

К. И. Алексеев  
ПСИХОЛОГИЯ  
И ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭСТАФЕТ  
КРИЗИС В ПСИХОЛОГИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В 1927 г. Л. С. Выготский, открывая свою работу «Исторический смысл психологического кризиса», констатировал:

«Очевидно, отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накопления фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными или даже невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь» [1, с. 292].

В качестве причины кризиса Л. С. Выготский называет развитие прикладной психологии, которое обнаружило невозможность применения на практике результатов теоретической психологии. Прикладная психология является, по выражению Л. С. Выготского, тем камнем, который презрели строители психологии и который должен стать во главу угла. Для этого необходимо разработать принципы, одинаково приложимые и к теоретической, и к прикладной психологии. Это призвана сделать общая психология, или методология, или философия (Л. С. Выготский употребляет эти термины фактически как синонимы). Философия является, таким образом, вторым камнем, который презрели строители психологии и который также должен стать во главу угла.

Сегодня мы видим, что разрыв между теоретической и прикладной психологией по-прежнему существует, а основания психологии до сих пор не разработаны. Говоря о современной психологии, философы, науковеды и сами психологи снова и снова воспроизводят ту же логику рассуждений, которой следовал Л. С. Выготский, и приходят к тем же самым выводам. Так, в 1976 г. лидер когнитивной психологии У. Найссер задается следующими вопросами:

<146>

«Какова концепция человеческой природы, которая лежит или должна лежать в основе представления о познавательной деятельности? Что же происходит в современной когнитивной психологии и как мы должны к этому относиться? Мы не пытаемся ставить под сомнение оригинальность и теоретическую изощренность большинства исследований последнего времени, и все-таки есть основания по меньшей мере задуматься о том, является ли действительно продуктивным то направление, которое приняли в целом эти исследования» [2, с. 19].

У. Найссер отмечает, что психологическая теория должна быть экологически валидной, т. е. рассматривать то, что люди делают в реальных, культурно значимых ситуациях. С этой точки зрения, положение дел в когнитивной психологии явно неблагоприятно:

«Изучение процессов переработки информации становится все более распространенным и престижным, однако оно пока еще не связано с такой теорией человеческой природы, которая могла бы найти себе применение за пределами лаборатории. ...То, как люди действуют в реальном мире, как они взаимодействуют с ним, по-прежнему не принимается в расчет» [2, с. 28-29].

«Недостаточная экологическая валидность, безразличие к вопросам культуры, отсутствие среди изучаемых феноменов главных характеристик восприятия и памяти, как они проявляются в повседневной жизни, способны превратить такую психологию в узкую и неинтересную область специальных исследований. Уже есть признаки того, что именно это и происходит. Возникновение новых методик уже больше не вселяет надежд, а скорее, действует угнетающе. В своей недавней работе (1973) Аллан Ньюэлл приводит ни много ни мало 59 экспериментальных процедур, используемых в настоящее время. Он явно выражает сомнение в том, что еще одно «поколение» исследований этого типа и разработка еще большего числа методов сделают нас сколько-нибудь мудрее. 57 процедур из списка Ньюэлла предполагают искусственные лабораторные ситуации; единственные методики, в которых есть какая-то доля экологической валидности, связаны с игрой в шахматы и рассматриванием Луны» [2, с. 29].

<147>

Изменение этой тенденции У. Найссер связывает с приданием когнитивным исследованиям более «реалистического» характера:

«Представители когнитивной психологии должны приложить большие усилия для понимания познавательной деятельности в том виде, какой она имеет в обычной среде в контексте естественной целенаправленной деятельности. Это означает не прекращение лабораторных экспериментов, а сосредоточение внимания на экологически более важных переменных, чем те, которые оказываются легко доступными для манипулирования в эксперименте. ... Психология должна как-то учитывать тонкие и сложные когнитивные навыки, которые люди действительно способны приобретать, а также то обстоятельство, что эти навыки претерпевают систематические изменения. Удовлетворительная теория когнитивной активности человека едва ли может быть результатом таких экспериментов, где неопытным испытуемым приходится выполнять новые и бессмысленные задачи. Наконец, представители когнитивной психологии должны интересоваться тем, как связана их работа с более фундаментальными проблемами: при- | рода человека слишком важный вопрос, чтобы можно было предоставить его решение бихевиористам и психоаналитикам» [2, с. 29-30].

В 1984 г. Б. Ф. Ломов, констатируя расширение фронта психологических исследований, снова говорит о несоответствии теоретических разработок психологии практическим требованиям:

«Нужно отметить, что теоретические концепции, схемы и парадигмы, сформировавшиеся в кабинетах, оказались сейчас перед необходимостью объяснять реальные жизненные события и решать практические задачи. При этом некоторые из них обнаружили свою ограниченность, «неконструктивность», а иногда и просто несостоятельность» [3, с. 4].

В свете такого положения дел, как отмечает Б. Ф. Ломов, особую остроту приобрели методологические проблемы психологии — которые, впрочем, никогда не сходили с ее сцены.

Итак, на протяжении практически всего периода существования психологии как самостоятельной науки наблюдается разрыв между фундаментальной и прикладной психологией. С точки зрения философии и методологии науки, такая ситуация

<148>

выглядит странной. Действительно, в естествознании фундаментальные и прикладные науки тесно связаны между собой. Рассмотрим кратко, в чем заключается их сходство и различие — это поможет нам в рассмотрении частного вопроса — о соотношении фундаментальных и прикладных наук на примере психологии.

Характеризуя специфику и пути возникновения инженерных, технических и методических наук, Л. С. Сычева отмечает:

«Основное различие научных и инженерных (в широком смысле слова) дисциплин обусловлено различием в характере продукта. В первом случае это знания, во втором — предписания. Особенность предписаний состоит в том, что они ориентированы на получение определенного продукта. ... Знания характеризуются с точки зрения истины и лжи. Предписания же могут быть правильными или нет, могут приводить к решению поставленной задачи, или не приводить, но их бессмысленно характеризовать как истинные или ложные. ... Знания, как правило, фиксируют определенные характеристики действительности, те или иные стороны объекта исследования, а предписания представляют собой команды, указания на то, какую деятельность надо совершить» [4, с. 85-86].

Л. С. Сычева резюмирует общее положение следующим образом:

«Очевидно, что в наше время дисциплины, занимающиеся производством предписаний, возникают на базе научных дисциплин» [4, с. 86].

Иными словами, получаемые в фундаментальных науках знания можно использовать и для формулировки предписаний. Это становится возможным, в частности, потому, что и знания, и предписания используют одни и те же онтологические представления об объекте. В психологии, однако, этого не наблюдается: фундаментальная и прикладная психология используют разные онтологические представления. Таким образом, общее положение о кризисе психологии и необходимости разработки философии (методологии) психологии приобретает более конкретную форму: необходимо в первую очередь построить исходные онтологические представления о

той реальности, которую изучает психология. В настоящей статье для этих целей используется предложенная и активно разрабатываемая М. А. Розовым теория социальных эстафет.

Ниже мы кратко рассмотрим некоторые примеры онтологических представлений в фундаментальной психологии, затем изложим основные положения теории социальных эстафет, и, наконец, покажем, каковы возможности ее применения, в частности, для решения различных задач в прикладной психологии. **ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ** Выше мы приводили программные положения лидера когнитивной психологии У. Найссера. Однако они практически не повлияли на изменение ситуации: реальная исследовательская работа продолжает идти по прежнему руслу. Складывается впечатление, что ее представители прекрасно осознают недостаточность предлагаемых моделей и используемых понятий, однако тем не менее считают возможным их дальнейшую разработку и применение.

Так, автор недавно вышедшего руководства по когнитивной психологии Р. Солсо характеризует используемые для объяснения эмпирических данных когнитивные модели следующим образом: «Мы определим когнитивную модель как метафору, основанную на наблюдениях и выводах, сделанных из этих наблюдений, и описывающих, как обнаруживается, хранится и используется информация» [5, с. 44].

Р. Солсо как бы предостерегает: то, что утверждается в модели (например, что действительно существуют определенные блоки, в которых действительно осуществляется та или иная переработка информации), не следует понимать буквально, на самом деле это не так, таких блоков не существует. Чуть далее, описывая этапы обнаружения и переработки информации, он прямо выражает эту мысль:

«Не следует забывать, что путь информации, показанный на рисунке, как и на других схемах данной книги, — это репрезентация; в данном случае — репрезентация гипотетических этапов обработки информации. Не надо думать, что мозг устроен более или менее так, как здесь изображено. Просто эта модель, как и многие последующие, удобна в качестве наглядного представления различных этапов обработки информации, постулируемых в когнитивной психологии» [5, с. 54]. ] Зачем же тогда нужны такие модели, в чем смысл их пост-

<150>

роения, если заранее известно, что они не дают нам никакого представления об изучаемой реальности? Р. Солсо видит этот смысл в том, что модели позволяют испытывать конкретные гипотезы и предсказывать результаты таких испытаний. Описание процесса корректировки моделей, приводимое ниже, можно считать ироничным — однако его вполне можно рассматривать в духе описания моделей как метафор. Поскольку в обоих случаях — иронии и метафоры — говорится одно, а имеется в виду совсем другое\*, то, скорее всего, Р. Солсо относится к своему описанию серьезно:

«За последнее десятилетие построение когнитивных моделей стало излюбленным времяпрепровождением психологов, и некоторые из их творений поистине великолепны. Обычно проблема излишне простых моделей решается добавлением еще одного «блока», еще одного информационного пути, еще одной системы хранения, еще одного элемента, который стоит проверить и проанализировать. Подобные творческие усилия выглядят вполне оправданными в свете того, что мы сейчас знаем о богатстве когнитивной системы человека» [5, с. 47].

А вот и действительно ироничное описание подобного рода работы:

«Психологи приняли на вооружение всевозможные внутренние объяснительные сущности (эго, тревожность, агрессию, инстинкт, конфликт и т. д.), вызывающие невольные ассоциации со средневековой психотеологией» [7, с.7].

Подобным же образом рассуждает автор книги «Мотивация и деятельность» Х. Хекхаузен. Обсуждая объяснительную ценность понятия «мотив», он пишет:

«В действительности никаких мотивов не существует. ...Они суть условные, облегчающие понимание, вспомогательные конструкты нашего мышления, или, говоря языком эмпиризма, гипотетические конструкты. Гипотетический конструкт есть условная, по Толмену, — «промежуточная», переменная, которая может вставляться в схему объяснения действия между исходными наблюдаемыми обстоятельствами ситуации и последующими наблюдаемыми явлениями в самом поведении.

Гипотетический конструкт нельзя выдумать и произвольно поместить в мир. Если мы хотим использовать понятие «мо-тив» в качестве гипотетического конструкта, то сначала дол-\*

жны установить, при каких специфических исходных условиях срабатывает мотив, а затем определить, какие из наблюдаемых после этого эффектов произведены именно мотивами» [8, с. 37-38].

Мы видим здесь ту же самую логику рассуждений: неважно, что из себя представляют вводимые нами гипотетические сущности, лишь бы они помогали нам работать с эмпирическими данными. Нетрудно видеть, что при возведении эмпиризма в ранг методологического принципа, философским основанием психологии становится позитивизм — для которого характерна борьба с «метафизикой» и ориентация на «нейтральный», «позитивный» опыт. Современная философия и методология науки уже давно отказалась от ориентации на позитивизм, но психология, по-видимому, вообще не замечает того, что происходит в сфере философско-методологических разработок. Об этом говорила Н. И. Кузнецова в выступлении на круглом столе "Психология и новые идеалы научности", организованном журналом "Вопросы философии" в 1992г. [9]:

«Сама теоретическая работа в психологии странна. Множество экспериментальных работ делается неизвестно под какую теорию. Что они подтверждают или опровергают — непонятно. Непонятно даже, на какие вопросы они отвечают. Как говорится, на полученные ответы нет даже вопросов. Исследовательская программа в науке — это сеть постоянно развивающихся из общего начала вопросов. Психологические программы мало живут: они отвечают на два-три вопроса и... останавливаются. Если бы такая ситуация обнаружилась в физике, все сообщество было бы в панике, но в среде психологов — тишина. Может быть, именно краткая жизнь научных программ в психологии приводит к тому, что здесь так ненормально много школ и направлений, причем все они мирно уживаются друг с другом».

«Поражает какая-то принципиальная узость в обсуждении психологических концепций, идей, подходов (конечно, когда такие обсуждения вообще бывают). Складывается впечатление, что психология не только глубоко равнодушна к общей методологии и философии науки, но и к остальной науке вообще.; Она не только не смотрит в зеркало методологии и философии, она не хочет вообще смотреться ни в какие "зеркала" дру-

<152>

гих научных дисциплин, соотносить себя с общенаучным движением и развитием научной мысли XX в. Наука, которая одним из своих разделов считает учение о рефлексии, кажется, полностью отказывается от попыток отразить свои основания, методы, программы и результаты» [9, с. 25].

Принципиальный отказ от таких попыток ведет к тому, что до сих пор отсутствуют представления об онтологическом статусе вводимых гипотетических конструктов, когнитивных моделей и других теоретических сущностей. По выражению Н. И. Кузнецовой, психология тем самым превращается в науку о чем-то непонятном, например, о... лешем, превращается в "лешелогию":

«Наука лешелогия пытается связать воедино и объединить одной коллекторской программой и таинственное гуканье совы в ночном лесу, и загадочный треск сухих сучьев, и бульканье на болоте, и то, что человек, заблудившись в лесу, иногда выходит на одно и то же место (еголеший водит)...» [9, с. 23]. Естественно, что возникают вопросы: как можно строить такую науку, если известно, что лешего в природе нет? Как долго можно сохранять подобную коллекторскую программу (т. е. программу систематизацию знаний)? В самом названии дисциплины «психология» присутствует воспоминание о Психее, душе... Разве XX век признает реальность этого объекта, именуемого — «душа»? Конкретные исследовательские программы психологии богаты и разнообразны, но какова референция получаемых знаний? О каком объекте изучения идет речь? Ответов на эти вопросы нет, и Н. И. Кузнецова констатирует:

«Говоря о кризисе в психологии, можно прежде всего зафиксировать ярко выраженный тупик коллекторской программы. На взгляд методолога, психология сегодня — это прежде всего огромный исследовательский фронт, множество конкретных разработок и программ, совершенно не соотносящихся и не соотносимых между собой. В этом серьезная когнитивная трудность, которая заставляет вновь и вновь говорить о кризисе, считать этот диагноз объективным, несмотря на активность работающих здесь исследователей и видимый рост конкретных знаний» [9, с. 23].

«...В науке мы постоянно меняем онтологию и заново увязываем все известные факты. ...Не в том ли и состоит серьезный кризис психологии, что, несмотря на очевидную — до смеш-

<153>

>зо — несурзность онтологической модели, новой она никак ютроить не может. А главное, почему-то и не берется» [9, 23].

Отказ от подобных попыток также является принципиальны. Так, на том же круглом столе В. М. Розин высказал мнение, го общее онтологическое представление о человеке и его психи-э (душе) принципиально невозможно. В. М. Розин воспроизводил / же линию рассуждений, говоря о значимости прикладной пси-ологии, однако далее он основывался на противопоставлении стественно-научной и гуманитарной парадигмы в психологии: первая представляет человека как механизм (т. е. как детерминированное существо), вторая — как духовное, рефлексивное и активное существо. Соответственно прикладная психология, реали-ующая естественно-научную парадигму, будет ориентироваться 1а инженерную, технократическую установку, овладеть, подчинить, управлять; а реализующая гуманитарную парадигму — на гуманистическую установку, для которой характерны понимающая позиция, любовь, поддержка и т. п. А далее следует важная ремарка: «Эти ценности реализуются в других направлениях психологии, например, у Франкла или Роджерса, или в гуманистической психологии, но их исследования, что важно подчеркнуть, развиваются не столько как наука, сколько как мудрость, опыт, философско-психологические штудии» [9, с. 13].

Мы видим, что гуманитарная психология уже фактически существует, но — как философия, а не как наука. В. М. Розин не призывает к превращению гуманитарной психологии в науку. Противопоставление естественно-научной и гуманитарной парадигмы было подвергнуто критике в выступлении М. А. Розова, выдвинувшего тезис о необходимости ориентации психологии на научную парадигму.

«Я глубоко убежден, — сказал М. А. Розов, — что мы мыслим в гуманитарных и естественных науках примерно одинаково. Мышление, если оно правильное, одинаково и в одних науках, и в других. Надо просто логично мыслить» [9, с. 37].

Как надо «логично мыслить» относительно так называемой «проблемы человека» было показано в работе М. А. Розова и Н. И. Кузнецовой [10, с. 10-20].

По сути дела, здесь мы сталкиваемся с проблемой свободы и детерминизма. С одной стороны, человек оказывается детерминирован социально (поскольку все воспроизводимые им образцы навязаны ему обществом), и психологически (поскольку воспроизведение каждого конкретного образца обусловлено его предыдущими воспроизведениями). С другой стороны, человек, несомненно, свободен в своих действиях: в ситуациях выбора он волен принять любую из возможных альтернатив. Однако это противоречие является кажущимся:

«Тезис о свободе вовсе не противоречит объективной обусловленности и закономерности человеческих действий» [10, с. 17].

Дело в том, что здесь мы сталкиваемся с двумя различными пониманиями человека: научным и философским.

«Человек как объект научного изучения не может быть свободным или несвободным. Эти характеристики присущи человеку как носителю субъективного «Я». Только в свете этого «Я» мир необходимости начинает противостоять миру свободы» [10, с. 18].

Мы оставляем за кадром философскую трактовку человека как свободного существа, и при построении онтологии психологии будем реализовывать научную парадигму в психологии. Для этих целей используются представления теории социальных эстафет.

#### ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭСТАФЕТ КАК ОСНОВА ОНТОЛОГИИ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Итак, мы констатировали, что способы задания онтологии как в фундаментальной, так и в прикладной психологии, неудовлетворительны. На каком же пути следует строить онтологию психологии?

По сути дела, этот путь уже давно осознан в психологии — об этом свидетельствует постановка проблемы соотношения биологического и социального в человеке. Общеизвестно, что человек рождается как биологическое существо, но становится Человеком под воздействием социума. Здесь можно воспользоваться «компьютерной аналогией»: компьютер с одинаковыми характеристиками быстродействия, долговременной и оперативной памяти приобретает совершенно различные свойства в результате инсталляции различных программ. Конечно, аппаратные характеристики компьютера играют важную роль, поскольку каждая программа предъявляет к ним определенные требования, и при их несоблю-

<155>

дении она не может быть инсталлирована. С другой стороны, возможны случаи, когда на мощный компьютер устанавливаются примитивные программы, не полностью использующие его возможности. Развитие человека можно представить таким же образом — как «инсталляцию» социальных программ на биологическую основу.

Здесь как раз и возникает решающий вопрос: что представляют из себя социальные программы? Ответ на него дает теория социальных эстафет.

По мысли М. А. Розова, способ существования любого социального явления — это некоторая социальная эстафета; онтология социальной реальности — это мир социальных эстафет, мир воспроизведения деятельности по образцам:

«Человек живет в мире социальных образцов, задающих ему основные траектории его поведения. Наиболее очевидный и в то же время красноречивый факт — это наша речевая деятельность, навыки которой передаются от поколения к поколению не через посредство грамматик и словарей, а на уровне демонстрации непосредственных образцов. Это значит, что каждый речевой акт независимо от воли говорящего выполняет по крайней мере две функции: функцию коммуникации и функцию образца, обеспечивающего воспроизведение аналогичных актов.

Но речевая деятельность ничем в этом плане не отличается от любой другой. Все, что делает человек, любой акт его поведения, если он находится в поле зрения окружающих, влияет или способен влиять на них двояким образом: во-первых, своими конечными результатами в виде каких-то изменений среды, а во-вторых — в целом как опыт, как образец для воспроизведения. Это в равной степени относится и к производству, и к науке, и к сфере повседневной жизни, и к политике, и к искусству. Последовательное воспроизведение образцов образует социальную эстафету, которая наподобие волны несет социальную информацию от человека к человеку, от поколения к поколению» [11, с. 141-142].

Характерной особенностью социальных эстафет является их независимость от материала, на котором они «живут». Так, эстафета употребления слов реализуется все новыми и новыми ее

<156>

участниками-людьми, во все новых и новых ситуациях, на все новых и новых объектах, обозначаемых некоторым словом. В этом плане она напоминает волну — свойства волны действительно не зависят от той среды, в которой она распространяется (так, электрические и механические колебания описываются одними и теми же уравнениями). Вместе с тем социальные эстафеты, как и волны, обладают избирательностью — они реализуются на определенном материале: океанские волны не распространяются вглубь континента, а слово "лампа" не применяется для обозначения деревьев или самолетов. Множество объектов и ситуаций, на которых "живет" социальная эстафета, составляет ее поле реализации.

В свете таких представлений человек предстает как носитель воспроизводимых им эстафет, а психология — как наука, изучающая включение человека в социальные эстафеты (в общем и индивидуальном плане). Любой психологический феномен в принципе

объясняется воспроизведением соответствующих образцов, объясняется включенностью человека в соответствующие социальные эстафеты.

Представление о человеке как о носителе множества эстафет позволяет справиться со следующей трудностью: наблюдая одно отдельно взятое действие, невозможно определить, какой именно образец был воспроизведен, и каким образом он будет воспроизведен в дальнейшем. Иными словами, один отдельно взятый образец не задает четкого поля реализации. М. А. Розов анализирует в связи с этим пример Н. И. Жинкина. Ребенку показывают на яблоко и говорят: "Это — яблоко". После этого ребенок называет яблоком красный карандаш, яйцо, белый лист бумаги... Он действует абсолютно правильно, называя словом "яблоко" все, что похоже на яблоко: карандаш — по цвету, яйцо — по форме. Дальше сходство размывается, и оказывается, что "яблоком" можно назвать решительно все — потому что любой предмет похож в некотором отношении на любой другой предмет. В отличие от ребенка у взрослого уже есть образцы именования цвета, формы, других свойств объекта. Допустим, взрослому указывают на предмет, стоящий на столе, и называют его гелиотропом. Почему "гелиотроп" — это название прибора, а не обозначение цвета, или материала, или расстояния от пола до поверхности стола? В силу наличия образцов обозначения цвета, материала, других физи-

<157>

ческих, биологических, химических свойств объектов.

Таким образом, некоторый образец сам по себе, вне контекста, представляет собой нечто неопределенное. Он может задать определенное поле реализации только в контексте других образцов. Это значит, что изолированных эстафет не существует — каждый человек является участником не одной, а сразу большого числа эстафет; он имеет в поле зрения сразу много образцов, образующих некоторое целое — нормативную систему. Именно в контексте нормативной системы образец задает поле реализации, а эстафета становится относительно стационарной — относительно, потому что нормативные системы постоянно меняются.

Итак, в качестве исходной реальности любого социального явления мы имеем воспроизведение непосредственных образцов деятельности — социальную эстафету. Любую эстафету можно анализировать двумя способами:

- указать на конкретные воспроизведения ее образцов, зафиксировать ее связи с другими эстафетами, назвать их участников;
- описать содержание передаваемой по эстафете деятельности, т. е. содержание образцов.

Первый способ описания — причинный, объясняющий. Он вскрывает некоторый механизм осуществления деятельности (воспроизведение образцов), при этом отвлекаясь от ее феноменологии, от содержания образцов. Второй способ — феноменологический, он фиксирует содержание деятельности, содержание образцов, но при этом теряет механизмы ее осуществления.

По мысли М. А. Розова, при анализе соотношения феноменологического и причинного описания социальной эстафеты

«мы сталкиваемся... с явлением дополнителности, описанным в применении к квантовой механике Н. Бором. При характеристике эстафет или нормативных систем мы либо фиксируем содержание образцов, но тогда оно не соответствует реальным механизмам воспроизведения деятельности, либо фиксируем эти механизмы, но тогда у нас нет возможности описать образцы» [12, с. 53].

В квантовой механике электрон сам по себе не обладает траекторией, поэтому он не имеет таких характеристик, как импульс и координата. Бессмысленно поэтому говорить, что сам по

<158>

себе электрон находится в точке  $x$  или имеет скорость  $v$  — эти характеристики возникают только при взаимодействии электрона с макроприбором. А поскольку приборы для измерения импульса и координаты несовместимы, то мы можем знать либо импульс, либо координату — но не то и другое одновременно. Такие характеристики и называются дополнительными. Важно подчеркнуть, что каждое из взаимно дополнительных описаний ситуации является полным, что речь не идет о каком-то ограничении наших способностей измерения. М. А. Розов приводит такой пример: мы иногда можем видеть только одну сторону медали и не видеть другую. Однако мы уверены, что обратная сторона существует, что ее ненаблюдаемость не означает ее несуществование. Мы можем поэтому по очереди изучить обе стороны медали и, объединив результаты, получить ее полное описание. В отличие от этого в квантовой механике ненаблюдаемость координаты при отсутствии ее измерения означает ее несуществование, и поэтому наше описание "лицевой стороны медали" (в данном случае — измерение импульса) является полным [13, с. 209].

В творимых социальных эстафетах аналогом электрона является образец, который вне контекста (аналога макроприбора) не задает поля реализации. Мы можем "подключать" к образцу только один "прибор" из двух: либо наш язык — и тогда мы получим описание содержания образца, либо другие образцы — и тогда мы зафиксируем механизм его воспроизведения. В зависимости от "прибора" мы получим две взаимно дополнительные картины реальности, каждая из которых является полной.

Сам Бор неоднократно обсуждал возможность применения принципа дополнителности в гуманитарных науках. М. А. Розов приводит такие примеры Бора:

«Строго говоря, глубокий анализ любого понятия и его непосредственное применение взаимно исключают друг друга» [14, с. 58].\*

«...практическое применение всякого слова находится в

\* Интересно, что Бор дальше пишет: "В необходимости прибегнуть к дополнительному в этом смысле или, вернее, взаимному способу описания нас особенно убедили психологические проблемы". По свидетельству самого Бора, при разработке концепции дополнителности на него большое влияние оказали работы У. Джемса.

<159>

дополнительном отношении с попытками его строгого определения» [14, с. 398].\*

Действительно, практическое применение некоторого слова (скажем, "кухня") — это воспроизведение имеющихся образцов его употребления; при этом мы можем только указать на эти образцы. Допустим, что мы теперь попытаемся проанализировать, что есть кухня, т. е. описать содержание образцов. Можно предположить, что кухня — это помещение, где готовят еду. Мы тем самым задали четкие критерии употребления слова "кухня", которые сплошь и рядом противоречат реальной практике словоупотребления. Представим, что плита стоит прямо в комнате, или что мы готовим еду в походе на костре — мы не скажем, что находимся в кухне. В других ситуациях мы говорим о том, что в ресторане хорошая кухня, о политической кухне... Предположим, мы все-таки охватили все возможные ситуации и сформулировали определение того, что есть кухня. Вероятно, оно получится крайне абстрактным, и действовать в соответствии с ним будет абсолютно невозможно.

Необходимо отметить, что факт несовпадения владения понятием на уровне непосредственных образцов и на уровне описания их содержания (естественно, без употребления этих терминов) давно известен в психологии. Так, его отмечал еще Л. С. Выготский. Позволим себе процитировать соответствующие места из "Мышления и речи":

\* Выше Бор снова обсуждает вопрос о возможности применения принципа дополнителности в психологии: «Обнаружение соотношений дополнительного характера является немаловажной задачей и в психологии, где условия для анализа и синтеза переживаний очень сходны с ситуацией, имеющей место в атомной физике. Фактически использование слов вроде "мысли" и "чувства", в равной мере неизбежных для описания многообразия психических переживаний, относится к взаимоисключающим ситуациям, характеризующимся различным проведением линии, разграничивающей субъект и объект. В частности, выделение отдельного места чувству свободы воли связано с тем обстоятельством, что ситуации, в которых мы сталкиваемся со свободой воли, несовместимы с психологическими ситуациями, в которых предпринимаются обоснованные попытки причинного анализа. Другими словами, когда мы говорим слова "я хочу", мы тем самым отвергаем логическую аргументацию.

В общем и целом подход к проблеме объяснения, содержащийся в понятии дополнителности, напрашивается сам собой в нашем положении разумных существ и очень напоминает учение древних мыслителей о том, что в поисках гармоничного отношения к жизни никогда нельзя забывать, что мы сами являемся одновременно и актерами, и зрителями драмы жизни».

<160>

«... создается своеобразное генетическое положение, представляющее скорее общее правило, нежели исключение, во всем интеллектуальном развитии ребенка. Это своеобразное положение заключается в том, что ребенок прежде начинает применять на деле и оперировать понятиями, нежели осознает их» [15, с. 154].

«...слова ребенка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т. е. указывают на одни и те же предметы, относятся к одному и тому же кругу явлений, но не совпадают в своем значении.

Такое совпадение в предметной отнесенности и несхождение в значении слова, которые мы открыли как главнейшую особенность детского комплексного мышления, составляют не исключение, но правило в развитии языка. Подытоживая главнейший результат нашего исследования, мы говорили, что ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый (те же предметы), благодаря чему возможно понимание между ними, но мыслит то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций» [15, с. 163].

«...следует отметить... глубокое расхождение, обнаруженное в эксперименте, между образованием понятия и его словесным определением. Это расхождение сохраняется не только у подростка, но и в мышлении взрослого человека, подчас даже в чрезвычайно развитом мышлении. Наличие понятия и сознание этого понятия не совпадают ни в моменте проявления, ни в функционировании. Первое может появиться раньше и действовать независимо от второго. Анализ действительности с помощью понятий возникает значительно раньше, чем анализ самих понятий.

Это наглядно обнаруживается в проводимых с подростком экспериментах, которые сплошь и рядом показывают как самую характерную черту возраста, свидетельствующую о переходном характере мышления, расхождение между словом и делом в образовании понятий. Подросток образует понятие, правильно применяет его в конкретной ситуации, но как только дело касается словесного определения этого понятия, то сейчас же его мышление наталкивается на чрезвычайные затруднения и определение понятия оказывается значительно уже, чем живое пользование этим понятием» [15, с. 177].

Необходимо отметить, что, хотя факт несовпадения владения понятием на уровне непосредственных образцов и на уровне описания их содержания отмечен как "главнейшая особенность детского мышления" и "главнейший результат исследования", его трактовка Л. С. Выготским отличается от трактовки Н. Бора и М. А. Розова. Отличие видно уже в том, что Л. С. Выготский рассматривает такое несовпадение как особенность только детского мышления, которая затем преодолевается в мышлении взрослого. Характерна в этом плане следующая ремарка: "Это расхождение сохраняется не только у подростка, но и в мышлении взрослого человека, подчас даже в чрезвычайно развитом мышлении" (курсив мой. — К. А.). Наличие такого расхождения квалифицируется как недоразвитие мышления, которое иногда проявляется в отдельных местах и должно быть преодолено. Отношение дополнительности между употреблением и определением понятия, характерное как для детского, так и для взрослого мышления, у Л. С. Выготского отсутствует: владение понятием рассматривается им только на уровне его правильного определения, т. е. адекватного описания содержания образцов употребления соответствующего слова. Теперь уже нетрудно предвидеть следующий шаг в рассуждении Л. С. Выготского: "...развитие и состоит в прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли" [15, с. 212], которое достигается за счет приведения их в систему. Позволим себе еще раз процитировать "Мышление и речь":

«Ребенок, конечно, умеет склонять и спрягать задолго до школы. Задолго до школы он практически владеет всей грамматикой родного языка. Он склоняет и спрягает, но не знает, что он склоняет и спрягает. Эта деятельность усвоена им , чисто структурно, подобно фонетическому составу слов. Если ; попросить ребенка раннего возраста произнести какое-нибудь = сочетание звуков, например "ск", он этого не сделает, так как ; такая произвольная артикуляция для него трудна, но в слове I "Москва" он произносит эти же звуки произвольно и свободно. Внутри определенной структуры звуки сами собой возникают в детской речи. Вне ее эти же самые звуки не даются ребенку. Таким образом, ребенок умеет произносить какой-нибудь звук, но не умеет произносить его произвольно. Это центральный факт, который относится и ко всем остальным речевым операциям ребенка на пороге школьного возраста.

<162>

Значит, ребенок владеет известными умениями в области речи, но не знает, что он ими владеет. Эти операции не осознаны. Это сказывается в том, что ребенок владеет ими спонтанно, в определенной ситуации, автоматически, т. е. тогда, когда ситуация в каких-то своих больших структурах вызывает его на проявление этих умений, но вне определенной структуры — произвольно, сознательно и намеренно — ребенок не умеет сделать того, что умеет делать произвольно. Он ограничен, следовательно, в пользовании своим умением.

Неосознанность и произвольность снова оказываются двумя частями единого целого. Это относится и к грамматическим навыкам ребенка, к склонениям и спряжениям. Ребенок употребляет верный падеж и верную глагольную форму в структуре определенной фразы, но он не отдает себе отчета в том, сколько существует таких форм, он не в состоянии просклонять существительное или спрягать глагол. Ребенок дошкольного возраста владеет уже всеми основными грамматическими и синтаксическими формами. За время обучения родному языку он не приобретает существенно новых навыков грамматических и синтаксических форм и структур. С этой точки зрения обучение грамматике действительно бесполезное' дело. Но ребенок научается в школе, и в частности благодаря письменной речи и грамматике, осознавать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать собственными умениями. Его умение переводится из бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный» [15, с. 241-242].

На этом примере мы могли убедиться в предсказательной силе теории социальных эстафет: согласно ее положениям, факт несовпадения владения понятием на уровне непосредственных образцов и на уровне описания их содержания должен иметь место — и это действительно так. В области фундаментальной психологии мы ограничимся только этим примером, а сейчас рассмотрим две иллюстрации применения теории социальных эстафет в области прикладной психологии. Обе они относятся к области описания общения (или взаимодействия) людей.

<163>

#### ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ В СВЕТЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНЫХ ЭСТАФЕТ

Вот какими рассуждениями предваряет введение теоретических представлений автор транзактного анализа Э. Берн:

«Наблюдения за спонтанной социальной деятельностью... обнаруживают, что время от времени разные аспекты поведения людей (позы, голос, точки зрения, разговорный словарь и т. п.) заметно меняются. Поведенческие изменения обычно сопровождаются эмоциональными. У каждого человека некий набор поведенческих схем соотносится с определенным состоянием его сознания. А с другим психическим состоянием, часто несовместимым с первым, бывает связан уже другой набор схем. Эти различия приводят нас к мысли о существовании различных состояний Я.

На языке психологии состояние Я можно описывать как систему чувств, определяя ее как набор согласованных поведенческих схем. По-видимому, каждый человек располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром состояний своего Я, которые суть не роли, а психологическая реальность. Репертуар этих состояний мы попытались разбить на следующие категории: 1) состояния Я, сходные с образом родителей; 2) состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности; 3) состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки» [16, с. 16].

Нетрудно убедиться, что «состояния Я», определяемые как набор поведенческих схем, представляют собой не что иное, как совокупность соответствующих социальных эстафет. Описание эстафет первых и третьих из списка содержит указание на воспроизводимые образцы: согласно Э. Берну, каждый человек воспроизводит образцы поведения родителей и детей. Совокупность вторых эстафет описана феноменологически: ее содержание — это попытка объективной оценки реальности. Позднее Э. Берн указывает на образцы поведения с таким содержанием — это образцы поведения взрослого человека. Но описание содержания эстафет воспроизведения образцов поведения родителей и детей практически отсутствует — оно предполагается интуитивно понятным. В дальнейшем Э. Берн просто указывает на них: такое-то поведение является поведением «Родителя», а такое-то — «Ребенка».

<164>

Мы фактически подвели под представления Э. Берна онтологический фундамент, и в таком описании она выглядит в общем-то справедливой.\* Предлагаемыми эстафетами — образцами поведения родителя, ребенка и взрослого — охвачено все многообразие образцов поведения человека. Пожалуй, против нее можно выдвинуть единственное, но принципиальное, возражение: почему разбиение проведено именно по этому параметру, а не по какому-либо другому? С равным успехом можно говорить об образцах поведения мужчины и женщины — ими также исчерпывается все многообразие поведения человека, можно предложить комбинацию образцов возрастного и полового поведения, и т. д. и т. п. Все такие разбиения правомерны и, по-видимому, могут быть положены в основу соответствующих прикладных направлений в психологии.

По сути дела, именно это зафиксировали основатели нейролингвистического программирования Дж. Гриндер и Р. Бэндлер: «Психотерапевтические чароден... подходят к психотерапии с различных сторон и применяют методики, которые резко отличаются одна от другой. Описывая совершаемые ими чудеса, они пользуются столь различными терминологиями, что их представления о том, чем собственно они занимаются, казалось бы, не имеют между собой ничего общего. Мы много раз видели, как эти люди работают со своими пациентами, и слышали слова других наблюдателей, из которых следовало, что эти чароден психотерапии совершают столь фантастические скачки интуиции, что их работу совершенно невозможно понять. Однако, хотя магические приемы различны, всем им свойственна одна особенность: все они вносят изменения в модели своих пациентов, а это дает последним более богатые возможности выбора в своем поведении» [17, с. 33-34].

Дж. Гриндер и Я Бэндлер опираются на понятие модели (карты, репрезентации) мира, которая имеется у каждого человека:

«Будучи людьми, мы не имеем дела непосредственно с миром. Каждый из нас создает некоторую репрезентацию мира, в котором мы все живем. То есть все мы создаем для себя карту

\* Этого нельзя сказать о предлагаемых самим Э. Берном онтологических представлениях: «Состояния Я — это нормальные физиологические феномены. Человеческий мозг организует психическую жизнь, а продукты его деятельности упорядочиваются и хранятся в виде состояний Я» [16, с. 19].

<165>

или модель, которой пользуемся для порождения собственного поведения. В значительной степени именно наша репрезентация мира задает наш будущий опыт в этом мире: то, как именно мы воспринимаем этот мир, с какими выборами сталкиваемся в своей жизни» [17, с. 19].

Онтологический статус модели мира не определен, указана лишь ее функция — она служит для порождения поведения и определяет его. Также указывается, что

«Во-первых, между миром и любой конкретной моделью или репрезентацией мира неизбежно имеется различие. Во-вторых, модели мира, создаваемые каждым из нас, также отличаются одна от другой» [17, с. 20].

В свете теории социальных эстафет «модель мира» является не чем иным, как совокупностью воспроизводимых человеком образцов. И потому сказанное выше можно переизложить следующим образом: между всей совокупностью образцов (миром) и какой-либо ее частью («моделью мира») имеется различие; совокупности воспроизводимых разными людьми образцов отличаются; наш будущий опыт (воспроизводимые в будущем образцы) определяется имеющимися в наличии образцами; психотерапевты предлагают своим клиентам включиться в новые эстафеты и воспроизводить новые образцы — тем самым они вносят изменения в их «модель мира».

\

Важно отметить, каким образом клиент под влиянием психотерапевта включается в новые эстафеты — путем анализа содержания уже имеющихся (или, другими словами, с помощью их феноменологического описания), т. е. путем их осознания. В этом плане Дж. Гриндер и Р. Бэндлер правы: все «магические приемы» психотерапии имеют одну и ту же структуру. На языке теории социальных эстафет сущность психотерапии можно выразить в двух словах: развивайте рефлексию. Именно рефлексия, т. е. феноменологическое описание соответствующих образцов, ведет к их изменению. Именно с помощью рефлексии становится возможным формулировка предписаний прикладной психологии.

\* \* \*

Наше изложение возможностей применения теории социальных эстафет в психологии, конечно же, является далеко не полным — мы ограничились всего несколькими отрывочными иллюстрациями. Но в данном случае нам важно было сформулировать

<166>

саму проблему и некоторые принципиальные положения, намечающие пути ее решения. Ибо, как сказал Г. Мюнстерберг:

«В конце концов лучше получить приблизительно точный предварительный ответ на правильно поставленный вопрос, чем отвечать на ложно поставленный вопрос с точностью до последнего десятичного знака» [1, с. 325].

Разумеется, возможности применения теории социальных эстафет в психологии будут видны, когда вся психология будет изложена с ее позиций. Это дело будущего, но нам представляется, что принципиальные пути для этого уже намечены.

Литература

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса// Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
2. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
4. Сычева Л. С. Современные процессы формирования наук. Опыт эмпирического исследования. Новосибирск: Наука, 1984.
5. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
6. Серль Дж. Метафора//Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.
7. Бэйтсон Г. Введение // Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии. М.: Каас, 1995.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
9. Психология и новые идеалы научности (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. 1993. № 5.
10. Розов М. А., Кузнецова Н. И. Сознание и проблема человека // Теория познания. Т. 4. Познание социальной реальности. М.: Мысль, 1995.
11. Розов М. А. Прошлое как ценность // Путь. 1992. № 1.
12. Розов М. А. Методологические особенности гуманитарного познания //Проблемы гуманитарного познания. Новосибирск: Наука, 1986.
13. Розов М. А. Явление дополнителности в гуманитарных науках // Теория познания. Т. 4. Познание социальной реальности. М.: Мысль, 1995.
14. Бор Н. Избранные научные труды. Т. 2. М.: Наука, 1971.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
16. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Прогресс, 1988.
17. Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии. М.: Каас, 1995.

<167>