский государственный психолого-педагогический университет, n. d.)

В ряде университетов есть образовательные программы и курсы по решению междисциплинарных проблем (University of Michigan Law School, n. d.; Rochester Institute of Technology, n. d.). По теме междисциплинарных проблем и задач в обучении делаются научные доклады на конференциях (Hinterplattner et al., 2020; Moutsios-Rentzos, 2023; Singer et al., 2024), публикуются статьи и главы книг (Ашкинази, 2020, 2021; Васильева и др., 2019; Жук, 2014; Коклевский, 2018; Колесников, Сиренко, 2013; Подходова, Аранова, 2012; Сиренко, 2013; Arney, 2019; Bowen, 2020; Goddixsen, 2017; Green, Andersen, 2019; Jensen et al., 2018; MacLeod, van der Veen, 2020; Stentoft, 2019), книги (Lansiquot, 2016), защищаются диссертации (Карпухина, 2008; Сурчалова, 2001; Schoefer, 2015).

Публикуются задачки – например, «Четыре дамы и молодой человек в вакууме...» И. Леенсона. Автор книги дает приведенным в сборнике задачам следующую научно-популярную характеристику: [они] «развивают сообразительность, логическое мышление, умение ориентироваться в окружающей действительности и правильно объяснять основные ее проявления, умение видеть

Диаграмма 1. Этапы разработки междисциплинарной задачи по формированию и развитию полипрофессиональных компетенций (ППК) в целях устойчивого развития (УР).

Diagram 1. Stages of development of an interdisciplinary task on formation and development multi-professional competences (MPC) for sustainable development (SD).



Источник/Source: Коклевский, 2018, с. 111.

единство природы и человека и находить связи между различными явлениями природы и человеческой деятельности, включая науку и искусство. Короче говоря, развивают проблемное мышление и формируют мотивацию к познанию. <...> Для решения подобных задач требуются и начитанность, и сообразительность, и знания из разных областей, и умение применить свои знания для решения конкретной задачи» (Леенсон, 2022, с. 13). В задачнике Л. А. Ашкинази (2022) среди прочих «рассмотрены новые типы задач, многие из которых применимы не только в физике, но и в любой области знаний», а значит, являются трансдисциплинарными.

В контексте конструирования междисциплинарных задач важно отметить следующее. Далеко не все исследователи и практики, обращающиеся к междисциплинарным задачам и использующие их, сами их разрабатывают. И даже для тех, кто такие задачи конструирует, рефлексия, экспликация и обобщение своего опыта, стратегическое видение новых типов междисциплинарных задач — это особая метазадача, которую ставят единицы. Хотя понятно, что если, например, для школьных учителей, преподающих предметы естественно-научного цикла, проводят тренинги создания и решения междисциплинарных задач, то разработчики содержания тренинга должны, как минимум,

иметь какие-то ориентиры для обучения в этой области, с которыми можно было бы знакомить учителей, а в идеале — поставить метазадачу по осмыслению конструирования таких задач.

Подходы к конструированию межпредметных задач

В статье Н. С. Подходовой и С. В. Арановой (2012) описан представляющий значительный интерес матричный классификатор межпредметных заданий, а также предложена схема, названная авторами алгоритмом конструирования межпредметных заданий (задач): «идея → процесс разработки → форма представления → предполагаемый способ получения результата → предполагаемый способ предъявления результата» (там же, с. 145). При этом понятно, что перечисленные этапы содержат не описанные творческие компоненты и что алгоритмом конструирования междисциплинарной задачи, который мог бы надежно воспроизводиться другими разработчиками, эти этапы все-таки не являются (хотя авторы используют термин «алгоритм»).

А. В. Коклевский (2018) описывает следующие этапы разработки междисциплинарной задачи (Диаграмма 1).

Ориентировка на эти этапы может быть полезной, но, как и в работе Н. С. Подходовой

и С. В. Арановой (2012), здесь нет содержательных указаний, как осуществить этапы и какими идеями руководствоваться.

Такие содержательные идеи представлены Л. А. Ашкинази (2021). Он описывает следующие важные пути конструирования межпредметных задач.

1. «Формальное объединение задач в одну, через передачу числа или иного условия из одной задачи в другую».

2. Содержание задачи описывает процесс, на разных стадиях которого требуются компетентности в разных дисциплинах.

3. «Формальное объединение по объекту или процессу, но не по стадиям, а просто разные вопросы об одном». Например, задача на физический закон, открытый исследователем, с вопросами о том, в каких исторических условиях было совершено открытие, при решении каких научных и практических задач той эпохи.

4. «Рассмотрение реальной жизненной ситуации, для анализа которой нужны знания из нескольких предметов».

5. «Методы одной науки применяются в других, и при этом возникает — более или менее сложная — задача, относящаяся к той науке, из которой взят метод».

6. «Решить задачу X из области А, изображая подход, обычный для области Б».

Также возможны и другие методические ходы. Рассмотрим междисциплинарную задачу, разработанную известным математиком и популяризатором науки С. Строгацем (Strogatz, 2015, p. 191–192).

«В детской игре “камень, ножницы, бумага” камень побеждает ножницы (ломая их), ножницы побеждают бумагу (разрезая ее) и бумага побеждает камень (покрывая его). В биологии аналог этой нетранзитивной конкуренции возникает между определенными типами бактерий (Kirkup, Riley, 2004), а также между ящерицами (Sinervo, Lively, 1996). Рассмотрим следующую идеализированную

модель для трех конкурирующих видов в их игре на выживание по принципу “камень, ножницы, бумага”:

$$\dot{P} = P(R - S)$$

$$\dot{R} = R(S - P)$$

$$\dot{S} = S(P - R),$$

где P , R и S (все положительны, конечно) — размеры популяций камня, ножниц и бумаги.

а) Напишите несколько предложений, поясняющих содержание членов этих уравнений. Прокомментируйте, почему данный член идет с плюсом или минусом в этих уравнениях. Не надо писать много — достаточно

показать, что вы понимаете, как уравнение отражает динамику камня, ножниц и бумаги. Укажите заложенные в уравнениях неявные биологические предположения.

б) Покажите, что сумма $P + R + S$ сохраняется постоянной.

в) Покажите, что

величина PRS тоже сохраняется постоянной.

г) Как ведет себя система при $t \rightarrow \infty$? Докажите правильность ответа».

Представляется, что к этой задаче можно отнести по крайней мере два пункта из классификации Л. А. Ашкинази: «Рассмотрение реальной ситуации (с биологическими видами), для анализа которой нужны знания из нескольких предметов», «Методы одной науки применяются в других, и при этом возникает — более или менее сложная — задача, относящаяся к той науке, из которой взят метод». Также в ней есть подзадача другого типа: реконструировать по математическим уравнениям неявно заложенные в условиях биологические предположения.

Указание в задаче С. Строгаца «не надо писать много — достаточно показать, что вы понимаете, как уравнение отражает динамику камня, ножниц и бумаги» заслуживает особого внимания. Оно является включенной задачей: а) на рефлексии коммуникации и б) на компетентности письменного

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ВИДЕНИЕ НОВЫХ ТИПОВ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЗАДАЧ — ЭТО ОСОБАЯ МЕТАЗАДАЧА, КОТОРУЮ СТАВЯТ ЕДИНИЦЫ

высказывания. От студента требуется не просто понять уравнение, но написать о нем так, чтобы преподавателю было понятно, что оно понято. Это нечетко сформулированная задача с нечеткими критериями успешности выполнения.

Этот пример наводит на мысль, что, вероятно, никакая классификация путей конструирования межпредметных задач не может быть полностью исчерпывающей. Ведь в этом конструировании может проявиться ранее не предсказанная, не учтенная креативность разработчика междисциплинарных задач, результаты которой не впишутся в прежние классификации. Вряд ли можно описать и предсказать все возможные пути разумного связывания тех или иных дисциплин (в том числе будущих) и типы вопросов, основанные на этих связях.

Междисциплинарные задачи и «экология знаний» Р. Т. Уильямса

Приведем пример разработанной нами междисциплинарной задачи на оценку знаний из разных источников. Эти источники представлены в разных «экологических нишах» знания, по Р. Т. Уильямсу (2023а, 2023б). Он описывает виды знания, различающиеся по степени формализованности, организованности, по источнику их производства и по месту в познании сложного мира. В его статье получает развернутое обоснование положение о том, что никакой учебник не может быть достаточным и исчерпывающим для освоения той или иной сложной области. Метафора экологии знания, вводимая Р. Т. Уильямсом, позволяет анализировать разные типы и виды знаний, производимых в разных «экологических нишах», а также их «экологическое разнообразие» — вспомним здесь принцип (закон) необходимого разнообразия У. Р. Эшби (Поддьяков, 2023).

Разработанная нами задача предполагает:

а) получение знаний об одном и том же предмете, различающихся при этом источниками и своим типом;

б) оценку этих источников и содержания знаний.

Задача предназначена для психологов, изучающих и нейро- и когнитивные науки, и науки социальные.

«Прочитайте находящуюся в свободном доступе научную статью:

Manassi, M., & Whitney, D. (2022). Illusion of visual stability through active perceptual serial dependence. *Science Advances*, 8(2), Article eabk2480. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abk2480>

Каковы методические достоинства и возможные ограничения этого исследования?

Сформулируйте аргументы от его возможных критиков и контраргументы авторов.

Прочитайте научно-популярную заметку: Антощенко, К. (2022, 1 февраля). *Исследование: мозг показывает нам мир с задержкой в 15 секунд*. Нож. <https://knife.media/illusion-of-stability>

Что автор научно-популярной заметки отразил верно, описывая исходную научную статью? Исказил ли он что-то? Если да, то что?

Действительно ли автор видит название этой своей заметки только через 15 секунд после набора на клавиатуре — и не раньше? Предположите, почему автор выбрал такое название.

Прочитайте другую научно-популярную заметку об этом же исследовании:

Стасевич, К. (2022, 2 февраля). Мозг видит настоящее в прошедшем. *Наука и жизнь*. <https://www.nkj.ru/news/43345/>

Предложите критерии сравнения этих двух научно-популярных заметок, написанных по материалу одной и той же научной статьи, и проведите сравнение заметок по этим критериям.

Охарактеризуйте «экологические ниши» знаний, представленных:

а) в исходной научной статье;
б) в первой и во второй научно-популярных заметках по статье».

Это междисциплинарная задача на критическое мышление, требующая знания некоторых основ нейронаук, теории аргументации (см., например, учебную программу «Теория аргументации» (Национальный исследовательский

университет «Высшая школа экономики», п. д.)) и концепции экологии знания.

Представляется, что введение эксплицированных представлений о разных источниках и видах знаний в содержание междисциплинарных задач может стать одним из важных направлений междисциплинарности в образовании.

Выводы

1. За последние десятилетия решение междисциплинарных проблем и задач стало одним из важных направлений обучения и образования, социально одобряемым и институционально поддерживаемым. Оно является неотъемлемой частью обучения на некоторых образовательных программах, а также входит в содержание олимпиад. В ряде университетов есть курсы по решению междисциплинарных проблем. По теме междисциплинарных проблем и задач в обучении защищаются диссертации, делаются научные доклады на конференциях, публикуются статьи и книги, в том числе задачки.

2. Несмотря на высокий уровень интереса, тема собственно конструирования (а не только использования) межпредметных, междисциплинарных задач освещается лишь в небольшом количестве работ. Причин для этого, можно полагать, как минимум две. Далеко не все исследователи и практики, обращающиеся к междисциплинарным задачам и использующие их, сами их конструируют. И даже для тех, кто их конструирует, рефлексия, экспликация и обобщение своего опыта, стратегическое видение новых типов междисциплинарных задач — это особая метазадача, которую ставят единицы.

Обучение студентов не только решению, но и конструированию междисциплинарных задач тоже встречается достаточно редко. Это важная

деятельность, содержащая неформализуемые творческие компоненты, и ее вряд ли возможно свести к алгоритму в строгом понимании этого термина.

3. Вероятно, никакая содержательная классификация путей конструирования межпредметных задач не может быть полностью исчерпывающей. В этом конструировании может проявиться креативность разработчика междисциплинарных задач, результаты которой не впишутся в прежние классификации. Вряд ли можно описать и предсказать все возможные пути разумного

связывания тех или иных дисциплин (в том числе будущих) и типы вопросов, основанные на этих связях. При этом такие классификации полезны и эвристичны.

4. Одним из важных возможных путей конструирования междисциплинарных проблем и задач

может стать использование представлений об экологии различных видов знания Р. Т. Уильямса. Его метафора экологии знания позволяет анализировать разные типы и виды знаний, производимых в разных «экологических нишах», а также их «экологическое разнообразие». Введение в содержание междисциплинарных задач эксплицированных представлений о разных источниках и видах знаний может стать одним из важных направлений междисциплинарности в образовании в целом.

Список источников

Антощенко, К. (2022, 1 февраля). Исследование: мозг показывает нам мир с задержкой в 15 секунд. Нож. <https://knife.media/illusion-of-stability>

Ашкинази, Л. А. (2021). *Межпредметные задачи*. Lit.lib.ru. http://www.lit.lib.ru/a/ashkinazi_l_a/text_2750.shtml4

Ашкинази, Л. А. (2022). *Не пугайся, это — физика! 800 оригинальных задач*. ДМК-Пресс.

Ашкинази, Л. А. (2020). *Новое в мире задач*. Lit.lib.ru. http://lit.lib.ru/a/ashkinazi_l_a/text_2600.shtml

ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ РЕШЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОБЛЕМ И ЗАДАЧ СТАЛО ОДНИМ ИЗ ВАЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева, Л. Н., Володина, Е. В., & Ильина, И. И. (2019). Междисциплинарные задачи как средство развития профессиональной компетентности студентов технических направлений. *Проблемы современного образования*, (6), 220–231.

Жук, О. Л. (2014). Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов. *Вестник БДУ*, (3), 64–70.

Институт перспективных материалов и технологий НИУ МИЭТ. (2022, 9 июля). *Сведения об образовательной программе ИПМ НИУ МИЭТ*. VK.com. https://vk.com/@amt_miet-220301-materialovedenie-i-tehnologii-materialov

Карпухина, Е. А. (2008). *Межпредметные задачи как средство предпрофильной подготовки учащихся при обучении физике* [Кандидатская диссертация, Московский педагогический государственный университет].

Коклевский, А. В. (2018). Междисциплинарная задача как средство формирования полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в целях устойчивого развития. *Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика*, (1), 107–115.

Колесников, А. В., & Сиренко, С. Н. (2013). Междисциплинарная интеграция в процессе изучения веб-технологий и компьютерной графики. *Открытое образование*, (3), 68–77.

Леенсон, И. (2022). *Четыре дамы и молодой человек в вакууме: Нестандартные задачи обо всем на свете*. Альпина нон-фикшн.

Московская предпрофессиональная олимпиада. (n.d.). *Архив заданий. Задания 2022–2023 года*. <https://predprof.olimpiada.ru/arhiv>

Московский государственный психолого-педагогический университет. (n.d.). *Олимпиада Национальной технологической инициативы (Олимпиада НТИ) 2018/19 учебного года*. https://mgppu.ru/abitur/olympiads/nti_2018-2019_2

Поддьяков, А. Н. (2023). Представления об экологии знания. Предисловие к статье: Уильямс, Р. Т. Сложность и новые экологии знания (ч. 1). *Образовательная политика*, 1(93), 7–8. <https://edpolicy.ranepa.ru/slozhnost-i-novye-ekologii-znaniya-p-1>

Поддьяков, А. Н. (2022). Создание проблем и задач как инициативное усложнение мира. *Образовательная политика*, 2(90), 35–40. <https://edpolicy.ranepa.ru/sozdanie-problem-i-zadach-kak-iniciativnoe-uslozhenie-mira>

Подходова, Н. С., & Аранова, С. В. (2012). Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, (6), 143–152.

Рогонян, Г. С. (n.d.). *Теория аргументации. Программа учебного курса*. <https://www.hse.ru/edu/courses/389935359>

Сиренко, С. Н. (2013). Расширение предметного поля учебной дисциплины на основе идей междисциплинарной интеграции (на примере дисциплины «Основы информационных технологий»). *Инновационные образовательные технологии*, (3), 19–27.

Спиридонов, В. Ф. (2022, 24 мая). Задача (в психологии мышления). *Большая российская энциклопедия*. <https://bigenc.ru/c/zadacha-v-psikologii-myshleniia-7e0068>

Спиридонов, В. Ф. (2022, 24 мая). Проблема (в психологии мышления). *Большая российская энциклопедия*. <https://bigenc.ru/c/problema-v-psikologii-myshleniia-ff394a>

Стасевич, К. (2022, 2 февраля). Мозг видит настоящее в прошедшем. *Наука и жизнь*. <https://www.nkj.ru/news/43345/>

Сурчалова, Л. В. (2001). *Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов (на примере изучения информатики и синергетики)* [Кандидатская диссертация, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского].

Уильямс, Р. Т. (2023a). Сложность и новые экологии знания. Часть 1. *Образовательная политика*, 1(93), 7–14. <https://edpolicy.ranepa.ru/slozhnost-i-novye-ekologii-znaniya-p-1>

Уильямс, Р. Т. (2023b). Сложность и новые экологии знания. Часть 2. *Образовательная политика*, 4(96), 10–21. <https://disk.yandex.ru/i/5izdG1Z17LmATA>

References

Arney, K. (2018). Learning and teaching interdisciplinary modeling. In M. Pitici (ed.), *The best writing on mathematics* (pp. 147–157). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691188720-013>

Bowen, C. M. (2020). Interdisciplinary PBL course development in higher education. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 8(2), 97–105. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v8i2.2425>

Goddiksen, M. P. (2017). The theory of interdisciplinarity: An introduction for educators. In J. Dolin & C. Holm (Eds.), *Interdisciplinary education at the University of Copenhagen* (pp. 1–16). University of Copenhagen.

Green, S., & Andersen, H. (2019). Systems science and the art of interdisciplinary integration. *Systems Research and Behavioral Science*, 40(3), 727–743. <https://doi.org/10.1002/sres.2633>

Hinterplattner, S., Lavicza, Z., & Wolfensberger, M. (2021, July 11–18). *Using interdisciplinary problem posing to promote gifted students in the regular classroom* [Conference presentation]. The 14th International Congress on Mathematical Education (ICME14), Shanghai, China.

d'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in general education* [Conference presentation]. International Symposium on Interdisciplinarity in General Education, Paris, 1985. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823>

Lansiquot, R. D. (Ed.). (2016). *Interdisciplinary pedagogy for STEM*. Palgrave Macmillan.

University of Michigan Law School. (n.d.). *Interdisciplinary problem solving*. <https://michigan.law.umich.edu/courses/interdisciplinary-problem-solving>

Rochester Institute of Technology. (n.d.). *Interdisciplinary problem solving in human dominated wetland ecosystems*. <https://www.rit.edu/science/interdisciplinary-problem-solving>

Jensen, A. A., Ravn, O., & Stentoft, D. (2018). Problem-based projects, learning and interdisciplinarity in higher education. In A. Jensen, D. Stentoft, & O. Ravn (eds.), *Interdisciplinarity and Problem-Based Learning in Higher Education. Innovation and Change in Professional Education* (vol. 18, pp. 9–19). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18842-9_2

Kirkup, B. C., & Riley, M. A. (2004). Antibiotic-mediated antagonism leads to a bacterial game of rock–paper–scissors in vivo. *Nature*, 428, 412–414. <https://doi.org/10.1038/nature02429>

MacLeod, M., & van der Veen, J. T. (2020). Scaffolding interdisciplinary project-based learning: A case study. *European Journal of Engineering Education*, 45(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210>

Manassi, M., & Whitney, D. (2022). Illusion of visual stability through active perceptual serial dependence. *Science Advances*, 8(2), Article eabk2480. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abk2480>

Moutsios-Rentzos, A. (2023, July). *Arguments in mathematics and physics: An interdisciplinary, systemic communicational approach to teacher education about scientific inference and evidence* [Conference presentation]. Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13), Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest, Jul. 2023, Budapest, Hungary. <https://hal.science/hal-04410977v1>

Roberts, G., Hilliard, C., & Calixte, C. (2018). High school student reactions to an interdisciplinary teaching method in agricultural education.

Journal of Research in Technical Careers, 2(2), 52–60. <https://doi.org/10.9741/2578-2118.1039>

Schoefer, M. (2015). *Processes and methods for interdisciplinary problem solving and technology integration in knowledge-intensive domains* [Doctoral dissertation, ParisTech]. <https://theses.hal.science/tel-01157923>

Sinervo, B., & Lively, C. M. (1996). The rock-paper-scissors game and the evolution of alternative male strategies. *Nature*, 380, 240–243. <https://doi.org/10.1038/380240a0>

Singer, M. F., Li, J., & Freiman, V. (2024, October). Mathematics education for gifted students. *Proceedings of the 14th International Congress on Mathematical Education, Shanghai, China*, 325–331.

Stentoft, D. (2019). Three challenges for new students facing problem-based and interdisciplinary learning. In A. Jensen, D. Stentoft, & O. Ravn (Eds.), *Innovation and change in professional education* (vol. 18, pp. 49–60). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18842-9_5

Strogatz, S. H. (2015). *Nonlinear dynamics and chaos: With applications to physics, biology, chemistry, and engineering*. Westview Press.

Ways of constructing interdisciplinary tasks in teaching

Alexander N. Poddiakov

PhD in Psychology, Leading Research Fellow, The School of Anthropology of the Future; The Russian Academy of National Economy and Public Administration; Tenured Prof., Department of Psychology, HSE University (402 of., 4/2, Armyanskiy Ln., Moscow, Russian Federation, 101000), e-mail apoddiakov@hse.ru, <https://orcid.org/0000000167939985>

ABSTRACT Over the past decades, the solution of interdisciplinary problems and tasks has become one of the important areas of training and education, socially approved and institutionally supported at various levels. At the same time, the topic of the actual construction (and not only the use) of interdisciplinary, interdisciplinary tasks is covered only in a small number of works. There are at least two reasons for this. Not all researchers and practitioners who turn to interdisciplinary problems and use them construct them themselves. And even for those who construct them, reflection, explication and generalization of their experience, a strategic vision of new types of interdisciplinary tasks is a special meta-task that is set by a few.

Probably, no meaningful classification of ways of constructing interdisciplinary problems can be completely exhaustive. In this construction, the creativity of the developer of interdisciplinary problems can be manifested, the results of which will not fit into the previous classifications. It is hardly possible to describe and predict all the possible ways of reasonable linking of certain disciplines (including future ones) and the types of questions based on these connections. At the same time, such classifications are important, useful and heuristic.

One of the important possible ways of constructing interdisciplinary problems and tasks can be the use of R.T. Williams' ideas about the ecology of various types of knowledge. His metaphor of the ecology of knowledge allows us to analyze different types and kinds of knowledge produced in different «ecological niches», as well as their «ecological diversity». The introduction of explicit ideas about different sources and types of knowledge into the content of interdisciplinary tasks can become one of the important areas of interdisciplinarity in education as a whole.

KEY WORDS interdisciplinary problems, teaching/learning, education

TO CITE Poddiakov, A. N. (2025). Ways of constructing interdisciplinary tasks in teaching. *Educational Policy*, 20(1), 69–76.

© Poddiakov A. N., 2025

Received: 01.02.2025

Accepted: 01.02.2025

Date of publication: 31.05.2025



■ Редакционная статья / Editorial

Среднее профессиональное образование и кадры для производства: что делать в пределах возможного?

О. Н. Смолин

Комитет Государственной думы по науке и высшему образованию, Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Смолин, О. Н. (2025). Среднее профессиональное образование и кадры для производства: что делать в пределах возможного? *Образовательная политика*, 20(1), 78–86.

© Смолин О. Н., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



Поступила: 02.12.2024
Принята: 20.12.2024
Дата публикации: 31.05.2025

Олег Николаевич СМОЛИН

д. филос. н., профессор; академик, Российская академия образования; первый заместитель председателя, Комитет Государственной думы по науке и высшему образованию
(103265, РФ, Москва, Охотный ряд, 1),
e-mail: smolin@duma.gov.ru

Истоки проблемы дефицита кадров

Очевидно, что достижение технологического суверенитета невозможно без национальных (отечественных) кадров. Этот факт осознают не только экономисты, но и, что не менее важно, управленцы и бизнес-сообщество. Так, согласно исследованию, проведенному Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП), 70–75 % опрошенных бизнесменов признают, что в современных условиях кадровая проблема даже важнее финансовой.

По официальным данным, дефицит кадров в России составляет около 2,5 млн человек, по экспертным — 4–5 млн. На пленарном заседании Государственной думы 19 ноября 2024 года председатель Банка России Э. С. Набиуллина сообщила, что кадровый голод испытывают 73% всех предприятий. В промышленности более всего не хватает квалифицированных

инженерно-технических работников (ИТР) и квалифицированных рабочих, а в сельском хозяйстве — механизаторов (табл. 1).

Причин много. Назовем лишь три.

Первая: деиндустриализация страны и связанное с ней резкое сокращение, а нередко и низкое качество подготовки кадров. Как сказал на заседании фракции КПРФ 10 мая 2024 года Председатель Правительства России М. В. Мишустин, 30 лет промышленность была в загоне. Например, по сравнению с 1990 годом, сейчас мы выпускаем в 10 раз меньше комбайнов и в 50 раз меньше тракторов.

Табл. 1. Дефицит работников в Российской Федерации.
Источники: Пленарное заседание..., 2023; Концепция по повышению уровня занятости..., 2024; Строителева, 2023; Дембинская, 2023; Сведения по форме..., 2024.
Tab. 1. Labor shortage in the Russian Federation.
Sources^{1, 2, 3, 4, 5}.

Специальности	Официальные данные	Экспертные данные
Народное хозяйство в целом	2,5 млн чел.	По данным Института экономики РАН, 4,8 млн чел. ⁶
Рабочие – служащие («синие воротнички»)	–	По разным данным, от 2,5 до 5 млн чел.
Строители	–	По данным сервиса Workforce, от 3 до 5 млн чел. ⁷
Инженерно-технические работники (ИТР)	–	Около 600 тыс. чел.
Работники сельского хозяйства	–	Около 200 тыс. чел.
Учителя	От 11 до 30 тыс. чел.	250 тыс. чел. (при условии работы учителей на 1,2 ставки) ⁸

Вторая причина: низкий уровень производительности труда и колоссальное отставание в последние годы ее роста от роста заработной платы. Так, с 2015 по 2023 г. производительность труда суммарно

выросла на 11 % (табл. 2), а заработная плата с 2015 года по 2024 г., по данным, представленным заместителем председателя Федерации независимых профсоюзов России Д. М. Кришталем, выросла на 160 %, т. е. более чем в 2,5 раза.

В 2022 году Президент России Владимир Путин на конференции «Путешествие в мир искусственного интеллекта» (AI Journey, AIJ) обратил внимание на то, что наша страна сильно отстает от передовых стран по уровню внедрения робототехники (Метцель, 2022).

Приведем статистические данные. До пандемии (2017 г.) в Южной Корее на 10 тыс. работников приходилось 710 роботов, в России – 4. После пандемии (2023 г.) в Южной Корее на то же количество работников приходилось уже 1012 роботов. В России: в 2022 г. – 11, в ноябре 2024 г. – 19, т. е. в 50 раз меньше (табл. 3).

Одно из объяснений отставания – слишком дешевая рабочая сила. Лишь после 2022 года, когда она резко подорожала, отечественный бизнес стал проявлять интерес к роботизации. Но быстро преодолеть имеющийся разрыв невозможно.

Причина третья – диспропорции между количеством выпускаемых из российских учебных заведений рабочих, ИТР и механизаторов и потребностями в них различных производств.

1 Пленарное заседание съезда РСПП (16 марта, 2023). Официальный сайт Президента России. <http://special.kremlin.ru/events/president/news/70688>.

2 Концепция по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации до 2030 г. (2024). Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2024 года № 2401-п. <http://government.ru/docs/52559/>

3 Строителева, М. (24 декабря, 2023). Как же без рук: дефицит работников в 2023 году составил 4,8 млн. *Известия*. https://iz.ru/1624816/mariia-stroiteleva/kak-zhe-bez-ruk-deficit-rabotnikov-v-2023-godu-sostavil-48-mln?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop.

4 Дембинская, Н. (10 мая, 2023). «Уже некого набирать». Россия столкнулась с новой проблемой. *РИА «Новости»*. <https://ria.ru/20230508/trudoustroystvo-1870029905.html>.

5 Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования». (2024). *Минпросвещения России*. <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/>

6 Строителева, М. (24 декабря, 2023). Как же без рук: дефицит работников в 2023 году составил 4,8 млн. *Известия*. https://iz.ru/1624816/mariia-stroiteleva/kak-zhe-bez-ruk-deficit-rabotnikov-v-2023-godu-sostavil-48-mln?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop.

7 Дембинская, Н. (10 мая, 2023). «Уже некого набирать». Россия столкнулась с новой проблемой. *РИА «Новости»*. <https://ria.ru/20230508/trudoustroystvo-1870029905.html>.

8 Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования». (2024). *Минпросвещения России*. <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/>

Табл. 2. Индекс производительности труда в экономике Российской Федерации в 2015–2024 гг.
Источник: Росстат.
Tab. 2. Labor productivity index in the economy of the Russian Federation in 2015–2024. Source: The Federal State Statistics Service.

Год	Рост производительности труда по отношению к предыдущему году (%)
2015	98,7
2016	100,1
2017	102,1
2018	103,1
2019	102,4
2020	99,6
2021	103,9
2022	97,2
2023	101,9
2024 (прогноз Банка России на основе мониторинга предприятий)	3,2

Так, в 2000 году суммарное количество учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования (НПО и СПО) в России составляло 6 596; в настоящее время организаций СПО — 3 200 (Гохберг, Забатурина и др., 2014; Бондаренко, Варламова и др., 2024). Произошло сокращение более чем вдвое.

В свое время техникумы и колледжи финансировались из федерального бюджета, но в 2012 году они были массово переданы в регионы, несмотря на категорические возражения депутатов от левой оппозиции и сопротивление Минобрнауки. С тех пор и началось массовое сокращение, а также политика «спасайся, кто и как может».

Мы видим и ценим усилия министерств, в частности Минпросвещения, направленные на решение кадровых проблем в промышленности:

- программа «Профессионалитет» укрепила интеграцию промышленности и профессионального образования, хотя

- и ценой снижения общеобразовательной подготовки;
- в части колледжей новое оборудование помогло расширить демонстрационный экзамен, который позволяет проверить реальную квалификацию выпускников;
- издан единый учебник истории для колледжей — в несколько раз более дешевый по сравнению с прежними учебниками;
- не только школа, но и профессиональные учебные заведения поворачиваются лицом к воспитательной работе;
- в колледжах кураторы групп получают выплаты за счет федерального бюджета. Кстати, именно это предлагалось еще 13 лет назад в подготовленном автором законопроекта «О народном образовании». Ныне идея реализована — спасибо президенту Российской Федерации;
- за последние годы практически вдвое увеличилось количество инвалидов в учреждениях СПО, а движение «Абилимпикс»¹¹ приобрело поистине массовый характер.

Но также очевидно, что для решения этой системной проблемы требуются усилия всех уровней и ветвей власти.

Табл. 3. Количество ежегодно устанавливаемых промышленных роботов в расчете на 10 тыс. работников.
Источники: Международная федерация робототехники (IFR); Минпромторг РФ.
Tab. 3. Number of industrial robots installed annually per 10 000 workers. Sources: International Federation of Robotics; The Ministry of Industry and Trade of the Russian Federation.

	2017	2022	2023
Южная Корея	710	1012	1012
Сингапур	658	730	770
Германия	322	415	429
Япония	308	397	419
Китай	97	392	470
Россия	4	11 ⁹	19 ¹⁰

⁹ Данные Минпромторга РФ за 2022 г.
¹⁰ Данные Минпромторга РФ на ноябрь 2024 г.

О состоянии профобразования

1. В разные годы советского периода соотношение числа выпускников основной школы, идущих в старшую школу и в учреждения профобразования, существенно различалось: в середине 1970-х около 70 % выпускников учились в старшей школе и лишь около 30 % — в системе профобразования; к 1980 году их соотношение составляло 62% и 38% соответственно, а в середине 1980-х — 54 % к 46 % (Дудырев, Романова и др., 2017). Однако количество старшеклассников всегда преобладало над количеством учащихся профессиональных учебных заведений. В настоящее же время в колледжи идут около 60 % выпускников девятих классов.

Ряд руководителей федеральных и региональных органов власти считают эту тенденцию

позитивной, однако это по меньшей мере спорно. В средней школе общеобразовательные предметы преподаются значительно сильнее, чем в системе профессионального образования, поэтому советская промышленность не испытывала дефицита математиков и инженерных кадров. В настоящее же время многие вузы не могут набрать студентов по этим специальностям даже на бюджетные места.

Кроме того, что девятиклассники, в т. ч. не желая сдавать ЕГЭ, идут учиться в СПО сами, в ряде регионов их направляют туда принудительно.

Такова, например, позиция столичных властей, где девятиклассникам с невысокими баллами ОГЭ отказывают в приеме в 10 класс под предлогом профилизации. Реальная же причина — желание обеспечить высокие показатели ЕГЭ в 11 классе. Считаю это прямым

нарушением закона об образовании. Такой же позиции придерживается Конституционный суд. Цитирую: «Положения части 5 статьи 67 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”, позволяющие образовательным организациям устанавливать индивидуальный отбор при приеме либо переводе в государственные и муниципальные образовательные организации для получения основного общего и среднего общего образования с углубленным изучением отдельных учебных предметов или для профильного обучения, во всяком случае не могут рассматриваться

в системе действующего правового регулирования как основание для лишения возможности продолжения обучения в конкретной общеобразовательной организации обучающихся без предоставления необходимых гарантий

получения образования по образовательным программам среднего общего образования, в том числе в другой общеобразовательной организации субъекта Российской Федерации (муниципального образования), учитывая среди прочего территориальную доступность данной общеобразовательной организации»¹².

В настоящее время, по запросу автора этой статьи, озвученной проблемой занимается Генеральная прокуратура. Цитата из запроса: «в системе образования города Москвы создана ситуация, при которой реализовать право на получение среднего общего образования в общеобразовательных организациях города Москвы возможно только путем поступления в профильные 10 классы либо классы с углубленным изучением отдельных предметов. Как следует из ответа Департамента образования города Москвы (письмо от 11 июля

**ПО ОФИЦИАЛЬНЫМ ДАННЫМ,
ДЕФИЦИТ КАДРОВ В РОССИИ
СОСТАВЛЯЕТ ОКОЛО 2,5 МЛН
ЧЕЛОВЕК, ПО ЭКСПЕРТНЫМ —
4—5 МЛН**

11 Международное некоммерческое движение, развивающееся в мире с 1971 г. В рамках движения проводятся конкурсы по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 14 лет.

12 Из Постановления Конституционного Суда Российской Федерации от 23.07.2020 № 39-П «По делу о проверке конституционности пункта 1 части 1 статьи 61 и части 5 статьи 67 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” в связи с жалобой гражданина И. И. Пикулина» (абзац 7 пункта 4 Постановления). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358195/ (дата обращения 12.12.2024).

2024 № 01–55/02–8845/24), непрофильные 10 классы и 10 классы без углубленного изучения предметов в общеобразовательных организациях города Москвы отсутствуют.

Для детей, которые не проходят отбор в профильные классы и классы с углубленным изучением отдельных предметов, предлагается единственный путь получения среднего общего образования – поступление в профессиональные образовательные организации города Москвы для одновременного получения среднего профессионального и среднего общего образования, что является прямым нарушением федерального законодательства об образовании.

Так, согласно части 3 статьи 5 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” (далее – Закон), в Российской Федерации гарантируется общедоступность и бесплатность среднего общего образования. Согласно части 1 статьи 63 Закона, образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными, в связи с чем ограничение набора в 10 классы исключительно профильными классами или классами с углубленным изучением отдельных предметов является нарушением права и государственной гарантии на получение гражданином среднего общего образования.

В соответствии с частью 5 статьи 66 Закона, среднее общее образование является обязательным уровнем образования. Между тем, среднее профессиональное образование, в соответствии с Законом, не является обязательным. Таким образом, принуждение обучающихся (родителей обучающихся) к реализации права на получение среднего общего образования (обязанности обеспечения получения детьми

среднего общего образования) исключительно в профессиональных образовательных организациях является грубым нарушением Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”.

[...]
В связи с изложенным, прошу Вас, уважаемый Игорь Викторович, провести проверку ситуации, сложившейся в городе Москве с приемом в 10 классы общеобразовательных организаций, и принять меры по защите права граждан на получение среднего общего образования»¹³.

2. В советский период соотношение количества тех, кто обучался в ПТУ и в техникумах, в разные годы существенно отличалось: если в середине 1970-х годов оно составляло 40 % к 60 % в пользу учащихся техникумов, то в середине 1980-х это соотношение стало обратным – 60 % к 40 % в пользу учащихся профтехучилищ. Еще

Табл. 4. Распределение студентов СПО по программам подготовки. Источники: Дудырев, Романова и др., 2017; Гохберг, Забатурина и др., 2007; Бондаренко, Варламова и др., 2023.

Tab. 4. Distribution of secondary vocational education students by training programs. Sources^{14, 15, 16}.

Год	Программы подготовки рабочих кадров (доля студентов в %)	Программы подготовки специалистов среднего звена (доля студентов в %)
1975	41	59
1980	55,7	44,3
1985	60,5	39,5
1995	58	42
2000	47	53
2022	18,2	81,8

13 Из письма первого заместителя председателя Комитета Государственной думы по науке и высшему образованию О. Н. Смолина Генеральному прокурору РФ И. В. Краснову от 15.07.2024 № ОС2/228.

14 Дудырев, Ф. Ф., Романова, О. А., Шабалин, А. И. (2017). Старшая школа и ее альтернативы в советской и российской практике. *Современная аналитика образования*, 6(14). М.: НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112846.pdf> (дата обращения 11.01.2024).

15 Гохберг, Л. М., Забатурина, И. Ю., Ковалева, Г. Г., и др. (2007). Индикаторы образования: 2007. *Статистический сборник*. М.: НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/data/2016/05/18/1131820634/Индикаторы%20образования2007.pdf> (дата обращения 11.01.2025).

16 Бондаренко, Н. В., Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., и др. (2023). Индикаторы образования: 2023. *Статистический сборник*. М.: НИУ ВШЭ. <https://issek.hse.ru/news/819337223.html> (дата обращения 11.01.2025).

в 1995 году это соотношение составляло 52 % к 48 %. В настоящее же время ситуация прямо противоположная: по рабочим специальностям обучаются 18,2 %, а по профессиям специалистов среднего звена – все остальные (табл. 4).

Другими словами, то, что 60 % девятиклассников обучаются в системе профессионального образования, никак не помогает решить проблему дефицита рабочих кадров.

3. Согласно статье 43 Конституции России, среднее профессиональное образование общедоступно и бесплатно. Однако на самом деле в СССР общедоступным и бесплатным было именно начальное профессиональное образование, т. е. подготовка рабочих кадров, а в техникумы, т. е. в систему СПО, всегда отбирали по конкурсу.

Но факт остается фактом: изменить данную статью Конституции можно только созывом Конституционного собрания с последующим возможным проведением референдума¹⁷.

При этом практика радикально расходится с Конституцией. По данным последнего официального справочника, 43 % всех студентов СПО учатся за деньги (Бондаренко, Варламова и др., 2023). Из них: получают образование по рабочим специальностям – 8 %, по юридическим – 92 %, по фармацевтическим – 87 %, сестринскому делу обучается 46%, и т. д. Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает в особых случаях возможность конкурса документов и обучения на платной основе. Цитирую: «В случае, если численность поступающих превышает

количество мест, финансовое обеспечение которых осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов, образовательная организация ... учитывает результаты освоения поступающими образовательной программы основного общего или среднего общего образования, указанные в представленных поступающими документах об образовании и (или) документах об образовании и о квалификации, результаты вступительных испытаний (при наличии), результаты индивидуальных достижений, сведения

о которых поступающий вправе представить при приеме...»¹⁸.

Однако, во-первых, 43 % студентов не могут считаться особыми случаями, а во-вторых, ч. 3 ст. 55 Конституции РФ гласит, что «Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом

только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства». К данной ситуации конституционные ограничения отношения не имеют.

Почему до сих пор никто из тех, кто платит за среднее профобразование, не обратился в Конституционный суд, – загадка. Принять решение о соответствии норм закона «Об образовании в РФ» статье 43 основного закона Конституционному суду было бы непросто.

Но главный вопрос: почему так распространилось платное среднее профобразование? Ответ очевиден: колледжи и техникумы хронически недофинансируются и поэтому зарабатывают деньги как могут.

ТО, ЧТО 60 % ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ОБУЧАЮТСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НИКАК НЕ ПОМОГАЕТ РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ ДЕФИЦИТА РАБОЧИХ КАДРОВ

17 Конституция Российской Федерации, ст. 135. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/0d9b3989339c968c3ec0a25d45257098f8134ff8/ (дата обращения 10.01.2025).

18 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 68, ч. 4. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b5aa6861b80b655407fb9f2cb31bb368546dc741/ (дата обращения 10.01.2025).

4. Когда Федеральным законом от 29.12.2012 № 273 была ликвидирована система начального профессионального образования и все профессиональное образование было объявлено средним, это во многом привело к сокращению подготовки по рабочим специальностям. Тогда, захлебываясь от восторга, нам говорили, что теперь никто никого не будет обзывать «пэтэушниками». При этом скромно умалчивали, что т. н. пэтэушниками были, например, Сергей Королев, Игорь Курчатов, Юрий Гагарин и Виктор Черномырдин. Когда Председатель Государственной думы В. В. Володин попросил действующих депутатов – выпускников ПТУ поднять руки, их оказалось более 15 человек.

Тем не менее депутат от фракции «Новые люди» А. В. Скрозникова на том же заседании повторила прежние примитивные стереотипы: «Мы часто слышим от КПРФ про лучшее в мире советское образование, но давайте честно: понадобилось 30 лет, чтобы колледжи и техникумы перестали быть страшилкой для школьников: “тебе вуз не светит, пойдешь в ПТУ”».

Как видим, депутату и члену Комитета Государственной думы по просвещению невдомек, что колледжи и техникумы с одной стороны и ПТУ с другой – это разные уровни образования: колледжей в советский период не существовало, а техникумы «страшилкой» не были никогда. Иных комментариев, полагаю, не требуется.

Под шумок была ликвидирована большая часть социальных гарантий для учащихся системы начального профобразования, которых не было в техникумах.

Например, стипендия в ПТУ устанавливалась на уровне вузовской – 80 % от прожиточного минимума; в настоящее время норматив (с учетом инфляции) расчетной стипендии студента системы СПО составляет 713 рублей, т. е. 4,2 % от прожиточного минимума, что примерно в 20 раз меньше. Учащиеся системы ПТУ имели бесплатное питание и обмундирование. В большинстве

объединенных колледжей ликвидировано и то, и другое. По оценкам экс-министра образования, академика Е. В. Ткаченко, государство сэкономило на этом около 100 млрд рублей. В настоящее время с учетом инфляции это около 250 млрд.

Занятость инвалидов

Правительство Российской Федерации Распоряжением от 2 сентября 2024 года № 2401-р признало, что увеличение доли занятых инвалидов может помочь решить

кадровую проблему в России. Статистика убеждает, что инвалиды с профессиональным или высшим образованием трудоустраиваются значительно чаще, чем не имеющие такого образования.

Так, средний уровень занятости инвалидов трудоспособного возраста в России, по данным Минтруда, составляет около 26 %. При этом, по тем же данным, средний уровень занятости инвалидов с профессиональным или высшим образованием – 41 %. Вузы, массово обучающие инвалидов, дают результат трудоустройства на уровне минимум 60–70 %.

Очевидно: освоить программы среднего профобразования способно большее количество инвалидов, чем программы образования высшего. Однако инвалиды имеют льготы при поступлении в высшие учебные заведения, но практически не имеют преимуществ при поступлении в учреждения СПО, в т. ч. на программы подготовки квалифицированных рабочих. Между тем, при приеме в учреждения СПО регулярно возникает конкурс на основе среднего балла документов об окончании основной школы. В таком конкурсе инвалиды, как правило, проигрывают здоровым абитуриентам.

До недавнего времени подготовленные автором законопроекты о льготах для инвалидов, поступающих в организации СПО, отклонялись юристами правительства

ФАКТИЧЕСКИ СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НЕ ЯВЛЯЕТСЯ НИ ОБЩЕДОСТУПНЫМ, НИ БЕСПЛАТНЫМ

и Главного правового управления Президента РФ на том основании, что, согласно Конституции РФ, среднее профессиональное образование в России общедоступно и бесплатно. Однако Федеральным законом от 25 декабря 2023 года № 685-ФЗ установлено право на первоочередной прием в учреждения СПО для участников специальной военной операции и их детей. Тем самым было признано, что фактически среднее профессиональное образование не является ни общедоступным, ни бесплатным. Отсутствие льгот значительно снижает возможности вовлечения инвалидов как важного кадрового ресурса страны в экономическую деятельность.

Предложения

1. Увеличить прием в организации СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и обеспечить по всем таким специальностям бюджетное образование. Поддерживаю Председателя Государственной думы: необходимо выполнить Конституцию хотя бы в этой части.
2. Восстановить для тех, кто учится по направлениям подготовки квалифицированных рабочих, хотя бы часть дополнительных социальных гарантий, которые имели учащиеся ПТУ в советский период: например, более высокую стипендию и бесплатное питание.
3. Обеспечить более широкие возможности переподготовки по рабочим специальностям на бюджетной основе.
4. Ввести реальные льготы при поступлении в организации СПО для инвалидов в случае возникновения конкурса документов.
5. Выделить регионам на поддержку СПО, прежде всего по направлениям подготовки квалифицированных рабочих, дополнительные субвенции из федерального бюджета (за исключением регионов-доноров).
6. Расширить систему налоговых льгот для предприятий, инвестирующих средства в систему СПО, в особенности в подготовку рабочих и сельскохозяйственных кадров.
7. Прописать нормами прямого действия обязанности предприятий по обеспечению

возможности прохождения практики студентами СПО, в частности теми, кто обучается по программам подготовки квалифицированных рабочих и механизаторов.

8. Рассмотреть возможность возвращения на финансирование из федерального бюджета организаций СПО, обеспечивающих подготовку кадров, как минимум, для оборонно-промышленного комплекса.

9. Способствовать формированию положительного образа квалифицированного рабочего в общественном сознании, используя государственные и иные средства массовой информации.

10. Повысить среднюю заработную плату преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных учреждений среднего профессионального образования, согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2012 года, до средней заработной платы в соответствующем регионе при работе на одну ставку.

Решить проблему целиком эти предложения не позволят, но смягчить ее остроту, безусловно, способны. Мы готовы конструктивно работать с правительством для преодоления кадрового дефицита в нашей стране.

Список источников

- Бондаренко, Н. В., Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., и др. (2023). *Индикаторы образования: 2023. Статистический сборник*. НИУ ВШЭ. <https://issek.hse.ru/news/819337223.html>.
- Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Зорина, О. А., и др. (2024). *Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник*. НИУ ВШЭ. <https://publications.hse.ru/books/988938560>.
- Гохберг, Л. М., Забатурина, И. Ю., Ковалева, Г. Г., и др. (2007). *Индикаторы образования: 2007. Статистический сборник*. НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/data/2016/05/18/1131820634/Индикаторы%20образования2007.pdf>.
- Гохберг, Л. М., Забатурина, И. Ю., Ковалева, Г. Г., и др. (2014). *Образование в цифрах: 2014: краткий статистический сборник*. НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/primarydata/oc2014/>
- Дембинская, Н. (10 мая, 2023). «Уже некого набирать». Россия столкнулась с новой проблемой. *РИА «Новости»*. <https://ria.ru/20230508/trudoustroystvo-1870029905.html>.
- Дудырев, Ф. Ф., Романова, О. А., Шабалин, А. И. (2017). Старшая школа и ее альтернативы в советской и российской практике. *Современная аналитика образования*, 6(14). НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112846.pdf>.
- Конституция Российской Федерации, ст. 135. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/0d9b3989339c968c3ec0a25d45257098f8134ff8/

Концепция по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации до 2030 г. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2024 года № 2401-р. (2024). <http://government.ru/docs/52559/>

Метцель, М. (24 ноября 2022). Путин поручил создать новый федеральный проект по развитию робототехники. *ТАСС*. <https://tass.ru/ekonomika/16419447>.

Пленарное заседание съезда РСПП (16 марта, 2023). *Официальный сайт Президента России*. <http://special.kremlin.ru/events/president/news/70688>.

Строителева, М. (24 декабря, 2023). Как же без рук: дефицит работников в 2023 году составил 4,8 млн. *Известия*. https://iz.ru/1624816/mariia-stroiteleva/kak-zhe-bez-ruk-defitsit-rabotnikov-v-2023-godu-sostavil-48-mln?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop.

Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования». (2024). *Минпросвещения России*. <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/>

Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 23.07.2020 № 39-П «По делу о проверке конституционности пункта 1 части 1 статьи 61 и части 5 статьи 67 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в связи с жалобой гражданина И. И. Пикулина» (абзац 7 пункта 4 Постановления). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358195/

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 68, ч. 4. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b5aa6861b80b655407fb9f2cb31bb368546dc741/

Secondary vocational education and personnel for production: what to do within the limits of the possible?

Oleg N. Smolin

Professor, Doctor of Sciences, corresponding member, the Russian Academy of Sciences; First Deputy Chairman, the State Duma Committee on Science and Higher Education. 1, Okhotny ryad Str., 103265, Moscow, Russian Federation.

E-mail: smolin@duma.gov.ru

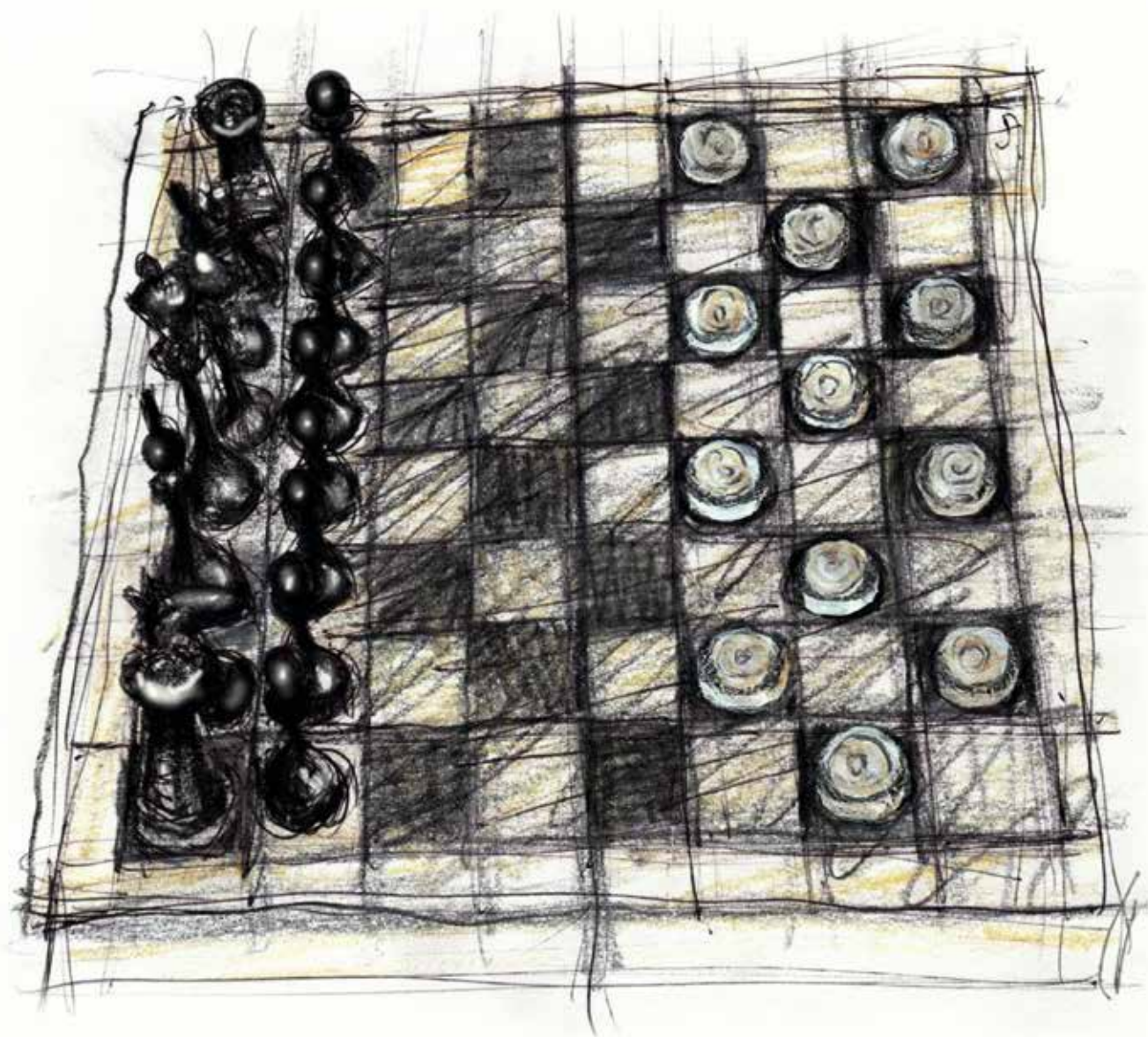
TO CITE Smolin, O. N. (2025). Secondary vocational education and personnel for production: what to do within the limits of the possible? *Educational Policy*, 20(1), 78–86.

© Smolin O. N., 2025

Received: 02.12.2024

Accepted: 20.12.2024

Date of publication: 31.05.2025



■ Интервью / Interview

«Пятерка» Льва Выготского: интервью с некоторыми ее участниками

М. Коул, Калифорнийский университет в Сан-Диего, Ла-Холья, США
Н. Гайдамашко, Университет Саймона Фрезера, Канада

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Коул, М., Гайдамашко, Н. (2025). «Пятерка» Льва Выготского: интервью с некоторыми ее участниками. *Образовательная политика*, 20(1), 88–102.



© Коул М., Гайдамашко Н., 2025
 Контент доступен под лицензией
 Creative Commons Attribution 4 License.
 The content is available under
 a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 10.01.2025
 Принята: 10.01.2025
 Дата публикации: 31.05.2025

Майкл КОУЛ

д. псих. н., профессор, Калифорнийский университет
 в Сан-Диего, Ла-Холья, США,
<https://orcid.org/0000-0003-3055-8593>,
 e-mail: mcole@ucsd.edu

Наталия ГАЙДАМАШКО

д. псих. н., профессор, Университет Саймона
 Фрезера, Канада,
 e-mail: natalia_gajdamaschko@sfu.ca

Вступление

В последние десятилетия стало обычным преуменьшать значение того, что Лев Выготский, Александр Лурия и Алексей Леонтьев составляли союз в стиле трех мушкетеров (Martins, 2013; Yasnitsky, van der Veer, 2016). Например, подзаголовок статьи Мартинса звучит так: «“Тройка” — существовала ли она вообще?». Чтобы ответить на этот вопрос, Мартинс опирается в основном на свидетельства Александра Лурии и Антона Ясницкого (Martins, 2013). Он приводит следующий отрывок из автобиографии Лурии:

«Когда Л. С. Выготский приехал в Москву, я продолжал исследования при помощи сопряженной моторной методики совместно с А. Н. Леонтьевым, в прошлом учеником

Челпанова¹, с которым я сотрудничал всю дальнейшую жизнь. Мы с А. Н. Леонтьевым высоко ценили необычайные способности Л. С. Выготского и были очень рады, когда его включили в нашу рабочую группу, которую мы называли “тройкой”. Вместе с Л. С. Выготским в качестве нашего признанного лидера мы предприняли критический обзор истории и современного состояния психологии. Наша грандиозная идея заключалась в создании нового научного подхода к человеческим психологическим процессам» (Luria, 1979).

Затем Мартинс обращается к Ясницкому, лидеру «ревизионистской революции»

¹ Г. И. Челпанов (1882–1936) — философ, логик, психолог. Создатель Психологического института при Московском университете.

в изучении трудов Выготского. Ясницкий решительно возражал против версий, в которых «тройка» рассматривалась как источник единой психологической теории, основанной на концепции деятельности. Ясницкий (Yasnitsky, 2011) написал следующее о гипотетическом тесном сотрудничестве Выготского, Лурии и Леонтьева:

«Суть повествования — история встречи 1924 года в Москве трех основателей — Льва Выготского, Александра Лурии и Алексея Леонтьева — и образования первого союза — «тройки». Затем пять первых студентов «триумвирата» сформировали второй союз, названный «пятеркой». В него вошли: Александр Запорожец², Лидия Божович³, Роза Левина⁴, Наталья Морозова⁵ и Лия Славина⁶».

Чтобы поставить под сомнение существование периода, когда Выготский, Лурия и Леонтьев работали как команда, Ясницкий указывает на отсутствие корпуса совместно написанных статей и на существование только одной публикации, соавторами которой были Выготский и Леонтьев. Он фокусируется на трех или четырех годах, когда произошел задокументированный спор между Выготским и Леонтьевым, чтобы опровергнуть идею «истории тройки да пятерки» и интерпретации развития психологии

Выготского в духе так называемой теории деятельности» А. Н. Леонтьева (Yasnitsky, 2011).

Ниже мы представляем интервью, проведенное в апреле 1977 года Майклом Коулом. Он поговорил с несколькими участниками «пятерки» об их раннем сотрудничестве со Львом Выготским, Александром Лурией и Алексеем Леонтьевым. Наша цель заключается не в том, чтобы утверждать, что существовала непрерывность сотрудничества вокруг единой теории, которая пережила Вторую мировую войну и последующий период сталинского авторитаризма. Скорее мы считаем, что интервью предоставляет аргументы в пользу существования во второй половине

1920-х альянса Льва Выготского, Александра Лурии, Алексея Леонтьева и «пятерки», участники которой прошли войну.

ИНТЕРВЬЮ ПРЕДОСТАВЛЯЕТ АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ СУЩЕСТВОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х АЛЬЯНСА ЛЬВА ВЫГОТСКОГО, АЛЕКСАНДРА ЛУРИИ, АЛЕКСЕЯ ЛЕОНТЬЕВА И «ПЯТЕРКИ»

Контекст интервью

С середины 1970-х до примерно

1990 года и распада СССР Майкл Коул представлял американскую психологию в официальных академических обменах между Американским советом ученых обществ, Межвузовской программой исследований и обмена и Академией наук СССР. Эти обязанности дали ему возможность заниматься собственными интересами в области трудов Лурии, в то время связанными с публикацией англоязычного издания автобиографии Александра Романовича.

В отрывке из этой автобиографии, не приведенном ни Мартинсом, ни Ясницким, Александр Лурия упоминает как коллаборацию, включающую в себя Льва Выготского и Алексея Леонтьева, так и происхождение «пятерки»:

«Когда началась работа, мы трое — Выготский, Леонтьев и я — встречались в квартире Льва Семеновича один или

2 А. В. Запорожец (1905–1981) — д. пед. н., психолог. Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внес вклад в психологическую теорию деятельности.

3 Л. И. Божович (1908–1981) — д. псих. н. Основной круг ее интересов составляла детская психология.

4 Р. Е. Левина (1908–1989) — педагог, психолог. Основоположник советской логопедии как самостоятельной науки.

5 Н. Г. Морозова (1906–1989) — д. пед. н., психолог, дефектолог. Автор более 160 научных работ по проблемам психологии, общей педагогики и дефектологии.

6 Л. С. Славина (1906–1988) — к. псих. н., психолог. Один из ведущих ученых в области психологии формирования личности ребенка.

два раза в неделю, чтобы планировать исследования, необходимые для разработки его идей. Мы рассматривали каждую из основных концепций когнитивной психологии – восприятие, память, внимание, речь, решение проблем и двигательную активность. В каждой из этих областей нам нужно было придумать новые экспериментальные установки, которые бы включали представление о том, что по мере формирования высших процессов вся структура поведения изменяется.

В это время я занимал пост заведующего лабораторией психологии в Институте коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. Привлекая студентов университета, я организовал студенческий психологический кружок, в котором мы обсуждали идеи Л. С. Выготского. Все студенты и коллеги Л. С. Выготского приняли участие в изобретении экспериментальных моделей для анализа «инструментального» поведения» (Luria, 1979).

Из интереса к истории описываемых альянсов Майкл спросил Александра Лурию, возможно ли собрать группу для коллективного интервью, чтобы услышать рассказы об их опыте.

Александр Романович счел идею интересной и организовал встречу с чаем и беседой в своей квартире, расположенной около Кремля. А один из участников группы – Алексей Леонтьев – пригласил Майкла к себе домой на ужин. Майкл записал разговор на магнитофон и много лет хранил пленку в своем офисе. В 1984 году Майкл сделал для копию записи для Василия Давыдова, но впоследствии не смог найти оригинал и думал, что он был уничтожен, когда офис затопило ливнем. Однако, кажется, Майкл забыл, что в 1987 году он отправил копию пленки швейцарскому психологу Александру Метро, который также интересовался работой Александра Лурии. Метро нашел ленту и после оцифровки отправил ее Майклу. К счастью, сохранившаяся часть записи предоставляет богатую картину ранних дней «пятёрки» и ее отношений со Львом Выготским, Александром Лурией и Алексеем Леонтьевым. Мы приглашаем читателя

ознакомиться с ее содержанием. Возможно, была и вторая лента, но если это так, то она еще не стала достоянием общественности.

Интервью

Даниил Эльконин: Я его [Выготского] наиболее поздний ученик. Я познакомился со Львом Семеновичем в 1928 году, будучи еще студентом, на Поведенческом съезде в Ленинграде. Я знал все его труды, но, собственно, начал работать под его руководством и вместе с ним в 1930 году, еще при жизни профессора Михаила Яковлевича Басова⁷.

Льва Семеновича пригласили читать лекции в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена (далее ЛГПИ). Это еще было до вашего отъезда в Харьков⁸. В Институте было специальное, так называемое педологическое, отделение, где психологи и педагоги готовили специалистов и где я работал. Это было через три года после окончания⁹.

Майкл Коул: И вы были учеником Басова?

Даниил Эльконин: Я с Басовым был очень тесно связан, хотя непосредственно в группу его учеников не входил. Я работал в одной из консультаций в детской профилактической амбулатории на Октябрьской железной дороге. А когда появился Лев Семенович, то ему понадобился ассистент, и Михаил Яковлевич вспомнил обо мне. И тогда меня пригласили работать в Институт Герцена, и я начал сотрудничать со Львом Семеновичем.

Вплоть до смерти в 1931 году Михаила Яковлевича Басова эти поездки были чисто лекционными. То есть Выготский приезжал и читал лекции по детской психологии, а я ассистировал ему и вел семинарские

7 Михаил Яковлевич Басов (1892–1931) – один из основателей отечественной психологии, педологии, педагогической психологии, психологии личности. Специалист в области общей психологии и методов психологического исследования.

8 По-видимому, имеется в виду приглашение Александра Лурии, Алексея Леонтьева и других соратников Льва Выготского заняться научной работой в Харькове в начале 1930-х.

9 Даниил Борисович Эльконин в 1927 году окончил педологическое отделение педагогического факультета ЛГПИ.

занятия после него. После смерти Михаила Яковлевича Басова — а он умер тоже очень молодым — Льва Семеновича пригласили на кафедру не только для чтения лекций, но и для руководства аспирантами и дипломантами, словом, для более серьезной работы. И он стал появляться систематически. Он приезжал в Ленинград почти ежемесячно на 7–10 дней — читал лекции, проводил консультации со студентами, с аспирантами и так далее. Я был его помощником. А когда он уезжал на три недели, я делал все остальное: вел семинарские занятия, консультации и так далее.

Мне кажется, этот период времени для Льва Семеновича характерен тем, что он приступил к исследованию каких-то... Ну, проблема развития высших психических функций тогда уже была более или менее разработана, основные вещи были уже сделаны; тогда уже была написана книга «История развития высших психических функций» и статья «Орудие и знак в развитии ребенка». И тогда в Ленинграде развернулись экспериментальные работы, связанные с проблемами обучения и развития и роли различных видов деятельности для развития.

Может быть, отчасти я не знаю, какое влияние здесь оказали работы Михаила Яковлевича Басова, который интересовался проблемой деятельности. Мне трудно об этом судить.

Александр Лурия: Они очень доброжелательно относились друг к другу.

Даниил Эльконин: Они очень хорошо друг к другу относились. Михаил Яковлевич Басов его [Выготского] очень уважал. И вот тогда начался целый ряд исследований и по проблемам обучения и развития, и по проблемам игры. Из этих исследований можно упомянуть следующие. Во-первых, у него была аспирантка Жозефина Ильинична Шиф¹⁰, сделавшая тогда в Ленинграде работу по развитию научных и житейских понятий. Затем у него была аспирантка

Танечка Конникова¹¹, сделавшая до сих пор не опубликованную работу по автономной речи. И затем я сделал работу по сравнительному анализу устной и письменной речи у школьников, которая никогда не публиковалась и которую я защищал уже в 1941 году.

Кроме того, шли большие дипломные работы, в которых тоже решались проблемы грамматики и развития, математики и развития, — они отчасти были отражены в опубликованном сборнике. Мне кажется, что в ленинградский период — или, во всяком случае, мои связи со Львом Семеновичем в этот период, — главным образом сосредотачивались на этих работах.

Кроме того, мы тогда со Львом Семеновичем начали большую серию работ по игре, которая уже продолжалась и после его смерти. В 1931 году меня назначили благодаря Льву Семеновичу — он об этом, так сказать, ходатайствовал — заместителем директора по научной части этого громадного Российского педологического института. И так продолжались эти работы.

Ольга Наумовна Варшавская, погибшая во время войны в Ленинграде, сделала работу по переносу значения с одного предмета на другой, в пандан к тому, что делалось Натальей Григорьевной [Морозовой] раньше, но в контексте игровой деятельности, в целях раскрытия ее природы. Были также исследования Гершензон по правилу в игре, по взятию на себя ребенком роли в игре. К сожалению, эти работы нигде не были опубликованы.

Там была довольно большая группа, в которую входили Гершензон, Фрадкина, Варшавская, Талебанов, Шиф, Конникова. Всех я уже не помню. Я выступал в качестве организатора и консультанта в отсутствие Льва Семеновича, а после его смерти — в качестве человека, объединяющего всю эту работу. Фрадкина начала тогда делать работу по генезису игровой деятельности, но заканчивала она ее уже под руководством

10 Жозефина Ильинична Шиф (1904–1978) — советский ученый-психолог, д. пед. н., профессор. Автор свыше 80 работ по специальной психологии.

11 Татьяна Ефимовна Конникова (1907–1975) — д. пед. н., профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории нравственного воспитания кафедры общей педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1960–70-е гг.

Алексея Николаевича [Леонтьева], когда он начал приезжать в Ленинград уже после постановления ЦК о педологических извращениях. Это было в 1937 году, и тогда уже меня он пригласил работать к себе в Академию воспитания, которую перевели, и тогда была сделана эта работа Фрадкиной. Одновременно в Харькове Луковым¹² была сделана работа по осознанию речи.

Так что мои связи со Львом Семеновичем центрировались на проблемах обучения и развития и всех вопросах, связанных с возрастной, в собственном смысле этого слова, психологией.

Майкл Коул: Даниил Борисович, а во время войны вы что делали?

Даниил Эльконин: Воевал, дорогой товарищ!

Майк Коул: (удивленно) Да?

Даниил Эльконин: Да! Я не только во время войны, а и после нее еще восемь лет воевал. Я в 1941 году пошел добровольцем на фронт. Отвоевал четыре года на Ленинградском фронте. После этого меня держали в армии еще восемь лет. Я освободился только в 1953 году. Но после войны я уже принимал участие в этих работах — ну, на каких-то птичьих правах. А после Владимир Александрович [Вагнер] дал мне полставки уже в Москве.

Александр Лурия: Что ты мог бы сказать об отношении Выготского к Вагнеру?

Даниил Эльконин: Об отношении Выготского к Вагнеру я могу сказать только следующее. Лев Семенович относился к Владимиру Александровичу не только с глубокой симпатией, но и с чрезвычайным уважением. Он вообще считал его основоположником сравнительной психологии в мире. Очень часто у него бывал и познакомил даже меня с ним. Хотя я Вагнера знал как студент, потому что он нам читал сравнительную психологию. Лев Семенович у него бывал. Вагнер тогда жил в своей квартире в Чернышевском переулке на территории Коммерческого училища. В этом училище

у него был совершенно исключительный кабинет, в котором он работал с 30-х годов.

Александр Лурия: Существует несколько очень нежных писем Выготского к Вагнеру.

Даниил Эльконин: Он очень нежно и уважительно к нему относился. Я однажды был с ним у Вагнера, они говорили о судьбах психологии. И тогда Владимир Александрович сказал: «Ну, Лев Семенович, знаете, психология нынче развивается, как многоножка, на периферии». Потому что тогда в центре — в Ленинграде — царило господство павловских рефлексологических точек зрения. А он был противником Павлова, о чем неоднократно заявлял публично. Это, естественно, создало для него не слишком благоприятную атмосферу.

Александр Лурия: Я думаю, что если искать корни Льва Семеновича, то одна группа корней — это философия: Спиноза, марксизм...

Даниил Эльконин: Ивановский¹³, о котором он всегда говорил.

Александр Лурия: Вторая группа корней — это Вагнер. А третья группа корней — это Александр Афанасьевич Потебня, вот эти самые все лингвистические теории...

Даниил Эльконин: Густав Шпет¹⁴ и так далее.

Наталья Морозова: Ну, и связи по линии искусства. Эйзенштейн.

Лидия Божович: Ну, это уже побочные.

Мужской голос: Ну, это неизвестно, кто на кого там влиял.

Майкл Коул: В смысле? Выготский влиял на Эйзенштейна?

Александр Лурия: В смысле мировоззрения психологического — я думаю, что в значительной степени, по-моему, влиял, да.

Наталья Морозова: По-моему, Лев Семенович трактовал Эйзенштейна.

Мужской голос: Да.

Александр Лурия: Но ранние корни, конечно, лежат в его ранних учителях.

¹² Григорий Демьянович Луков (1910–1968) — советский психолог, ученик Алексея Николаевича Леонтьева. В составе харьковской группы развивал психологические исследования детской игры.

¹³ Владимир Николаевич Ивановский (1867–1939) — философ, психолог и педагог, представитель логико-гносеологического направления в российской философской культуре.

¹⁴ Густав Густавович Шпет (1879–1937) — философ, психолог, теоретик искусства, переводчик философской и художественной литературы, педагог.

Даниил Эльконин: Еще интересно, что, наверное, больше нигде он не прочел курс детской собственной возрастной психологии систематически.

Лидия Божович: А где же он прочел педологию?

Даниил Эльконин: Он прочел педологию в Московском медицинском институте. Введение. Это семь лекций. Но там же нет возрастов, это только общие вопросы.

Лидия Божович: И общие вопросы развития!

Александр Лурия: Знаешь, это все входит в четвертый том, который мы подготовили.

Лидия Божович: Это вы никогда не издадите! Уже сколько лет прошло!

Даниил Эльконин: А вот у нас в институте он прочел

систематический курс возрастной психологии. Он был вообще совершенно блестящим лектором! Весь Ленинград ходил слушать его лекции.

И в этот период он, по-видимому, задумал вот эту книгу. Ну, возрастную психологию. И он собственной рукой написал туда две главы: это «Проблема возраста» и совершенно изумительная «Младенческий возраст». И они не опубликованы.

Женский голос: Прости, Даня, а в каком отношении находятся задуманные работы к тем заочным изданиям по педологии младшего школьного возраста, педологии подростка? Вы знаете эти работы?

Майкл Коул: Я знаю, что одна из них печаталась, кажется.

Женский голос: Они все напечатаны, но только на правах рукописи.

Александр Лурия: Их легче напечатать было.

Даниил Эльконин: Просто это еще было до ленинградского периода, потому что «Педология младшего школьника» вышла в 1929 году, а «Педология подростка», если мне не изменяет память, в 1931 году. Мне вообще кажется, что Лев Семенович интересовался детством и его развитием всегда. Это был какой-то неослабевающий интерес — сначала с точки зрения генеза, а затем уже и по существу. Потому что вся проблема развития

этой системной смысловой структуры сознания — оно все шло оттуда, от детства.

Все эти идеи о системном строении сознания, его развитии, о новообразованиях, о том, как разные функции играют разную роль и имеют ведущее там значение, вот эти все проблемы, связанные с обучением и развитием, развитие игры, развитие... переходов от одного периода к другому, кризисов и так далее, — все эти идеи, я бы сказал так, формировались на моих глазах.

Александр Лурия: Это, я надеюсь, будет напечатано в целом большом томе.

Даниил Эльконин: Да?

Александр Лурия: Посмотрим...

Женский голос: В каком томе, который будет напечатан в Советском Союзе? Дай бог.

Женский голос 2:

А вот огромный кусок его исследований по конкретной психологии в психологическом институте, по разбору

детей...

Александр Лурия: Ну это уже пропало!

Женский голос: Что пропало?

Александр Лурия: Разборы его.

Даниил Борисович Эльконин извиняется, потому что ему надо на другую встречу, и покидает компанию.

Лидия Божович: Я очень плохо как раз вспоминаю ранний период и даже, к стыду своему, не могу вспомнить его содержательно. Только метод, только замысел, только какие-то эксперименты по подражанию. Хотя, вообще говоря, было сделано это еще когда мы были студентами на 3 и 4 курсе. И долго у меня лежала эта рукопись. Но сейчас я даже не могу точно сказать, что, собственно, там было добыто.

Александр Лурия: А идея была в том, что обезьяны не умеют обезьянничать.

Лидия Божович: Да, точно. Что вообще для подражания необходим какой-то уровень понимания, интеллектуальной деятельности. И шло это обычно методом двойной стимуляции. Сажали двух детей разного

СОХРАНИВШАЯСЯ ЧАСТЬ ЗАПИСИ ПРЕДОСТАВЛЯЕТ БОГАТУЮ КАРТИНУ РАННИХ ДНЕЙ «ПЯТЕРКИ»

возраста рядом, и затем предлагали им, как всегда, задачу на память. Маленький мог смотреть у большого, что и как тот делает. И вот наблюдалось, каким же образом младший ребенок использует опыт более старшего.

Наталья Морозова или Роза Левина:

Основная мысль, как мне сейчас помнится, состоит в том, что подражание всегда рассматривалось как способ обучения или какого-то усвоения опыта, но само подражание не являлось предметом исследования.

Александр Лурия: То есть это подражание как средство.

Наталья Морозова или Роза Левина: Да, оно само явилось предметом исследования как история развития подражания. Первоначально механически, затем появилось какое-то смысловое [наполнение], затем более обобщенное заимствование тех частей подражаемого содержания, которое мог усвоить ребенок. Вот эта мысль мне кажется очень важной.

Майкл Коул: Мне показалось, что ваша идея подражания очень близка понятию зоны ближайшего развития.

Александр Лурия: Это по-другому.

Майкл Коул: Но то, что они связаны...

Женский голос: Это понятно, они должны быть связаны.

Майкл Коул: Мне кажется, что после этого очень мало было хороших работ по этой теме. А почему так получилось? Идея, как мне кажется, очень хорошая, но работ по этой теме все-таки очень мало.

Наталья Морозова: Сейчас очень нужно работать. Ну, и мы в своем исследовании сейчас в дефектологии встречаемся с необходимостью изучить подражание и конкретно зону ближайшего развития. Потому что у Льва Семеновича это дано в общем плане. То, что ребенок может сделать с чьей-то помощью, становится потом уже зоной актуального развития, когда он начинает это делать самостоятельно. Но как он к этому приходит, на каком этапе, как осуществляется переход — это все не исследовано...

Александр Лурия: Это разбросанные мысли.

Наталья Морозова: Да, в устах всех, кто с ним соприкасался. И вот я только сейчас

аспирантке, которая занята педагогическими методами изучения аномального ребенка, поручаю исследовать зону ближайшего развития в ее конкретном воплощении при педагогическом эксперименте.

Майкл Коул: Мне казалось, что здесь есть целый ряд неопубликованных опытов.

Лидия Божович: Возможно, но вообще надо сказать, что, может быть, дальнейшие идеи относительно теории Льва Семеновича о зоне ближайшего развития...

Наталья Морозова или Роза Левина: Кстати, это не была идея Льва Семеновича — о зоне ближайшего развития.

Александр Лурия: Что ты говоришь?

Наталья Морозова или Роза Левина: Лев Семенович сам говорил, что о зоне ближайшего развития он прочитал у итальянского какого-то... Он все вычитывал. Вероятно, терминологически было общее, но мы до сих пор же не имеем...

Александр Лурия: Нет, но Майкл правильно говорит, что много делалось и мало печаталось. Конечно, не потому, что не было бумаги, не было возможностей у типографии, а потому, что установка была на создание людей, исследователей.

Лидия Божович: Ну, у меня не было установки на создание людей. Это, может, у вас было.

Наталья Морозова или Роза Левина: Мы были тогда материалом. Мы считали, что это какие-то элементы большого здания будущего.

Майкл Коул: Ага! Так?

Женский голос: Мы считали, что это и преждевременно. Мы даже считали, что это не имеет самостоятельной ценности, что это еще полуфабрикат.

Женский голос 2: Нет, мы действительно были еще очень молодыми и очень неопытными, но все же мы были на третьем курсе. Мы делали эти эксперименты, чтобы увидеть, чтобы попробовать...

Александр Лурия: А дальше уже сил не хватало превратить это во что-то систематическое.

Наталья Морозова: И не было установки.

Лидия Божович: То есть вообще оказалось, что мы выступаем скорее как

руки, чем как достаточно законченные исследователи. Я думаю, что ни по времени, ни экспериментально работа по теме зоны ближайшего развития с подражанием не связана, но возможно, что какие-то идеи общие у Льва Семеновича тогда появились.

Наталья Морозова или Роза Левина: Лев Семенович всегда подчеркивал, насколько я помню, что есть умные и глупые подражания. Вот это было на устах у всех у нас. Мы между собой всегда, когда видели где-нибудь в жизни какой-то факт, то говорили: «Вот глупый».

Александр Лурия: «Умное» — это значит выделение существенного.

Наталья Морозова или Роза Левина: «Умное» движет развитие. Значит, есть подражание и подражание...

Майкл Коул: Но это, мне кажется, все-таки очень сложная такая тема и довольно далеко от тем теории личности. И это довольно далеко от тех мыслей Выготского, которые я прочел. Это все-таки сложновато. Неправильно?

Лидия Божович: Это я скажу. Я хочу только еще на раннем периоде остановиться. Вот после того, как мы делали это совсем еще, можно сказать, детьми — студентами первых курсов, после этого я тоже ездила, конечно, как полагается, работать в другой город, и когда мы оттуда вернулись, то стоял очень остро вопрос о том, как же и где можно объединить усилия всех нас. Чтобы мы могли работать совместно, чтобы можно было построить такую лабораторию, где каждый бы нашел себе место. Так как в Москве это было совершенно невозможно сделать, то возникла идея переезда в Харьков, где мы имели возможность получить целый сектор.

Александр Лурия: Психоневрологическая академия.

Лидия Божович: Да. Психоневрологическая академия. Должны были переехать Лев Семенович, Александр Романович, Алексей Николаевич и мы. Но Лев Семенович не переехал. Он все-таки ездил туда систематически консультировать, а вот Александр Романович, Александр Владимирович, Алексей Николаевич и мы переехали туда. Лично я тогда получила

письмо от Льва Семеновича, где он пишет, что «это когда-нибудь запишется в ваши научные биографии». Действительно, мы уехали туда и там работали, побросав все здесь. А у меня как раз родился ребенок недавно, а я бросила семью и уехала в Харьков работать.

Ну вот, мы в Харькове уже как-то заняли позицию, какую-то линию исследования, уже не так непосредственно связанную с тем, что в это время делал Лев Семенович. Может быть, ты, Александр Владимирович, об этом подробнее расскажешь. Мы тогда очень много занимались практическим интеллектом, и речевыми формами интеллекта, и переходом. Так сказать, в значительной степени повторяли опыты Кёлера на младенцах по использованию орудия.

Александр Лурия: Отношение «удлиненной руки» к настоящему орудию.

Лидия Божович: Орудие — это во-первых, а во-вторых — переход от чистых зрительных связей к умению уловить механические связи. И отсюда — проблема переноса интеллектуальных операций из одной ситуации в другую. Проблематика такая здесь была.

Майкл Коул: Успешно получилось?

Лидия Божович: По-моему, интересно получилось, но я не считаю, что это был какой-то период, который потом пошел в дальнейшую мою работу.

Майкл Коул: Там ничего печатного из этой работы тоже не получилось?

Лидия Божович: Нет, были кое-какие напечатаны работы. Я потом делала работу о соотношении житейских и научных понятий, но несколько в ином плане, чем это было сделано у Шиф под непосредственным руководством Льва Семеновича. Я интересовалась процессом усвоения научных понятий и отношением этого процесса к тому, чем ребенок уже владеет к моменту, когда он начинает усваивать соответствующие научные понятия. Я построила эксперимент как-то почти наивно. То есть я брала, скажем, закон Архимеда, закон давления, и делала очень простую вещь. Участвовали ребята, еще не проходившие этот закон, но уже готовые к его прохождению. Хотя я брала несколько

срезов возрастных. Я спрашивала: «Вот, скажем, эта ложечка. Как ты думаешь, она поплывет или утонет?». Ну, и ребята отвечали на основании своего житейского опыта, так сказать. А потом, значит, им давался соответствующий урок физики, так что они его прекрасно усваивали и очень хорошо могли иллюстрировать на примерах.

А затем я снова их возвращала к этой же самой ситуации и смотрела, что же перестроилось. И вот эта работа, я считаю, и была первой или основной, которая как-то положила начало тому интересу, что уже потом развивался самостоятельно, хотя, как мне кажется, абсолютно в русле идей Льва Семеновича Выготского, и я скажу почему. Кроме того, что совершенно было ясно, что у ребенка до того, как он начинает овладевать соответствующими научными понятиями, есть достаточно ориентирующие его в практике и достаточно правильно позволяющие ему действовать житейские понятия. Ни один ребенок, начиная с дошкольного возраста, не ошибался, какая ложечка поплывет и какая утонет. Какое-то вообще неосознаваемое интуитивное знание удельного веса у них существовало.

И вот, я обнаружила, что у некоторых детей можно очень легко вызвать недоумение, когда их ставишь перед фактом, что они дают объяснение, а оно, оказывается, не работает по отношению к другому предмету. То есть, если ребенок может увидеть противоречие в своих собственных суждениях, то в результате этого у него возникает вопрос: «В чем же дело? Тогда объясните мне». Если объяснение падает на вот такого рода потребность, то тогда он, возвращаясь обратно к той же самой ситуации, прекрасно решает этот вопрос на основании научных понятий. Если этот вопрос, т. е. потребность, у него не возникает, то вообще ничего, так сказать, не происходит. У него эти знания остаются инкапсулированными. Он их к жизни не прикладывает. Они формально у него живут. Он может точно вспомнить, но его взгляд на мир не меняется. Вот так я бы сказала. А вы помните, Александр Романович, как мы спрашивали о законе давления, и они очень точно его формулировали и показывали, что здесь имеет значение соотношение веса

и площади, и даже приводили пример, что вот танк давит на единицу площади гораздо меньше, чем человек? Тогда мы наивно спрашивали у этих ребят: «А почему же получается, что человек встанет на собаку — не раздавит, а танк наедет — раздавит?». Один ученик ответил так: «А физика к собаке никакого отношения не имеет». Отсюда у меня возник интерес вообще к проблемам потребностей, пошли исследования мотивационной сферы, развитие потребностной сферы. И у меня именно по линии того, что делал Лев Семенович, возникли идеи относительно того, что, по-видимому, то же, что происходит в познавательных процессах — вот такое опосредствование, возникновение новых функциональных систем, — происходит и в потребностной сфере. Что потребности тоже опосредствуются и тоже превращаются в новые функциональные системы. То есть идет культурное развитие потребностей и чувств, так же как идет культурное развитие познавательных процессов. И более того, я пришла к выводу, что развитие познавательных процессов будет неполным, если мы не учтем, что в новые познавательные системы включается аффективный момент.

И уже после этого я в некоторых материалах из архива Льва Семеновича нашла, что он тоже к этому стал подходить. То есть встреча аффекта и интеллекта для него стала основной проблемой. И превращение чувств, так сказать, из эмоциональных, элементарных в более высшие, функциональные системы — это составляло для него...

Майкл Коул: Поэтому он возвратился к Спинозе?

Александр Лурия: Он начал со Спинозы и кончил Спинозой.

Лидия Божович: Правильно. Ну, я об этом больше более подробно не буду рассказывать, но, если хотите, я могу вам передать статью.

Наталья Морозова: Интерес в познавательных процессах только тогда включается, когда начинается переживание, чувство радости познания.

Майкл Коул: Я очень хотел бы об этом поговорить, потому что мне лично это кажется очень интересным.

Лидия Божович: Видите ли, во втором номере «Вопросов психологии» будет опубликована статья, где я пишу про культурно-историческое развитие психики¹⁵. Там я это очень подробно обосновываю. Но меня очень рано, вообще все время, даже когда был инструментальный, так сказать, период, метод двойной стимуляции, опосредствование... Меня все время ужасно мучил вопрос, мне ужасно интересно было знать: ну, хорошо, вот кто-то завязывает узелок, и мы понимаем операционную сторону этого процесса. Вот память превращается в опосредствованную. Но кто это делает? И зачем?

Льва Семеновича немного раздражал этот вопрос. А потом у нас состоялся очень подробный разговор, и он сказал, что надо научиться научно делать то, что умеют делать художники в области литературы, другими средствами и то, что вас интересует. К этому надо подойти. И если бы я думал,

что то, чем мы занимаемся, это и есть вся психология, то я бы перестал ею заниматься!

Так что у него тоже сейчас перечитываю некоторые вещи уже пристрастно в этом смысле. Я все время нахожу эту идею, что высшие проблемы — это личность, высшая проблема — это личность, и какое место там занимает система эмоций и потребностей, как формируются функциональные системы, и так далее. А сейчас я как раз почти непосредственно подошла к попытке понять волю как некоторое функциональное образование, именно составляющее какой-то этап развития, культурного развития потребностей.

Майкл Коул: Значит, проблемы Пьера в «Войне и мире» остаются по-прежнему?

Лидия Божович: (смеется) Ну, да, да.

Александр Запорожец: Для вас была бы интересна, так сказать, какая-то общая атмосфера, что особенно как-то остро переживалась мною, потому что я ведь поступил в университет на физико-математический факультет. Потом я услышал лекции по психологии видного в свое время, великолепного популяризатора — Константина Николаевича Корнилова¹⁶.

Александр Лурия: Корнилов вообще-то всегда первокурсников и привлекал.

Майкл Коул: Я должен сказать, что на меня произвел очень большое впечатление и Павлов.

Александр Запорожец: Павлов, конечно, величина более крупная.

Майкл Коул: Все-таки простые схемы всегда увлекают сначала, потому что можно кое-что там понимать.

Александр Запорожец: В то время на смену субъективно-менталистской психологии, которая раньше господствовала в университете,

пришли направления отечественного бихевиоризма, с одной стороны, а с другой стороны — реактология, которая представляла собой смесь бихевиоризма со старыми субъективными эмпирическими представлениями, которые меня и, по-видимому, моих товарищей все больше и больше разочаровывали. Потому что надежды на то, что перед нами откроется душевный мир человека, законы его образования, — все эти грезы разрушились. Потому что за общими фразами, когда переходили к исследованию, кроме реакций нажимания на кнопки ничего не получалось.

Майкл Коул: Там душа не появлялась?

Александр Запорожец: Там душа не появлялась. Впервые я услышал во Втором МГУ лекцию Льва Семеновича, которая

РАННЯЯ ИСТОРИЯ ЛЬВА ВЫГОТСКОГО И ЕГО КОЛЛЕГ ВСЕ ЕЩЕ АКТУАЛЬНА ДЛЯ ПОНИМАНИЯ РАЗВИТИЯ ОСОБОГО ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

15 Божович, Л. И. (1977). Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы. *Вопросы психологии*, 2, 29.

16 Константин Николаевич Корнилов (1879–1957) — психолог, профессор МГУ, академик Академии педагогических наук РСФСР. В 1923–1930 гг. — директор Института психологии.

меня, как и всех нас, совершенно потрясла. И потрясла не только потому, что, как товарищи говорили, он изумительный был оратор и в логически стройной системе и эмоционально-выразительной форме излагал мысли. Но и потому, что перед нами открылся совершенно новый мир. Понимаешь, что возможности какие-то подходят к этим высшим психическим функциям человеческого мышления, человеческому аффекту, законам их образования и так далее. В общем, он как-то сразу нас пленил.

Лидия Божович: Покорил!

Александр Запорожец: И мы, так сказать, с пылом юных лет, вместе, всей «пятеркой»... Ну, вот сколько лет уже прошло? Скоро полстолетия будет! В общем, вначале мы только охали-ахали по этому поводу, но тут пришел на помощь наш дорогой Александр Романович. Он набрался окаянства и организовал семинар по пиктограмме, который и сделал нас людьми, психологами, потому что мы научились исследовать, анализировать материал. Мы по гроб жизни ему обязаны.

Затем он взял меня с последнего курса своим лаборантом в Академию комвоспитания. Все мы перекантовывались туда, в эту сторону. Александр Романович заведовал этой кафедрой. Наверное, лучше кафедры я в жизни не видел. Это не кафедра была, это был блеск! И потом мы были в такой напряженной творческой работе, которая все время кипела. Товарищи много рассказывали об интересных исследованиях. Были какие-то, так сказать, ударные работы. Вдруг у Льва Семеновича возникает какая-то идея, неразрешенный вопрос, и все мы бросаемся, наваливаемся это сделать. Я помню, как сейчас, что эта идея опосредования, инструментальности у него была во главе. Откуда это орудие берется? Разные же взгляды были. И вот все мы сели на разном материале искать, смотреть, где изобретение такое будет. Мы мучились две недели. Я сам этого изобретения нигде не увидел, думаю, черт его знает, может быть, девчонки что-нибудь такое выудили. Смотрю, у них тоже носы опущены. Ну, значит, Лев

Семенович и Александр Романович говорят: «Выкладывайте!» Ну, мы выкладываем постепенно и вроде как извиняемся, что не выполнили задание. И он вдруг говорит, что правильно — ребенок в основном не изобретает это орудие, он его усваивает. И мы должны строить эксперимент не так, чтобы ждать, когда его, понимаете, господь бог просветит, что там с инструментом делать, а давать ему и указывать, и смотреть, берет он или нет, и как берет.

Лидия Божович: Опять же подражание.

Александр Запорожец: Потом было индивидуальное какое-то задание. Как-то он меня вызывает и говорит, мол, что пишут о том, что стадии наблюдения, вначале перечисления объектов, а потом картинки, а потом действия, а потом отношения... И что ему это все как-то подозрительно.

В общем, говорит: пойди и посмотри, как это проявляется в разных формах, так, чтобы рассказал ребенок, как-то на предметах изобразил, проиграл в игре и так далее. Ну, я посмотрел, и действительно — получается все совершенно по-разному.

Но самое любопытное, что он все заранее знал. Вызывает потом, говорит — что получил?

Вот теперь ты можешь, я тебе расскажу, что у тебя получилось. Понимаешь, да? А ты, мол, мне ответишь, так оно или нет. И совершенно точно мне рассказал, что должно было быть. Не заранее он мне сказал, чтобы меня, господи, не попутать, чтобы я смотрел на факты. Вот когда я собрал материалы — только тогда он точно рассказал, что было.

Александр Лурия: А конец этой истории был на моем диване! Я пригласил в гости Штерна¹⁷ и Выготского. Сели они на диван, и Выготский за три минуты разрушил всю работу Штерна, которой тот посвятил 20 лет, сказав, что это вовсе не стадии восприятия, а стадии речи! Тот почесался и говорит: «Да, пожалуй, вы правы!»

Лидия Божович: Саша, а теперь расскажи обязательно, как мы мучились, когда сидит ребеночек за громадным столом — тут лежит

¹⁷ Уильям Штерн (1871–1938) — немецкий психолог и философ, считается одним из первых, кто ввел понятие дифференциальной психологии и психологии личности.

цель, которую он должен достать, тут ему кладут палку, а эти паршивцы, им уже, слава тебе господи, и по четыре года, и по пять лет, тянутся рукой, игнорируя совершенно палку! Обезьяна же делает! И тянется, и тянется на цыпочках, и подпрыгивает — не берет орудие! Ну и Александр Владимирович тогда уже раздражился и говорит: «Бери палку!». А он говорит: «Да палкой всякий дурак достанет!»...

Александр Лурия: Считает, что ему надо как-то по-особенному, иначе это дурацкая задача какая-то.

Александр Запорожец: Ну вот, действительно нам повезло, потому что мы окунулись в эту творческую работу под руководством Льва Семеновича, Александра Романовича. Алексей Николаевич включился в эту историю. Это, конечно, было большим счастьем. Что касается моей работы в это время, то что такое лаборант? Это «старший, куда пошлют». Все надо делать, таскать детей с улицы на эксперименты.

Майкл Коул: Прямо с улицы?

Александр Запорожец: Да, да.

Лидия Божович: Наши испытуемые были во дворе около дома, у нас же не было других.

Александр Запорожец: Один у меня был, метис, помнишь его? Мы его обожали. Он был страшно веселый мальчишка, но уличный и озорной, и сквернослов. Как-то Александр Романович говорит, что продемонстрирует диалог по Пиаже с ним перед студентами. Я его привел. Его спрашивают, что будет, если перелить [неразборчиво]. И он вдруг трехэтажным: «Что ты ко мне пристал? Растуда твою...» Александр Романович говорит: «Забирай его поскорее! С ним беды не оберешься!»

Александр Лурия: А помнишь это: «Я четыре не умею!»? Он считал кубики: «Раз, два, три, пять, шесть...» — «А четыре где?» — «А я четыре не умею».

Александр Запорожец: Ну, вот такая была веселая жизнь. Но, что касается экспериментальной работы, то еще завершались Александром Романовичем его работы по моторике, с этой сопряженной методикой, но уже вносились изменения, по-моему, под влиянием Льва Семеновича, о роли речи в организации этих самых движений.

Потом мне пришла в голову идея, и Александр Романович отнесся к ней сочувственно. Это немножко касалось того, что Наталья Григорьевна делала по естественной истории знака. Это было связано с рисованием, из пиктограммы, так сказать, тоже пошло.

Когда мы под влиянием Льва Семеновича отказались от идеи изобретения знака, значит, собственно, тогда развил Лев Семенович вот это положение о том, что знак первоначального выступает как средство общения, как средство коммуникации, а затем интериоризируется, становится средством овладения материалом. Мне удалось уложить некоторые факты, что и в пределах этой коммуникации с рисунком происходят своеобразные сдвиги. Что первоначально рисунок, даже графическое изображение, выступает скорее не в сигнификативной функции, а в эмоционально-выразительной. А затем оно становится, так сказать, сигнификативным, обозначающим знаком. Вначале в какой-то образной форме, а затем приобретая более абстрактное значение. Тогда любопытная у меня была коллекция, вот даже Александр Романович привел в своей работе про аффекты, конфликт и волю маленький кусочек из лабораторных исследований. Например, ребенку говорили: «Нарисуй хорошую девочку. Она хорошая, маленькая», и тот рисует нежно так. Или говорили: «А нарисуй такого противного мальчишку», — и ребенок резко так замажет. Я еще использовал графический анализ этих вещей, получаются различия даже в нажимах. Если взять гаммаграмму, то можно очень даже себе представить, драматическая это сцена или лирическая. А постепенно, с возрастом, эти моменты исчезают, уходят на задний план, и мы выходим на собственно символические функции, на попытку соотнесения с объектом.

Ну вот, это, значит, одна линия исследования. А другая, которой занималась Роза Евгеньевна [Левина], это планирующая роль мышления и речи. Мы с Лидией, если ты помнишь, тоже этими вещами занимались, и даже сняли фильм, который, к сожалению, погиб.

Александр Лурия: Весь курс психологии шел под фильм, который мы сами делали.

Александр Запорожец: Да, да, сами делали, хотя и с той несовершенной техникой.

Лидия Божович: Речь и интеллект мы снимали.

Александр Запорожец: Да, да, вот планирующие функции речи, так, как ребенок решает задачи. Но там целый фильм был, специально посвященный маленьким ребятишкам, как они решают задачи типа келлеровской. И затем стимуляция речи путем введения собеседника, или когда взрослые начинают с ним разговаривать, стимулировать речь и выходы за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации, как говорил Выготский, из перцептивного поля в смысловое.

Значит, в начале 30-х мы переехали в Харьков. Александр Романович, Алексей Николаевич, ну и Выготский первоначально, ну и с Лидией Ильиничной нас туда забрали, из такого более младшего поколения, что ли. Хотя возрастные различия не очень велики. Александр Романович на три года меня старше. Но он делом занимался с ранних лет, а я пока дошел до психологии... всякие другие у меня были увлечения.

Там началась другая немножко линия исследований. Собственно, у Льва Семеновича были общие указания на этот счет. Очень четкие, правда, например, в критике Пиаже. Лев Семенович приезжал в течение, по-моему, так лет полутора, что ли. И мы, по-моему, с Лидией Ильиничной даже ассистировали ему по детской психологии в Медико-педиатрическом институте. Но фактически он не принял там участия, и уже он плохо себя чувствовал, и семья не хотела переезжать. Сложилось так, что он не переехал. Александр Романович, Алексей Николаевич и мы вдвоем остались.

Но потом они постепенно все начали уезжать. В последние четыре года я один там остался. Александр Романович раньше уехал, потом Лида, ты уехала, потом Алексей Николаевич. В общем, я один остался «на хозяйстве».

Да, так в чем эта новая линия? Она принципиально для истории отечественной психологии очень важная, потому что там, собственно, зарождалась идея деятельности и роли деятельности, в первую очередь

практической, в психическом развитии ребенка и в психическом развитии вообще.

В этом плане шли исследования Лидии Божович, которая исследовала эти формы практической деятельности у ребенка, и как возникают эти обобщения.

Лидия Божович: Тоже ничего не опубликовано.

Александр Запорожец: Это очень интересные как раз работы. Они сыграли очень большую роль в нашем развитии. Потом моя работа про роль элементов практики и речи в умственном развитии ребенка на материале глухонемых детей, где я пытался показать, во-первых, что значит ход практической деятельности, практического опыта, на который Выготский указывал...

На этом моменте сохранившаяся запись интервью обрывается.

Комментарий Майкла Коула

Интервью до сих пор представляет интерес, потому что ранняя история Льва Выготского и его коллег все еще актуальна для понимания развития особого теоретического подхода к мировой психологии. В частности, интервью помогает прояснить некоторые вопросы о существовании «тройки» — тесной коллаборации Льва Выготского, Александра Лурии и Алексея Леонтьева — и ее расширенной версии, «пятерки».

По поводу «тройки». Кажется, на вопрос Мартинса: «Существовала ли «тройка»?» следует ответить «да». Она существовала во второй половине 1920-х. Интервьюируемые называют Леонтьева одним из трех своих наставников, хотя самым активным организатором группы был Александр Романович Лурия — по его собственному рассказу (Luria, 1979).

Что касается «пятерки», то, судя по рассказам опрошенных, мало сомнений в том, что она действительно существовала. Александр Запорожец прямо отсылает к этой группе, и слова интервьюируемых подчеркивают их взаимную вовлеченность в работу. Одним из спорных вопросов в исследованиях развития культурно-исторической психологии

является та степень, в которой Лев Выготский теоретизировал концепцию деятельности, впоследствии занявшую центральное место в подходе Леонтьева. Здесь можно отметить комментарий Даниила Эльконина о том, что экспериментальная работа по изучению роли различных видов развивающей деятельности началась примерно в 1931 году, что также отмечено Александром Запорожцем и Лидией Божович. Внимание группы было занято игровой и практической деятельностью, а также имитацией их взаимосвязи. В этом контексте интересно, что в 1937 году Алексей Леонтьев приехал в Ленинград, где Даниил Эльконин продолжал работу над развитием игровой деятельности, в то время как в 1936-м Центральный комитет ВКП(б) принял резолюцию «О педологических извращениях в системе наркомпросов», за которой последовали более 20 лет репрессий в отношении вдохновленных идеями Выготского публикаций. А вот Александр Лурия предпочитал держаться в стороне, сосредоточившись на медицинском образовании и получении докторской степени в Грузии, вдали от угрожающих жизни политических потрясений в Москве. Еще интересные моменты в интервью. Прежде всего, это предположение, что концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) могла родиться не только у Льва Выготского. «Пятерка» обсуждает некоего итальянского автора, чьи работы Лев Выготский читал, и предполагает, что он мог заимствовать свою фундаментальную концепцию.

Второй интересный момент — это влияние Льва Выготского и Александра Лурии на Сергея Эйзенштейна, подтверждающее существование коллаборации, которая обсуждалась Булгаковой (2014) и Васильевой (2019).

Лев Выготский, Александр Лурия и Сергей Эйзенштейн встретились в 1925-м, и после смерти Выготского в 1934-м Лурия поддерживал близкие отношения с Эйзенштейном до смерти последнего в 1948 году. Мозг Эйзенштейна, сохраненный в формальдегиде, находился на рабочем столе у Лурии. Судя по заявлениям о том, кто на кого влиял, кажется возможным, что все трое влияли друг на друга взаимно.

Наконец, Александр Лурия говорит, что интеллектуальное путешествие Выготского началось и закончилось Спинозой, — вопрос, часто поднимаемый в дискуссиях о развитии фокусировки Льва Выготского на сознании в его последние годы. Это влияние Спинозы знаменует отход от Алексея Леонтьева, который позднее отдавал приоритет концепции деятельности. Длительное влияние этого отхода подкрепляется тем, что Алексея Леонтьева не было среди участников интервью в тот день в доме Александра Лурии. Вместо этого он принес извинения и пригласил Майкла к себе на ужин.

В конце концов, мы хотим прокомментировать атмосферу встречи. Отчетливое чувство товарищества, к которому Майкл имел шанс приобщиться лично — что также есть на аудиозаписи, — было создано общей целью этой исследовательской группы в поздние 1920-е. В «пятерке» чувствуется дух товарищества. Харизма и визионерство Льва Выготского служили притягивающей силой, вдохновляющей и заряжающей группу молодых ученых. Они были связаны общей целью: понять и изменить науку психологию. Александр Лурия, часто упоминаемый в интервью как лидер группы, способствовал созданию сплоченного, интеллектуально оживленного коллектива, собирая всех вместе даже после смерти Льва Выготского. Тепло и юмор во время интервью показывают, что они оставались друзьями и коллегами-первопроходцами даже в самые сложные времена.

Источник: <https://culturalpraxis.net/the-pyatorka-an-interview-with-several-of-its-members/>

References

- Bulgakowa, O. (2014). From expressive movement to the «basic problem»: The Vygotsky-Luria-Eisensteinian theory of art. *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 423–448). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028097.024>
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind*. Harvard University Press.
- Martins, J. B. (2013). Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The «troika», did it ever exist? *Dubna Psychological Journal*, 1, 84–94.

Valsinar, J., van der Veer, R. (2014). Encountering the border: Vygotsky's zona blizhaishego razvitiya and its implications for theories of development. *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 148–176). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139028097.009>

Vassilieva, J. (2019). The Eisenstein-Vygotsky-Luria collaboration. *Projections: The Journal for Movies and Mind*, 13(1), 23–44. <https://doi.org/10.3167/proj.2019.130103>

Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas. *Integrative Psychological Behavior*, 45, 422–457. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9168-5>

Lev Vygotsky's Pyatorka: An Interview with several of its members

Michael D. Cole

The University of California, San Diego, La Jolla, CA, US

Natalia Gajdamashko

Simon Fraser University, Canada

AUTHORS Michael D. Cole, PhD in Psychological Sciences, Professor, The University of California, San Diego: La Jolla, CA, US, <https://orcid.org/0000-0003-3055-8593>, e-mail: mcole@ucsd.edu; Natalia Gajdamashko, PhD in Psychological Sciences, Teaching Professor, Simon Fraser University, Canada, e-mail: natalia_gajdamashko@sfu.ca.

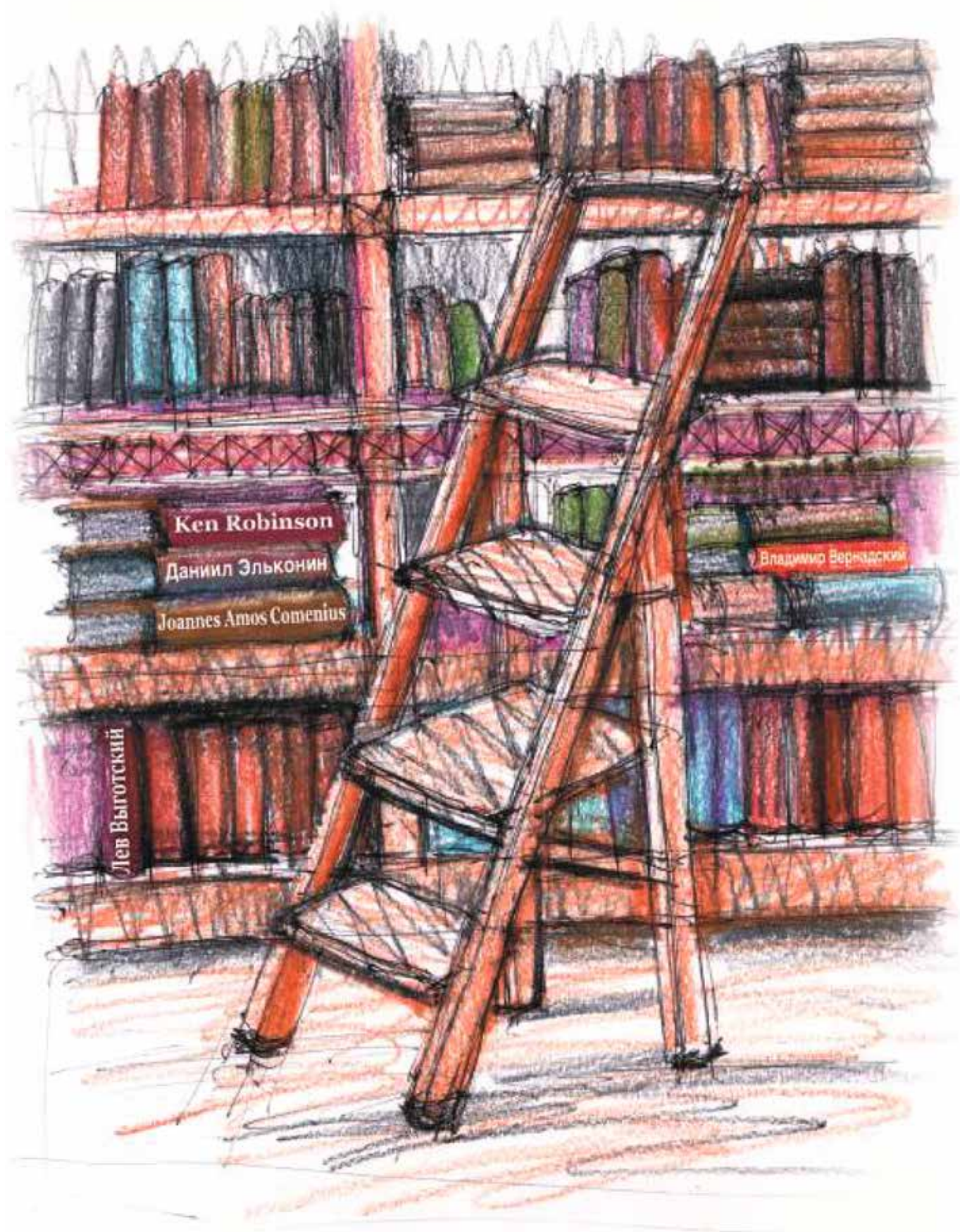
TO CITE Cole, M., Gajdamashko, N. (2025). Lev Vygotsky's Pyatorka: An Interview with several of its members. *Educational Policy*, 20(1), 88–102.

© Cole M., Gajdamashko N., 2025

Received: 10.01.2025

Accepted: 20.01.2025

Date of publication: 31.05.2025



■ Обзор на книгу / Book review

Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам

М. С. Гусельцева

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), Школа антропологии будущего РАНХиГС, Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева, М. С. (2025). Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам. *Образовательная политика*, 20(1), 104–115.



© Гусельцева М. С., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.



Марина Сергеевна ГУСЕЛЬЦЕВА

д. псих. н., доцент; ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии подростка, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт); ведущий научный сотрудник, Школа антропологии будущего РАНХиГС

(119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84),
<https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>,
e-mail: mguseltseva@mail.ru

The Oxford handbook for superdiversity

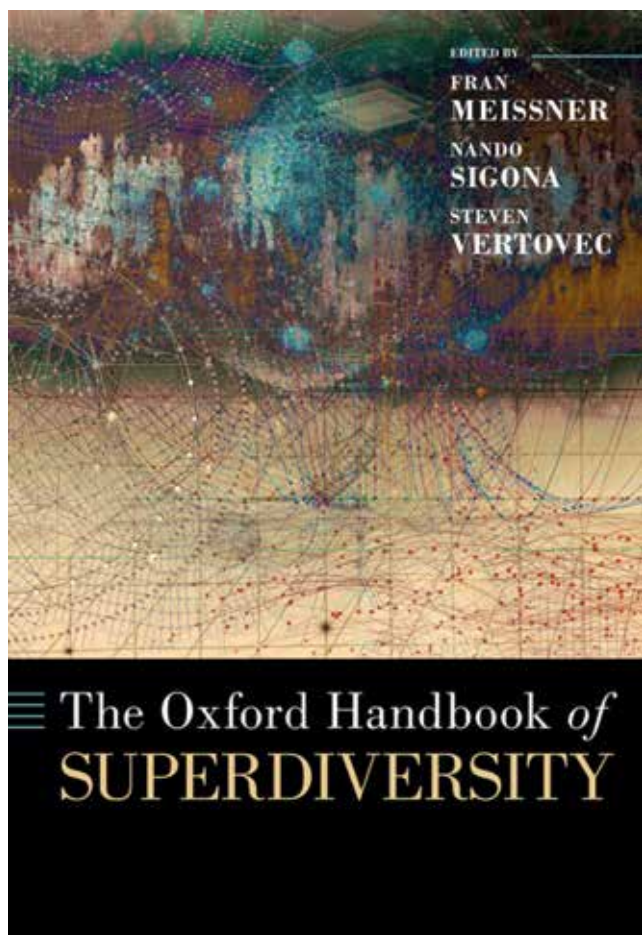
«Оксфордское руководство по сверхразнообразию» было опубликовано в 2022 году под редакцией Стивена Вертовека, Нандо Сигоны и Фрэн Мейснера¹. Следует сказать несколько слов о редакторах этого сборника.

Фрэн Мейснер (Fran Meissner) — специалист в области критических исследований. Она принадлежит к университетскому сообществу Нидерландов и изучает проблемы религиозного, этнического и городского разнообразия.

Нандо Сигона (Nando Sigona) — специалист по вопросам миграции, директор Института исследований сверхразнообразия при Бирмингемском университете в Соединенном Королевстве.

Стивен Вертовек (Steven Vertovec) — социолог и этнолог, исследователь в области

¹ Vertovec, S., Sigona, N., & Meissner, F. (Eds.). (2022). *The Oxford handbook of superdiversity*. Oxford University Press.



транснациональной антропологии, автор оригинальной концепции сверхразнообразия, директор Института Макса Планка по изучению религиозного и этнического разнообразия.

Понятие *сверхразнообразия* (superdiversity) впервые появилось в 2007 году. С. Вертовек ввел его в контексте изучения миграционных потоков, фокусируя внимание на особом типе и уровне сложности феноменов современности, выходящих за рамки имеющихся моделей социальной мобильности и этнического многообразия. Сверхразнообразие — это разнообразие повышенной сложности, «диверсификация разнообразия», вызванная смешением процессов социальной мобильности и культурной дифференциации. Однако сверхразнообразие не означает «больше разнообразия»: вместо этого оно нацелено на многомерное понимание разнообразия и включает в себя иные его формы и уровни².

Сверхразнообразие — концепция, в первую очередь реагирующая на усложнение современной городской жизни. Она

фокусирует внимание на феноменологии малых различий. При этом сверхразнообразие не связано более ни с этническими, ни с групповыми идентичностями, ибо в условиях современности размывается и феномен группы. С одной стороны, увеличение разнообразия обусловлено социокультурной динамикой и диверсификацией сообществ, а с другой — гораздо более выраженным оно становится внутри локальных сообществ. Изучая социальную мобильность в Великобритании, С. Вертовек отметил, что современная ситуация «характеризуется динамичным взаимодействием переменных среди возросшего числа новых, малочисленных и рассеянных, разнородных, транснационально связанных, социально-экономически дифференцированных и легально стратифицированных иммигрантов, прибывших за последнее десятилетие»³. Он также подчеркнул, что новые модели сверхразнообразия служат вызовом как для социальной политики, так и для научных исследований (Ibid.).

В дальнейшем эта исследовательская тема привлекла внимание других ученых и авторских коллективов^{4,5}. Понятие сверхразнообразия оказалось востребовано во множестве тематических областей и стало применяться к широкому спектру ситуаций в разных регионах мира. Авторы справочника по сверхразнообразию прослеживают происхождение этого понятия из интеллектуальной традиции антропологических работ, посвященных урбанизации, плюрализму, культурной сложности и креолизации, а также проблемам идентичности. С географической точки зрения понятие «сверхразнообразие» соотносится с конструктами «сосуществующая гетерогенность» (co-existing heterogeneity) и «контекстуальная множественность» (situated multiplicity) (Ibid., p. 28).

3 Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1053.

4 Vertovec, S. (Ed.). (2014). *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. Routledge.

5 Vertovec, S., Sigona, N., & Meissner, F. (Eds.). (2022). *The Oxford handbook of superdiversity*. Oxford University Press.

2 Ibid., p. 275.

Структура и содержание сборника

«Оксфордский справочник по сверхразнообразию» состоит из пяти частей и тридцати двух глав.

Во вводной статье «Сверхразнообразие и сложные социальные трансформации» (Superdiversity and Complex Social Transformations) Ф. Мейснер, Н. Сигона и С. Вертовек обсуждают изменения современного мира, относящиеся преимущественно к процессам миграции, а именно диверсификацию миграции и политику идентичности.

Трансформации социальной реальности, цифровая среда и глобализация сделали миграцию доступной огромному количеству людей, так что появились ее разновидности: экономическая, политическая, сезонная, репродуктивная, образовательная, климатическая и т. п. Миграция сделалась органичной частью городской повседневности. Формы миграции простираются от спонтанного бегства из мест катастроф до вполне осознанной релокации и профессиональной мобильности как выбранного образа жизни. Расширяются транснациональные сети мигрантов и диаспоральные сообщества; миграция как таковая запустила новые социальные процессы. «Во множестве мест по всему миру живут люди с более разнообразными этническими, расовыми, языковыми, религиозными и правовыми характеристиками, чем когда-либо прежде — каждый набор характеристик по-разному пересекается с другими, а также с возрастом, полом и классом» (Ibid., p. 2). Таким образом, *разнообразие само по себе сделалось более разнообразным*, охватывая новые уровни и распространяясь по разным направлениям. Иммиграционные сообщества неоднородны, в них нарастает внутреннее разнообразие, а все это вместе сопровождается трансформациями «традиционных представлений о суверенитете и гражданстве» (Ibid.).

Жизненная среда современного человека описывается такими понятиями, как фрагментированность, сверхразнообразие/сверхразнородность, мобильность. Фрагментированные и сверхразнородные

сферы жизни характеризуются тем, что в них «умножаются параллельные точки зрения, часто совершенно несоизмеримые», а «множественные масштабы различий и идентичности», включая транснациональные и диаспоральные сети, делают неадекватными представления об обособленном социальном пространстве (Ibid., p. 20). В свою очередь, подход к сверхразнообразию, учитывающий одновременно и локальные, и транснациональные связи, ведет к более насыщенным и многоуровневым описаниям современности, а также проясняет влияние этих связей на региональные отношения и социокультурную динамику.

Представление о сверхразнообразии и сложных социальных трансформациях так или иначе преломилось в ряде дисциплин. В первой части «Дисциплинарные изменения» (Disciplinary developments) феномен сверхразнообразия обсуждается авторами справочника в контексте разных дисциплинарных традиций. Цель этой части книги — преодолеть барьеры специализаций и выйти на уровень современного междисциплинарного взаимодействия (по сути дела, речь идет о трансдисциплинарности, хотя этот термин можно встретить лишь в нескольких главах книги).

Итак, первая часть справочника опирается на междисциплинарные знания, которых, по мнению авторов, зачастую недостает исследователям и практикам, не имеющим специальной подготовки в области исследований миграции или феноменов социального многообразия. В относящихся к этой части главах сверхразнообразие рассматривается в контексте антропологии, географических исследований, городского планирования, законотворческой деятельности, истории, социолингвистики и лингвистической этнографии, экономики и политической науки. С. Вертовек обнаружил, что за последнее десятилетие слово «сверхразнообразие» использовалось в 325 публикациях по различным дисциплинам (Ibid., p. 98). Антрополог М. Л. Берг (Mette Louise Berg) прослеживает сверхразнообразие как латентную традицию антропологических исследований в области урбанизации,

плюрализма, культурной сложности и креолизации. Она показывает, что антропологические взгляды на разнообразие представлены в контексте изучения таких аспектов современности, как сложность (complexity), различие (difference), сходство (sameness) и смешивание (mixing).

М. Л. Берг обнаруживает сверхразнообразие в истории антропологических работ, посвященных миграции; сравнивает сверхразнообразие (superdiversity) с семантически близкими понятиями — мультикультурализмом (multiculture) и транснационализмом (transnationalism).

«Транснационализм, как и сверхразнообразие, — это концепция, которая была введена и развита антропологами и оказала преобразующее влияние на область исследований миграции» (Ibid., p. 16). Хотя процессы миграции и прежде выступали важной особенностью множества изучаемых антропологами обществ, функционалистская ориентация этой дисциплины вплоть до 1990-х годов определила тот факт, что исследования миграции были отодвинуты на периферию (Ibid.).

Тем не менее интеллектуальные достижения конца XX века заложили основу для методологического поворота, в рамках которого и возникла концепция сверхразнообразия. «Транснационализм выступил новым термином для давно возникшего социального явления, которое исследователи миграции не выделяли ранее из-за их теоретической и концептуальной предвзятости в направлении оседлого образа жизни» (Ibid., p. 19). Понятие «сверхразнообразие» является новым термином, описывающим реалии XXI века, однако, согласно М. Л. Берг, ретроспективно этот феномен можно обнаружить в мегаполисах, например в Нью-Йорке, начала XX века.

Во второй части справочника «Методологические размышления» (Methodological reflections) авторы утверждают,

что обнаружение и анализ сложных социальных трансформаций опирается как на разработку новой терминологии, так и на более тонкие методологические инструменты. Понятие сверхразнообразия позволило вскрыть «контекстуально различные слои разнообразия», сфокусировав внимание на том, что в качестве социального состояния сверхразнообразие может быть интерпретировано по-разному в зависимости от фокуса сравнительных исследований.

Обращаясь к феномену смешанности (mixing), М. Палмбергер отмечает, что в условиях современности сложные социальные

трансформации зарождаются в результате взаимодействия реальной жизни и онлайн-опыта. Философы В. Фейт и Л. Лессард-Филлипс поставили цель — «изучить взаимосвязь сверхразнообразия

с многомерностью», предположив, что это позволяет «теоретически и эмпирически перейти от более статичных, одномерных и однонаправленных концепций к более динамичным, многомерным и разнонаправленным» (Ibid., p. 209).

Многомерный подход охватывает совокупность факторов, способных действовать независимо друг от друга, но также и одновременно.

«С увеличением объема фоновых факторов по мере использования многомерной линзы анализ их взаимодействий становится все более сложным, но в то же время и более детальным, что представляет собой вдохновляющее направление для эмпирических исследований» (Ibid., p. 218).

В. Фейт и Л. Лессард-Филлипс используют термин *мультиплексность* (multiplexity). Это ключевое понятие концепции, описывающей сложные формы идентичности и взаимодействия субъектов в ситуации сверхразнообразия (superdiversity). В условиях современности люди обладают множеством пересекающихся идентичностей — этнических, культурных, социальных, религиозных, языковых и т. д., которые уже невозможно

СВЕРХРАЗНООБРАЗИЕ — КОНЦЕПЦИЯ, В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ РЕАГИРУЮЩАЯ НА УСЛОЖНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОРОДСКОЙ ЖИЗНИ

свести к одному фактору. Пребывание субъектов в разных и меняющихся социальных контекстах развивает такие качества, как гибридность (hybridity) и вариативность (variability). От привычного плюрализма (pluralism, plurality) понятие мультиплексности отличается тем, что современное разнообразие сделалось гораздо сложнее: оно включает динамические и нелинейные обусловленности множеством факторов, что и потребовало новых терминов и методов анализа.

В третьей части справочника «Пространства и масштабы» (Spaces and scales) подчеркивается важность соотнесения социальных пространств и масштабов для понимания сверхразнообразия. Б. С. А. Йео (глава 16) и П. Бокканьи (глава 17) через оптику «различных нормативных представлений о сверхразнообразных пространствах» (Ibid., p. 8) обращаются к анализу домашней среды. Б. С. А. Йео обсуждает сверхразнообразие в контексте повседневности, «диверсификации дома как пространства однородности» (Ibid., p. 248). Аналитическая оптика сверхразнообразия помогает отказаться здесь от дихотомии «публичного» и «частного»; показывает неоднородность как частных, так и общественных пространств; обнаруживает качества смешанных реальностей. «Обращение аналитического внимания к дому-пространству помогает выявить интимные отношения и аффективные структуры, лежащие в основе широкого спектра семейных и несемейных отношений» (Ibid., p. 255). Другие авторы — Э. Кескинер и ее коллеги (глава 18) — используют концепцию сверхразнообразия для критики одномерного подхода к вопросам школьного образования. Р. Акоста (глава 19) и Л. Катиравелу (глава 20) в сравнительном исследовании городских пространств используют мультискалярный подход, позволяющий выявить и соотнести различные пространственные и временные масштабы.

В четвертой части «Власть и политика» (Power and politics) феномены сверхразнообразия, прекаризации и маргинализации рассматриваются в контексте преимущественного влияния политических факторов. Концепция сверхразнообразия позволяет преодолеть здесь редукционизм

и поляризацию, присущие политике идентичности. Специалист в области политических наук П. Шолтен (Peter Scholten) развивает комплексный взгляд на управление сверхразнообразием. Он доказывает, что одной из причин неудачной миграционной политики является неготовность чиновников работать со сложностью современного мира. Профессор социологии Д. Гелдоф (Dirk Geldof) исследует, как оптика сверхразнообразия, преодолевая редукционизм, помогает «распознавать множественные идентичности людей» (Ibid., p. 346). Он доказывает, что признание этой множественности создает основу конструктивных взаимодействий.

Пятая часть справочника «Концептуальные пересечения» (Conceptual encounters) посвящена проектированию новых исследовательских тем, которые, как полагают авторы, обретут актуальность в ближайшие десятилетия. Антрополог Т. Х. Эриксен (глава 27) показывает связь сверхразнообразия с феноменом, названным «перегревом» (overheating) и представляющим собой конфигурацию «непреднамеренных и взаимосвязанных последствий», вызванных условиями глобализации, политикой неолиберализма, мобильностью населения и технологическими изменениями, сделавшими «связь мгновенной, а транспорт недорогим» (Ibid., p. 403). В свою очередь, А. Уайз (глава 28) предлагает рассматривать сверхразнообразие как обогащающую парадигму для развития представлений о повседневном мультикультурализме (concept of everyday multiculturalism) (Ibid., p. 10).

В заключительной главе сборника Ф. Мейснер, Н. Сигона и С. Вертовек обсуждают перспективы сверхразнообразия в контексте сложных преобразований современного мира.

Методологические проблемы и инновационные решения

Сверхразнообразие очень вдохновляет методологов, поскольку служит благодатной почвой для методологических инноваций. Так, Р. Негрон в статье «Инновации в изучении сверхразнообразия: методология, методы

и подходы» (глава 15) задается вопросом: как воплотить сложное мышление в исследовательскую практику? Ответом на этот вопрос становятся инновационные методы, вызванные усложнением и диверсификацией социальной реальности, а также современными технологическими достижениями. Одной из важных методологических стратегий выступила трансдисциплинарность (transdisciplinarity), позволяющая в проблемно-ориентированном изучении разнообразия интегрировать знание не только социальных наук, таких как социология, лингвистика, антропология, психология, география и политология, но и биологии, и связанных с ней экологии и генетики.

«В континууме дисциплинарной интеграции трансдисциплинарность занимает край спектра, где достигается самый высокий интегративный уровень. Полностью

реализованный трансдисциплинарный подход приведет к созданию новых идей, способов мышления, концепций и/или методов» (Ibid., p. 227), убеждена Р. Негрон. Такие свойства трансдисциплинарного подхода, как гибкость и открытость к экспериментированию, позволяют извлекать новые идеи из самого исследовательского процесса. Р. Негрон отмечает, что, хотя концепция сверхразнообразия не позиционировалась в качестве проекта трансдисциплинарности, по факту она им является. Трансдисциплинарный подход «расширяет границы методологических инноваций, приближая их к интеграции всех человеческих знаний (самому высокому уровню сложности)» (Ibid.). Творческий потенциал трансдисциплинарного подхода заключается в том, что феномены, несоизмеримые на одном уровне реальности, побуждают исследователя к конструированию перспективы, обращаясь к следующему, более сложному уровню. «Помимо создания

новых перспектив, охватывающих разные уровни, методы также могут сделать несколько уровней реальности доступными для исследователей» (Ibid.). Более того, трансдисциплинарный подход способен «объединить практики и знания из области искусства, науки и философии» (Ibid., p. 228).

Возникнув в контексте пространственной сложности и ускоренных изменений, концепция сверхразнообразия послужила толчком к циклу инновационных работ, изучающих «сложную диверсификацию различий в городских районах» (Ibid., p. 22). Особую эвристичность в этих

исследованиях показал *антропологический подход*, поскольку антропологи уже имели методологические преимущества в сопоставлении точек зрения, «включая различные способы концептуализации, понимания и интерпретации процессов диверсификации

в разных контекстах и в разное время» (Ibid., p. 21).

Транснациональные (transnational) и транслокальные (translocal) связи охватывают социокультурное пространство современности, изменяя повседневную жизнь людей и их внутренний мир. Хотя эти перемены совершаются на наших глазах, из-за непосредственной вовлеченности в события исследователю не всегда удастся их осмыслить, особенно отразить изменения в самом себе — собственных способах мышления и восприятия. Антропология же помогает взглянуть на мир одновременно и с участвующей, и с отстраненной позиции наблюдателя, осознать перемены во внешнем мире в связи с их воздействием на идентичность пребывающего в изменениях человека.

Наряду со сверхразнообразием в справочнике широко используется понятие *комплексной социальной трансформации* (complex

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ КОНЦА XX ВЕКА ЗАЛОЖИЛИ ОСНОВУ ДЛЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА, В РАМКАХ КОТОРОГО И ВОЗНИКЛА КОНЦЕПЦИЯ СВЕРХРАЗНООБРАЗИЯ

social transformation). Оно охватывает изменения во множестве сфер современной жизни, происходящих на макро-, мезо- и микроуровнях. Эти изменения затрагивают целостную структуру общества, организацию институтов и сетей, повседневные поведенческие практики, а также то, что люди думают о самих себе и окружающем мире. Таким образом, концепт социальной трансформации объединяет процессы сложности, динамичности, взаимной обусловленности, контекстуальности и многоуровневой опосредованности глобальных изменений. При этом от текущих преобразований социальная трансформация отличается именно глобальным сдвигом, происходящим одновременно в разных сферах жизни людей. «Акцент на социальной трансформации означает нечто большее, чем просто ненаправленные и бессистемные социальные изменения. Он направляет наше внимание на структурное укоренение социальных сдвигов, на глобальные отношения власти и неравенства, а также на сложное взаимодействие между социальной, культурной, политической и экономической динамикой» (Ibid., p. 3).

Ф. Мейснер, Н. Сигона и С. Вертовек рассматривают применение *теории сложности* при изучении вопросов социальной трансформации. Этот методологический инструментарий, отчасти заимствованный из физики, позволяет объединить множественные нелинейные, беспорядочные или непредсказуемые траектории процессов, включая возрастание числа агентов перемен и различных взаимосвязанных характеристик, а также неопределенные и случайные факторы, эмерджентность, неожиданное поведение самоорганизующихся систем и т. п.

Обсуждая, например, чем социальное неравенство как таковое отличается от *сложного социального неравенства* в условиях современности, авторы справочника отмечают, что прежние парадигмы социальных наук рассматривали преимущественно классовое или сословное неравенство, в то время как сейчас исследователи испытывают трудности, стараясь одновременно учитывать гендер, этническую

принадлежность, возраст, религию, нацию, сексуальную ориентацию и инвалидность. Еще большие трудности возникают при моделировании непредвиденных процессов, спонтанно возникающих в местах пересечения идентичностей. Добавив сюда саморефлексивность и диверсификацию внутри самого неравенства, мы получаем реальность, требующую для понимания иного концептуального аппарата и разработки новых понятий. Так, теория сложности становится одним из инструментов для овладения множеством перекрывающихся и пересекающихся способов различий и их производных с точки зрения разных форм неравенства — материального, экономического, пространственного, социального, символического и т. п.

Авторы размышляют, как соотносятся между собой *комплексность* (complexity) и *сложность* (complication). Комплексность, как правило, описывает структурные характеристики системы, тогда как сложность — трудности ее понимания и управления. С методологической позиции сложность означает необходимость признания и использования множества разных подходов к изучению сверхразнообразия, что, в свою очередь, делает востребованной разработку трансдисциплинарного подхода. Однако здесь важно различать *теорию сложности как объяснительную концепцию* и *сложность как методологическую оптику* — «исследовательскую линзу, которая помогает ученым постоянно подвергать сомнению многочисленные взаимосвязи факторов, влияющих на то, как проявляется разнообразие в локальных контекстах» (Ibid., p. 4).

Путаницы добавляет и тот факт, что если понимать *сверхразнообразие как концепцию*, подчеркивающую сложные и комплексные преобразования современности, то *сверхразнообразие как наблюдаемое социальное явление* различно в разных социокультурных контекстах, а потому не сводится к единым показателям. «Если сложные социальные трансформации связаны с множеством перекрывающихся способов различения и создания различий, то сверхразнообразие с самого начала подталкивало нашу аналитическую призму

к этим множественностям» (Ibid., p. 5). Ответом на эти вызовы стали *теории сложности социальной идентичности*, основанные на осознании перекрестной категоризации членства в собственной социальной группе и принадлежности к другим социальным группам. «Фактическая сложность членства в множественных, частично перекрывающихся группах может отражаться, а может и не отражаться в субъективном представлении индивида о своей множественной идентичности. <...> Когда человек признает и принимает, что членство в нескольких группах не полностью конвергентно или частично перекрывается, связанная с ним структура идентичности становится одновременно более инклюзивной и более сложной» (Ibid., p. 347).

Вполне предсказуемо, что более всего инновационных подходов возникло в области *этнографии*.

С. Вессендорф (глава 10) подчеркивает, что «этнографические методы особенно подходят для изучения сложных социальных реалий, поскольку они чувствительны к индивидуальному опыту различий, сложной идентификации и важности конкретных социальных контекстов и ситуаций в том, как люди относятся друг к другу» (Ibid., p. 153). Так, в этнографии — вместо того, чтобы рассматривать социальную жизнь этнических групп или отношения между двумя конкретными группами, — концепция сверхразнообразия «побудила этнографов подвергнуть сомнению описания людей с точки зрения отдельных социальных категорий, таких как этническая принадлежность, раса и класс» (Ibid.). Под влиянием локального поворота на передний план вышел вопрос о том, как на людей влияют определенные места в социальных пространствах, а не их групповые принадлежности. С. Вессендорф

убеждена, что «этнографические методы по-прежнему представляют собой плодотворные и динамичные способы изучения сложных сверхразнообразных обществ» (Ibid., p. 157).

Не используя этого термина, Р. Д. Грилло (глава 9) отмечает важность сравнительных исследований и трансдисциплинарного подхода: «Всегда существует длительный процесс диверсификации, и чтобы понять силы, которые его формируют, и реакции на него, любой случай необходимо рассматривать через призму его исторического, социального, культурного, экономического, политического и религиозного контекстов» (Ibid., p. 146).

В области *социолингвистики* сверхразнообразие также выступило важным концептуальным инструментом «и даже использовалось для методологической переоценки самой дисциплины» (Ibid., p. 164). Социолингвистика применила концепцию сверхразнообразия для переоценки

С ПОЗИЦИИ ЦИФРОВОЙ ЭТНОГРАФИИ СОВРЕМЕННОСТЬ РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК «ВСЕ БОЛЕЕ РАЗНООБРАЗНЫЕ ПОВСЕДНЕВНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ МИРЫ, СФЕРЫ И КОНТАКТЫ»

концептуальной и методологической релевантности «в свете растущей сложности, изменчивости и мобильности многоязычных людей» (Ibid., p. 108). Так, например, группы стали рассматриваться не только как совокупности субъектов, которые взаимодействуют друг с другом, но и как «шаблонные наборы коммуникативного поведения и отношений, с которыми они диалектически связаны» (Ibid., p. 114). Более тонкие аналитические инструменты позволили критически отнестись к линейным теориям социального действия, согласно которым черты сообщества интернализируются или не интернализируются состоящими в этих сообществах людьми, а также выделить разные и неравномерно меняющиеся модели нормативности.

С позиции *цифровой этнографии* современность рассматривается как «все более разнообразные повседневные жизненные миры, сферы и контакты», а интернет трактуется как

«сверхразнообразное пространство» (Ibid., p. 163). М. Палмбергер (глава 11) доказывает, что вместо сопоставления офлайн- и онлайн-пространств необходима методология, которая может справиться с новыми реалиями, возникающими на пересечениях и в различных переплетениях онлайн- и офлайн-пространств. «Соприсутствие на географических расстояниях теперь достигается с помощью цифровых медиа и новых коммуникационных технологий. Этот опыт влияет на восприятие пространства, расстояния и связи» (Ibid., p. 170). Сам по себе опыт «присутствия» сделался менее физическим, менее «топологическим», но более активным и аффективным. В равной мере в новых практиках общения и соприсутствия меняется и опыт отсутствия. Все эти новые виды коммуникации и посредничества порождают иное понимание социальности и сопутствующих социокультурных практик. «Новые средства массовой информации и медиа-платформы позволяют строить и формировать социальные отношения и обсуждать идентичности за пределами территориально определенных мест» (Ibid., p. 171).

Специалист в области предпринимательства, лидерства и локальной экономики К. Трехан (глава 12) применил к изучению сверхразнообразия *системную психодинамику* — «подход, который исследует взаимодействие между коллективными структурами, нормами и практиками в социальных системах, а также восприятием, мотивацией и эмоциями организаций внутри этих систем» (Ibid., p. 177). Системная психодинамика позволяет выявить связи между тремя областями человеческого опыта — рациональной, политической и иррациональной. Она отличается повышенной чувствительностью к эмоциональному и политическому контексту, а потому особенно удачно подходит для выявления сложности и многослойности разнообразия в малых формах. Согласно К. Трехан, синтез системной психодинамики и сверхразнообразия «подчеркивает ценность принятия подхода, который задействован и работает на пересечении эмоций, власти и политики» (Ibid., p. 186).

Отдельно остановимся на статьях сборника, имеющих отношение к вопросам социализации молодежи и реформам образования.

Сверхразнообразие и пространства социализации подрастающих поколений

Специалист в области социальной географии Б. С. А. Йео (глава 16) посредством оптики сверхразнообразия рассматривает в неожиданном ракурсе домашние пространства, где *дом выступает как протопатриотическая категория*. «В качестве категории анализа дом можно рассматривать именно как совместные практики по привязанности (attachment) к местам и их присвоению, потенциально переплетающей множество масштабов» (Ibid., p. 262). Б. С. А. Йео исследует, как люди пытаются придать определенному месту чувство безопасности (sense of security) и принадлежности (belonging), близости (familiarity) и контроля, они должны выделить его и присвоить, сделать особенным, «своим» и потенциально более эксклюзивным, чем окружающая среда. Таким образом, дом становится совокупностью социальных практик и анализируется с точки зрения конкретных акторов, которые не обязательно ограничиваются исключительно домашней сферой (Ibid.). Представление о доме психологически расширяется, постепенно охватывая все большее пространство. Из этого исследования мы видим, что *подлинный патриотизм рождается из привязанности и экзистенциальной безопасности субъективно присвоенного пространства*, которые в дальнейшем распространяются с дома на малую родину (территориальная идентичность) и/или на страну (гражданская идентичность).

Социолог П. Бокканьи (глава 17) обращает внимание на возможность *стихийного развития толерантности при диверсификации социальной среды*. Он полагает, что «ежедневное воздействие сверхразнообразной окружающей среды» может привести к «большему признанию разнообразия как нормы» (Ibid., p. 271).

Однако наибольший интерес представляет статья Э. Кескинер и соавторов «Сверхразнообразие, молодежь и образование» (Superdiversity, Young People, and Education), где авторский коллектив ставит вопрос о том, при каких условиях сверхразнообразный контекст, будь то городские районы или пространства школы, ведет к положительным или отрицательным результатам социализации.

Образование как коммуникативное пространство и социальный институт представляет весьма перспективную область при изучении этого вопроса. Однако концепция сверхразнообразия до сих пор практически

не использовалась как оптика в сфере образования.

Обращаясь к исследованию разнообразия в контекстах школ, ученые прежде всего рассматривали эти вопросы со

стороны возрастающего мультикультурного разнообразия, «объединяя учащихся с различными миграционными, этническими, расовыми, гендерными и социальными классовыми характеристиками в единую категорию» (Ibid., p. 284). Однако такие способы анализа, по мнению авторов, создают нерелевантную картину реальности, «стигматизируя как школы, так и их учеников», попадают под влияние предрассудков, приписывая учащимся негативные ярлыки (Ibid.).

Э. Кескинер и ее коллеги убеждены, что «отказ от этнической линзы и применение многомерного описания сверхразнообразия помогает переключиться с дискурса о неблагополучии к рассмотрению сложности идентичности как обогащения» (Ibid.). Помимо этого, важно сфокусироваться на роли и способности институциональных контекстов, в данном случае школ, справляться со сверхразнообразием идентичности своих учеников.

Социальная реальность современности такова, что «в четырех крупнейших городах Нидерландов 51,8% населения имеют

миграционное прошлое» (Ibid., p. 278). Эта ситуация находит отражение и в составе классов городских школ. В тех районах, где большинство жителей являются потомками мигрантов, «обучается более 70% учащихся с миграционным прошлым» (Ibid.). Однако, несмотря на изменившуюся реальность, где множественность идентичности и сверхразнообразие городской жизни неминуемо транслируется в школьную среду, «школы отрицают растущую смешанность обществ и, следовательно, по-прежнему действуют, руководствуясь предположением об «однородности»» (Ibid., p. 277). Как это часто

бывает в последнее время, развитие социальной реальности опережает компетенции политиков и педагогов, продолжающих использовать привычные коммуникативные стратегии. «До сих пор общая тенденция

заключалась в том, чтобы воспринимать и представлять сверхразнообразную школьную среду как проблематическую» (Ibid., p. 279). Авторы же предлагают переставить акценты и определять «школьное население» в категориях не «отсталости», а «сверхразнообразия». Это, в свою очередь, позволит сосредоточиться на том, каким образом школы (и иные учебные заведения) справляются с таким сверхразнообразием.

Высказанные идеи авторы подкрепили материалами эмпирических исследований, сделав объектами изучения случаи образовательных успехов и неудач. На этой основе они проанализировали, что может предложить концепция сверхразнообразия в контексте нидерландских сегрегированных школ и в контексте нидерландских высших учебных заведений. В первом случае сверхразнообразие рассматривалось участниками образовательного процесса как причина школьных неудач, тогда как во втором случае сверхразнообразие оценивалось скорее позитивно — как возможность привнесения в учебный процесс различных точек зрения и знаний и тем самым создания

КОНЦЕПЦИЯ СВЕРХРАЗНООБРАЗИЯ ДО СИХ ПОР ПРАКТИЧЕСКИ НЕ ИСПОЛЬЗОВАЛАСЬ КАК ОПТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

более богатой и инновационной среды обучения.

В результате исследования авторы пришли к выводу, что в анализе педагогического процесса «внимание чаще всего концентрируется на индивидуальных характеристиках молодых людей и слишком мало внимания уделяется структурным условиям» (Ibid., p. 280). Однако концепция сверхразнообразия переносит акцент на важность институционального контекста как определяющего школьные результаты. Так, концепция сверхразнообразия позволила выявить стереотипы интерпретации и восприятия, когда, например, школьные неудачи приписывались социальному статусу детей-мигрантов. Эмпирическое же исследование продемонстрировало, что дело не в этом, а в институциональной среде, не отвечающей вызовам изменившейся социальной реальности, и когнитивных искажениях действующих лиц. «...Есть представление о том, что семьи мигрантов имеют низкие образовательные ресурсы и амбиции», однако во многих семьях мигрантов образовательные амбиции выше, нежели в семьях немигрантов, а стабильность этих семей «обеспечивает гораздо лучшую среду, чем некоторые нестабильные семейные ситуации учеников-немигрантов» (Ibid.). Тем не менее эти аналитические тонкости теряются, если оперировать средними показателями на уровне изучения социальных групп.

Также в исследовании было обнаружено, что в классах сегрегированных школ «учащиеся без миграционного прошлого становятся невидимыми и забытыми» (Ibid., p. 281). Использование же концепции сверхразнообразия в качестве исследовательского инструмента делало видимыми эти невидимые группы. Поскольку у детей в сегрегированных школах возникают разные проблемы в обучении, нет универсальных методов их решения. «...Не только учащиеся с миграционным прошлым, но и учащиеся без миграционного прошлого являются частью контекста сверхразнообразия. В этом смысле использование оптики сверхразнообразия помогает выявить ограничения видения, которое гомогенизирует

и описывает школы с мигрирующим населением как монолитные образования» (Ibid., p. 284).

Все это имеет и политические последствия. Так, в условиях современности довольно ярко видны разного рода меньшинства, однако парадоксальным образом невидимыми *сделались люди с «обычной» или «нормальной» идентичностью*: «Эти студенты не имели миграционного происхождения, часто были молодыми людьми из среднего класса, и они чувствовали, что не могут быть теми, кем хотят быть в университете, потому что их тип разнообразия (имеющий политическую ориентацию меньшинства) не становился частью риторики разнообразия» (Ibid., p. 283). Как и в приведенном выше примере про учащихся из сегрегированных школ, эти студенты без миграционного прошлого чувствовали себя невидимыми в университетском дискурсе многообразия, они также сталкивались с изоляцией и нерелевантными маркерами их идентичности.

Таким образом, используемая в качестве методологической оптики концепция сверхразнообразия позволяет выявить реальные и потенциальные риски социальной напряженности как в образовательных пространствах, так и в обществе в целом.

Заключение

Сверхразнообразие – одна из современных концепций, позволяющая осмыслить текущие политические, социокультурные, социально-психологические трансформации. Целью рассмотренного выше справочника являлась не только интеграция имеющихся теоретических знаний по обозначенной проблеме, но и разработка методологического инструментария, позволяющего осваивать новые реальности и выявлять зарождающиеся изменения.

Методологический смысл введения понятия «сверхразнообразие» (superdiversity) заключался в том, чтобы подчеркнуть темпоральное расслоение разнообразия как такового, а также многомерные

и множественные процессы, создающие в современной социальной реальности разнообразие на эмпирическом уровне, прежде всего, связанное с возросшей мобильностью и миграционными потоками.

Сверхразнообразие выступило конструктом, позволяющим описывать разновидности сложных социальных трансформаций, представленных в разных дисциплинарных областях и образующих общее пространство социального знания или то, что в ином исследовательском контексте — изменений человека и мира — можно было отнести к *антропологии современности*.

Таким образом, концепция сверхразнообразия позволяет работать со сложными социальными трансформациями. Это один из методологических инструментов, возникших в ответ на вызовы текущих изменений человека и мира. Хотя наиболее продуктивно в качестве аналитического инструмента концепция сверхразнообразия проявила себя в исследованиях глобализации и миграции, этнической категоризации и изучении современной идентичности, она востребована и в иных областях — социолингвистике, цифровой этнографии, моделировании образовательного пространства.

Superdiversity as a challenge to old paradigms

Marina S. Guseltseva

PhD in Psychology, Associate professor, Leading Researcher, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute); Leading Researcher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (9–4, Mokhovaya Str., Moscow, Russian Federation, 125009); <https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>, e-mail: mguseltseva@mail.ru

TO CITE Guseltseva, M. S. (2025). Superdiversity as a challenge to old paradigms. *Educational policy*, 20(1), 104–115.

© Guseltseva M. S., 2025

Received: 01.02.2025

Accepted: 04.02.2025

Date of publication: 31.05.2025

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2025



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

- все номера «Образовательной политики»
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



Екатерина ПАТЯЕВА

«ЧТЕНИЕ САМОГО СЕБЯ». Работа личности с художественным текстом в группе драматической импровизации

Если, читая текст, мы следуем замыслу автора, то, импровизируя, мы вносим в смысловое пространство текста самих себя, тем самым на время создавая общее эмоционально-смысловое пространство, как бы сплавляющее воедино мир произведения и субъективные миры участников игры.



Александр ПОДДЬЯКОВ

ПУТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ межпредметных задач в обучении

Далеко не все исследователи и практики, обращающиеся к междисциплинарным задачам и использующие их, сами их разрабатывают. И даже для тех, кто такие задачи конструирует, рефлексия, экспликация и обобщение своего опыта, стратегическое видение новых типов междисциплинарных задач — это особая метазадача, которую ставят единицы.



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА

СВЕРХРАЗНООБРАЗИЕ как вызов прежним парадигмам

Сверхразнообразие — концепция, в первую очередь реагирующая на усложнение современной городской жизни. Она фокусирует внимание на феноменологии малых различий. При этом сверхразнообразие не связано более ни с этническими, ни с групповыми идентичностями, ибо в условиях современности размывается и феномен группы.



Майкл КОУЛ, Наталия ГАЙДАМАШКО

«Пятерка» Льва Выготского: интервью с некоторыми ее участниками

Ранняя история Выготского и его коллег все еще актуальна для понимания развития особого теоретического подхода к мировой психологии. В частности, интервью помогает прояснить некоторые вопросы о существовании «тройки» — тесной коллаборации Выготского, Лурии и Леонтьева — и ее расширенной версии («пятерки»).