

Учебники
профессора П.С. Гуревича

Познание Вера Сверхшение



**ПСИХОЛОГИЯ
И
ПЕДАГОГИКА**

П.С. Гуревич

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

*Рекомендовано Учебно-методическим центром
«Профессиональный учебник» в качестве **учебника**
для студентов высших учебных заведений*



Москва • 2012

УДК [159.922.7+371](075.8)
ББК 74.20я73-1+88.8я73-1
Г95

Главный редактор издательства
кандидат юридических наук, доктор экономических наук *Н.Д. Эриашвили*

Гуревич, Павел Семенович.

Г95 Психология и педагогика: учебник для студентов вузов /
П.С. Гуревич. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 320 с. — (Серия
«Учебники профессора П.С. Гуревича».)

ISBN 5-238-00904-6

Агентство СІР РГБ

Рассматриваемые основные положения психологии и педагогики дают новое представление об этих дисциплинах, без которых невозможно воспитание и образование человека. Подробно освещаются специфика чувственного и рационального познания, общее и индивидуальное в психике учащегося. Специальный раздел посвящен проблемам личности в образовательных моделях, где представлены современные концепции и стратегии образования, развивающиеся педагогические технологии и основы проектирования учебно-воспитательных ситуаций. Особое внимание уделяется организации образовательной деятельности и управлению образовательными системами.

Для студентов вузов, а также всех интересующихся проблемами психологии и педагогики.

ББК 74.20я73-1+88.8я73-1

ISBN 5-238-00904-6

© П.С. Гуревич, 2005

© ИЗДАТЕЛЬСТВО ЮНИТИ-ДАНА, 2005

Воспроизведение всей книги или какой-либо ее части любыми средствами или в какой-либо форме, в том числе в Интернет-сети, запрещается без письменного разрешения издательства

В оформлении учебника использованы рисунки из книги *Г. Бидерманна*
«Энциклопедия символов» (М.: Республика, 1996)

ВВЕДЕНИЕ

Человек обладает необыкновенным даром. Он может вызвать в собственном воображении образцы давно ушедших миров. Он способен с предельным погружением войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять ее. Человек может рассуждать, познавать, оценивать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. В своей жизни люди доверяются не только инстинкту. Они могут поступать сознательно. Это поразительная победоносная сила человека.

Знание — проверенный практикой результат познания, действительное верное ее отражение в мышлении человека. Но как выглядел бы мир, если бы люди не научились передавать накопленный опыт другим поколениям? Люди минувших эпох живы для нас. Те, кого уже нет, продолжают общаться с нами через оставленное ими наследие. Мы находимся во власти их заветов. Однако это знание, пронесенное через века, надо освоить. Что толку, если заветы прошлого живы, но мы не хотим затратить собственного труда, чтобы изучить то, что знали наши предшественники.

Уже в далекой истории появились учителя и ученики. Восточный мудрец не сомневался в том, что он должен обучить людей навыкам, которые позволяют им «жить сообща». Мудрец требовал, чтобы ученики правильно воспринимали посланное им знание. У китайского философа *Конфуция* (ок. 551—479 до н.э.) сказано:

«Учитель сказал:

— Научить ли тебя, что такое знание?

Считай знанием то, что знаешь, и считай незнанием незнание. Это и есть знание»¹.

«Да не отходит сея книга закона от уст моих», — говорится в Ветхом Завете.

Человек является единственным на свете существом, которое транслирует полученное им знание следующим поколениям. Это уже не прикладная, социальная проблема. Здесь мы вступаем в область философии. Образование — не просто вид общественной деятельности, изучение которой предполагает нахождение наиболее эффективных способов сохранения и передачи накопленного знания. Последовательное размышление о воспитании неизменно порождает постижение человеческой природы. Рассуждая о воспитании, русский философ, публицист *В.С. Соловьев* (1853—1900) пишет одновременно о том, что выражает суть человека как существа:

Высшая, безусловная нравственность также обязывает настоящее поколение передать новому двоякое наследие; во-первых, все положительное, что добыто прошедшим человечеством, все результаты исторического сбережения, а во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели².

¹ *Конфуций*. Я верю в древность. — М., 1995. — С. 61.

² *Соловьев В.С.* Соч.: В 2 т. — М., 1988. — Т. 1. — С. 495.

С другой стороны, образование погружает исследователей в сферу социальной философии. Ведь характер общества, его тип и специфика направляют содержание обучения. Немецкий философ *В. Виндельбанд*, (1848—1915) пишет:

Интерес образованного человека эпохи Просвещения сосредоточен либо на проблемах жизни отдельной личности, либо на идеальных задачах человеческого рода: то, на чем концентрируется поэтическая и философская жизнь, это отдельный человек или все человечество: с одной стороны, самое общее и, с другой, самое обособленное¹.

Любой серьезный мыслитель, обратившийся к вопросам образования, неизменно оказывался в русле общей социальной философии. Обучение знаниям — не локальный процесс, связанный с определенной сферой общественной жизни. Это живой нерв культуры, это архитектура грядущего. Стоило Платону подумать о том, как следует учить молодых людей накопленному знанию, и у него вызрел проект «идеального общества». Впервые в европейской культуре проблему связи поколений поставили античные философы, о чем пишет Платон в диалоге «Протагор». Он показывал, как можно передавать добродетель другим поколениям. Философы вели дискуссию и в ходе обсуждения пришли к выводу: чтобы государство могло существовать, должно существовать нечто единое, которому сопричастны все. Это добродетель. *Платон* (428 или 427—348 или 347 до н.э.) подразумевал под добродетелью знание. Нет ничего выше знания того, что есть худо, а что есть хорошо. Коли добродетель есть знание, то ему нужно научиться.

Комментируя Платона, немецкий философ *М. Хайдеггер* (1889—1976) писал о том, что греческое слово «пайдейя» не поддается переводу.

Вообще ближе всего, хотя и не вполне, к имени пайдейя подходит наше слово «образование». Этому слову нам придется, конечно, сначала вернуть его исходную именовательную силу, забыв о том лже-толковании, которому оно подверглось в конце XIX в. «Образование» сказано двоякое. «Образование, во-первых, это образовывание в смысле развертывающегося формирования. Такое «образование», с другой стороны, «образует» (формирует), исходя все время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом. Противоположное пайдейе — апайдевсия, необразованность. В последней и не пробуждено развертывание основополагающей установки, и не выставлен определяющий про-образ².

Колыбелью образования другой немецкий философ *К. Ясперс* (1883—1969) считал античность. Образованность широких слоев, по мнению философа, в отличие от массы вплоть до настоящего времени осуществлялась только посредством гуманитарных знаний, тогда как для отдельных индивидов были возможны и другие пути³. Тот, кто в

¹ *Виндельбанд В.* Избранное. Дух и история. — М., 1995. — С. 299.

² *Хайдеггер М.* Время и бытие. — М., 1993. — С. 350.

³ *Ясперс К.* Духовная ситуация времени. — М., 1990. — С. 123.

молодости изучал греческий и латинский, читал античных авторов, философов и историков, тот освоил математику, ознакомился с Библией и немногими великими поэтами своей нации, преисполнен миром, который в своей бесконечной подвижности и открытости дает прочное содержание и делает доступным все остальное.

Однако, по мысли К. Ясперса, такое воспитание есть уже отбор. Не все обретают в нем все, что важно; многие оказываются несостоятельными и способными воспринять лишь внешнее. Решает здесь не специфическая способность к языкам, к математическому мышлению или реалиям, а готовность к духовному постижению.

Античность дала фактическое обоснование тому, чем мы можем быть в качестве людей Запада, — пишет Ясперс. В Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто ее понимает. Все великие взлеты человеческого бытия происходили на Западе посредством соприкосновения и размежевания с античностью. Там, где о ней забывали, наступало варварство. Если оторвавшемуся от своей почвы суждено колебаться, будучи лишенным опоры, то именно таково будет наше состояние, если мы утратим связь с античностью. Античность — наша почва, хотя она постоянно меняется, и лишь во вторую очередь и без автономной силы образования она — прошлое своего народа¹.

Образование — одно из наиболее значимых средств передачи знания, освоения социального опыта, трансляции умений и навыков. Греческие философы обдумывали, какой круг знаний является общеобязательным. Иначе говоря, что должен знать человек, чтобы считаться образованным, достойным общества, в котором он живет.

Постепенно обучение становилось длительным, проходящим разные стадии. Детей обучали в школах, в учебно-воспитательных учреждениях, где под руководством педагогов они становились грамотными и знающими. В Средние века огромную роль в образовании играли монастыри. Здесь хранили разнообразные сведения, которые передавали послушникам. В ту же эпоху появились первые университеты. Так называли высшие учебно-научные заведения, в которых изучалась совокупность дисциплин, составляющих основы научных знаний.

Огромную роль воспитанию придавал немецкий философ *Иммануил Кант* (1724—1804). Но вот что поразительно: опять-таки размышление об образовании оказывается для него фрагментом более общего философско-антропологического знания. В трактате «О воспитании» предметом изучения оказывается у него человек.

Человек может стать человеком только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание... Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию..., может быть воспитан только человеком — людьми, точно также получившими воспитание².

Воспитание есть искусство, а педагогика как теория воспитания, есть наука об этом искусстве. Именно «в воспитании кроется великая

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 124.

² Кант И. Полн. собр. соч.: В 8 т. — М., 1994. — Т. 2. — С. 204.

тайна усовершенствования человеческой природы», достижению этой цели и должна служить *педагогика*.

Идея специального выделения собственно антропологических исследований родилась именно у Канта и именно в связи с образованием. Он первым в европейской философии пришел к убеждению, что о человеке как уникальном существе можно философствовать отдельно и особо. Человек — предельно захватывающий и загадочный объект философского умозрения. Для раскрытия его тайны нужны самостоятельные и нетривиальные средства. В этом значении философская антропология противостоит традиционным сферам философского знания — онтологии (учения о бытии), логике, теории познания, истории философии, этике, эстетике, натурфилософии, социальной философии, философии истории. Кант пишет:

Цель всех успехов в области культуры — применять полученные знания и навыки к миру, но наиболее важный предмет в мире, к которому эти знания могут быть применены, — это человек, поскольку он есть собственная последняя цель¹.

Идеи И. Канта, связанные с педагогической антропологией, вызвали у него всплеск социального воображения.

Немецкий философ *М. Шелер* (1874—1928) связывал образование со становлением человека и преобразованием общества. Основы нового подхода к образованию он изложил в известном докладе «Формы знания и образование». По мнению философа, никогда еще не было столь большого разрыва между потребностью в подлинном образовании и невозможностью получить его. Этот трагический вывод касается всего земного шара, относится ко всей современной «разорванной эпохе». Культурный мир, по его мнению, «погружается в серые бесформенные сумерки», ибо живая личная спонтанность духовной жизни человека, его свобода оказываются под угрозой². Результат образовательной деятельности, по мнению Шелера, — это «микрокосм», который соответствует бытию человека. Этот микрокосм и един и единственен, он есть целостность, в каждом элементе которого с той или иной степенью полноты фиксируется живая форма каждой личности. В ходе образовательного процесса они объединяются в абсолютном реальном универсуме человека. Все в этом смысле великие люди имели свои особые дары, и цель образовательного процесса — дать такой мир каждому обучающему человеку.

Шелер задумывается об образовании как о глобальной проблеме. Он пишет:

Если в ходе своей предшествующей истории великие культурные регионы каждый по-своему односторонне развивали эти три вида знания (так, Индия — спасительное знание и витально-душевную

¹ *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения // *Кант И.* Полн. собр. соч.: В 8 т. — М., 1987. — Т. 1.

² *Шелер Макс.* Формы знания и образования // *Шелер Макс.* Избр. произв. — М., 1994.

технику обретения человеком власти над самим собой; Китай и Греция — образовательное знание; Запад с начала XII столетия — трудовое знание позитивных наук), то сегодня во всем мире пробил час, когда надо проложить путь к уравниванию и в то же время взаимодополнению этих односторонних направлений духа¹.

Немецкий социолог *К. Манхейм* (1893—1947) также рассматривает образование в контексте огромных общественных перемен. Он раскрывает меняющиеся черты современной практики образования в период государственного регулирования капитализма. Манхейм вошел в историю социологии как один из наиболее продуктивных мыслителей, изучавших социальную природу знания. Мышление в общественной жизни и политике рассматривалось им как инструмент коллективного действия. Поэтому он пытался соотнести различные духовные образования, циркулирующие в обществе, с социальными позициями тех, кто был носителем специфических типов мышления. В работе «Диагноз нашего времени» Манхейм пытается свести счеты с целой исторической эпохой, которую он условно называет либеральной и связывает с идеологией либерализма. Суть уходящего времени состоит в том, что оно культивировало частнопредпринимательскую инициативу, отдавало предпочтение индивиду и утверждало стихийность в общественном развитии в силу именно индивидуалистической направленности сознания.

Манхейм разворачивает в исследовании новый контур общественно-го развития. Он связан с упразднением стихийности, с внедрением плановых начал в общественной жизнедеятельности. Немецкий социолог осмысливает реальность государственно-монополистического капитализма как новый этап в развитии западного общества. Он увлечен возможностями лепки общественных отношений на базе детального изучения социальных тенденций, учета их направленности. Социология выступает как инструмент, позволяющий приступить к возведению нового общественного знания².

В чем же усматривает Манхейм реформу демократических и либеральных целей и методов? Он отмечает:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.

2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения воспитываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.

3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, если они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

4. Законы и нормы для социолога — не самоцель. Они представляют собой выражение взаимодействия между индивидуальным и групповым приспособлением. Тот факт, что нормы не абсолютны сами по

¹ Шелер Макс. Указ. соч. С. 47.

² См. более подробно: Гуревич П.С. Диагноз исторического космоса // Манхейм Карл. Диагноз нашего времени. — М., 1994. — С. 681.

себе, а изменяются вместе с общественным порядком и помогают обществу решать различные задачи, не может рассматриваться с точки зрения опыта отдельного индивида. Для них они кажутся абсолютными неизменными законами; без этой веры в их стабильность они не будут действовать. Их истинная природа и функция в обществе как форма коллективной адаптации обнаруживается только тогда, когда мы проследим их историю на протяжении многих поколений, постоянно соотнося их с изменяющимися социальными условиями.

5. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти образовательные методы разрабатываются не изолированно, а как часть общего развития «общих методов». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроль будут оказывать воздействие на образование в узком смысле, т.е. образование в стенах учебных заведений.

6. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем очевиднее становится, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласованы с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы. В наше время лишь во взаимодействии с ними можно контролировать социальные влияния, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества. Предотвратить массовый психоз, который возник на континенте, можно лишь путем блокирования дезорганизующего воздействия массового общества¹.

Таким образом, образование всегда рассматривалось крупными социальными мыслителями как фрагмент общесоциальной теории. Они пытались найти в этом процессе резервы для социальной динамики. В социальном мире образование полифункционально. Оно выполняет различные социальные задачи и в этом смысле может быть определено по-разному:

- образование есть вхождение человека в мир;
- образование есть постижение человеком смысла бытия;
- образование есть обретение человеком собственного образа;
- образование есть пробуждение духовности².

Последние годы в систему образования уверенно проникает *психология*. В самом деле, абстрактный образ ученика, лишённого сложного внутреннего мира, долго господствовал в официальной идеологии. В

¹ См. более подробно: *Гуревич П.С.* Диагноз исторического космоса // *Мангейм Карл.* Диагноз нашего времени. С. 480.

² *Жихаревич М.Е., Федотова Н.Д.* Философия и гражданское образование. — Калуга, 2000. — С. 148.

самом конце XIX в. в России появилась *педология* — наука о целесообразном воспитании ребенка. В это время в Европе господствовало две системы обучения и воспитания молодого человека: традиционная, основанная на восприятии маленького человека исключительно как *tabula rasa* — чистого листа, на котором учитель и общество могли написать все что угодно. Новый подход был обозначен как педагогическая антропология (или педология). Существо вопроса заключалось в том, что ребенок рассматривался не как объект воспитания, а как полноправный участник педагогического процесса. Иначе говоря, ученик имеет такое же влияние на учителя, как и учитель на ученика. Ученик — тоже личность, и все отношения с ним нужно строить на принципах взаимовыужения и взаимопонимания.

Для российской педагогики XIX и XX вв. этот подход был неприемлемым. У нас еще с Петра I считалось, что низкородившийся может стать вельможей, если выполнит главную функцию — служение государству. В XX в. противостояние педагогики (воспитание на благо общества) и педологии (развитие личности) стало особенно актуальным. «Человек — функция эпохи», — так писал Алексей Толстой. Это означало, что личность можно изменить, перековать в горниле революционных боев. Кто не с нами, тот против нас. Именно поэтому в июле 1936 г. было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса». Это постановление провело демаркацию между педагогами и педологами.

Прежде чем понять внутренний мир человека, его психику, надо задуматься о самом человеке, его предназначении, человеческой природе. Неудивительно, что психология долгие годы была связана с философией, с феноменом образования. Раскрывая историю психологии, мы обращаемся к именам философов от Сократа до Хайдеггера.

При определении предмета психологии сразу обнаруживаются две трудности. Предельно сложно вычлнить собственно психологическую тему в комплексе философского знания. Можно ли, к примеру, считать сюжетом психологии размышление Сократа о человеческих добродетелях или постижение смерти у Платона? Размышление о человеке неотвратимо захватывает самый широкий круг проблем. Этот круг оказывается практически неисчерпаемым. В результате едва ли не все философские сюжеты — проблемы нравственности (этики), теории познания, истории философии, философской антропологии, логики — вовлекаются в сферу психологической мысли. Ее собственное пространство внутри философии становится безбрежным.

Но не меньшая трудность обнаруживается и при обратном устремлении, когда исследователи хотят предельно ограничить сферу психологического осмысления человека. Желание локализовать тему теоретической *рефлексии* (рефлексия — размышление, самонаблюдение, самопознание) только проблемами «специфически человеческими» наталкивается на другие рифы. Предмет психологии никак не рассматривается в его целостности. Можно, разумеется, рассуждать о телесности, духовности, разумности, иррациональности человека. В той же мере не ис-

ключено обращаться к таким сюжетам, как активность человека, познавательные процессы, сущность души и сознания, природа человека. Но все эти темы будут лишь фрагментами постоянно меняющейся картины. Отдельные мазки не складываются в некую тотальность, а, напротив, размывают предмет психологического постижения.

Тема человека всегда была путеводной для человека. Но как отыскать путеводную нить для историко-психологического очерка по этой теме? Может быть, задача заключается в том, чтобы находить в истории философии те сюжеты, которые найдут потом активное осмысление в психологии? Именно так построена замечательная работа Е.Е. Соколовой «Тринадцать диалогов о психологии» (М., 1994). В форме диалогов автор кочует по философским текстам, вылушивая собственно психологическую тематику. Но вот незадача. Порой «специфически психологическое» выражается в комментарии, в авторской реплике.

Чтобы подойти к тайне человека, надо обрести чувство изумления перед ним. Без этой обостренной пытливости невозможно войти внутрь самой психологической темы. Нам представляется, что эта идея заслуживает благодарного признания. Человек загадочен, неизъясним. Он представляет собой некую тайну. Без ощущения непостижимости человеку трудно обрести путеводную нить в психологическом исследовании. Ни религия, ни философия, ни наука не в состоянии без остатка раскрыть эту тайну. Ведь мы имеем дело с неисчерпаемым миром человеческой субъективности. Русский философ *Н.А. Бердяев* (1874—1948) пишет:

Человек есть загадка в мире, и величайшая, может быть, загадка. Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, кто он, откуда он пришел и куда идет.

Многие сюжеты, которыми занимается современная психология, — личность, развитие психики, деятельность, сознание и бессознательное, эмоции и чувства, межличностные отношения, психология толпы — интересуют и философов. Более того, обсуждение этих проблем имеет солидную историко-философскую базу. Выходит, предмет психологии смыкается с предметом философии. Вот эти ключевые слова: психика, внутренний мир человека, сознание, психический процесс, поведение, психическое состояние, свойства личности, человек...

Однако между философией и психологией есть не только нечто общее. Есть и принципиальное различие, которым невозможно пренебречь. В истории психологии сопоставление психологии и философии проводилось разными путями. Например, Аристотель — создатель не только логической науки, но и психологии, представленной в трактате «О душе», где дается понимание души, явлений восприятия и памяти. Душа, по мнению Аристотеля, представляет собой высшую деятельность человеческого тела. В душе находится ум (нус), который не возникает и не подлежит гибели, разрушению. Аристотель делает попытку создать теорию растительной, животной и разумной души, лежащей в основе деления живых существ на растения, животных и людей.

Кант полагал, что психология никогда не станет наукой. Он писал:

Психология для человеческого ума не представляет собой ничего более, да и не может стать ничем, кроме антропологии, т.е. познания человека, ограниченного условием знакомства с собой как предметом внутреннего чувства. Но человек сознает себя также как предмет своих внешних чувств, т.е. он имеет тело; связанный с телом предмет внутреннего чувства называется душой человека¹.

Немецкий философ считал, что

рациональная психология в вопросе о нашем вечном существовании вообще не есть теоретическая наука, она основана на единственном заключении моральной телеологии и вообще все ее применение необходимо только моральной телеологии в связи с вопросом о нашем практическом назначении².

Психология есть антропология внутреннего чувства. Кант имеет в виду, что проникнуть в мир человеческих чувствований невозможно. Как можно обеспечить экспертизу интимного мира человека, если наши переживания уникальны?

Психологии трудно, считал Кант, объяснить те или иные феномены человеческого поведения. Он писал:

Так, моралисты требуют от психологов объяснить им странное явление скудости, которая видит в одном лишь обладании средствами для жизни в довольстве (или для любой другой цели) абсолютную ценность, имея, однако, намерение никогда ими не пользоваться; или честолюбия, которое находит эти средства в одной лишь славе без какой-либо дальнейшей цели, объяснить им это явление, для того чтобы они могли сообразовывать свои предписания не с самими нравственными законами, а с устранением препятствий, противодействующих влиянию этих законов³.

Итак, психологи должны, по Канту, дать реальные критерии для морального поведения. Но это трудно.

При этом, однако, надо признать, что с психологическими объяснениями, если сравнивать их с физическими, дело обстоит очень плохо; что они сплошь гипотетические и к трем различным основаниям объяснения легко придумать четвертое, столь же иллюзорное, и что поэтому множество подобного рода мнимых психологов, которые умеют находить причины для каждой душевной аффектации (аффектация — душевное волнение, страсть, бурная кратковременная эмоция, например, гнев, ужас, ревность), которая возникает, как правило, на сильный раздражитель, и душевного волнения, пробуждаемого спектаклями, поэтическими представлениями и предметами природы, и называют это свое остроумие философией, предназначенной для научного объяснения обыкновеннейших явлений приро-

¹ Кант И. Указ. соч. Т. 7. С. 439.

² Там же. Т. 5. С. 304.

³ Там же. Т. 5. С. 370—371.

ды в телесном мире, — эти психологи не обнаруживают не только никакого знания, но, вероятно, даже и способности к нему¹.

Если же говорить об исторической судьбе психологии, то она в нашей стране долго была Золушкой. Психологическая наука долгие годы коммунистического правления находилась под жестким контролем. Фактически был репрессирован психоанализ. Только в 1996 г. появился Указ Президента Российской Федерации «О возрождении и развитии философского, клинического и прикладного психоанализа». Сейчас в Университете Академии педагогических наук возрождается система российского воспитания личности. Новый предмет — «Педагогическая антропология» (по-старому «педология») изучается не только в этом университете, но и в ряде столичных педагогических вузов.

¹ Кант И. Указ. соч. Т. 7. С. 371.

Раздел I

ЧЕЛОВЕК И ЕГО ПОЗНАНИЕ



Тема I

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА

Быть может, прежде губ уже родился шепот,
И в бездревесности кружились листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.

Осип Мангельштам

Отчего люди обоготворяют знание? Почему они придают такое значение зазубриванию формул, законов, дат? Разве нельзя прожить без всевозможных открытий и изобретений. Пусть я не помню, что происходило под Ватерлоо. Что из того, что я забыл формулу синильной кислоты? Разве мир рухнет, если я не обозначу сейчас на доске этот физический закон? Что заставляет нас так благоговейно ценить знание?

Многообразие форм человеческого знания

Мощная тяга к знанию — чисто человеческая потребность. Любое живое существо на Земле принимает мир таким, какой он есть. Только человек пытается понять, как мир устроен, какие законы им управляют, что определяет его динамику. Зачем человеку это нужно? Ответить на этот вопрос непросто. Иногда говорят: знание помогает человеку выжить. Но это не совсем так, ведь именно знание способно повести человека к гибели. Не случайно Экклезиаст учит нас: многознание умножает скорбь.

Тем не менее древний человек обнаружил в себе могучее желание проникнуть в тайны Вселенной, понять ее секреты, ощутить законы универсума. Это стремление все глубже проникало в человека, все более и более захватывало его. В этом неодолимом устремлении к знанию отразилась человеческая природа. Казалось бы, зачем конкретному индивиду, скажем, лично мне, знать, есть ли жизнь на других планетах, как разворачивается история, можно ли отыскать мельчайшую единицу материи, в чем загадка живого мыслящего вещества. Однако, вкусив плодов знания, человек уже более не может отказаться от них. Напротив, он готов ради истины взойти на костер.

Мы поднимаемся по темной лестнице познания, постепенно освещая каждую новую ступень. Формы познания разнообразны.

Наука родилась не сразу. Поначалу человек использовал иные формы постижения реальности. Однако можно ли без науки понять что-нибудь в тайнах универсума? Безусловно, речь идет не только о практических навыках, которые содержат в себе крупинцы знания.

Магия, мифотворчество — это древнейшие донаучные формы постижения мира. С помощью мифа наши далекие предки пытались организовать накопленный опыт жизни. Они верили, что все восходит к богам, всюду проявляются их силы: в броске копья, в разыгравшемся ветре и шторме, в движении туч, небесных тел, в смене времен года, во вторжении врагов, в возникновении болезни или страдания. Боги научили людей выращивать урожай, выделывать шерсть, приручать лошадей.

Знание существует во множестве вариантов. Религия обслуживает запросы духа, Человек обращает свой взор к Богу, когда испытывает жуткие муки одиночества, страх перед смертью, напряжение духовной жизни. Мистика чарует возможностями глубинного, обостренного богообщения. Она дарит надежду на чудо. Наука демонстрирует неоспоримые успехи познающего ума. Будучи опорой цивилизаций, она не только разъясняет одухотворяющие истины, но и обустроивает людей, продлевает им жизнь.

Начатки науки появились еще в Древнем Китае и Древней Индии. Почти все естественные науки вышли из мифологии. Прежде чем родилась астрономия, существовала астрология, объектом изучения которой было расположение звезд. Древние астрологи обожевляли планеты и небесные тела. Уже во времена вавилонской астрологии были открыты некоторые закономерности в движении звезд, которые потом вошли в астрономию.

Однако не всякие практические науки и не любые знания можно назвать наукой. *Наука* — это не просто перечень наблюдений над природой. Она возникает только тогда, когда осознаются универсальные связи между явлениями природы. Наука как область культуры родилась, по мнению многих философов, в античной Греции. Что же отличает науку как особый тип постижения реальности от других ее типов? Особенность науки заключается прежде всего в том, что человек стал задумываться над общими вопросами мироздания, далеко не всегда полезными в повседневной практической жизни.

Практический навык сопряжен с конкретной жизненной ситуацией, когда, например, нужно проявить сноровку для строительства жилья, организации охоты или проведения какого-нибудь ритуала. Другое дело — наука. Здесь далеко не всегда человек задумывается над тем, что непосредственно связано с сиюминутными потребностями. Скажем, первобытный охотник ударил камнем по другому камню. Неожиданно появились искры, от которых загорелись сухие ветви. Пусть полыхает костер! От него идет тепло, можно согреть пищу, хочется вознести молитву духу покровителю. Все радуются

пламени. Однако почему появилась искра? Что такое огонь? Как он возникает и почему угасает, если не бросать в него хворост?

По выражению Э. Кассирера, наука — последняя ступень в умственном развитии человека; ее можно назвать высшим и наиболее специфичным достижением человеческой культуры¹.

Важным источником знания является *философия*. Ее иногда называют высшей мудростью. Многие из того, что нас окружает, мы выпускаем в собственную душу безотчетно, без критической оценки. Мы принимаем окружающий мир, не задумываясь о его природе. Мы стараемся жить просто, не испытывая потребности в последовательном размышлении. Груз постоянного раздумья кажется нам непереносимым. Но человеку присуще и иное состояние. Он открывает в себе способность продвигаться к одухотворяющей истине, открывать тайны реальности, чувствовать тончайшие различия в прósверке мысли.

Названия имеют свою судьбу, подмечает В. Виндельбанд. Однако редкое из них имело судьбу столь странную, как слово «философия». Если мы обратимся к истории с вопросом, что, собственно, есть философия, и справимся у людей, которых называли и теперь еще называют философами, об их воззрениях на предмет их занятий, то получим разнообразные и бесконечно отстоящие друг от друга ответы. Виндельбанд считает, что

попытка выразить это пестрое многообразие в одной простой формуле и подвести всю эту неопределенную массу явлений под единое понятие окажется делом безнадежным².

В чем же трудность истолкования этого слова? Почему едва ли не каждый крупный мыслитель среди своих сочинений непременно имеет работу, специально посвященную тому, как он понимает философию? Идут бесконечные споры о том, что является философией и в чем специфика знания, которое она содержит. Философия — одна из неотъемлемых форм культурного бытия человека. В любую эпоху, на разных материках рождались мудрецы, которые задумывались над тайнами мира. Не было эпохи, когда философия исчезала бы. Она, по-видимому, никогда и не прекратит своего существования, покуда жив человек. Это глубинная, неискоренимая потребность человека. Он будет вечно стремиться к постижению секретов природы, человеческого духа, божественных тайн.

Существует также и житейское, обыденное, практическое знание. Оно рождается в глубинах жизни. Когда мы обращаемся к конкретной эпохе, то нам крайне важно знать, какие ценности раз-

¹ Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. — М., 1998. — С. 685.

² Виндельбанд В. Что такое философия? О понятии и истории философии // Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. — М., 1995. — С. 22.

деляли люди того времени, какую носили одежду, какой утварью пользовались, каковы были их привычки. Несколько десятилетий назад мы крайне пренебрежительно относились к обыденному сознанию. Оно третировалось как ненаучное, убогое, привязанное к ложным житейским представлениям. Однако в обыденном сознании тоже содержатся и некоторые резоны, и крупницы знания, и здравый смысл¹. Повседневный опыт многообразен. Он включает в себя социальный опыт, жизненную практику, здравый смысл. Этот смысл может противостоять идеологическим формулам политиков, которые выступают от имени «современного научного знания», преследуя манипуляторские цели.

Педагогика и психология опираются на неисчерпаемый потенциал универсального и многообразного знания.

..... *Знание* — подтвержденный практикой результат познания действительности; итог познавательного процесса, который связан с обретением истины. Люди открыли законы физики и построили самолеты. Они поднимаются ввысь и переносят нас на далекие расстояния. Значит, наше сознание способно постигать законы материального мира. Мы раскрыли формулу гена, и это позволило создать новое существо. Все произошло именно так, как запланировали ученые. Стало быть, наше мышление имеет дело с истиной. Если наше сознание обладает способностью правильно отражать реальность, то мы можем все глубже и глубже проникать в тайны мира, расширять наши знания.

Соотношение знания и веры
.....

Знание характеризует относительно верное отражение реальности в мышлении человека. Оно демонстрирует обладание опытом и пониманием, позволяет осваивать окружающий мир. В общем смысле знанию противопоставляется незнание, невежество. Внутри познавательного процесса знание, с одной стороны, противопоставлено мнению, которое не может претендовать на полную истину и выражает лишь субъективное убеждение.

С другой стороны, знание противопоставлено вере, которая также претендует на полную истину, но опирается на иные основания, на откровение, на уверенность, что дело обстоит именно так. Самый существенный вопрос знания заключается в том, насколько оно верно, т.е. действительно ли оно может быть реальным ориентиром в практической деятельности людей.

Вера — человеческая потребность принимать события такими, какими хочется их воспринимать; способность оценивать реальность из глубин человеческого существа. В нашем сознании вера обычно соотносится с религией. Однако вера обнаруживается не

¹ См.: Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность и другие миры опыта. — М., 2003.

только в ней. Философское понимание веры шире, она часто не имеет сакрального (священного) содержания. Вы гладите ребенка по голове и верите, что он вырастет и будет счастлив. Разве вы пророк и можете судить о будущем безоговорочно? Нет, конечно, ваше убеждение в том, что дитя проживет прекрасную жизнь, покоится на определенной настроенности души. Это и есть вера.

Но, может быть, это самообман. Мы ничего не знаем о будущем? «Грядущие годы таятся во мгле...» А коли так, кому нужна эта отвлеченная и благостная надежда? Ведь жизнь может выкинуть такие игральные кости, что помутится разум... Зачем же тогда некое, ничем не подкрепленное ожидание?

Однако представим себе человека, который живет без веры. Он мрачно смотрит в будущее. Решительно отвергает всякие подсказки души. Вытравливает в себе все, что связано с ожиданием. На что он может опереться? Только на разум. Однако всегда ли рассудок служит нам надежным поводырем? Не естественнее ли во многих случаях довериться интуиции или тому феномену, который истари называется верой?

Вера — это состояние души человека, позволяющее ему преодолеть жизненные испытания, находить опору в жизненном бытии. Она вырастает из самых глубин человеческого естества. Человек не может жить без веры, ибо не просто существо, действующее на основе инстинкта, и не просто вместилище рассудка. Нередко полагают, что люди могут прожить жизнь без всякой веры. Говорят также, что знание несовместимо с верой. Образованный человек, считают многие, не может верить. Он слишком много знает и самое существенное уже понял. Так, например, он осознал, что все совершается по законам природы и что эти законы рано или поздно будут изучены. Во что же еще ему верить? Вере, наверное, подвержены те, кого еще не коснулось просвещение. Придет время, они будут просвещены и перестанут верить.

«Верить» — это гораздо больше, чем «признавать за истину». Русский философ *И.А. Ильин* (1882—1954) писал:

О вере позволительно говорить только там, где истина воспринимается глубиной нашей души; где на нее отзываются могучие и творческие источники нашего духа; где говорит сердце, а на его голос откликается и остальное существо человека; где снимается печать именно с этого водного ключа нашей души, так что воды его приходят в движение и текут в жизнь¹.

В вере человек черпает свои жизненные силы. Без них не может быть ни осмысления истоков человеческого бытия, ни постижения грядущего. Можно верить в мощь разума, в познавательные возможности человека, в торжество беспокойного духа человека. Вера

¹ *Ильин И.А.* Путь к очевидности. — М., 1993. — С. 136.

составляет богатство личности человека, характеризует глубину ее помыслов и чувств. Она затрагивает сокровенные струны души: почтение к предкам, надежду на бессмертие, патриотические переживания. Основой веры служит духовный опыт человека. Святость не приобретается, не берется напрокат. Ее можно только выстрадать. Иначе говоря, то или иное прозрение подтверждается глубокими переживаниями, всей жизненной практикой человека.

«Вера отличается от знания», — пишет, К. Ясперс. — Однако в чем и как? На этот счет в философии сложилось три разных представления. Одни ученые признают верховенство знания и отрицают веру. Другие настаивают на преимуществе веры и отвергают достоинство знания. Третьи исходят из равноправия знания и веры.

Первое представление господствовало в течение многих веков. Зачарованные огромными успехами науки, люди считали, что нет ничего выше знания, а веру нередко называли слепой, подчеркивая тем самым, что она не может соперничать с точным знанием. Однако окончательно заменить веру знанием невозможно. Это два разных достоинства человека, каждое из которых одинаково дорого. Постепенно выяснилось, что даже самые рьяные приверженцы знания, готовые отказаться от всего, что не соотносится с разумом, тем не менее не в состоянии изжить в себе веру. Какими бы познаниями человек ни обладал, он всегда оставляет в себе место для веры, ибо не все можно обосновать научно.

Русский философ Н.А. Бердяев справедливо считал, что требование «научной» веры, замена веры знанием — это отказ от свободы, от вольного подвига. Вера действительно нередко сопряжена с подвижничеством. Требование заменить веру знанием не возвышает человека, а унижает его. Никакая наука, никакая философия не могут дать веру или заменить ее собою. Они способны лишь подвести к ней. Однако и вера не может устранить знание. Нельзя с помощью веры решать вопросы химии и физики, политической экономики и истории, невозможно текстами Священного Писания опровергнуть выводы науки. Если вера — это свободный подвиг, то научное знание — тяжелый долг труда, возложенный на человека.

Между знанием и верой как феноменами обнаруживается существенное различие. Психологически противоположность того и другого бросается в глаза даже человеку, не склонному к философскому анализу. Знание принудительно, вера свободна. Всякий акт знания заключает в себе обязательность. Невозможно отменить тот очевидный факт, что дважды два четыре. То, что мне доказано, для меня уже неотвратимо. Другое дело — вера. Она не дает гарантий. Можно верить в Бога, в счастливый жребий, в любовь с первого взгляда. Точных доказательств в пользу этих верований нет. В дерзновении веры человек как бы бросается в пропасть. Он преодолевает любые предустановления.

.....
**Рациональное
и иррациональное
в человеческой
деятельности**
.....

Рациональный (лат. rationalis — разумный, ratio — разум) — разумный, основанный на разуме; адекватный критериям разума. По мнению многих мыслителей, рациональное может рассматриваться как универсальная категория, охватывающая чистую логику в

классическом и современном мышлении, диалектику и даже некоторые формы мистического опыта. Однако этот тезис о едва ли не всеохватном смысле понятия «рациональность» требует критического рассмотрения, поскольку можно наметить некоторые типологические подходы к раскрытию философского содержания данной категории, в известной мере противостоящие друг другу:

1) рациональное понимается как метод познания действительности, который основывается на разуме. Это центральное значение восходит к латинскому корню ratio. Рационализация вообще выступает в тех или иных формах, является общечеловеческим свойством, присущим различным сторонам человеческой деятельности;

2) рациональность трактуется многими учеными как некая структура, имеющая внутренние особенности и законы. В этой направленности рассуждений научное мышление утрачивает свою монополию на рациональность. Вероятно, в данном случае и разум перестает быть определяющей характеристикой рационального. Речь идет о специфической упорядоченности, присущей разным формам духовной деятельности, в том числе и ненаучной. Это особая организованность, логичность, которая противостоит уже бесструктурности, хаотичности, принципиальной «невыразимости». К иррационализму при этом может быть отнесен тот духовный опыт, который не поддается упорядоченности и умопостижению;

3) рациональность отождествляется с определенным принципом, атрибутивным свойством цивилизации. Предполагалось, что культурные особенности народов, развивающих в процессе своей жизнедеятельности аналитические и аффектированные начала, способны выработать определенные цивилизационные признаки. Швейцарский философ *К.Г. Юнг* (1875—1961) разделял цивилизации на «рациональные» и «аффективные». В этом значении многие философы для анализа различных типов цивилизаций использовали такие характеристики, как динамичность и статичность, экстравертированность и интравертированность, оптимизм и фатализм как модусы западной и восточной культур.

Иррациональное — недоступное рассудку. Иррациональное — то, что не может быть постигнуто разумом, что явно не подчиняется законам логики, что оценивается как «сверхразумное», «противоразумное».

Что является истоком культуры? Разум, человеческая страсть, молитвенная настроенность или неукротимое жизненное побуждение? Культура универсальна. Можно полагать, что в ней обнаружи-

ваются рациональное основание. Иначе говоря, легко предположить, будто человек строит культуру по предварительному аналитическому расчету. Сначала в голове человека возникает некий идеальный замысел. Он тщательно обдумывается, а затем реализуется в процессе человеческой деятельности.

Разумеется, многие феномены культуры родились в результате изначальной способности человека рассуждать и анализировать. Немецкий социолог и историк *Макс Вебер* (1864—1920) пытался раскрыть смысл такого важного термина, как «рациональность». Вебер считал капиталистическую экономику примером рациональности. Она оценивалась им как царство учета, расчета и калькуляции. Однако Вебер показывает, что магия в известном смысле тоже рационалистична, рассудочна. Ведь она направлена обычно на достижение конкретных целей. С помощью магии можно обеспечить удачную охоту или богатый урожай. Магическое действие сближается в этом смысле с действием рациональным. Они оба направлены на то, чтобы овладеть миром, силами природы. Вебер полагал, что это может объяснить и происхождение искусства.

Но человеческая культура многоярусна, многосоставна. Если говорить о внешней стороне дела, в ней объективируются, воплощаются продукты человеческой деятельности. Однако этот процесс духовного творчества менее всего напоминает механическое приращение все новых и новых манифестаций человеческой активности. Культура спонтанна, открыта всем ветрам. Культура творится не по аналитическому расчету, не в результате орудийной хитрости человека. Она — порождение и коллективного, бессознательного. В культуре проступает и иррациональное содержание. Примером может служить мистическая духовная традиция, образы бессознательного.

Кто, например, придумал традиции? Парадоксально, но эти установления анонимны, они рождались бессознательно в результате коллективной жизни людей. *Традиция* — средство кристаллизации совокупного духовного опыта человечества. Человечество прожило немало. И образы, навеянные далеким прошлым, иногда возвращаются к «постаревшим» обитателям Земли. Мифы, некогда созданные нашими далекими предками, вдруг оживают на глазах у современного человека.

.....
**Уровни научного
познания объективной
и субъективной
реальности**
.....

Каждый из нас имеет опыт различных психологических состояний и практику их оценки, анализа. Отсюда может родиться представление, будто каждый человек — сам себе психолог. Он может самостоятельно разобраться в собственном внутреннем мире, опираясь на те чувствования, которые он пережил. Личный опыт кажется ему единственно достоверным. Известно, что люди различаются между собой как психологические

типы. Но носителю определенной психологической структуры мнится, будто его переживания и его восприятие мира — это норма. Остальные ведут себя странно, не «по правилам». Их действия и оценки сомнительны, во многом эксцентричны. Отсюда и представление о том, что психология не нужна педагогике.

В 1926 г. российский психолог *Л.С. Выготский* (1896—1934) в предисловии к книге американского психолога *Эдварда Торндайка* (1874—1949) писал:

Однако отказываться от психологии в системе педагогического образования — значит отказаться от всякого возможного научного обоснования и освещения самого воспитательного процесса, самой практики учительского труда. Это значит, между прочим, построить всю теорию социального воспитания и трудовой школы на одной голой идеологии. Это значит отказаться от фундамента в строе учительского образования и от связующего узла в пестром нагромождении методических и педагогических дисциплин. Проще и короче — отказаться от психологии здесь означает отказаться от научной педагогики. Здесь неизбежно приходится выбирать линию наибольшего сопротивления¹.

Заметим, кстати, что американские психологи *Джон Б. Уотсон* (1878—1958) и Э. Торндайк резко критиковали те психологические методы, которые практиковались до возникновения бихевиоризма, т.е. психологии поведения. Отправной точкой в психологии тогда считалось изучение своего собственного ума. При этом предполагалось, что психолог время от времени как бы приостанавливает свою обычную деятельность и анализирует сопровождающие ее «состояния ума» в терминах наличных «ощущений», «картин» и «аффективных тонов». Такой метод назывался *интроспекцией*. Психолог, пользуясь этим методом, останавливал сильную эмоцию в ее течении, описывал локализацию «ощущений» и определял, какие присутствуют «картины» и является все переживание «удовольствием» или «болью»².

Психолог в приведенном примере встречал две трудности:

- 1) предстояло самому, чисто субъективно «обрести» ту или иную эмоцию, переживание;
- 2) предстояло проанализировать или по крайней мере описать эти состояния.

Здесь открывался огромный простор для произвола. Тоску можно было принять, скажем, за томную грусть и даже наградить ее некоторыми психологическими характеристиками. *Интроспективный метод* — это созерцание того, что происходит в собственном Я исследователя. Считалось необходимым потратить несколько лет обучения в психо-

¹ *Бихевиоризм*. Э. Торндайк Принципы обучения, основанные на психологии; Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. — М., 1998. — С. 13.

² Там же. С. 256.

логической лаборатории в наблюдениях над калейдоскопической сменой состояний сознания. При этом предполагалось, что подобная тренировка в значительной мере повышает способность схватывать и анализировать собственные состояния сознания.

Мы можем отметить различные уровни познания объективной и субъективной реальности. В одном варианте мы получаем обычный эмпирический опыт, некоторые данные, которые дают основание для последующей теоретической работы. Однако более глубоким уровнем познания оказывается именно рефлексивный, научный. Он дает возможность оценить субъективный опыт с более широких мировоззренческих позиций.

Американская исследовательница *Карен Хорни* (1885—1952) в работе «Самоанализ» утверждала, что попытки конструктивного самоанализа могут иметь важное значение прежде всего для самого человека. Однако она сама вынуждена признать, что

самопознание — нелегкое дело. Люди, которые ступят на обещанную им легкую дорогу, либо приобретут ложное чувство самодовольства, думая, что они все о себе знают, либо разочаруются, когда столкнутся с первыми серьезными препятствиями, а может быть, даже решат оставить поиск истинного понимания себя как неблагодарную работу. Ничего подобного не случится, если человек знает, что самоанализ — это трудный и медленный процесс, причиняющий временами боль и огорчения и требующий всю имеющуюся в распоряжении творческую энергию¹.

Процесс самопознания драматичен и даже трагичен. Как отмечают современные представители трансперсональной психологии, многие люди вообще живут чуть ли не на нулевом градусе самопознания. Вот почему призыв Хорни опереться на собственные силы в трудном процессе самоанализа представляется ошибочным. Дело в том, что люди не обладают одним и тем же психологическим складом. Скажем, мыслительный персонаж типологии Юнга может решительно «перегрузить» свою мыслительную функцию и утратить ощущение интуиции или эмоции. Эмоциональный тип не сумеет проанализировать свои состояния, потому что ему в большей степени предназначено переживать, нежели размышлять. Внести необходимые коррективы, направить процесс самопознания может только наставник, психолог, терапевт. Не случайно в восточной культуре каждый ступивший на путь самопознания имел своего учителя — гуру.

..... Картина мира — целостный образ мира,
Мировоззренческие который имеет исторически обусловлен-
картины мира ный характер. Научные знания не только
..... складываются в нечто целостное. Они еще
обладают способностью выстраивать некое видение мира. На харак-

¹ Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М., 1993. — С. 231.

тер такой картины оказывает воздействие мировоззрение эпохи. Это хорошо показано, например, в работе Вильгельма Виндельбанда «Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия». Автор обращается к духовной жизни Германии, которая складывалась в XIX в.

Нас разделяет столетие, отличающееся богатейшей динамичностью, преисполненное далеко проникающими в глубочайшие слои жизни велениями судьбы. Такие переживания не могут пройти бесследно, своим несказанным богатством, значительным содержанием во всех областях искусства — в музыке, в поэзии, в изобразительном искусстве — они с элементарной силой требуют своего формирования...¹

Создание картины мира предполагает для своего решения разностороннее знание исторических процессов и заставляет включить в круг рассмотрения деятельность народа во всех областях его жизни.

Как бы ни дифференцировалась в ходе ее развития культурная жизнь, как бы ни распадались крупные формы жизни на отдельные образы религиозного, научного, политического, социального бытия, между ними всегда сохраняется тесное единство жизни, составляющее нечто общее и одновременно существенное².

Каждый человек в своей жизни исходит из той конкретной картины мира, в которую он погружен. «Времена не выбирают, в них живут и умирают...» Картина мира обуславливает способ восприятия мира. «Наш окружающий мир есть духовное образование внутри нас и нашей исторической жизни», — отмечает немецкий философ *Эдмунд Гуссерль* (1859—1938) в работе «Кризис европейского человечества и философия». Если мы поставим вопрос: чем характеризуется духовный облик Европы, то надо понять, что речь идет не о географическом, пространственном понятии Европы, как если бы всю совокупность людей, обитающих на данной территории, можно было охватить в понятии европейского человечества. Несомненно, название «Европа» обозначает общность жизни и творческой деятельности, включая цели, интересы, заботы, тревоги, планы, институты, учреждения. Внутри этой общности отдельные люди действуют на разных уровнях в разнообразных социальных группах — семьях, родах, нациях. Но они связаны единством духовного облика. Это и придает личностям и социальным общностям некий всесвязующий характер.

Картина мира открывает истину собственных предпосылок и пространство собственных целей. Она может возникнуть как в обыденном повседневном сознании, так и философском, религиозном или научном мировоззренческом варианте. Когда мы обращаемся к конкретной эпохе, мы ощущаем совершенно разные пласты жизни. Культура включает в себя все способы чувствования, мышления и

¹ *Виндельбанд В.* Избранное. Дух и история. С. 297.

² Там же. С. 206.

действий, которые неизбежны как результат биологии человека и его объективных внешних ситуаций. Поместите людей, воспитанных в разных обществах и следующих разным традициям, на один необитаемый остров. То, что каждый из них увидит, будет далеко не одинаковым. Разными будут и способы их поведения в этих новых условиях. Между людьми и их окружением расположен неосознаваемый и невидимый, но вполне реальный экран. Этот экран — повседневность: житейское понимание мира, одежда, утварь, быт, привычки.

Повседневность существует, бытийствует, наличествует, но не осознается, подобно тому как не осознаются скрытые содержания бессознательного, структуры языка, архетипические формы. Она служит предпосылкой действий, дум, поисков всех людей, когда-либо живших и живущих на земле, но не заметна: воздух, которым дышишь, глаза, которыми смотришь на мир, дорога, по которой ходишь каждый день. Оттого и по-все-дневность: она охватывает собой все дни, каждый день от рождения до исхода...¹

Именно по поведению, по обычаям узнаем мы «своего» или «чужого», человека той или иной эпохи, той или иной нации, — так характеризует быт литературовед *Ю.М. Лотман* (1922—1993). Самые обыкновенные продукты: хлеб, вино, фрукты — могут рождают определенную картину мира, построенную на повседневности.

Вещи имеют свой знаковый код — семантику, они говорят на своем языке. Тот или иной язык существует у определенных социальных групп, он может быть понятен далеко не всем. Ну, например, что означали борода и армяк К.С. Аксакова? Что означал мундир в николаевскую эпоху?²

Понятно, что в определении картины мира огромную роль играет система образования. Свое исследование В. Виндельбанд начинает именно с нее. Все начатое в духовной жизни XVIII в. англичанами и французами было, по мнению немецкого философа, завершено в Германии, и там возникла та эстетическо-философская система образования, которая в духовном отношении определила в этой стране последние десятилетия XVIII в. и первые десятилетия XIX в.

Гуссерль отмечает, что у духовной Европы есть родина. Но он имеет в виду не географическое место, а место ее духовного зарождения. Здесь возникает новый тип установки по отношению к окружающему миру. Как следствие возникает совершенно новый тип духовной структуры, быстро развивающейся в системно замкнутую культурную форму. Благодаря этому появляется новый тип социальности и новая форма устойчивого общества, чья духовная жизнь,

¹ *Золотухина-Аболина Е.В.* Указ. соч. С. 4.

² См.: *Козьякова М.И.* Эстетика повседневности. Материальная культура и быт Западной Европы XV—XIX вв. — М., 1996. — С. 6.

сплоченная любовью к идеям и идеальным нормированием жизни, несет в себе бесконечный горизонт будущего — горизонт бесконечной череды поколений, обновляющихся в идеальной духовности.

**Источники
гуманитарного
знания и способы
работы с ним**

На протяжении XIX и XX вв. точные науки постоянно сравнивают с гуманитарными, т.е. с человековедческими. В XIX и начале XX в. пальма первенства неизменно принадлежала так называемым частным наукам. Это было связано с тем, что естественные дисциплины (физика, химия, биология, астрономия) принесли человечеству внушительные открытия, которые позволили людям изменить собственную жизнь. Однако в последние десятилетия ситуация меняется. Нередко ученые и широкие слои населения отдают предпочтение гуманитарным наукам. Во многих городах сейчас созданы гуманитарные университеты.

Гуманитарное знание имеет дело с человеком, его ценностями, смыслами, которым люди придают особое значение. Здесь велика роль не только сознания, но и интуиции. Огромное значение в этом комплексе знаний имеют «авантюра мысли», творческое воображение. Иначе невозможно проникнуть в сокровенный мир человека. Вот почему, когда речь заходила о постижении человека, человечества, общества, культуры, человеческого духа, то складывалось впечатление, будто гуманитарное знание менее важно для общественной жизни. Оно порою кажется не всегда конкретным и доказательным.

Однако это вовсе не означает, будто выводы гуманитарных наук менее ценны. Точное знание требует окончательных положений и доказательств. Гуманитарное знание предполагает строгость рассуждения, но оно не всегда имеет форму закона, теоремы или аксиомы.

Когда мы изучаем общество, культуру, осмысливаем их особенности и тенденции, приходится сразу признать, что законы природы, которые кажутся универсальными, здесь имеют ограниченное применение. Мы тотчас же обнаруживаем фундаментальное различие между конкретными науками и гуманитарным знанием. Естественные законы выражают постоянную взаимосвязь и регулярность природных феноменов. Они не могут быть созданы. Один безумец сказал: «Я — автор сорока законов природы». Это, разумеется, откровение сумасшедшего. Природные законы нельзя придумать или нарушить. Они не творятся, а открываются в их истинной природе.

Общественные законы носят принципиально иной характер. Они обусловлены человеческой активностью. В своей деятельности, в своем общении люди руководствуются целями, которые они пытаются реализовать. У человека есть потребности, которые он стремится удовлетворить. Он руководствуется собственными жизненными и практическими установками. Те ориентиры, которым люди

следуют в своей жизни, постоянно меняются. Они могут быть нарушены. Их можно преобразовать, отменить. В обществе нередко возникает непредсказуемое развитие событий.

Многие феномены общественной жизни вообще нельзя понять исходя из природных предпосылок. Например, согласно природе женщина призвана продлить человеческий род. Других предназначений у нее нет. А в обществе женщина может осуществить свои социальные мечты: стать ученым, политиком, педагогом, наравне с мужчиной участвовать в созидании общества. Кроме того, как, опираясь, например, на физику или биологию, можно осознать смысл жизни или смысл существования мира? Тут нужно прежде всего обратиться к человеческим предпочтениям, к тем нормам, которые возникают в социальной жизни.

Прочтем внимательно строчки, написанные Максом Вебером:

Кто сегодня, кроме некоторых «взрослых» детей, которых можно встретить как раз среди естествоиспытателей, еще верит в то, что знание астрономии, биологии, физики или химии может — хоть в малейшей степени — объяснить нам смысл мира или хотя бы указать, на каком пути можно напасть на след этого «смысла», если он существует? Если наука что и может сделать, так это скорее убить веру в то, будто вообще существует нечто такое, как «смысл» мира¹.

Неслучайно русский писатель *Л.Н. Толстой* (1829—1910) отмечал ограниченность естественной науки. Да, она принесла неоспоримую пользу человечеству, открыла невиданные горизонты. Но она не дает никакого ответа на важные для нас вопросы: «Что нам делать?», «Как нам жить?». Вот почему исследователи пытались установить различия между науками о природе и «науками о духе» (так назывались все науки, которые занимались изучением творений человеческого духа и таких сфер культуры, как искусство, религия, государство, экономика, право и др.).

Хотя ученые давно осознавали различие между науками о природе и науками о человеческом духе, некоторые мыслители все же, изучая общество, опирались на законы природы. Они считали, что общественная жизнь имеет естественный характер и что социальные процессы можно понять по аналогии с природными. Так, например, еще в античной философии возникла теория «естественного права». Предполагалось, что право существует уже в природе, заложено в самой сущности человека. Естественное право для всех одинаково, т.е. независимо от времени и места. Оно также неизменно. Скажем, право распоряжаться своей собственностью, вести войны, строить государство обусловлено природой. Иначе говоря, все люди уже по тайне своего рождения обладают такими способностями и правами.

¹ Вебер М. Избр. произв. — М., 1990. — С. 717—718.

В XIX в. в философии немецкого мыслителя *Карла Маркса* (1818—1883) родилось представление, будто законы общества тоже во многом обусловлены эволюцией. Развивается природа, значит, если есть развитие, может совершенствоваться и общество. Последователи Маркса были убеждены, что его теорию легко сравнить с открытиями Дарвина. Английский естествоиспытатель показал, как возникают виды животных. Немецкий философ будто бы доказал, что с такой же природной закономерностью сменяются эпохи в развитии человеческой истории. Однако в обществе действуют и другие законы, которые не косятся в природе. К. Маркс как раз и пытался выявить те собственно социальные механизмы, которые определяют развитие общества.

В науках о природе ценность закона связана с его общезначимостью. Химическая формула воды справедлива и для Северного полушария, и для Южного, и для созвездия Центавра. В гуманитарных науках выявленные закономерности не обладают такой безоговорочной применимостью. В своеобразных условиях той или иной культуры определенные тенденции могут получить своеобразную направленность.

Изучение природных законов позволяет предвидеть развитие тех или иных естественных явлений. Уже древние астрономы называли время, когда наступит затмение солнца или наводнение. Но разве люди не пытаются заглянуть в свое будущее? Можно, к примеру, рассчитать продолжительность того или иного экономического цикла, но не исключено, что ход событий будет разрушен каким-то непредвиденным фактором. Разумеется, мы раздумываем о грядущем и хотим предугадать его. Но это зачастую носит характер возможных «сценариев». Никто не думает, будто развитие общества обязательно примет такой и только такой характер. Ведь в обществе живут люди. Их сознание и воля могут изменить любую predeterminedность будущего. Множество случайных факторов способно обусловить развитие не по «сценарию».

Есть еще одно отличие естественных наук от гуманитарного знания. Общественное развитие во многом обусловлено расширением человеческого знания. Но разве мы можем предугадать, какие теоретические открытия будут сделаны в будущем? В эпоху ветряной мельницы никто не мог предположить, какое огромное влияние на жизнь людей окажет, например, компьютер. Метод социального познания вовсе не предполагает, будто обществовед станет излагать окончательные истины, безупречные схемы и теоремы. Здесь важно научить человека мыслить, оценивать, постигать целостность бытия в его уникальном образе.

..... Многие мыслители на протяжении раз-
Антропологический ных эпох проявляли интерес не к Богу,
принцип в социальном не к природе, не к человеку, а именно к
познанию обществу (социуму). Их интересовали
..... специфические вопросы: Что такое об-
щество? Как оно рождается? Почему человечество создало такой

феномен? Как общество относится к природе? Каковы механизмы, заставляющие общество развиваться? Каким будет общество в далекой перспективе? Все это вызывало огромный интерес к педагогике и к ее психологическим аспектам.

Чтобы понять, как строить образование, люди накапливали огромный материал. При этом складывались специфические подходы к педагогике. Разумеется, немалый вклад в развитие знаний об образовании внесли историки. На Древнем Востоке элементы исторической науки развивались преимущественно в монументальной форме: изображения, наскальные надписи и рельефы, списки владык, храмовые хроники. Историческая память китайцев фиксировалась в живописи, в использовании «благородных цветов», в поэтизации дерева, камня и воды. Греческие историки собирали и обобщали исторические факты на основе простых записей об увиденном или полученных сообщениях. Начальной ступенью в описании истории общества у греков был эпос Гомера, в поэмах которого отражена целостная картина раннегреческой эпохи в поэтических образах, а также мифы и легенды, в которых давались определенные толкования исторических событий.

О том, что такое воспитание, задумывались и философы. Таких мыслителей, которые изучают общество, называют социальными философами. Они размышляют над проблемами социальной жизни, коллективной человеческой деятельности. Социальные философы считают, что если разгадать такой феномен, как общество, то можно понять и другие проблемы, например: отчего природа вечна, что такое культура, почему человек наделен сознанием.

В XIX в. родилась особая наука — *социология*. Она изучает формы совместной жизни людей и изменения этих форм. Ее представители проявили обостренный интерес к общим и специфическим закономерностям развития общества. В отличие от философов, которые опирались на силы собственного ума и фантазии и пытались скорее догадаться, ухватить путем интуиции и ума общую картину возникновения и становления общества, социологи старались более детально изучать конкретные коллективы, социальные организации. Разумеется, они опирались и на возможности интеллекта. Однако социология в своих выводах опирается на факты, наблюдения, реальные обобщения.

Интерес к обществу проявляли не только философы и социологи. И. Кант писал о том, что *психология*, т.е. наука о закономерностях развития и функционирования психики, никогда не станет наукой. Как можно понять интимный мир человека, если наши сокровенные переживания уникальны? В глубины психики проникнуть не дано. Если же, считал он, это случится, то психология окажется совершенно неинтересной. И то и другое оказалось неточным прогнозом. В XX в. психология окончательно утвердилась как

научная дисциплина. К тому же она оказалась безмерно интересной. Некоторые исследователи полагают, что XXI век станет столетием психологии. Сегодня очевидно, что нельзя изучать общество и при этом не учитывать важнейшие открытия современной психологии, которая предлагает собственные методы постижения исторической жизни. В самом деле, можно ли понять, например, античную культуру, не задумываясь над тем, что чувствовали и как относились к миру древние греки?

В минувшем столетии появилась еще одна наука, которая заметно обогатила знание об обществе, — это культурология, т.е. наука о множественности культур, об их уникальности и несхожести и о закономерностях культурно-исторического процесса.

Культурология (от *лат.* cultura — возделывание и греч. logos — учение) — гуманитарная дисциплина, изучающая культуру как целостную систему, многообразие культур, их взаимодействие, типы культурного творчества, структуру и функции культуры, закономерности развития социальной жизни и выражение в культуре человеческого бытия.

Люди и раньше подозревали, что европейцы, например, живут иначе, чем азиаты или африканцы. Но человечество было еще разобщено. О том, чем интересны другие культуры, знали немногие. И вот началось усиленное изучение разных культур. При этом обнаружилось, что типы общества в конкретных культурах нередко отличаются друг от друга. Европейское общество отличается, скажем, от китайского, потому что каждая культура своеобразна. Так, культурология значительно углубила наши представления об обществе, о системах образования, которые приняты в этих обществах.

В нашем изложении будет использован антропологический принцип (*антропология* — наука о человеке). Это означает, что изложение материала будет начинаться не с общих вопросов педагогики и образования, а с человека. Прежде чем перейти к обществу, культуре, воспитанию, надо привести хотя бы основные сведения, сложившиеся в результате философского постижения человека. Ведь это именно он чем-то обладает, за что-то борется, творит какие-то социальные формы, устремляется к будущему.

Каждый из нас осваивает культуру, живет в семье, участвует в социальных процессах, вносит свой вклад в развитие истории. Об обществе можно дать представление, рассказывая о человеке.

Без общества нет человека. Именно человек создал общество, культуру. Но это не следует понимать упрощенно, в том смысле, что конкретный человек или даже множество людей сотворили определенный союз или сообщество. Да, без общества нет человека. Но в той же мере правильно сказать, что без человека не было бы и общества. В процессе совместной жизни людей сложились определенные социальные связи. Они далеко не всегда осознавались людьми, по-

этому носили объективный, т.е. уже не зависящий от сознания людей, характер. Рождались и определенные закономерности общественной жизни. Вот почему, когда обществоведы говорят о человеке и об обществе, они подразумевают нерасторжимое единство и взаимозависимость этих двух факторов — общества и человека.

Психологическое совершенствование — условие профессионального и личностного роста специалиста.

Воспитание характера — сложное дело. Но возможно ли оно без знания философской антропологии, психологии. Психология нередко оказывается фундаментом для педагогики. Само отношение психологии и педагогики, следовательно, существенно меняется. Возрастают взаимное значение, связь и поддержка обеих наук. Новый взгляд на психику (а за последние десятилетия в этом отношении появилось немало неожиданного) обязывает и к новому слову в воспитании.

Современная психология исходит из непрерывной связанности психики со всеми остальными жизненными процессами организма и ищет смысл, значение, законы развития психики именно в этой целостной включенности развития в остальной ряд жизненных отклонений организма. На протяжении своего развития психология постоянно обогащалась новыми открытиями и становилась более увлекательной. Если взять психологию начала прошлого века, то ей были чужды и непосильны проблемы динамики, развития, роста, изменений, воспитания. Практические выводы ее всегда страдали приблизительностью и грубой эмпиричностью, обобщениями самого первичного сырого опыта. Она атомизировала личность ребенка, как и весь воспитательный процесс, на ряд отдельных психологических функций (способностей, явлений), отгороженных друг от друга китайской стеной и окопанных непроходимыми окопами от всех остальных жизненных процессов в организме ребенка.

И эта психологическая мозаика, лоскутная и отрывочная теория развития, как нельзя больше, соответствовала такой же мозаичной педагогике, разрывавшей на клочки, на предметы, на способности целостный организм растущего ребенка¹.

До появления «гуманистической психологии» многие проблемы и феномены человеческой жизни (любовь, свобода, смерть, потребности, самоактуализация) находились за пределами психологической науки. Однако современный облик психологии совершенно иной. Она существует сегодня во множестве продуктивных направлений, которые обеспечивают целостность представления о закономерностях человеческой психики. Вот почему психологическая компетентность педагога составляет важный элемент его профессиональной компетентности.

¹ *Выготский Л.С.* Предисловие к «Бихевиоризму». — М., 1998. — С. 21.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Можно ли считать потребность в знании чисто человеческой потребностью? Какой философ называл эту потребность в числе пяти наиболее значимых человеческих потребностей?
2. Почему наука родилась не сразу?
3. Чем отличается наука от совокупности теоретических и практических открытий?
4. Кто назвал науку последней ступенью в умственном развитии человека?
5. Можно ли характеризовать философию как одну из неотъемлемых форм культурного бытия?
6. Что такое повседневный опыт?
7. Как можно определить знание?
8. Каково его соотношение с верой?
9. Что такое рациональное и как оно соотносится с иррациональным?
10. Каковы уровни познания объективной и субъективной реальности?
11. Почему процесс самопознания трагичен?
12. Что такое «картина мира»?
13. В чем заключается специфика гуманитарного знания и каковы его перспективы?
14. Что такое антропологический принцип в социальном познании?

Литература

.....

Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. — М., 2002.

Бихевиоризм. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии; Джон Б. Уотсон Психология как наука о поведении. — М., 1998.

Вебер М. Избранные произведения. — М., 1990.

Виндельбанг В. Избранное. Дух и история. — М., 1995.

Губин В., Некрасова Е. Философская антропология. — М., 2000.

Гуревич П.С. Философская антропология. — М., 2001.

Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность и другие миры опыта. — М., 2003.

Ильин И.А. Путь к очевидности. — М., 1993.

Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. — М., 1998.

Козьякова М.И. Эстетика повседневности. Материальная культура и быт Западной Европы XV—XIX веков. — М., 1996.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М., 1993.



ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Душа — таинственный предмет.
И если есть душа, то все же
Она не с крылышками, нет!
Она на колбочку похожа...
Сжимаясь ночью от обид,
Она весь день в огне проводит.
В ней вечно что-нибудь кипит,
И булькает, и происходит;
Взрывается и гаснет вновь.
Откладывается на стенки.
И получается любовь,
И боль, и радость, и оттенки.

А. Кушнер

Философское понятие «бытия» охватывает самую широкую реальность. Имеются в виду материальные вещи и все процессы (физические, химические, геологические, биологические, социальные). Но к этому понятию относится и субъективная реальность. «Плоды самой буйной фантазии, сказки, мифы, даже бред больного воображения — все это тоже существует как разновидность

духовной реальности, как часть бытия»¹. Психология имеет дело с объективными процессами жизни — поведением человека, его поступками, его деятельностью, его бытием в целом. Однако собственно предметом психологии является субъективная реальность. Субъективное принадлежит человеку как субъекту. Дело в том, что все психическое объективно существует только как субъективное, т.е. как присущее индивиду. Нет безымянных, анонимных ощущений, чувств, переживаний. Субъективной оказывается вся психическая деятельность, в том числе и та, в ходе которой человек раскрывает объективную реальность, выражающуюся в объективной истине.

Современная психология обращается к весьма значимому объекту. Речь идет о таких важных вопросах, как природа реальности, космическое созидательное начало и наша сопричастность ему,

¹ Спиркин А.Г. Философия. — М., 1999. — С. 242—243.

движущие силы творения, табу, направленные против познания нашей истинной самобытности, и проблема добра и зла¹.

..... Психология (от *греч.* *psyche* — душа и *logos* —
Психология учение, слово) — наука о закономерностях разви-
как наука тия и функционирования психики как особой
..... формы жизнедеятельности. Будучи специфиче-
ским способом отражения реальности, психология является учени-
ем о душе и душевном. Истоком психологии может служить древ-
няя шаманская практика, богатая психологическая культура Востока,
мифология разных стран. Однако историю психологии как науки
принято начинать с Аристотеля. Он рассматривал душу как «эн-
телехию», т.е. как одушевленную основу (принцип) тела с тремя
основными способностями — питанием, ощущением и мышлением.
В античной философии в различных учениях о душе обобщались и
систематизировались накопленные человечеством различные знания
о психических процессах и свойствах личности, для которых
душа выступала объяснительным понятием.

Благодаря прогрессу естественных наук в XVI в. аристотелевская психология, господствовавшая в течение всего Средневековья, сменилась новой психологией, основанной на постулате: причинность закономерно определяет душевную жизнь. Это механистическое толкование душевной жизни отстаивали также философы *Т. Гоббс* (1588—1679) и *Б. Спиноза* (1632—1677). В английской ассоциативной психологии (*Д. Гартли* (1705—1757), *Д. Юм* (1632—1677) в XVIII в., а позже *Дж. Милль* (1773—1836), *Дж. Ст. Милль* (1806—1873), *А. Бэн* (1818—1903), *Г. Спенсер* (1820—1903) и др.) была реализована идея представить душевную жизнь в качестве естественного и равным образом «механического» результата побуждений к представлению, которое подчиняется ассоциативным законам². Немецкий философ *И. Герbart* (1776—1841) пытался создать психологию, которая была бы аналогом естественным наукам, т.е., иначе говоря, придать ей математическую оформленность всюду, где это возможно.

Долгие столетия психология развивалась в лоне философии. Однако в конце XIX в. она стала самостоятельной дисциплиной. Этому способствовала программа в изучении психологии чувств (*И. Мюллер* (1801—1858), *Г.Л.Ф. Гельмгольц* (1821—1894), а также обоснование психофизики в качестве точной теории об отношении души и тела (*Г.Т. Фехнер*). Значительную роль сыграли и достижения в области изучения анатомии мозга, и развитие физиологии в целом, применение к психологии учения о развитии (*Ч. Дарвин* (1809—1882),

¹ См.: *Гроф Станислав*. Психология будущего. — М., 2001. — С. 17.

² См.: *Эббингауз Г., А. Бэн*. Ассоциативная психология. — М., 1998.

Г. Спенсер)¹. На становление психологии как самостоятельной науки оказало воздействие объединение психологии с социологией, обоснование научной зоопсихологии, детской психологии и психологии народов, создание экспериментальной психологии. В XIX в. психология стала самостоятельной и весьма уважаемой научной теорией.

В XX в. психология разбилась на новые направления, которые приобрели статус весьма значительных, самостоятельных и имеющих мировой статус. Назовем, прежде всего, *бихевиоризм*. Бихевиоризм (от *англ.* behaviour — поведение), направление в психологии, особенно распространенное в Америке. Основателем бихевиоризма считается Дж. Уотсон. Свое учение американский психолог основывал на данных биологии. Главной задачей психологии Дж. Уотсон считал исследование процессов научения. Основной предпосылкой этого психологического направления еще в 1914 г. стала идея о том, что предметом психологии является человеческое поведение. Бихевиористы выносят за скобки все субъективные факторы, которые не поддаются внешнему наблюдению.

Бихевиоризм отказался от метода самонаблюдения и оценки его. Он принимает во внимание только те факты поведения животных и человека, которые можно точно установить и описать. При этом не обязательно понимать скрывающиеся за ними внутренние психические процессы. Вследствие этого в основе бихевиоризма лежит исследование раздражения и ответной реакции. Исходя из данных постулатов, бихевиоризм создал собственную этику и социологию. С точки зрения бихевиоризма рассматривать поведение человека следует в определенной ситуации и на основе наблюдения выводить правила воспитания и поведения людей в их совместной жизни.

Необихевиоризм американского психолога *Б. Скиннера* (1904—1990) опирается на тот же самый принцип, что и концепция Дж. Уотсона: психология не имеет права заниматься чувствами, влечениями или какими-либо другими субъективными состояниями. Бихевиоризм отклоняет любую попытку говорить о «природе человека», конструировать модель личности, подвергать анализу различные страсти, мотивирующие человеческое поведение. Всякий анализ поведения с точки зрения намерений, целей и задач Скиннер квалифицировал как донаучный, ненаучный и как совершенно бесполезную трату времени.

Психология, по мнению Б. Скиннера, должна заниматься изучением того, какие механизмы стимулируют человеческое поведение и как можно использовать их для достижения максимального результата. Психология Скиннера — это наука манипулирования

¹ См. об этом: *Спенсер Г., Циген Т.* Ассоциативная психология. — М., 1998.

поведением. Ее цель — обнаружить механизмы «стимулирования», которые помогают обеспечивать поведение, нужное «заказчику».

Б. Скиннер считает, что похвала, вознаграждение являются более сильным и действенным стимулом, чем наказание. В результате такое поведение закрепляется и становится привычным для человека как объекта манипулирования. Например, Кэт не любит шпинат, но за то, что она все же пытается есть, мать вознаграждает ее: хвалит, одаривает взглядом, дружеской улыбкой, куском любимого пирога. Это называется «положительными стимулами». Если стимулы будут работать последовательно и планомерно, то дело дойдет до того, как Кэт начнет с удовольствием есть шпинат.

Кроме того, Б. Скиннер доказал, что с помощью правильного применения «положительных стимулов» можно в невероятной степени менять поведение как животного, так и человека, несмотря на «врожденные склонности» последнего. Подтвердив это экспериментально, Б. Скиннер, без сомнения, заслужил признательность и известность. Одновременно он подтвердил мнение тех американских антропологов, которые на первое место в формировании человека выдвигали социокультурные факторы.

Однако следует добавить, что Б. Скиннер не отбрасывает полностью генетические предпосылки, хотя поведение, по его мнению, всецело определяется набором «стимулов». Такой набор может создаваться двумя путями: либо в ходе нормального культурного процесса, либо по заранее намеченному плану. В экспериментах Б. Скиннера не поднимался вопрос о цели воспитания, а просто подопытному животному или человеку создавали такие условия, что они вели себя вполне определенным образом.

Главный тезис Б. Скиннера сводится к следующему. Без всякого сомнения, нужно принять тот факт, что ценностные суждения отсутствуют как при решении построить атомную бомбу, так и при технической экспертизе этой проблемы. Разница состоит лишь в том, что мотивы построения не совсем «ясны». По этому поводу немецко-американский философ и психолог Э. Фромм (1900—1980) заметил: может быть, профессору Б. Скиннеру мотивы и впрямь не ясны, зато многим историкам они абсолютно понятны.

Б. Скиннер не стремился изучать причины создания бомбы и предлагал нам подождать, пока бихевиоризм раскроет эту тайну. В своих воззрениях на социальные процессы он проявлял такую же несостоятельность, как и при обсуждении психических процессов. Он совершенно был не способен понять скрытые мотивы тех или иных общественных явлений. А поскольку все то, что люди говорят о своих мотивах как в политической сфере, так и в личной жизни, фактически является фикцией, постольку понимание социальных и психических процессов оказывается блокированным.

Бихевиоризм не может объяснить, почему многие люди, которых обучили преследовать и мучить других людей, становятся душевнобольными, хотя «положительные стимулы» продолжают свое действие. Почему «положительное стимулирование» не спасает многих и нечто вырывает их из тенет разума, совести или любви и тянет в диаметрально противоположном направлении? Почему многие наиболее приспособленные человеческие индивиды, которые призваны, казалось бы, блистательно подтверждать теорию воспитания, в реальной жизни глубоко несчастны и страдают от комплексов и неврозов? Ответить на эти вопросы бихевиоризм не в состоянии.

Гештальт-психология (от нем. Gestalt — образ, форма, приближенный перевод с немецкого — психология формы) — одно из основных направлений современной психологии. Она связана с именами таких немецких философов, как *Макс Вертгеймер* (1880—1943), *Курт Коффка* (1886—1941), *Вольфганг Кёлер* (1887—1967). В противовес ассоцианистам¹ утверждали, что образ создается через синтез отдельных элементов. Свойства целого определяются свойствами частей. По мнению психологов этого направления, сознание характеризуется контактом, чувствованием, возбуждением и образованием гештальта. Формирование гештальта всегда сопровождается сознанием. Мы видим, скажем, не три точки, а треугольник, который мы составляем из этих точек. Формирование полных и связанных гештальтов — условие психического здоровья и роста. Только завершённый гештальт может быть организован в целостном организме как автоматически функционирующая единица (рефлекс). Любой незавершённый гештальт составляет «незаконченную ситуацию», требующую понимания и мешающую формированию любого нового, живого гештальта. Вместо роста и развития мы имеем в данном случае стагнацию и регрессию.

Гештальт-психологи показывают, что лиловый цвет, скажем, выглядит голубоватым на красном фоне и красноватым — на голубом. Контекст, в котором появляется элемент, называется в гештальт-психологии «фоном», на котором выступает «фигура». При неврозе и в еще большей степени при психозе нарушается гибкость формирования фигуры фона. Для здоровой психики отношение между фигурой и фоном — это процесс постоянного, но значимого появления исчезновения.

Гуманистическая психология — одно из основных направлений современной зарубежной психологии, которое в значительной мере пытается противопоставить себя психоанализу и бихевиоризму. Возникло в 50—60-е годы прошлого столетия. Гуманистическая психология стремится изучить личность как целостную систему, которая в то время открыта для развития. Если бихевиористы рассматривают отдельные события, которые оказывают воздействие на

¹ **Ассоцианизм** — одно из основных направлений мировой психологической мысли, объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации.

личность, то гуманистические психологи видят в человеке интегративное начало. Они также утверждают, в отличие от бихевиористов, что исследования животных не могут дать развернутый материал для понимания человека.

Представители гуманистической психологии считают, что как бы ни были сильны сексуальные побуждения, о которых писал австрийский психолог *З. Фрейд* (1856—1939), они не самые могущественные силы в человеке, а их неудовлетворенность не приводит к психическому расстройству. Наиболее мощные силы, определяющие поведение человека, берут начало в условиях его существования, в самом положении человека. Человек не может жить в состоянии покоя из-за внутренних противоречий, побуждающих его искать равновесие, новую гармонию взамен утраченной гармонии животного с природой. После удовлетворения биологических потребностей им движут человеческие потребности. Все страсти и стремления человека — это попытки разрешить проблему его существования или, другими словами, попытки избежать психического нездоровья.

Психологи этого направления исходят из того, что человек по своей изначальной природе добр или в крайнем случае не открыт беспредельно для зла. Агрессия, разрушительность — это феномены, порожденные человеческой историей и обществом. По мнению американского психолога *А. Маслоу* (1908—1970), универсальной человеческой характеристикой оказывается креативность, безграничное человеческое качество. Однако общество далеко не всегда обеспечивает условия для развития человеческого потенциала.

В гуманистической психологии осмысливаются сугубо человеческие потребности. Свою иерархию потребностей *А. Маслоу* начинает с физиологических потребностей (в пище, воде, кислороде, оптимальной температуре), а завершает потребностями, которые связаны с самоактуализацией, личностной состоятельностью. Самоактуализирующаяся личность не отягощена множеством мелких пороков, вроде зависти, злобы, дурного вкуса, цинизма. Напротив, ей присуща высокая самооценка, простота, демократичность, вдохновение.

Представители гуманистической психологии полагают, что человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека. В то время как тело подсказывает ему, чем питаться и чего избегать, его совесть должна диктовать ему, какие потребности следует культивировать и удовлетворять, а каким надо позволить истощиться и зачахнуть.

Психологи-гуманисты ввели в психологию множество новых тем, обратили внимание на экзистенциальные (трепетные), живые переживания человека.

Психоанализ (от *греч.* *psyche* — душа и *analysis* — решение) — философско-психологическая концепция и часть психотерапии,

врачебный метод исследования, предложенный З. Фрейдом для диагностики и лечения истерии. В психоанализе проводится различие между техникой психоанализа как методом психологического исследования бессознательных психических процессов, связанной с нею терапией и основанной на них теорией психоанализа — совокупностью разнородных предположений о строении и функционировании психического аппарата в целом.

Истоком психоанализа является фрейдизм, который придал многим гипотезам бессознательного философско-антропологический статус. Рождение психоанализа оказалось поворотным пунктом в судьбе психологии. Оно оказало воздействие и на философию, поскольку сложилось новое философское направление. Отныне психологи могли не только описывать разрозненные механизмы психики, но и изучать внутренний мир человека в целом.

Психоанализу присущ динамический взгляд на все стороны умственной жизни, сознания и бессознательного при определенной роли бессознательного. Фрейд опирался на богатую философскую и психологическую традицию. Гипотеза о неисчерпаемости психики складывалась у многих мыслителей. Учение о бессознательных идеях можно обнаружить у И. Гербарта, интуицию о психической энергии — у немецкого психолога *Г. Фехнера* (1801—1887). Психологическая теория неврозов была разработана французскими учеными *Ж. Шарко* (1825—1893) и *П. Жане* (1859—1947). Ключевое для психоанализа слово «вытеснение» использовалось и немецким философом *А. Шопенгауэром* (1788—1860).

Непосредственной предтечей психоанализа оказался так называемый катарсический метод, развитый в 1882 г. венским психиатром *И. Брейером*. Последний доказал, что тяжелые формы истерии могут излечиваться с помощью гипноза, если пациент сумеет вспомнить забытое травматическое переживание и соответственным образом «отреагировать» на источник неврозов.

Фрейд заменил гипноз новым методом, который лег в основу психоанализа. В результате выяснилось, что травматические события, аффективные переживания, несбывшиеся мечтания только по видимости исчезают из психики. На самом деле они подвергаются вытеснению — активному удалению из сознания в сферу подсознательного. Этот метод предполагает использование исследовательского, диагностического и терапевтического приемов. Наше мышление ассоциативно, иначе говоря, оно способно вызвать в памяти события, каким-то образом сходные с другими, оживить близкие воспоминания. Поэтому метод позволяет познать глубинные, преимущественно бессознательные психические процессы.

Вытесненное из сознания забывается человеком, но сохраняет в бессознательном присущую ему энергию влечения. Под влечением Фрейд подразумевал общую направленность движения живого ор-

ганизма, бессознательное стремление человека к удовлетворению своих потребностей. З. Фрейд отказался от использования гипноза, применив метод свободных ассоциаций, позволяющий неожиданно набрести на истоки травмы. Он разработал психологическую доктрину, призванную изучать скрытые связи и основы человеческой душевной жизни. Эта концепция базируется на гипнозе, согласно которой травматические события, аффективные переживания, несбывшиеся мечтания не растворяются полностью. Они вытесняются из сознания в сферу бессознательного. Специфический замес патологических впечатлений и представлений, особенно сексуальных, устраняется из сферы сознания. В сфере бессознательного, которая представляет собой резервуар сексуальных вожделений, разыгрывается сложная драматургия эмоций и устремлений. В результате содержание бессознательного проникает в сознание, создавая угрозу духовному единству Я, инкорпорированному в окружающий мир.

Таким образом, в основании психоанализа лежит гипотеза о преобладающей роли бессознательного в психике человека, о влиянии разнородных «комплексов», прежде всего либидо (энергии сексуальных влечений), на поведение, мысли и поступки человека. Вытесненное из сознания не угасает, не растворяется, а воздействует на психическую жизнь. Под всякими масками и облачениями бессознательное вновь проникает в сознание. Забывание, оговорки, грезы, ложные поступки, неврозы (истерии) и свидетельствуют об этом. Сознательное Я выставляет защиту против вытеснения влечений и импульсов. Так рождаются компромиссные психические образования.

Во время беседы путем «анализа» через свободные ассоциации можно высветлить эти переживания, вытащить их на свет из глубин бессознательного. По мнению З. Фрейда, которое он высказал в начале XX столетия, сновидения имеют и смысл и значение. Нам не снится то, что не является существенным отражением нашей внутренней жизни. Все сновидения можно понять, если знать ключ к их разгадке. Главный путь к пониманию подсознательного и осмыслению наиболее мощных мотивов как патологического, так и нормального поведения лежит через истолкование сновидений. Фрейд не только определил природу сновидений, он настойчиво и непреклонно подтверждал одно из старейших представлений: сон есть осуществление иррациональных желаний, подавляемых во время бодрствования.

Поначалу психоанализ сосредоточился на учении о различных формах и обнаружениях психической энергии, уделяя особое внимание либидо. Предполагалось, что в отличие от влечений к самосохранению они обладают способностью к вытеснению и сложным преобразованиям. В процессе индивидуального развития либидо концентрируется в различных телесных зонах, что и обуславливает

фазы психосексуального развития: от аутоэротизма через Эдипов комплекс к внешнему развитию. Инфантильные компоненты сексуальности в ходе индивидуального развития вытесняются, обладая вместе с тем наибольшим патологическим потенциалом. Будучи базой психоневрозов, они влияют на формирование характера.

Разделение психики на сознательное и бессознательное явилось основной предпосылкой психоанализа и дало ему возможность понять частные и важные патологические процессы в психической жизни. Психоанализ не считает сознательное сутью психики, а смотрит на сознание как на качество психики, которое может присоединиться к другим качествам или может отсутствовать.

Фрейд весьма существенно обогатил психологию, введя понятие структуры психики. Важное место в психоанализе занимает учение о психической структуре. Психика, по З. Фрейду, есть единство трех систем, которые находятся в постоянном взаимодействии. Наиболее архаическая, безличная часть психики называется ОНО. Это резервуар психической энергии, «кипящий котел» влечений, которые стремятся немедленно реализоваться. ОНО — часть психики, связанная с соматикой, но лишенная контактов с внешним миром и не знающая различия между внешней реальностью и субъективной сферой. ОНО содержит страсти.

З. Фрейд был первым психологом, который в противоположность распространенной прежде традиции исследовал все богатство человеческих страстей — любовь, ненависть, тщеславие, жадность, ревность и зависть. Страсти, которые ранее были «доступны» лишь романтикам и трубадурам, Фрейд сделал предметом научного исследования.

Следующая часть психики — Я. Это то, что можно назвать рассудком. Она похожа на всадника, который должен обуздать превосходящего его по силе коня. Разница только в том, что всадник пытается сделать это собственными силами, а Я — заимствованными. Если всадник не хочет расставаться с конем, то ему не остается ничего другого, как вести коня туда, куда он хочет идти. Так и Я превращает волю ОНО в действие, будто это была его собственная воля.

Отношение Я к сознанию специфично. Люди привыкли везде применять социальные и этические оценки, и они не удивляются, когда слышат, что деятельность низких страстей протекает в бессознательном. Но люди ожидают, что психические функции получают доступ к сознанию тем легче, чем выше они оцениваются с этой точки зрения. Однако данные психоаналитического опыта иные. Даже тонкая и трудная индивидуальная работа, обычно требующая напряженного размышления, может совершаться и бессознательно, не доходя до сознания. В Я не только самое глубокое, но и самое возвышенное может быть бессознательным.

Третья часть психики — Сверх-Я. Оно формируется на базе предписаний родителей и воспитателей, которые выражают уста-

новки социальной среды. Хотя Сверх-Я функционирует бессознательно, оно имеет и сознательные аналоги (совесть, идеал-Я). Психоанализ постоянно упрекали в том, что он не озабочен высоким, моральным, сверхличным в человеке. Этот упрек был вдвойне несправедлив — и исторически и методически:

1) моральным и эстетическим тенденциям в Я с самого начала был приписан импульс к вытеснению;

2) никто не хотел понять, что психоаналитическое исследование не могло выступать в виде философской системы с законченным и готовым сводом научных положений, а должно было шаг за шагом пробивать себе дорогу к пониманию психических сложностей путем аналитического расчленения нормальных и аномальных феноменов. Высшее существо — это идеал-Я — репрезентация наших отношений с родителями.

Итак, жизнь человека истолкована в психоанализе как поле битвы между сферой бессознательного и Я, с помощью которого человек сам себя отождествляет (механизм идентификации), и Сверх-Я, представленного системой моральных норм и социальных запретов, отношение к чему обнаруживает совесть. Психоанализ выступил как терапия невротического характера.

Фрейд сделал колоссальный шаг вперед в осмыслении феномена человека. Любой философ XVIII в. был бы чрезвычайно удивлен, если бы узнал, что личность формируется не в результате сознательного выбора. Человек оказывается упрямым или пунктуальным вовсе не потому, что эти качества кажутся ему уместными и привлекательными. Фрейд показал, что человек несет в своей психике след детского психосексуального развития. Этим и определяется во многом разнообразие человеческих характеров.

Трансперсональная психология. Слово «трансперсональный» принадлежит американскому философу и психологу *У. Джеймсу* (1842—1910). Транс — первая часть сложных слов, обозначающая расположение за пределами чего-нибудь. Трансперсональная психология — одно из направлений современной психологии, которое обосновывает значимость духовных аспектов психики. Предметом исследования в ней являются «надличностные», «сверхличностные» состояния сознания. Это направление возникло в США в конце 60-х годов XX в. на базе трансперсонального проекта в культуре. Основатели этого течения — известные философы, психологи и психотерапевты: *А. Маслоу, С. Гроф* (р. 1931), *А. Уотс, М. Мерфи, Э. Сутич*. Что же касается проблемного поля этого направления, то здесь можно назвать многие имена психологов психоаналитического, гуманистического и трансперсонального направлений, а также видных ученых — *У. Джеймса, З. Фрейда, О. Ранка* (1884—1939), *В. Райха* (1897—1957), *К.Г. Юнга, К. Роджерса* (1902—1987), *Ч. Тарта, К. Уилбера, К. Прибрама* и др. На протяжении человеческой истории все культуры, за

исключением европейского индустриального общества, высоко ценили духовные состояния сознания. Всякий раз, когда представители этих культур хотели соприкоснуться со своими божествами, с иными измерениями реальности и с силами природы, они вызывали эти состояния. Люди также использовали их для определения и лечения болезней, развития экстрасенсорного восприятия и творческого вдохновения. Так называемые «технологии священного» — методы изменения сознания, разработанные древними и туземными культурами для ритуальных и духовных целей, варьировались от шаманских техник вхождения в транс до сложных практик различных мистических традиций и духовно-философских учений Востока. У. Джеймс в начале XX в. писал:

Большинство людей живут ... в весьма ограниченном круге своего потенциального бытия. Они, как правило, используют очень малую часть своего возможного сознания и ресурсов своей души, так, как если бы человек, обладая телесным организмом, имел привычку пользоваться и шевелить только мизинцем.

Трансперсональная психология отличается от гуманистической тем, что она одушевлена стремлением преодолеть границы прежнего предметного поля, которые задаются проблемами самоактуализации, творчества и гуманистической психотерапии и педагогики. Она сделала предметом своего исследования психологические измерения религиозного и мистического опыта, стремится включить в спектр психологического знания духовный поиск мировых философских и религиозных традиций. Новое предметное поле уже не замыкается христианской культурой. Оно вбирает в себя такие системы мысли и восприятия, как суфизм, буддизм, адвайта-веданта, йога, традиции северо-американских индейцев, туземных и древних цивилизаций. Все это дает основания искать корни трансперсональной ориентации в далекой истории человечества, в шаманизме, язычестве и мировых религиях, которые явились исторически первыми образцами донаучных трансперсональных практик и идеологий.

Трансперсоналисты считают, что в первобытном мировоззрении было трансперсональное, надперсональное. В нем не было расчлененности на субъектно-объектные отношения. Индивидуальное сознание было погружено в реальность природы, космоса, человеческих взаимоотношений. Оно характеризовалось также нерасчлененностью потока времени, вневременностью существования индивидуальной психики.

В отечественной психологии также существуют различные школы и направления. Назовем в качестве примера деятельностный подход к изучению психики. Так именуется принцип изучения психики, в основу которого положена разработанная немецкими философами *И. Фихте* (1762—1814) *Г.В.Ф. Гегелем* (1770—1831) и К. Марксом категория предметной деятельности (психологи *М.Я. Басов* (1882—1931),

С.Л. Рубинштейн (1889—1960), А.Н. Леонтьев (1903—1979) и их ученики). Эта теория рассматривает психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов (А.Н. Леонтьев). Можно назвать также знаковую концепцию психики. Сторонники этой школы утверждают, что посредством системы знаков осуществляется управление процессами индивидуальной деятельности субъектов. Носителями знаковых смыслов наряду со структурами естественного языка выступают такие знаковые системы, как схемы, карты, формулы и чертежи, системы символических образов, «язык» искусства (живописи и архитектуры, танца и пантомимы). Огромный вклад в отечественную психологию внес А.Р. Лурия (1902—1977). Работая с Л.С. Выготским (1896—1934), А.Н. Леонтьевым и другими отечественными психологами, Лурия разрабатывал культурно-историческую теорию человеческой психики.

.....
**Современные
лично-
ориентированные
направления**
.....

К середине прошлого столетия психиатрия и психология в США находились под сильным влиянием двух теорий — психоанализа и бихевиоризма. Но все большее число известных клиницистов, исследователей и философов испытывало неудовлетворенность механической направленностью этих школ. Внешним выражением недовольства стало возникновение экзистенциальной психотерапии во главе с Ролло Мэем и развитие гуманистической психологии. Поскольку экзистенциальная и гуманистическая психология основное внимание отводят свободе и значимости индивидуальностей, в этих двух ориентациях обнаружилось достаточное сходство.

Экзистенциальная терапия уходит своими корнями в философию датчанина Сёрена Кьеркегора (1813—1855) и феноменологию немецкого философа Эдмунда Гуссерля (1859—1938). Она исходит из того, что каждый человек уникален и непостижим с точки зрения какой бы ни было научной или философской системы. У человека есть свобода выбора, что делает его будущее непредсказуемым и тревожащим. Центральная тема экзистенциальной философии — неизбежность смерти. Наиболее отчетливое выражение этот факт нашел в книге немецкого философа Мартина Хайдеггера «Бытие и время» (1927). По его описанию заброшенные в недружественный мир люди отчаянно пытаются достичь каких-то целей, уместность которых безжалостно уничтожается смертью. Можно попытаться не думать о своем конце и жить поверхностными представлениями, однако это придает жизни качество неподлинности, неаутентичности. Единственный способ быть честным с самим собой — постоянно осознавать неизбежность собственной смерти¹.

¹ См.: Хайдеггер М. Бытие и время. — М., 1997.

Здесь корни глубокого экзистенциального кризиса — чувство бессмысленности и абсурдности жизни, отчаянная попытка найти все-таки смысл. С такой точки зрения вся жизнь человека кажется неаутентичной — существованием «белки в колесе» или «тараканьими бегами» — и характеризуется тщетными попытками отрицать неотвратимость смерти. Таким образом, экзистенциальная психология дает яркое и точное описание одного из аспектов человеческого существования.

В экзистенциальном анализе логотерапии (1956) *Виктора Франкла* (р. 1905) основное внимание уделяется смыслу жизни. На развитие его терапевтической системы во многом повлиял тяжелый опыт пребывания в концентрационном лагере. Крайние страдания узников концлагерей вызывали обостренный интерес к поискам смысла. Однако вместо интеллектуального построения осмысленной цели жизни процесс продвигается к эмпирическому схватыванию философского и духовного пути бытия в мире, принимающего жизнь такой, как она есть.

В пределе невозможно оправдать жизнь и найти в ней смысл при помощи интеллектуального анализа и чистой логики. Необходимо попасть в такое состояние, когда эмоционально и физиологически осознаешь ценность жизни и ощущаешь радость от самого факта существования. В мучительных философских изысканиях смысла жизни следует видеть не закономерную философскую тематику, а некий симптом, показывающий, что динамический жизненный поток замутнен и заблокирован. Единственным эффективным решением проблемы будет не изобретение надуманных целей жизни, а глубокая внутренняя трансформация и сдвиг в сознании, восстанавливающий течение жизненной энергии. Человек, активно участвующий в процессе жизни и испытывающий живой и радостный интерес к нему, никогда не задается вопросом, есть ли в жизни смысл. В этом состоянии существование воспринимается как драгоценность и чудо, ценность его самоочевидна¹.

Недовольство механической и упрощенной направленностью американской психологии и психотерапии нашло наилучшее выражение в разработке гуманистической и, позднее, трансперсональной психологии. Самым видным представителем и выразителем этой оппозиции стал Абрахам Маслоу. Его проницательная критика психоанализа и бихевиоризма послужила мощным стимулом для развития всего направления и обеспечила основы для кристаллизации новых идей. Маслоу отверг мрачный взгляд Фрейда на человечество, безнадежно задавленное базисными инстинктами. По Фрейду, такие явления, как любовь, постижение прекрасного или справедливость, являются либо сублимацией (преображением) этих

¹ *Гроф С.* За пределами мозга. — М., 2001. — С. 198.

инстинктов, либо реакцией против них. Все высшие формы поведения рассматриваются как приобретенные индивидом или навязанные ему, а вовсе не как присущие человеческой природе. Маслоу не согласился с фрейдовским исключительным вниманием к невротикам и психотикам. Он считал, что установка не на лучшее, а на худшее в человечестве приводит к искаженной сути человека. Такой подход не учитывает человеческих упований, осуществимых надежд, богоподобных качеств.

Критика бихевиоризма была столь же пронизательной и резкой. Маслоу счел ошибочным воззрение на людей как на сложных животных, слепо реагирующих на раздражители из внешней среды. Опора бихевиористов на эксперименты с животными весьма спорна и имеет малую ценность. Такие исследования могут дать информацию о характеристиках, которыми наделены и люди и животные, но бесполезны в изучении чисто человеческих свойств. Если рассматривать только животных, это будет означать пренебрежение теми аспектами и элементами общей картины, которые уникально гуманистичны, т.е. совестью, виной, идеализмом, духовностью, патриотизмом, искусством, наукой. Выраженный в бихевиоризме механистический подход можно в лучшем случае принять в стратегии для некоторых видов исследования, но он слишком узок и ограничен, если выдвигать его в качестве основополагающей и всеобъемлющей философии.

В то время как бихевиоризм занимается почти исключительно внешними воздействиями, а психоанализ — интроспективными данными, Маслоу настаивает, что психология должна сочетать объективные наблюдения с интроспекцией, подчеркивает, что источником информации для психологии человека должны быть человеческие данные. Особенная его заслуга состоит в том, что он сосредоточился на психологически здоровых и самоактуализирующихся личностях, на «растущей верхушке» популяции. В многостороннем исследовании индивидов, испытавших спонтанные мистические состояния («пиковые переживания»), Маслоу показал (1962), что в таком опыте нужно видеть не патологические, а скорее сверхъестественные явления, что эти феномены связаны с тенденцией к самореализации. Другим его важным вкладом была концепция о «метацинностях» и «метамотивациях». Резко расходясь в этом вопросе с Фрейдом, Маслоу считал, что люди обладают врожденной иерархией высших ценностей и потребностей и соответствующими стремлениями к их осуществлению.

Идеи Маслоу очень заметны среди главных формирующих влияний *гуманистической психологии* или, как он сам говорил, «третьей силы в психологии». Центральную значимость новое направление отводит людям как объектам исследования и человеческим целям как критериям ценности исследовательских результа-

тов. Высокоценными признаются личная свобода и умение индивида прогнозировать и контролировать свою собственную жизнь. В гуманистических подходах сделан решающий шаг в направлении к целостному пониманию человеческой природы, особенно в сравнении в характерным для традиционной психологии и психиатрии односторонним акцентом либо на теле, либо на душе. К личностно ориентированным направлениям относится также биоэнергетика. В ней для воздействия на ментальную функцию используются энергетические процессы в теле и язык тела.

.....
**Современные
познавательные
ориентированные
направления**
.....

Когнитивная психология — одно из ведущих направлений современной психологии. Она сложилась в конце 50-х — начале 60-х годов прошлого века. Импульсом для рождения этого направления явилось господство бихевиоризма в США с его отрицанием роли внутренней организации психических процессов. Первым исследованием когнитивной психологии стало изучение преобразований сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа (*Д. Бродбенд, С. Стернберг*). При этом исследователи проводили аналогию между процессами переработки информации у человека и в вычислительном устройстве. Сторонники когнитивной психологии выделили многочисленные структурные составляющие (блоки) познавательных и исполнительных процессов, в том числе кратковременную и долговременную память (*Дж. Сперлинг, П. Аткинсон*).

Одно из направлений современной прикладной психологии когнитивного толка можно считать нейролингвистическое программирование (НЛП). Область ее применения чрезвычайно широка. Она включает в себя психотерапию, педагогику, медицину, бизнес, маркетинг, рекламу. НЛП было создано в середине 1970-х годов *Р. Бэндлером* и *Д. Гриндером*, а также *Л. Камерон-Бэндлером* и *Р. Дилтсом*. Основой явились новейшие достижения психологии, психолингвистики, нейрофизиологии, кибернетики. НЛП представляет собой модель психологических процессов и поведения человека. Оно построено на вполне отчетливой компьютерной аналогии, согласно которой человеческий мозг может быть представлен в виде сверхмощного компьютера, индивидуальная психика — как набор программ. Эффективность жизнедеятельности человека определяется качеством его «программного обеспечения» и может быть существенно повышена за счет перехода на более совершенные «программы» психической деятельности.

Когнитивными терапиями называют теории, которые основаны на предпосылке, что человеческие эмоции и поведение во многом обусловлены рассуждениями людей о своих переживаниях. Когда человек осознает ошибочность своего образа мыслей, он может из-

менить его и таким образом устранить проблему. Рационально-эмотивная терапия, разработанная *Альбертом Эллисом*, основана на идее, что эмоциональные расстройства и аномальное поведение оказываются следствием иррациональных убеждений. Терапевт расспрашивает пациента об этих убеждениях по мере их выявления в процессе лечения и направляет его к более эффективному образу мыслей и действий. Когнитивная терапия *Аарона Бека* широко используется при лечении депрессии и тревожных расстройств. Предполагается, что эти психологические расстройства развиваются из-за иррационального мышления, которое Бек называет «когнитивным искажением». Терапевт помогает пациенту осознать причины своего искаженного и иррационального мышления, а затем показывает ему, как заменить их более конструктивными схемами мышления и поведения.

.....
**Психология
и ее практическое
применение**
.....

Современная психология имеет разнообразное практическое применение. Сложились локальные комплексы знаний на стыке различных наук. Возьмем, к примеру, *инженерную психологию*. Так называют отрасль психологии, которая исследует процессы и средства информационного взаимодействия между человеком и машиной. Она возникла в условиях научно-технической революции и преобразовала психологическую структуру производственного труда. Для инженерной психологии важны процессы восприятия и переработки оперативной информации, принятие решений в условиях дефицита времени.

Экономическая психология — отрасль психологии, которая изучает психические особенности субъекта экономической деятельности, формы психического отражения экономических процессов в сознании индивидов, групп, слоев, классов, народов, а также экономическое поведение, основанное на них. Экономическая психология представляет собой междисциплинарное знание о человеке и человеческих отношениях, которые складываются в процессе хозяйственной деятельности и при этом используют различный комплекс знаний, связанных с философской антропологией, социологией, культурологией и философией.

Юридическая психология — прикладная наука, возникшая на стыке юриспруденции и психологии. Она изучает психологические проблемы, связанные с криминальной, судебной, исправительной, правовой и следственной деятельностью. При анализе любого криминального поступка имеет значение аспект совершенного деяния. Основное внимание при этом уделяется личности преступника, ее психологическим особенностям и поведенческим реакциям. Юридическая психология помогает следователю, прокурору, адвокату, судье, присяжным понять характер происшествия, опираясь на знания психологии обвиняемого.

Политическая психология — область психологии, которая изучает психологические феномены (настроения, мнения, чувства, ценностные ориентации) в политической жизни общества, которые складываются на уровне политического сознания наций, классов, социальных групп, правительств, индивидов и реализуются в их конкретных политических действиях. До недавнего времени многие проблемы, которые входят в ракурс политической психологии (политическое воспитание, общественное сознание, психология идеологического воздействия, политическая активность масс) рассматривались в рамках социальной, педагогической, возрастной психологии, социологии, экономической науки, философии.

Политическая психология признана как перспективная область исследования в мировой политической науке достаточно давно. Да и в отечественной литературе, несмотря на идеологическое табу, первые разработки появились еще в середине XX столетия, но только спустя десятки лет пришло к ней официальное признание¹.

Когнитивистское направление политической психологии прежде всего исследует процесс политического мышления. Согласно общим взглядам психологов этой школы, выбор модели политического поведения опосредуется теми взглядами и ценностями, которые составляют содержание сознания человека. Одни исследователи основное внимание здесь уделяют процессу становления политического сознания, других больше интересует его структура.

В рамках когнитивистского направления показано, что в странах со стабильной политической системой, где у избирателей действительно есть привычка голосовать за определенную партию, политическое сознание граждан заполняется определенными «пакетами идей». На уровне индивидуальной психологии идеология, ставшая частью сознания человека, предстает в виде связки идей. Так, установкой англичан по вопросам атомного оружия коррелировали с их отношением к национализации общественного транспорта и системы здравоохранения, иммиграции и смертной казни².

Отрасли, или направления, развития современной психологии классифицируют по характеру изучаемой деятельности (психология труда, спортивная психология, педагогическая психология, медицинская психология); по характеру условий развития человека (возрастная — изучает психическое развитие человека в процессе жизни; сравнительная — изучает психику животных; специальная — изучает отклонения в развитии психики и др.); по принципу отношения личности и общества (социальная психология — изучает психические явления в процессе взаимоотношений людей в коллективе; психология личности — психологические особенности индивидуума).

¹ *Политическая психология*. — М., 2001. — С. 5.

² Там же. С. 40—41.

.....
**Основные формы
психики**
.....

Психика — высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром. Это продукт и условие сигнального взаимодействия живой системы (живого существа) и его среды. Для людей психика выступает в виде феноменов субъективного мира человека: ощущений, восприятий, представлений, мыслей, чувств. Возникновение психики связано с развитием жизни, с усложнением форм взаимодействия живых существ с окружающей средой. В ходе эволюции животных сформировался специальный орган психики — нервная система, а позднее — ее высший отдел мозг. Психика человека развилась в процессе социального общения, труда, в неразрывной связи с развитием мира. Представление о том, что сознание производится головным мозгом, разумеется, получает подтверждение. Она основывается на большом числе наблюдений в клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии, которые указывают на тесную связь между различными аспектами сознания и физиологическими или патологическими процессами в головном мозге — такими, как травмы, опухоли или инфекции. Например, контузия мозга или кислородная недостаточность могут привести к потере сознания. Опухоль или травма височной доли влекут за собой иные искажения сознательных процессов. Инфекционные заболевания мозга или применение некоторых лекарственных средств с психоактивными свойствами (снотворных, стимуляторов или психоделиков) тоже способствуют характерным изменениям сознания. Эти наблюдения, без всякого сомнения, демонстрируют существование тесной связи между сознанием и головным мозгом, однако не обязательно доказывают, что сознание является продуктом мозга¹.

Критикуя подмену психологии физиологией, русский философ *С.Л. Франк* (1877—1950) писал:

Прекрасное обозначение «психология» — учение о душе было просто незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что когда теперь размышляешь о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение. И даже если примириться с новейшим, искаженным смыслом этого слова, нужно признать, что по крайней мере три четверти эмпирической психологии и еще большая часть так называемой «экспериментальной психологии» есть не чистая психология, а либо психо-физика и психо-физиология, либо же... исследование явлений хотя и не физических, но вместе с тем и не психических².

¹ См.: *Проф С. Указ. соч.* С. 38.

² *Франк Л.С.* Душа человека. Опыт введения в философскую психологию. — М., 1997. — С. 8.

.....
**Отражение психологических
концепций в современной
педагогической практике**
.....

Психологическое знание еще слабо отражается современной педагогической практикой. В общеобразовательной школе не изучается психология. Но, разумеется, педагогика в целом усваивает арсенал психологической науки. В гуманитарных предметах даются важные сведения о мотивах человеческого поведения, о тайнах психики и сознания. По мнению американского социолога Э. Тоффлера (р. 1928), народное образование было тем искусным механизмом, который индустриализация создала для подготовки необходимого для своих нужд взрослого контингента. Поставленная задача была непомерно сложна. Как подготовить детей к новому миру — миру напряженного однообразного труда в помещении среди дыма, шума, механизмов, к жизни в условиях скученности, коллективной дисциплины, миру, время в котором регламентируется не лунным или солнечным циклом, а фабричным гудком и часами¹?

Технологии будущего не нужны миллионы малограмотных людей, готовых в полном согласии трудиться над выполнением бесконечно повторяющейся работы. Ей не нужны люди, безропотно выполняющие приказания. Первоочередная задача образования — повысить способность индивида преодолевать трудности, т.е. способность быстро и экономно адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям. И чем стремительнее скорость перемен, тем больше внимания нужно уделять психологическому знанию.

С началом дальнейшего ускорения развития мы сможем сделать вывод о том, что знание становится все более «скоропортящимся» продуктом. Сегодняшний «факт» превращается завтра в «дезинформацию». Новым мощным дополнительным аспектом образования может стать инструктаж школьников о том, как учиться, как разучиться и как переучиться. Если и дальше будет нарастать темп жизни, то можно предвидеть, что также все больше и больше будут возрастать трудности в установлении и поддержании полезных контактов между людьми. Тоффлер пишет:

И триста пятьдесят лет спустя после смерти Сервантеса ученые все еще находят свидетельства, подтверждающие его глубокое понимание адаптационной психологии, выразившееся в кратком афоризме: «Кто предостережен, тот вооружен». Казалось бы, самоочевидно, что в большинстве ситуаций мы можем людям помочь адаптироваться, если просто снабдим их новейшей информацией о том, что их ждет впереди².

¹ Тоффлер Э. Шок будущего. — М., 2001. — С. 434.

² Там же. С. 455.

Разумеется, психологическая компетентность специалиста выступает как важнейший элемент его профессиональной осведомленности и профессиональной ориентировки.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое бытие?
2. Дайте определение психологии как самостоятельной науки.
3. Что такое ассоциативная психология?
4. Как иначе можно назвать бихевиоризм?
5. Кто является родоначальниками гештальт-психологии?
6. Можно ли найти синоним для слова гештальт?
7. В чем смысл гуманистической психологии?
8. Зачем нужен психоанализ?
9. Какие предпосылки привели к появлению трансперсональной психологии?
10. Каков вклад В. Франкла в экзистенциальный психоанализ?
11. Как можно соединить смыслы — «познавательный» и психология?
12. Что такое когнитивная психология?
13. Каково прикладное, практическое применение психологии?
14. Можете ли вы назвать слова, которые произошли от слова «психика»?
15. Как отражаются психологические концепции в современной педагогической практике?

Литература

.....

- Абрамова Г.С., Югич Ю.А.* Психология в медицине. — М., 1998.
- Гроф С.* Холотропное дыхание. — М., 2002.
- Гуревич П.С.* Психология. — М., 1999.
- Гуревич П.С.* Психология. — М., 2005.
- Гуревич П.С.* Клиническая психология. — М., 2001.
- Лейбин В.М.* Психоанализ. — СПб., 2002.
- Лейбин В.М.* Словарь-справочник по психоанализу. — СПб., 2001.
- Немов Р.С.* Психология. — М., 1998.
- Психология и педагогика.* / Под ред. А.А. Радугина. — М., 1999.
- Психоанализ.* Популярная энциклопедия / Под ред. П.С. Гуревича. — М., 1998.
- Спенсер Г., Циген Т.* Ассоциативная психология. — М., 1998.
- Франкл В.* Основы логотерапии / Психотерапия и религия. — СПб., 2000.
- Франкл В.* Психотерапия на практике. — СПб., 2000.
- Фромм Э.* Душа человека. — М., 1998.
- Эббингауз Г., Бэн А.* Ассоциативная психология. — М., 1998.
- Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997.



Тема 3

СПОСОБЫ ПРИБРЕТЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Мощь человеческого разума сводится на нет, если сам человек ставит себе жесткие границы своей пытливости.

Норберт Виннер

Первое психологическое знание о себе человек получает в процессе жизни, в реальном социальном опыте. Выстраивая отношения с другими людьми, индивид сталкивается с определенными трудностями, которые и вводят его в мир некоторых психологических представлений. Скажем, на втором году жизни ребенка начинают приучать к

.....
**Житейские
психологические
знания о себе
и о других людях**
.....

правилам гигиены. Но ведь эти требования

не заложены в биологической природе человека. Это культурные нормы, а ребенок еще не имеет ясного мнения об этих нормах. Он недоумевает, почему мама, которая так беззаветно любила его и всегда примирялась с тем, как он удовлетворял свои жизненные потребности, теперь начинает чего-то требовать от него. Он сталкивается с первой социальной нормой. И здесь его психика получает суровое испытание. Ребенок может отвергнуть предъявляемые ему требования. И это чревато тем, что он станет асоциальным ребенком, так и не научится принимать общественные нормы. Но возможен и иной вариант. Принимая материнскую любовь, ребенок станет обретать и новый житейский опыт, который пригодится ему в жизни.

Такой опыт можно назвать житейским, или бытовым. Швейцарский психолог *Эдуард Кларед* (1873—1940) был одним из основателей Педагогического института имени Руссо в Женеве — международного центра экспериментальных исследований в области детской психологии. Он сформулировал закон, смысл которого состоит в том, что человек обнаруживает в качестве своего сознания качества психического тогда, когда он встречается с препятствиями на пути своей активности. Это препятствие может выглядеть в виде предмета, если, например, вы натолкнулись на вещь, не заметив ее, и с вами произошло нечто, позволившее вам осознать качество бо-

ли или качество, связанное с невозможностью осуществления задуманной цели. Все это можно назвать внешним препятствием¹. Внешним препятствием может быть и другой человек, который неожиданно появился на вашем пути.

Кроме внешних есть и внутренние препятствия, которые позволяют человеку выделять качества его психической жизни, качества его сознания. Таким внутренним препятствием, например, может стать страх, который переживается каждым человеком по-разному. Страх — это мгновение остановки в психической активности человека, изменение ее качества, и у человека есть возможность выделить эту активность, пережить состояние страха как препятствие на пути осуществления своих действий или намерений.

В начале душевной болезни у некоторых людей, — пишет К. Ясперс, — бывает жуткое ощущение происшедшего изменения (они чувствуют себя околдованными, ощущают необычайный подъем сексуальности и т.п.). К этому добавляется осознание угрозы безумия. В чем именно состоит это осознание, сказать трудно. В любом случае оно представляет собой результирующую многочисленных отдельных чувств: не просто мнение, а действительное переживание².

Таким образом, в своем каждодневном опыте человек получает информацию о том, что в нем самом есть некие качества — качества сознания или души. Индивид получает житейские психологические сведения о присутствии в нем особого свойства — свойства психического. Приведем такой пример.

Юный Петрарка, будущий поэт Возрождения, как утверждает притча, пришел в храм. Неподалеку от него, захваченная молитвой, стояла девушка, лица которой не было видно. На бархате покоилась только очаровательная белоснежная ручка. Юноша невольно залобовался ею, пытаясь в то же время разглядеть силуэт молодой католички. И вдруг в поэтическом воображении юноши эта ручка покрылась морщинами, высохла, стала старческой. Его сердце наполнилось острой болью за юное совершенство, которому природа нанесет отвратительные метки увядания. Так родилась романтическая любовь Петрарки к Лауре, о которой теперь знает весь мир. Петрарка получил некое знание о своем внутреннем мире без всякого психологического навыка...

Обыденный человек изучает эти психологические свойства, использует их для ориентировки в своей жизни. Например, он может обратить внимание на то, что подолгу смотрится в зеркало, и это подсказывает ему, что он страдает определенной дозой самовлюбленности. Другой может легко разобраться в жизненной ситуации других людей и даже дать дельный совет, поскольку он обладает хорошим мышлением. Однако свои чувства он выражает всегда в

¹ См.: *Абрамова Г.С., Юдичиц Ю.А.* Психология в медицине. — М., 1998. — С. 9.

² *Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997. — С. 505.

неадекватной, эксцентричной форме¹. Третий человек убеждается в том, что он способен предугадывать события. Он может сделать правомерный вывод о том, что обладает хорошей интуицией. Наконец, кто-нибудь еще хорошо ориентируется в мире вещей. Он внимательно следит за модой, а глядя на других, приходит к убеждению, что это особый дар.

Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдчиц называют еще один вид психологических знаний — бытовой, групповой. Человек, живя среди других, несомненно, тоже получает некое психологическое знание. Ведь окружающие по-разному воспринимают, например, его внешний облик. Трудно вообразить себе Тарзана, жителя джунглей, в облике немощного старика... Конкретный образ здесь творит прежде всего могучий турс, которого нет у других. Да и Джейн (это героиня телесериала о Тарзане), не будь она хрупкой красавицей рядом с этим громилой — экзотическая и трогательная история не могла бы родиться...

Карлсон заметно потерял бы в своей непосредственности и трогательности, если бы лишился брюшка. А Дон-Кихот и Санчо Панса — попробуйте-ка поменять их внешний облик. Что останется от рыцарской романтики? Уберите у Чебурашки его уши из соображений высокой эстетики, и огромные глаза покажутся вам просто лицемерными. Люди могут выразить отношение к внешности человека, и эта оценка становится его знанием о себе, знанием, которое определит его самосознание. Это тоже качество психического, но уже возникшее из другого источника, идущее не от самого человека, а от окружающих.

Жизнь человека практически невозможна без других людей. Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдчиц приводят такое наблюдение. Художник рисует картину, которую вы никогда бы не смогли нарисовать. Но благодаря этой картине вы получаете новое знание и о самом себе тоже, например знание о том, что вы так не умеете, или у вас вдруг родится желание стать живописцем. Если бы вы не встретились с произведением другого человека, то у вас многие чувства просто не возникли бы. Можно сказать, что другие люди своим присутствием дают вам новый вид знания о сознании человека, о проявлении этого сознания. Еще один пример: человек, который переживал какое-то чувство в толпе митингующих или был болельщиком на стадионе, получил дополнительное переживание или, можно сказать, заряд энергии, которого он не получил бы никогда, находясь наедине в той же ситуации: один бы слушал оратора, один бы смотрел матч.

Название «психика» происходит от греческого слова «душа», «дыхание», «бабочка». Психея в древнегреческой мифологии — душа. Это, вообще говоря, олицетворение человеческой души и дыха-

¹ См.: Гуревич П.С. Клиническая психология. — М., 2001.

ния. Психею обычно изображали в виде дыма и испарений. Она покидала тело человека после его смерти. В более поздние времена Психею представляли в виде бабочки или девушки иногда с крыльями бабочки.

В греческой мифологии Психея — супруга Эроса, бога любви. Миф о Психее чрезвычайно важен для понимания природы человеческой души. Поэтому обратимся к нему, как он был рассказан древнеримским писателем Апулеем (ок. 124 до н.э.). В этом произведении какая-то старушка рассказывает историю девушке, похищенной разбойниками, чтобы развлечь ее. В основе этой сказки лежит сюжет, который был распространен в творчестве многих народов. Достаточно назвать «Аленький цветочек» С. Аксакова.

Так вот, жили-были царь и царица. У них было три прекрасных дочери. Старшие довольно удачно вышли замуж. Что касается третьей, то к ней никто не мог подступиться. Она отличалась такой неземной красотой, что каждый лишь восхищался ею словно прекрасной статуей или богиней. Люди стали поговаривать, что Психея — не какая-то обыкновенная царевна, а новая Афродита. Ей поэтому начали воздавать божеские почести.

Разгневанная немислимой красотой простой смертной девушки, Афродита велела своему сыну Эроту ранить сердце Психеи стрелой любви к самому отвратительному мужчине на свете. Когда отец спросил у Дельфийского оракула, как найти жениха для своей дочери, оракул велел ему отвести Психею в свадебном наряде на высокую скалу, и там за ней придет чудовищный чешуйчатый дракон. Увидев Психею, Эрот был пленен ее красотой и забрал ее к себе в чертоги.

Эрот взял со своей невесты обещание, что она никогда не будет пытаться увидеть его лицо. Между тем сестры пришли на скалу и стали оплакивать Психею. Она попросила у возлюбленного встречи с ними. Но тот пригрозил ей серьезными испытаниями. Однако Психея встретилась с сестрами. И здесь мы вступаем в мир человеческой обыденности. Сестры выказали зависть к Психее. Они даже стали советовать ей убить чудовище, потому что не знали о настоящем муже Психеи.

Теперь Эрот покинул Психею, потому что понял: она раскрыла его тайну. В отчаянии Психея бросилась в реку, но из любви к Эроту река вынесла ее. Измученная тщетным стремлением к любимому и к его смерти, Психея отправилась к сестрам, которые своими коварными советами довели ее до такого состояния. В этот момент Психея тоже рассказала им небылицы. Мол, любит вас Эрот, а на нее и смотреть не хочет. Сестры бросились к скале и разбились...

Возможно, пересказ мифа уже утомил вас. Однако попробуем разглядеть в этом сказании мир человеческих чувств. Здесь любовь и зависть, тайна и болтливость, красота и ее отражение — безобразие, радость и страдание, успех и крушение, мечта и реальность, жизнь и желание уйти из этого мира, очарование и разочарование. Поистине, в этом мифе — весь наш внутренний мир...

Проследуем за мифом, и тут окажется, что даже боги могут изменить себе.

Узнав о проделках сына, Афродита из богини любви превратилась в богиню злости. Она впала в такое буйство, которое оказалось неслыханным для тысячелетней истории греческих мифов. Афродита велела отхлестать служанкам Психею плетьюми, а затем принялась за нее сама. Разодрала на ней платье, вырвала пряди волос. Но потом она потребовала, чтобы Психея выполнила три задания. Богиня высыпала перед ней груды пшеницы, ячменя, проса, мака, гороха, чечевицы, тщательно перемешала это все и велела Психее рассортировать это зерно к зерну. Однако муравьи выручили красавицу и помогли ей в трудном деле.

Затем Афродита велела ей принести клок шерсти из золотого руна диких овец, которые паслись за рекой. Здесь на помощь Психее пришел тростник — покровитель влюбленных. Он посоветовал ей дожидаться полудня, когда разморенные жарой овцы присмиреют и устанут, и собрать с кустов клочки шерсти, оставленные овцами на пути на пастбище. И снова Афродита была посрамлена.

Наконец, Психея должна была принести воду из источника на крутой скале, который сторожили недремлющие драконы. Эту воду принес Психее орел самого Зевса. Афродита догадалась, что тут не обошлось без помощи и сочувствия. И тогда она велела Психее отправиться в загробное царство и принести баночку с волшебной мазью, дарующей красоту. Сознавая, что это поручение невозможно выполнить, Психея поднялась на башню, чтобы броситься вниз.

Но тут башня заговорила человеческим голосом. Она рассказала Психее, как попасть в загробное царство, как преодолеть пагубные трудности. Башня наказала Психее ни в коем случае не открывать баночку, которую она добудет в загробном мире. Но разве женщина может убежать от собственного любопытства? Однако в баночке оказалась не красота, а «подземный стигийский огонь». Лежит Психея в бесчувствии, исчезли очертания мира. Погрузилась она в вечный сон.

Неужели мифу конец? А Эрот? Увидев Психею, он снял с нее сон, вернул его в коробочку, легким уколом своей стрелы пробудил Психею и велел ей отнести коробочку Афродите. А сам бросился к Зевсу. Так, мол, и так. Люблю Психею. И все тут. Что делать Зевсу? Возвел он смертную Психею в ранг богини.

Мифологическое повествование о трагической и все же счастливой любви Психеи и Эрота — один из самых распространенных, постоянных и популярных сюжетов литературы и искусства.

А теперь я вынужден сделать невольное признание. Психея — это я... Да, это я пытался обрести счастье и наслаждение. Однако мне пришлось познать и разочарование, и горе, и безутешность. Сколько раз я был на пороге смерти! Порой и сам искал вечного забвения. Но всегда оказывалось: рано, еще есть выход... И это я находил ненависть там, где искал любовь. Впрочем, читатель, Психея — это и вы тоже... Ну-ка, признайтесь, умеете ли вы хранить тайну? Вот, видите, не всегда... Способны ли вы преодолеть любознательность? Знаком ли вам голос зависти? Коли так, вам понятен миф о Психее. Это рассказ о человеческих слабостях, стремлениях, поражениях и победах. В наших жизненных приключениях мы познаем стихийно некое психологическое знание...

**Источники научных
психологических
знаний**

Однако, разумеется, психология никогда не была бы самостоятельной наукой, если бы она ориентировалась только на житейские, обыденные представления. Наиболее продуктивный путь к достижению психологического знания — научный. Что же такое наука? Это общезначимое, необходимое знание. Оно основывается на осознанных, доступных проверке методах и всегда направлено на отдельные, конкретные объекты. Новые результаты, полученные наукой, реально воплощаются в жизнь, причем не просто как дань преходящей моде, а повсеместно и надолго. Любая научно установленная истина может быть наглядно продемонстрирована или доказана так, что разумный человек, способный понять суть дела, не сможет оспорить ее необходимый характер. Все это абсолютно ясно; но зачастую различного рода ложные толкования затемняют суть дела.

Наука чрезвычайно многолика. Объем и смысл научного познания меняются в зависимости от применяемых методов. Нельзя требовать от какого-либо одного метода чего-то такого, что может быть достигнуто только благодаря совершенно иным формам приемов исследования. При научном подходе приемлем любой способ достижения истины, если только он отвечает таким универсальным критериям научного, как общезначимость, необходимый характер выводов (доказуемость), методологическая ясность и открытость для предметного обсуждения.

Наблюдение — один из основных эмпирических методов психологического исследования. Он состоит в сознательном, преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений. Цель наблюдения состоит в том, чтобы изучить специфические изменения в определенных условиях, а также отыскать смысл данного феномена, невыявляемый без особых усилий. Существует несколько видов наблюдения, которые отличаются друг от друга способами организации:

- *включенное наблюдение*: наблюдатель оказывается членом группы, которая стала объектом изучения. В этом случае наблюдатель организует жизнь группы, но сам в ней никак не выделяется;
- *случайное наблюдение*, в котором, как и в жизни, наблюдатель обнаруживает факт, буквально поражающий его, поскольку в этом факте, как считает исследователь, отыскивается главная причина данного процесса, становится явственной некоторая закономерность психического процесса;
- *организованное, или систематическое наблюдение*, когда специально продумывается план, схема наблюдения за другим человеком и ориентация на его конкретные качества;
- *хаотичное наблюдение*: отсутствует периодичность и систематичность, меняются средства (в том числе технические) и спо-

события наблюдения. Таким видом наблюдения могут быть дневниковые записи.

Итак, наблюдение — это общий термин, который используется для описания любой ситуации, когда наблюдатель регистрирует поведение участников эксперимента. Термин «наблюдение» можно использовать для описания метода сбора данных (т.е. мы наблюдаем, как кто-то делает что-то) или как схему исследований. При попытке дать точное определение этому термину мы автоматически противопоставляем наблюдение экспериментальному исследованию, так как наблюдение не требует манипуляций с независимой переменной. Таким образом, различные виды неэкспериментальных исследований можно классифицировать как наблюдательные. Ниже в таблице приведены наиболее распространенные категории наблюдения.

Контролируемое наблюдение	Наблюдение за участниками происходит в обстановке, которая до некоторой степени находится под контролем наблюдателя
Естественное наблюдение	Поведение изучается в естественной обстановке. Пример — наблюдение за детьми, играющими на школьном дворе
Активное и пассивное наблюдение	Наблюдатель принимает участие в деятельности изучаемой группы (активное наблюдение) либо наблюдает извне и старается быть незаметным (пассивное наблюдение)
Структурное наблюдение	Наблюдение упорядочивается по отдельным категориям. Например, событие можно регистрировать каждый раз, когда оно происходит (выборка по событиям), либо регистрировать определенные события, происходящие в данный период времени (выборка по временному интервалу)

Эксперимент — в психологии один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Эксперимент отличается от наблюдения активным вмешательством наблюдателя в ситуацию. В широком смысле психолог-экспериментатор манипулирует некоторыми аспектами ситуации, а затем наблюдает результаты этого воздействия на некий аспект поведения. Можно назвать три основных категории эксперимента.

1. Лабораторные эксперименты. Главной характеристикой лабораторных экспериментов оказывается способность исследователя контролировать и изменять наблюдаемые переменные. Благодаря этой способности исследователь может устранять многие внешние переменные, которые в ином случае повлияли бы на результат эксперимента. К внешним переменным можно отнести шум, жару или холод, отвлекающие факторы либо характер самих участников эксперимента.

Лабораторный эксперимент имеет свои преимущества. Благодаря способности экспериментатора нейтрализовать воздействие внешних переменных можно установить причинно-следственные связи. В лабораторных условиях у экспериментатора имеется возможность оценить поведение с большей точностью, чем в естественной обстановке. Лаборатория позволяет исследователю упростить сложные ситуации, возникающие в реальной жизни, разбивая их на простые составные части.

Однако лабораторные эксперименты имеют и некоторые недостатки. Утверждается, что лабораторные условия плохо соотносятся с реальной жизнью, поэтому результаты лабораторных экспериментов нельзя экстраполировать на внешний мир. Участники могут реагировать на лабораторную обстановку, либо подстраиваясь под требования эксперимента (настоятельная характеристика), либо действуя неестественным образом из-за беспокойства о суждениях экспериментатора (предчувствие оценки). Экспериментатору часто приходится вводить в заблуждение участников, чтобы избежать указанных выше искажений при лабораторных исследованиях. Это рождает серьезные вопросы, связанные с этикой подобных исследований.

2. Полевые эксперименты. В данной категории экспериментов искусственная лабораторная обстановка заменяется более естественной. Участники не знают о своем участии в эксперименте. Вместо того, чтобы исследовать воздействие независимой переменной в рукотворной среде или ждать, пока требуемые условия не возникнут сами по себе, исследователь создает интересующую его ситуацию и смотрит, как люди реагируют на нее. В качестве примера можно привести наблюдение за реакцией прохожих на чрезвычайную ситуацию в зависимости от одежды и внешнего вида «жертвы», т.е. замаскированного экспериментатора.

В пользу таких экспериментов свидетельствует тот факт, что, сосредоточиваясь на поведении в естественной обстановке, экспериментатор укрепляет внешнюю валидность своих открытий. Поскольку субъекты не знают о своем участии в эксперименте, снижается вероятность предчувствия оценки. Экспериментатор сохраняет контроль над независимой переменной и, следовательно, по-прежнему способен устанавливать причинно-следственные отношения. Но вот аргументы против: поскольку многие манипуляции с независимой переменной имеют довольно тонкую природу, они могут оставаться незамеченными для участников. Сходным образом тонкие реакции участников могут оставаться незамеченными для экспериментатора.

По сравнению с лабораторной обстановкой, экспериментатор почти не может контролировать воздействие внешних переменных, которые могут нарушить чистоту причинно-следственных отношений. Поскольку участники не знают о своем участии в эксперименте, возникают проблемы этического характера, такие, как вторжение в личную жизнь и отсутствие осведомленного согласия.

3. *Естественные эксперименты.* Эта категория экспериментов считается «настоящей», так как независимая переменная не находится под прямым контролем экспериментатора, и он не может руководить действиями участников на различных стадиях эксперимента. При проведении естественного эксперимента независимая переменная контролируется неким внешним агентом (например, школа или больница), а психолог может изучать лишь полученный результат. Аргументы за: поскольку происходит исследование разных реальных жизненных ситуаций, психолог получает возможность изучать проблемы, представляющие высокий общественный интерес, что может иметь важные практические последствия.

Аргументы против: поскольку экспериментатор практически не властен над изучаемыми переменными, установление причинно-следственных связей носит весьма спекулятивный характер. Так как на поведение влияют разные факторы, неизвестные или неподконтрольные исследователю, естественные эксперименты крайне трудно повторить в тех же условиях.

По диагностической направленности различают дифференциально-психометрические тесты (направленные на оценку отдельных параметров познавательных процессов человека), тесты интеллекта и умственного развития, тесты способностей (общих и специальных), тесты достижений. Они имеют широчайшее применение в различных областях практической психологии.

Тест (в психодиагностике) — стандартизированная методика, представляющая собой серию однотипных стандартизированных кратких испытаний, которым подвергается испытуемый. Сумма полученных результатов переводится в стандартные единицы и является характеристикой уровня измеряемого психологического качества. От других средств диагностики отличается соответствием требованиям валидности, надежности и репрезентативности. Надежность теста — это его «помехоустойчивость», независимость его результатов от действия случайных факторов. Выделяют ретестовую надежность — соответствие результатов двух тестирований одной и той же выборке через некоторый промежуток времени. Соответствие теста измеряемому психологическому качеству называется *валидностью* теста.

Тесты на умственное развитие — чрезвычайно широкая категория тестов, предназначенных для определения интеллекта и успешности поведения человека. Интеллектуальный тест Стэнфорда-Бине и поздний тест Векслера на определение детского интеллекта (WISP) использовались для определения специфических аспектов умственного развития детей дошкольного и школьного возраста. В тестах обычно измеряются отдельные параметры человеческого интеллекта, например вербальные или арифметические навыки. На основании этих тестов технически возможно определить более общий показатель умственного развития, хотя практическая польза такого определения остается спорной. Расцвет тестов на умственное развитие пришелся на 1960-е годы, когда по их результатам принимались

решения, имевшие важное значение для образования и карьеры многих людей. Сейчас подобные решения редко принимаются на основе интеллектуального тестирования, хотя сами тесты стали более совершенными и ориентированными на конкретные навыки.

Современная психология как наука пытается выработать более точные способы получения достоверных знаний о свойствах и качествах другого человека. Отсюда стремление создать новые методы. Широким спросом пользуются разного рода опросники, анкеты и направленные интервью, т.е. специальные приемы, позволяющие получить достоверные данные об отдельных качествах сознания человека.

Все методы получения психологического знания основываются на том, что наблюдатель или исследователь может поставить перед собой задачу выявить то или иное качество человека, создает для этого условия и выделяет это качество, фиксируя его как свойство психического, свойство сознания¹.

Вопросы для обсуждения

.....

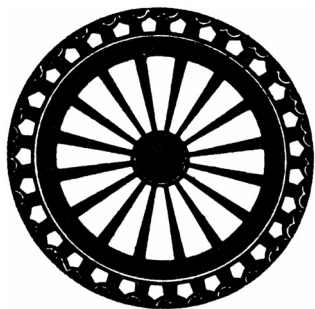
1. Что такое социальный опыт?
2. Как можно определить бытовое групповое знание?
3. Кто такая Психея?
4. Каковы источники научных психологических знаний?
5. Что такое наблюдение?
6. Какие виды наблюдения вы знаете?
7. Как вы понимаете слово эксперимент?
8. Какие бывают эксперименты и в чем их отличие?
9. Что такое тестирование?
10. В чем надежность теста и каковы его границы в достоверности?

Литература

.....

- Абрамова Г.С., Юдич Ю.А.* Психология в медицине. — М., 1998.
- Березина Т.Н.* Многомерная психика. Внутренний мир личности. — М., 2001.
- Карандашев В.Н.* Психология: введение в профессию. — М., 2000.
- Резник Ю.М.* Введение в социальную теорию. Социальная системология. — М., 2003.
- Ромек Е.А.* Психотерапия: теоретическое основание и социальное становление. — Ростов, 2002.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. — М., 1997.
- Флоренский П.А.* Богословские труды. — М., 1997.
- Франц Александер.* Психосоматическая медицина. Принципы и применение. — М., 2000.
- Фромм Э.* Величие и ограниченность теории Фрейда. — М., 2000.
- Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997.

¹ *Абрамова Г.С., Юдич Ю.А.* Указ. соч. С. 15.



Тема 4

ПОСТУЛАТЫ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Есть многое на свете, друг Горацио,
Что неизвестно даже нашим мудрецам.

Шекспир

Теоретическая работа в области психологии предполагает выдвижение предположительных знаний, т.е. таких сведений, которые как будто уже имеют эвристическую силу, но еще нуждаются в доказательствах. Австрийско-американский философ и физик *Филипп Франк* (1884—1966) в ключевой работе «Философия науки» дает подробный анализ взаимоотношений между наблюдаемыми фактами и научными теориями. Ему удалось развеять миф о том, что научные теории можно логически выводить из наличных фактов и что они однозначно зависят от наблюдений феноменального (т.е. постигаемого опытом) мира. В соответствии с теорией Франка каждая научная система базируется на небольшом количестве основных утверждений о реальности или аксиом, которые считаются самоочевидными. Истинность аксиом определяется не рассуждением, а непосредственной интуицией. Они произведены не логикой. Применяя строгие логические процедуры, можно извлечь из аксиом систему других утверждений или теорем. Возникнет чисто логическая по природе теоретическая система — она подтверждает саму себя, и ее истинность по существу не зависит от физических случайностей, происходящих в мире. Чтобы оценить степень практической применимости и соответствия такой системы, следует проверить ее отношение к эмпирическим наблюдениям.

Нет такой идеи или такой системы мышления, пусть самой древней или явно абсурдной, которая не была бы способна улучшить наше познание. К примеру, древние духовные системы и первобытные мифы кажутся странными и бессмысленными только потому, что их научное содержание либо неизвестно, либо искажено антропологами и филологами, не владеющими простейшими физическими, медицинскими или астрономическими знаниями. Все методологии, даже самые очевидные, имеют собственные пределы.

Возьмем, в качестве примера оценку Э. Фроммом наследия З. Фрейда. Он пишет:

Своим открытием несоответствия между мышлением и существованием Фрейд не только подорвал западную традицию идеализма в его философской и общепринятой формах, но также сделал далеко идущее открытие в области этики¹.

Но, по мнению Фромма, Фрейд ограничил значимость своего открытия, сведя сущность конфликта к подавлению младенческих сексуальных стремлений, предположив, что конфликт между мышлением и существованием — это по сути конфликт между мышлением и младенческой сексуальностью².

Постулат (от лат. *postulatum* — требуемое) — утверждение научной теории, принятое в ней в качестве исходного, истинного, но недоказуемого в его рамках.

.....
**Соотношение
возрастных
новообразований
и психического
развития человека**
.....

О глубинном развитии между событиями, происходящими в сфере живого, и событиями чисто механической природы говорит тот факт, что в развивающемся организме происходят определенные эндогенные (внутреннего происхождения) изменения. При этом фиксируются восходящее развитие в период роста и созревания, медленно сменяющие друг друга фазы в период зрелости, развитие вспять (инволюция) на завершающей стадии развития. Чередующиеся периоды жизни различаются в аспекте соматических (морфологических и функциональных) характеристик, равно как и в аспекте типологии психической жизни. Поэтому любые болезни несут на себе печать того возраста, в котором они проявились. Возраст связан и с психическим развитием человека.

Любой разновидности живого свойственна определенная типичная продолжительность жизни. Гигантские черепахи доживают до трехсот, слоны — до двухсот лет. Человек очень редко доживает до ста. Срок жизни большинства животных короче. Например, лошади живут около сорока лет. Жизнь бессмертна только благодаря самовоспроизведению. Целостную человеческую жизнь всегда было принято членить на отрезки длиной в семь (Гиппократ), десять, восемнадцать (Эрдман) лет или на отрезки какой-либо иной длительности. Но любое такое членение так или иначе учитывает три больших периода человеческой жизни: рост, созревание и инволюцию. Возрастные особенности психики часто описываются в соответствии с этим биологическим членением человеческой жизни.

1. Детство. Психическая жизнь ребенка характеризуется быстрым поступательным развитием, возникновением все новых и но-

¹ Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. — М., 2000. — С. 49.

² Там же. С. 51.

вых способностей и витальных чувств, высокой утомляемостью в сочетании со способностью быстро приходить в себя после любых расстройств, развитой способностью к обучению, открытостью по отношению к сторонним влияниям, исключительной силой воображения, недостаточным развитием психических тормозов. В результате психическая жизнь ребенка оказывается чрезвычайно богата событиями; его аффекты очень сильны, а влечения — неуправляемы. Большинству детей и подростков свойственны эйдетические способности (*эйдетизм* — разновидность образной памяти), обычно исчезающие по мере взросления.

Но самая главная особенность детского возраста — быстрый темп изменений, наступающий по мере развития. Последнее не является размеренным, монотонным, а самоорганизующейся целостностью, ветвящейся и в то же время удерживающей исходное единство, расширяющейся и одновременно сосредоточивающейся. Различаются периоды интенсивного и экстенсивного соматического роста; типичные изменения структуры организма наблюдаются в возрасте 6—7, а затем и 12—15 лет. У детей эта целостность представляет собой не просто событие биологического (т.е. чисто органического) роста, а психический и духовный процесс переработки и трансформации всего того, что обретается по мере умножения опыта, процесс установления дисциплинирующих обратных связей с опытом, приобретенным ранее. Различие между разработкой уже известного и внезапным обретением новой способности или нового знания, между духовной деятельностью и биологической стимуляцией этой деятельности настолько малозаметно, что действительно мы не можем отделить одно от другого.

2. Половое созревание. Равновесие, достигнутое к концу детства, нарушается в течение фазы полового созревания (когда развитие сексуальности выступает в качестве одного из множества факторов). Неравномерное развитие функций и направленности переживаний, хаотичный натиск нового, колебания между крайностями с ярко выраженной тенденцией к преувеличениям — все это приводит к тому, что индивид перестает понимать себя, а мир становится для него проблематичным; индивид постепенно приходит как к осознанию своего Я, так и окружающего мира. Схематически удается выделить несколько различных фаз полового созревания. Так, Шарлотта Бюлер различает «негативную» фазу (беспокойство, неудовлетворенность, раздражительность, неуклюжие движения, отвержение окружающего мира) и «подростковую» фазу (прятие жизни, жизнерадостность, надежды на будущее, обновление связей с окружающим миром, кульминационные моменты счастья — переход к взрослому состоянию). Немецкий ученый *Д. Гумриц* различает три возрастных фазы: «возраст вызова» (негативная установка по отношению ко всему на свете), «годы созревания» (прятие собственно Я), «годы юности» (прятие окружающего мира). Описан ряд

преходящих (кратковременных) явлений, сопровождающих процесс полового созревания: упоение различными настроениями, ложь ради защиты собственной личности.

3. Старость. Психическая жизнь в старости, в противоположность психической жизни в детстве, проходит спокойно; способности угасают, но на смену им приходит больший объем того, чем индивид устойчиво владеет. Торможения, упорядоченность жизни, умение владеть собой — все это подчиняет себе психическое наличное бытие и стабилизирует его. Вместе с тем часто имеют место такие явления, как сужение горизонтов, обеднение содержания психической жизни, ограничение сферы интересов, эгоцентрическая самоизоляция, соскальзывание в область инстинктивных потребностей повседневного существования, а также усиление признаков исходной личностной конституции, таких, как недоверчивость, мелочность, эгоизм, прежде менее заметных благодаря «взлетам» молодого возраста¹.

.....
Развитие личности
по Эриксону
.....

Можно назвать и другие периодизации человеческой жизни, связанные с психическим развитием человека. Американский психолог *Эрик Эриксон* (1902—1994) выделил восемь основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой, причем каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать. Основное внимание Эриксон уделяет кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного Я подростка.

Первая стадия — до года, в это время развитие детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости миру либо настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия — с одного года до трех лет. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от окружающих, по-разному реагирующих на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования Я — Сам в отечественной психологии.

Третья стадия — от 3 до 6 лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины, развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами,

¹ См.: *Ясперс К.* Указ. соч. С. 820.

принятыми в обществе, реализовать собственную активность в заданном обществом русле и нормах.

Четвертая стадия — с 6 до 14 лет, в течение которой у ребенка развивается трудолюбие либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассник играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успех в учебе, и зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия — с 14 до 20 лет — связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой стадии главным фактором является общение со сверстниками, выбор своей профессии, способа достижения карьеры, т.е. фактически выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Поэтому в это время для человека большое значение имеет адекватное осознание своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия — с 20 до 35 лет — связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия — с 35 до 60—65 лет — является одной из важнейших, по мнению Эриксона, так как она связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение с детьми, воспитывая которых человек также может развиваться и сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и являются губительными для личности, считает Эриксон.

Восьмая, последняя стадия наступает после 60—65 лет. В этот период человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам. В это время формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является губительным для личности и ведет ее к невротизации.

..... Австрийский естествоиспытатель *Грегор Иоган Мендель* (1822—1884) стал основоположником учения о наследственности. Биология обогатилась опытом научной генетики. Благодаря точности экспериментальных методов и интенсивному характеру исследовательских усилий генетика выросла до уровня одной из замечательных наук нашего времени. Если бы все наши единицы наследственности (гены) харак-

**Соотношение
наследственности
и социальной среды**

теризовались незыблемым постоянством, всякая наследственность представляла бы собой бесконечные вариации одного и того же, образующиеся в результате механических, бесконечно разнообразных, но неплодотворных сочетаний. Отбор продуцировал бы не новые формы, а лишь колебания в рамках чистых линий. Но в действительности жизнь воспроизводится в постоянно обновляющихся формах. Если говорить о строении человеческого тела, о его функциях, о бесчисленных, поистине удивительных тонкостях его наследственности, то теоретически мы знаем, что эта наследственность определяется взаимным расположением генов.

Генетическая наука сумела выявить соматические единицы наследственности и способы их передачи из поколения в поколение. Мы должны прежде всего задаться вопросом о том, что именно представляют собой соответствующие единицы наследственности. Их существование — биологический факт, служащий предпосылкой любого приложения данных генетики к наследственности человека. Наша задача — установить единицы наследственности. Это поможет нам не только понять наследование признаков, но и глубже постичь факторы, влияющие на течение психической жизни.

.....
Теория
социальной среды
.....

Французский просветитель *Поль Анри Гольбах* (1723—1789) развивал теорию социальной среды. Человек таков, каким его делает общество. Получалось, что именно социальное окружение делает человека самим собой. Люди, мол, обладают пластичной человеческой природой. Ее можно лепить, формировать по любому социальному заказу. Если африканскому ребенку, — писал Гольбах, — дать европейское воспитание и образование, то он будет отличаться от своих братьев только цветом кожи... Сейчас любой школьник мог бы возразить Гольбаху: такой ребенок, несомненно, унаследовал бы в себе и черты африканца.

Однако подобные взгляды оказались живучими. И в следующем веке русской философ *А.И. Герцен* (1812—1870) думал примерно так же. Он писал: «Зависимость человека от среды, от эпохи не подлежит никакому сомнению»¹. Среда, в которой человек родился и вырос, эпоха, в которой он живет, заставляют человека поступать определенным образом. Следовательно, важно понять прежде всего общество, а затем и человека, который не может «не отражать в себе, собою своего времени, своей среды»².

Разумеется, социальная среда, общество оказывают огромное воздействие на человека. Однако это вовсе не означает, будто человек есть простое отражение социального окружения. Если бы это было так, все люди одной культуры мало чем отличались бы друг от

¹ Герцен А.И. С того берега // Мир философии. — М., 1991. — Ч. 2. — С. 246.

² Там же.

друга. Но в том-то и дело, что каждый человек индивидуален. Его своеобразие проявляется в психологии, в мышлении, в присущем ему внутреннем мире. Общество во многом формирует человека, но он при этом вовсе не является сырым и податливым материалом. Напротив, можно предположить, что человек во всем богатстве присущих ему качеств сам оказывает воздействие на характер общества, в котором он живет.

.....
**Предрасположенность
и окружающая среда**
.....

Любое явление — это результат взаимодействия предрасположенности (конституции) и окружающей среды. Явления развиваются на основе конституциональной предрасположенности и влияний со стороны среды и обретают свою итоговую форму благодаря реакциям, опыту, упражнениям и привычкам. Сравнивая явления на протяжении нескольких поколений, мы сталкиваемся не с тождественными данными, а с фактами, внешнее разнообразие которых, возможно, имеет под собой единую генотипическую основу, проявляющую себя по-разному из-за непостоянства внешней среды.

Из-за биологического постоянства единиц наследственности их в целом следует считать «неисторичными». Они соотносятся с чем-то таким, что тождественно у нас и египтян, живших за пять тысяч лет до нас. Единицы наследственности не могут быть поняты в терминах исторически обусловленных форм психической жизни, духовных свершений, содержательных элементов культуры. Отсутствие каких-то специфических признаков у целого ряда сменяющих друг друга поколений не имеет прямого отношения к наследственности — при том, что оно, конечно же, не лишено определенного генетического обоснования. Наследуемые признаки проявляются только в соответствующих исторических условиях. Впрочем, не исключено, что на протяжении 100—150 поколений истории из-за накопления мутаций в человеке могли произойти незначительные биологические изменения. Но убедительных доказательств в пользу этого не существует

Почти все явления психической жизни человека по своему происхождению связаны с культурными факторами. Культура же не наследуется, а передается исторически. Наследуются только способности к ее усвоению. Но способности эти, будучи фундаментальными функциями, не могут быть изолированы от исторической реальности.

.....
**Взаимоотношение
телесного и духовного
в человеке**
.....

Тело — это единственная часть мира, которую можно чувствовать изнутри. В то же время его поверхность доступна внешнему восприятию. Тело для меня — объект. Сам я также являюсь этим телом.

Конечно, существует различие между моим ощущением себя как тела и моим восприятием себя как объекта, но оба ощущения не-

разрывно взаимосвязаны. Восприятие тела как объекта, который строит себя для меня, и ощущение состояния собственной «телесности» одинаковы и неразделимы, но их можно различать: чувственные ощущения переходят в осознание физического состояния. Осознание существования нашего тела (в норме представляющее собой незаметный, нейтральный фон для сознания и не оказывающее никакого влияния на его деятельность) в целом подвержено разнообразным необычным изменениям: половое возбуждение, страх и боль настолько затрагивают телесную природу человека, что способны полностью поглотить личность и либо побудить ее к активным усилиям, либо уничтожить ее.

Наше осознание собственного тела не обязательно ограничивается его пределами. Мы чувствуем себя на кончике палки, с помощью которой продвигаемся в темноте. Наше собственное пространство, т.е. пространство нашего анатомического тела, может быть расширено благодаря ощущению чего-то находящегося с нами в единстве. Так, мой автомобиль (если я хороший водитель) становится частью моей телесной схемы или образа и подобен расширенному телу, в которое я вкладываю всю полноту своих ощущений. Внешнее пространство начинается там, где я со своими ощущениями сталкиваюсь с исходящими от него объектами.

С феноменологической точки зрения опыт переживания собственного тела тесно связан с опытом чувств, влечений и сознания Я.

Чувство отождествленности вытекает из чувствования контакта со своим телом. Для того чтобы знать, кто он есть, человеку необходимо осознать, что он чувствует. Он должен знать выражение своего лица, то, как он держит себя, как он двигается. Если же сознательного чувствования тела и его позы нет, человек расщепляется на бестелесный дух и разочарованное тело.

Тело, безусловно, связано с духом. Общеизвестно могущественное влияние психики больного на течение болезни. Состояние духа больного, его доверие или недоверие врачу, глубина его веры или надежды на исцеление или, наоборот, психическая депрессия, вызванная неосторожными разговорами врачей в присутствии больного о серьезности его болезни, глубоко определяют исход болезни.

Разум и тело есть в действительности единое целое. Слишком долго мы рассматривали их как влияющие друг на друга, но не связанные друг с другом напрямую. Это отношение практически не изменилось. Наш образовательный процесс все еще разделен на умственное и физическое, у которых нет ничего общего. Идея о том, что мыслительные процессы принадлежат одной области, так называемой психологии, а физические процессы — другой, так называемой медицине органов, не согласуется с моделью принципиальной целостности человеческой личности. Такой взгляд — результат отделения духа от тела и ограничение его сферой сознания.

Единственным способом справиться с этим нарушением целостности человека является возвращение психики в тело человека. Здесь было ее первоначальное место. Единство тела и духа выражено в греческом корне *psychein*, что означает дыхание. Целостный взгляд на человеческий организм привел бы к признанию, что тело пронизано духом, который оживляет психику и контролирует его работу.

Зона ближайшего развития Это термин, который использовал Лев Выготский в своей теории развития. Он обозначает задачи, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но способен сделать это с помощью взрослых или более умелых сверстников. Эта важная идея теории Выготского подчеркивает, что знание ребенка развивается через активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми людьми, последовательно направляющими его к решению все более сложных проблем. С течением времени диалоги со взрослыми интернализируются и становятся частью внутреннего опыта ребенка. Таким образом, в будущем он может пользоваться этим опытом для самостоятельного решения сходных задач.

Сензитивные периоды Этот термин описывает периоды развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному роду влияниям окружающей среды. Это периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, так же как и очень позднее начало. Речь идет о присущем определенному возрастному периоду оптимального сочетания условий для развития определенных психических свойств и процессов. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду сензитивного периода обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно скажется на развитии психики.

Принципы — основа научных исследований Многие закономерности психики в психологии выражаются в виде определенных принципов. Возьмем, к примеру, *принцип реальности*. Это один из аспектов теории З. Фрейда. Его сущность заключается в том, что мы осознаем требования окружающей среды и действуем таким образом, чтобы ограничить импульсивные побуждения Оно в соответствии с текущей ситуацией. Скажем, если Оно толкает нас к поискам сексуального удовлетворения, то наше Я ограничивает эту потребность до тех пор, пока не представится удобная возможность. Другой принцип, введенный З. Фрейдом, используется импульсивной и эгоцентрической частью нашей личности, которая обычно отождествляется с Оно. Мы бессознательно *стремимся удовлетворять желания*, связанные с этим принципом, несмотря на их реальные или нравственные последствия.

Сошлемся также на *принцип нарастания*. Он описывает часть процесса атрибуции (способ, с помощью которого мы оцениваем причины поведения или личностные характеристики человека, судя по его поведению), когда роль конкретной причины возрастает, если она приводит к позитивному следствию, несмотря на присутствие сдерживающих факторов. К примеру, человек, хорошо сдавший экзамен, несмотря на плохое качество обучения, путанные учебники и длительную болезнь, с бóльшим правом может отнести свой успех за счет способностей или упорной борьбы (субъективные факторы), чем другой человек, который не находился в столь невыгодном положении.

Можно охарактеризовать также *принцип сохранения*. Речь идет о понимании того, что физические характеристики (такие, как вес, объем и т.д.) остаются неизменными, несмотря на изменение их внешнего мира. Это характеристика дооперационного мышления согласно теории интеллектуального развития по Жану Пиаже. К примеру, ребенку показывают два ряда монет. Каждый ряд содержит одинаковое количество монет с равными промежутками между ними. Затем промежутки между монетами в одном ряду увеличиваются, и ребенок утверждает, что теперь там стало больше монет, чем в другом ряду. Ошибки в принципе сохранения демонстрируют ряд особенностей в мышлении ребенка, который находится на дооперационной стадии развития: оно основано скорее на восприятии, чем на логике. Отвлекаясь на изменение внешнего вида, ребенок не способен прийти к осознанию того, что на самом деле характеристики объекта остались неизменными.

Дети подвержены центрированию (склонность концентрироваться лишь на одной стороне проблемы), не принимая во внимание другие важные особенности, влияющие на результат.

Сосредоточиваясь на конечных результатах, дети рассматривают их как независимые объекты, а не трансформацию одного в другое. Растянутый ряд монет из приведенного выше примера рассматривается как другой ряд, а не тот же самый, но претерпевший трансформацию. У детей отсутствует обратное мышление. Иными словами, ребенок не способен мысленно произвести обратное действие (т.е. сдвинуть монеты в прежнее положение).

.....
Исторический
подход
.....

Рассматривая ту или иную проблему, психологи, естественно, обращают внимание на *исторический аспект*. Невозможно понять тот или иной процесс, то или иное явление без учета того, что ему предшествовало, какие концепции сложились прежде. По мнению К. Ясперса, биографии, создаваемые в рамках гуманитарных наук, охватывают мир, направления духовной жизни, исторические периоды в той мере, в какой они

представлены в личности и проявляют себя через нее¹. Наиболее ценный материал обнаруживается в жизнеописаниях исторических личностей. Но старательность, с которой, по словам психиатра, составляются истории болезни, анамнезы, позволяет представить многие психологические феномены со значительной степенью наглядности и непосредственной убедительности.

Биографии — это такие истории болезней, которые не столько пытаются представить отдельный феномен или отдельного индивида всего лишь как частный случай известного заболевания, сколько предназначены для наглядной демонстрации жизни человека в целом. Обозревая множество психиатрических биографий и историй болезни, мы можем видеть, насколько различны подходы к способу представления наблюдаемых фактов и явлений, присущие тем или иным историческим эпохам и культурам. Иногда особое внимание обращалось на сенсационные персонажи — в особенности на преступников; в других же случаях истории болезни всецело сосредоточивались на предполагаемых универсалиях и в итоге вырождались в нечто скучное и бессодержательное.

Затем появилась школа психиатров *Е. Крепелина* с ее описанием течения заболеваний (исследования при этом руководствовались идеей нозологической единицы, а иногда дружески-сочувственным отношением к отдельному случаю. Процедура превратилась в метод нозологического исследования, незаметно перерастающий в настоящую биографику.

.....
Системный
подход
.....
Системный подход в психологии, как и в науке в целом, — это методологический принцип, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов — систем разных типов и классов. *Системный подход* в психологии означает определенный этап в развитии методов познания, методов исследовательской эмпирической деятельности, способов описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов. К числу важнейших задач системного подхода относятся:

- 1) разработка средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем;
- 2) построение обобщенных моделей системы, моделей разных классов и специфических свойств и систем;
- 3) исследование структуры теорий систем и различных системных концепций и разработок.

В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выяв-

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 814.

лении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств отдельных его элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта¹.

В современной психологии значительное место занимает так называемая *теория систем*. Она дала возможность сформулировать новое определение разума и умственной деятельности, показала, что любое устройство, состоящее из частей и компонентов, образующих достаточно сложные замкнутые казуальные цепи с соответствующими энергетическими связями, будет обладать ментальными характеристиками, реагировать на различия, обрабатывать информацию и саморегулироваться.

На основании современных открытий появилась возможность сформулировать единую точку зрения на эволюцию, объединяющим принципом которой является не стабильное состояние, а динамические состояния неуравновешенных систем. Открытые системы на всех уровнях и во всех областях — носители всеобщей эволюции, гарантирующей, что жизнь будет продолжать свое движение во все более новые динамические режимы сложности. С этой точки зрения жизнь сама по себе предстает далеко выходящей за узкие рамки понятия органической жизни.

..... Деятельность — специфический для человека
Деятельностный способ отношения к внешнему миру. Он со-
подход стоит в преобразовании и подчинении чело-
.....
веческим целям. В отличие от природы человек относится к природе не пассивно, а деятельно. Человеческая активность многолика. Она проявляется в различных сферах и имеет разнообразный характер. Французский философ *Вольтер* (1694—1778) считал, что не только в человеке, но и в любом животном можно обнаружить *принцип деятельности*, как и во всякой машине. Это, по его словам, первый двигатель. Он как изначально движущая сила необходим и вечно управляется волей Верховного Существа, без чего все было бы хаосом, без чего не существовало бы самого мира. «Деятельность есть наше определение», — писал И. Кант. В истолковании русского философа *П.А. Флоренского* (1882—1937) деятельность обнаруживается во множественном числе: речь идет о деятельности. Когда мы говорим слово «орудие», то ближайшим образом припоминаются нам молоты, пилы, плуги или колеса. Это в грубейшем смысле слова — материальные орудия технической цивилизации. П.А. Флоренский называл их для большей определен-

¹ Садовский В.Н. Системный подход // Философский словарь. — М., 2001. — С. 514.

ности машинами или инструментами. Такое понимание орудий труда в русской религиозной философии расходится с марксистским взглядом на данную проблему. Продукты человеческой деятельности рассматриваются не как технические инструменты, а как «проявление орудиестроительной деятельности нашего духа»¹.

Деятельность — это понятие, которое относится к характеристике целенаправленного поведения и целенаправленных систем. Системная деятельность включает в себя два механизма: целеполагание и целедостижение. Деятельностный подход в психологии — совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их развитие и формирование рассматриваются в различных формах предметной деятельности субъекта. Деятельность обуславливает не только сущность личности, но и ее структуру, которая характеризуется в свою очередь единством ее социальных и психических качеств.

Фундаментальный принцип современного познания личности заключается в том, чтобы рассматривать личность не в отрыве от ее деятельности, а непосредственно в контексте деятельности, т.е. как ее субъекта и в какой-то мере как объекта. Иначе говоря, личность есть порождение и продукт деятельности, деятельностное существо. На этом настаивают многие отечественные ученые и философы². По мнению С.Л. Рубинштейна, личность проявляется в деятельности и посредством нее.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое аксиома?
2. Чем аксиома отличается от постулата?
3. Как соотносятся возраст и психическое развитие человека?
4. Опишите старость в качестве возрастного периода жизни человека.
5. Как вы поняли слово «эйдети́зм»?
6. Какие восемь стадий психического развития выделил Э. Эриксон?
7. Каково содержание слова «генетика»?
8. В чем смысл теории социальной среды?
9. Как соотносится телесное и духовное в человеке?
10. Что подразумевал Л. Выготский под зоной ближайшего развития?
11. Как можно определить принципы?
12. Что такое исторический подход и чем он отличается от системного подхода?
13. Как вы понимаете деятельностный подход?

¹ Флоренский П.А. Богословские труды. — М., 1997. — С. 102.

² См.: Резник Ю.М. Введение в социальную теорию. Социальная системология. — М., 2003. — С. 203.

Литература

.....

- Баскаков В.Ю.* Танатотерапия. Теоретические основы и практическое применение. — М., 2002.
- Белик А.А.* Культурология: антропологические теории культур. — М., 1999.
- Волков Б.С., Волкова Н.В.* Детская психология в вопросах и ответах. — М., 2001.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960.
- Гинецинский В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект. — М., 1994.
- Психоанализ детской сексуальности.* — СПб., 1998.
- Ромек В., Ромек Е.* Тренинг наслаждения. — СПб., 2003.
- Фиггор Гельмут.* Психоаналитическая педагогика. — М., 2000.
- Флоренский П.А.* Богословские труды. — М., 1997.
- Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб., 2000.

Раздел II

ЧУВСТВЕННОЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ



Тема 5

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЧЕЛОВЕКА

Послушайте, что смертным сделал я:
Число им избрал
И буквы научил соединять,
Им память дал — мать муз, всему причину.

Эсхил

Человек живет в ситуации напряженной идейно-нравственной мотивации. Мотив (от *lat. moveo* — двигаю) — материальный или идеальный предмет, который побуждает или направляет на себя деятельность или поступок и ради которого он осуществляется. В современной психологии индивид мотивируется в целом как единая интегрированная личность. Эта предпосылка должна учитываться не только в теории, но и лежать в основе экспериментальных исследований. Для теории мотивации из нее вытекает, в частности, что мотивирован бывает индивид в целом, а не какая-либо его часть (есть хочет данный человек, а не его желудок — под влиянием голода изменяются все функции человека: восприятие, память, эмоции, содержание мышления и т.д.).

Голод и другие физиологические побуждения не могут служить парадигмой для всех других мотивационных состояний. Сравнительно изолированный характер и локализованная соматическая основа физиологических потребностей делают их удобными для изучения привычными методами. Отсюда проистекает предпочтение, отдаваемое им как «первичным» потребностям, наиболее «чистым» примерам мотивов. Между тем физиологические потребности отнюдь не могут служить парадигмой и для других мотивов, потому что не являются преобладающими, во-вторых, потому что большинство побуждений, которыми руководствуется индивид, не поддается изоляции, не имеет локализуемой соматической основы и относится к личности в целом. Весьма вероятно, что, сколько бы мы не знали о голоде, мы никогда не смогли бы полностью понять потребность в любви. Справедливо даже более сильное утверждение, а именно, что полное знание потребности в любви поможет нам больше узнать о мотивации человека вообще (включая голод), чем мы могли бы получить от тщетного изучения голода.

Наши повседневные желания обычно являются средством для достижения других целей. Обычно анализ сознательного желания

приводит нас к обнаружению более фундаментальных целей индивида. Даваемая все более глубоким анализом цепь объясняющих друг друга целей (желаний, потребностей) заканчивается конечными целями, уже не требующими объяснения и оправдания. Эти последние лежат, как правило, в области бессознательного, поэтому теория мотивации не может игнорировать бессознательную жизнь.

Конечные цели (потребности) людей носят гораздо более универсальный, не зависящий от культуры характер, чем пути их реализации. Многообразии промежуточных целей и потребностей объясняется тем, что различные культуры представляют различные пути удовлетворения одного и того же желания. В одном обществе человек может удовлетворить свою потребность в самоуважении, став хорошим охотником, в другом — ученым и т.д. Все эти частные желания могут обладать одинаковой динамикой и одной функциональной целью, не зависящей от специфики культур.

За сознательным желанием или поведением может скрываться множество бессознательных побуждений. Это подтверждается анализом сексуального желания, которое у разных индивидов может означать различные потребности — в самоутверждении, в безопасности, в любви и др. Об этом свидетельствует и тот факт, что один и тот же психопатологический симптом может выражать различные, даже противоположные желания.

Мотивационное состояние не есть некоторое особое состояние. Почти любое состояние организма является мотивирующим. Динамическая психология рассматривает каждое явление в организме в связи с другим. Отсюда вытекает, в частности, что любое состояние автоматически порождает множество следствий — психических и соматических, т.е. носит мотивирующий характер. Мотивация является постоянной, никогда не кончающейся, флуктуирующей и сложной... это почти универсальная характеристика почти каждого состояния.

Мотивы связаны друг с другом. Для человека характерно, что он практически все время чего-либо желает. Удовлетворение одной потребности порождает другую, и появление каждой новой потребности обусловлено частичным удовлетворением ряда других. Отсюда следует невозможность рассматривать изолированные мотивации, не нарушая целостной картины психических процессов. Мотивации динамически связаны друг с другом и обнаруживают иерархическую организацию.

Простое перечисление потребностей лишено смысла. Атомистические перечни потребностей, мотивирующих поведение человека, бессмысленны, поскольку:

- подразумевают равенство перечисленных потребностей по силе и вероятности проявления, тогда как вероятность появления и сила каждой потребности различны и зависят от степени удовлетворения других потребностей;

- предполагают изолированность и взаимно исключающий характер различных потребностей, тогда как обычными являются их взаимосвязь и взаимное наложение;
- такие перечни, как правило, делаются на поведенческой основе, игнорируя динамическую природу потребностей (различия между сознательными аспектами, множественность мотивации);
- число возможных потребностей зависит от дробности анализа; подлинная классификация должна рассматривать группы потребностей, обладающие внутренней организацией.

Классификация мотивационной жизни должна строиться на основе фундаментальных целей. Только фундаментальные цели остаются постоянными в том непрерывном потоке, который динамическому подходу навязывает психология. Поэтому основой классификации не могут быть ни поведение, ни частные осознаваемые индивидом побуждения, но только во многом бессознательные фундаментальные цели или потребности.

Нельзя построить теорию мотивации человека, основываясь на данных, полученных при изучении животных. Против названной бихевиористской тенденции автор выдвигает следующие аргументы:

1) с продвижением вверх по эволюционной лестнице инстинкты все менее выступают как наследственно обусловленные элементы поведения;

2) пути удовлетворения физиологических потребностей делаются все более многообразными (голод становится все менее, а аппетит все более определяющим);

3) все возрастает зависимость культуры от орудия адаптации.

Отношения организма со средой носят взаимный характер

Поведение человека и его мотивация не только зависят от среды, но и формируют ее. Индивид отчасти сам создает себе препятствия и ценностные объекты. Поэтому подлинная теория мотивации, базирующаяся на представлениях о фундаментальных потребностях, хотя и принимает ту ситуацию, в которой действует человек, сознает в то же время относительное постоянство и независимость от этой ситуации рассматриваемых ею фундаментальных целей этого человека.

Теория мотивации должна строиться на изучении не только больных, но и здоровых людей. По мнению Олпорта, существующая (во многом благодаря психоанализу) тенденция черпать знания о мотивации из изучения патологических состояний психики — источник многих ошибочных представлений. Любая теория мотивации, достойная понимания, должна столь же иметь дело с высшими способностями здорового и сильного человека, сколь и с защитными механизмами искалеченных душ.

Олпорт делает попытку сформулировать позитивную теорию мотивации, которая удовлетворяла бы теоретическим требованиям. Источником теоретических построений Олпорта является главным образом клинический опыт. Он считает, что эта теория продолжает функционалистическую традицию американских философов У. Джеймса и Дж. Дьюи (1859—1952) и тесно связана с холизмом немецкого психолога М. Вертгеймера (1880—1943) и гештальтпсихологии, а также с динамизмом З. Фрейда и австрийского психолога А. Адлера (1870—1937). Этот сплав, или синтез, Олпорт называет *холистическо-динамической теорией*.

.....
Иерархия потребностей
.....
Физиологические потребности представляют собой специфический класс потребностей и не могут служить парадигмой для всех видов мотивации. Они первостепенны лишь в том смысле, что в чрезвычайных обстоятельствах крайних степеней лишения доминируют над высшими потребностями и мотивами. Совершенно справедливо, что человек живет хлебом единым, когда нет хлеба. С удовлетворением (даже частичным) физиологических потребностей возникают другие (высшие) потребности, удовлетворение которых ведет, в свою очередь, к появлению еще больших потребностей. В организме доминируют и организуют поведение неудовлетворенные потребности, тогда как хроническая неудовлетворенность делает соответствующие потребности несуществующими (в качестве активных детерминантов и организаторов поведения). Удовлетворение является столь же важным понятием *теории мотивации*, как и *депривация*.

Потребность в безопасности. Относительное удовлетворение физиологических потребностей выдвигает на первый план мотивационную группу — потребности в безопасности. Для них справедливо, хотя и в меньшей степени, то же, что и для физиологических потребностей: в определенных условиях они могут доминировать и выступать почти единственными организаторами поведения, превращая организм в целом в «механизм поиска безопасности». Наилучшим объектом для изучения потребности в безопасности служат дети, в которых эта потребность наиболее проста и очевидна. Средний ребенок в нашем обществе, как правило, предпочитает надежный, упорядоченный, предсказуемый и организованный мир, на который он может положиться, в котором не случается неожиданных, неуправляемых или других опасных вещей и в котором, во всяком случае, у него есть всемогущие родители, защищающие и оберегающие его от вреда.

Поскольку потребность в безопасности здорового, нормального, благоустроенного взрослого в условиях нашей культуры в значительной степени удовлетворена, она перестает существовать в качестве активного мотиватора и проявляется только в таких явлениях, как предпочтение, отданное стабильной работе, стремление делать

сбережения или застраховаться, а также в широко распространенном предпочтении, которое оказывается знакомому перед незнакомым, известному перед неизвестным. Активным и доминирующим мобилизатором ресурсов организма потребность в безопасности становится в чрезвычайных обстоятельствах (война, болезнь, катастрофические явления природы, преступные посягательства, социальная дезорганизация, невроз, мозговая травма, хронические тяжелые ситуации).

Невротического индивида можно представлять как взрослого человека, сохранившего детские установки по отношению к миру, полному опасностей, вызывающему страх и потребность в защите. Наиболее отчетливую форму стремление к безопасности принимает в случае невроза навязчивых действий. Для таких больных характерно крайнее пристрастие к аккуратности и дисциплине, стремление максимально рутинизировать окружающую обстановку, боязнь всяких неожиданностей, полная или почти полная утрата здорового вкуса к новому и неизведанному.

Потребность в привязанности и дружбе. Недостаточное удовлетворение физиологических потребностей и потребности в безопасности приводит к появлению потребностей в любви и привязанности и повторению описанного цикла с новым центром. Человек, мотивируемый этой потребностью, остро ощущает отсутствие близких (друга, жены, детей и т.д.); он стремится к душевным отношениям с людьми, т.е. стремится занять место в какой-либо группе. Неудовлетворенность этой потребности является наиболее распространенным источником всяких психологических явлений.

Потребность в уважении. Все люди (за немногими исключениями) обладают потребностью в стабильной и обычно высокой оценке своей личности, в самоуважении и уважении со стороны других людей. Можно выделить две группы таких потребностей. Одну из них составляют желания, направленные на приобретение силы, достижений, мастерства, уверенности в себе или независимости и свободы. Другую группу потребностей образуют стремления к престижу, статусу, доминированию, признанию или вниманию. Удовлетворение потребности в самоуважении ведет к ощущениям доверия к себе, собственной силы, ценности, а депривация вызывает ощущения неполноценности, слабости, беспомощности и может развить компенсаторные или невротические тенденции. Следует учитывать, что вполне полноценным, т.е. устойчивым и здоровым, является самоуважение, основанное не на мнении других, а на действительных способностях, компетенции и соответствии задачам, стоящим перед индивидом.

Потребность в самоактуализации. Даже после удовлетворения всех названных потребностей у индивида часто, если не всегда, усиливается беспокойство и неудовлетворенность. Композитор

должен создавать музыку, художник должен рисовать, поэт должен писать, если он хочет в конечном счете быть в мире с самим собой. Человек должен быть тем, чем он может быть. Эту потребность можно назвать самоактуализацией. Обычно отчетливое появление этой потребности обусловлено предварительным удовлетворением физиологических потребностей и потребностей в безопасности, любви и уважении.

Условия, необходимые для удовлетворения основных потребностей, — это свобода высказывания, свобода действия, не наносящего вреда другому, свобода самовыражения, свобода исследования и поиска информации, свобода самозащиты, справедливость, честность и упорядоченность отношений в группе, столь тесно связанных с основными потребностями, что без них удовлетворение основных потребностей невозможно или, по меньшей мере, находится под угрозой. В связи с этим можно ввести понятие *психологической важности*: сознательные желания (частичные цели), поведенческие акты или защитные механизмы являются тем более психологически важными, чем теснее их связь с основными потребностями.

..... **Когнитивные** *Когнитивной психологией* называют область психологии, которая пытается изучить и понять действие познавательных процессов. Когнитивные психологи пользуются этим знанием для объяснения многих аспектов нашего повседневного поведения — от дорожно-транспортных происшествий (проблемы внимания и восприятия) до навыков обучения (проблема памяти). Многие терапии основаны на убеждении, что человеческие эмоции и поведение во многом обусловлены рассуждениями людей о своих переживаниях. Когда человек осознает ошибочность своего образа мыслей, он может изменить его и таким образом устранить невроз или иную проблему.

..... **теории мотивации**
Когнитивная терапия стремится регулировать процесс обработки информации и вводить положительное изменение во все системы, действуя через познавательную систему. В совместной работе врач и пациент исследуют представления пациента о себе, о других людях и о мире. Теория основана на убеждении, что обработка информации является решающей для выживания любого организма. Когнитивные схемы содержат восприятия себя и других людей, цели и ожидания, воспоминания, фантазии и предшествующее образование. В различных психопатологических состояниях страха, депрессивных расстройств, маний, параноидальных состояний, компульсивных неврозов действуют различные установки. Так, в депрессивном состоянии человек имеет отрицательные установки, включающие негативное представление о себе, мире. При страхе имеет место систематическое предубеждение или когнитивный

сдвиг по отношению к выборочно интерпретируемым темам опасности. При параноидных состояниях доминирующий сдвиг — неразборчивое приписывание нападений или сексуальных домогательств и сдвиг при мании — ненормально расширенные интерпретации личной выгоды.

Современная когнитивная теория, извлекая пользу из последних результатов развития клинической, эволюционной и когнитивной психологии, рассматривает все системы, действующие как *модальность*. Модальность связывает когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие схемы, которые составляют личность и интерпретируют возникающие ситуации. Некоторые виды модальности, подобные модальности страха, являются ведущими, т.е. они универсальны и связаны с выживанием. Другие, подобные перемене взглядов или обучению, являются малыми и сознательно контролируются. Хотя ведущие модальности, как предполагают, адаптивны в эволюционном смысле, индивиды могут находить их недостаточно адаптивными или чрезмерными реакциями. Даже расстройство личности может рассматриваться как преувеличенные версии прежних адаптивных стратегий. При расстройстве личности ведущие модальности действуют почти непрерывно. Когнитивная терапия учит пациентов использовать сознательный контроль, чтобы осознать и отвергнуть недостаточно адаптивные реакции.

.....
Познавательные процессы
.....
Человек обладает необыкновенным даром. Он может вызвать в собственном воображении давно ушедшие миры, способен с предельным погружением войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять их. Человек может рассуждать, познавать и оценивать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. В своей жизни люди доверяются не только инстинкту. Они могут поступать сознательно. Это поразительная, победоносная сила человека.

Разум — способность понимания и осмысления. Это способность человеческого духа, направленная на познание. С помощью разума постигается универсальная связь вещей. Однако поставим вопрос: всегда ли существовал разум? Ответы на этот вопрос образуют широкий спектр. Теологи рассуждают: божественный разум пронизывает весь универсум. Сознание человека — искра величественного костра, несущего пламень духа. В истории психологии сложилось даже специфическое учение о том, что все есть разум. Оно было названо *панлогизмом*. Разум является абсолютной действительностью. Мир — лишь осуществление разума.

Натурфилософы (философы, которые занимаются философским постижением природы) утверждали, что разум присущ не только

человеку. В своеобразной форме он существует в косной и живой материи. Прочитаем Мориса Метерлинка:

Признаки осторожной, живой мысли наблюдаются не только в семени или цветке, но и во всем растении, в стебле, листьях, корнях, если пожелать на миг склониться над их скромной работой. Вспомните об удивительных усилиях наткнувшихся на препятствия ветвей в их стремлении к свету или к отважной и хитрой борьбе деревьев, которым угрожает опасность¹.

Теперь уже не только богословы или натурфилософы считают, что Вселенная одушевлена разумом, о чем всегда полагали мистики. Физики и те склонны думать, что универсум демонстрирует некое величие одухотворенной мысли. Об этом же пишут и представители трансперсональной психологии².

Но не менее распространена и другая точка зрения. Разум существовал не всегда. Многие миллионы лет ни одно земное существо: ни волк, ни дельфин — не обладало таким свойством. Разум — это продукт эволюционного развития материи, одно из последовательных приобретений вечного универсума. К. Ясперс отмечает, что за те несколько столетий, пока существуют великие цивилизации, в мире успело произойти множество изменений, затронувших всю совокупность обстоятельств человеческой жизни. Изменились *религиозные представления человека, его обычаи, знания, способности*; изменилась и *среда его обитания*. Но фундаментальная предрасположенность человека, судя по всему, не претерпела каких-нибудь заметных трансформаций³.

Произвольность психики

Фундаментальные принципы человеческого бытия положили начало развитию цивилизаций. Но до этого должно было господствовать совершенно иное состояние психики — состояние, имеющее мало общего с тем, что присуще современному человеку и преобладает на протяжении последних столетий. Предполагается, что такое архаическое состояние психики свойственно племенам, сохраняющим первобытный образ жизни вплоть до нашего времени. Французские исследователи обратили внимание на особенности психики первобытных племен. Были осуществлены попытки выявить и систематизировать различия между миром первобытных людей и тем миром, в котором живем мы; в итоге удалось прийти к различению двух типов мышления и сознания. Мы стремимся к отчетливому, осознанному мышлению, ясным определениям, дифференциации объекта и субъекта, реальности воображения, установлению границ между вещами как таковыми и т.п.

¹ Метерлинка Морис. Разум цветов. — М., 1995. — С. 126.

² См.: Гроф С. Указ соч.

³ Ясперс К. Указ. соч. С. 883.

При этом наша мысль постоянно соотносится с эмпирической реальностью. Но существует и иной, не логический (или дологический) тип мышления. Для него характерны такие качества, как образность, наглядность, насыщенность конкретными и символическими значениями. Дологическое мышление допускает замену одних вещей другими и объединение образных представлений; в итоге гетерогенные феномены сливаются в единую картину, а эмпирические целостности расщепляются на гетерогенные связи и смыслы. Такой протеический взаимообмен форм и образов становится истинной реальностью, замещая в этой функции эмпирические пространство и время, или лучше сказать, в системе первобытного мышления пространство и время еще не существуют как категории действительности и логики.

Если мы обратимся к образному содержанию психотических переживаний, типам психотического мышления, способам отбора и систематизации объектов, кажущемуся хаосу фантастических представлений, а также к символике и магии, мы обнаружим в них ряд удивительных параллелей мифам, представлениям и способам мышления первобытных людей. Сопоставление мифа и психоза — излюбленная тема исследователей фрейдовской школы, в особенности Юнга.

Познание — это усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого положения вещей, состояния, процессов с целью нахождения истины. Со времен греческой философии познание исследуется как процесс. При этом изучаются способности человека и сам процесс продвижения к знанию.

..... Память является предпосылкой способности *обучения* на основе опыта. Различают **Процессы обучения и понимание** следующие процессы обучения:

..... 1) обучение посредством образования условных рефлексов (русский физиолог *И.П. Павлов* (1849—1936)). Оно служит классическим условиям и оспаривается только у одноклеточных;

2) инструментальная подготовка (американский психолог *Б. Скиннер* (1904—1990)): животное в искусственно созданном окружении (например, так называемый ящик Скиннера) само осуществляет действия, за которые вознаграждается или наказывается;

3) обучение посредством упражнения и привычки, например совершенствование возможностей полета (парение, подъем против ветра);

4) обучение посредством проб и ошибок — важнейший модус обучения у высших животных и у людей;

5) обучение посредством подражания является очень редким. Оно встречается у некоторых птиц (обучению родовому пению), высокоразвитых млекопитающих и у человека;

б) обучение через понимание встречается фактически только у человека.

В вопросе о содержании обучения необходимо различать между тем, чему животные научаются от самих себя, и тем, что им может привноситься. Наблюдение за свободным поведением и дрессура всегда дают повод для удивлений. У животных имеются выраженные фазы способности к обучению. Ориентировочно-исследовательское поведение ограничено молодыми годами; взрослые животные обучаются под давлением особых обстоятельств (например, угроза врага). У людей, напротив, любопытство сохраняется до глубокой старости.

Понимание представляет собой постижение логических и каузальных причинных связей и выражается иногда во внезапной адаптивной реорганизации способов поведения. Понимающее поведение животных было предметом многих наблюдений, но еще неизвестно, какие процессы в мозге лежат в его основе. В качестве понимающих фигурируют, например, следующие достижения (без дрессуры).

Обезьяна вставляет две палки одну в другую и громоздит ящики один на другой, чтобы достать банан (изготовление и использование орудий). Собака обходит пространственное препятствие, например забор (достижение обхода). Обезьяны открывают двери, закрытые сложной системой задвижек. Живя на свободе, они очищают ветки от листьев, засовывают их в термитник, а затем поедают прикрепившихся к ветке насекомых. Операции с представлениями, понятиями и суждениями, которые основаны на созерцании, но не имеют имени, потому что отсутствует словесный язык, Вольфганг Кёлер называет *бессловесным мышлением*. Это достижение допонятийной абстракции. Этим он объясняет следующее наблюдение: мышь научается пробегать без ошибок лабиринт, который на двадцати Т-образных разветвлениях требует правильных решений. Затем лабиринт предлагается ей в новой, «транспонированной» форме, а именно линейно удвоенный, искаженный, т.е. с косыми, а не прямыми углами, криволинейный и, наконец, зеркально отраженный. В новом лабиринте мышь делает без дрессуры почти так же мало ошибок, как и в старом.

Голуби научаются отличать четыре зернышка от пяти или выклеивать из кучки только пять зерен, а остальное не трогать. Следовательно, они могут численно воспринимать и оперировать. Они обладают симультанными и сериальными возможностями для неназываемых чисел. У галок они распространяются до шести, у ворона, попугая, сороки, белки — до семи, у серого попугая — даже до восьми. Если человеку мешать употреблять соответствующие слова счета, то он достигает не большего, чем эти животные.

.....
Эмоционально-волевая сфера
.....

Чувство — это внутреннее состояние человека, его эмоциональные переживания (радость, печаль, взволнованность, отвращение, ненависть, скорбь). О том, что чувства — неотъемлемое свойство человека, знали еще в древности. Китайский поэт Юань Цуй писал:

Я чувства сдерживаю и скрываю.
Но разве должен я скрывать обиду?
Ты можешь обтесать бревно как хочешь,
Но свойства дерева в нем сохраняются.

Казалось бы, что может быть прозрачнее наших чувствований? Все мы испытываем ликование и горечь, надежду и уныние, прилив чувств и бесчувствие. Проблема кажется предельно ясной. Между тем К. Ясперс в книге «Общая психопатология» утверждает:

существует практически всеобщее согласие относительно того, что мы называем ощущением, восприятием, представлением, мышлением, а также, возможно, инстинктивным влечением и волевым актом, что же касается термина и понятия «чувство», то здесь пока царит неясность¹.

Мы все еще не можем быть вполне уверены, что имеется в виду под словом «чувство» в каждом отдельном случае. Обычно под этим словом обозначают любое событие психической жизни, которое явно не может быть отождествлено с осознанием реальности, инстинктивным побуждением или волевым актом. Существует тенденция называть «чувствами» любые неразвитые, неопределенные психические проявления — все то, что неосязуемо и неуловимо, не поддается анализу, для чего мы не можем подобрать другого названия.

К. Ясперс указывает на этот парадокс. Можно чувствовать безразличие. Можно чувствовать, что где-то допущена ошибка. Можно чувствовать, что комната слишком мала. Можно чувствовать, что все понятно. И вот еще: можно чувствовать себя не в своей тарелке. Действительно, весь этот разнородный набор данных, который мы называем чувствами, до сих пор не был удовлетворительно проанализирован с психологической точки зрения.

Важно понять, в чем именно состоит базовый элемент (или набор элементов) чувства. Хорошо бы дать классификацию этих переживаний, особенно если учесть, что для ощущений базовые элементы хорошо изучены и систематизированы. Вслед за Ясперсом много десятилетий (книга была написана и издана в 1913 г.) спустя мы можем сказать: существует мало научных исследований, посвященных чувствам. Но с другой стороны, написаны многочисленные труды по патологии чувственных переживаний.

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 145.

Психологи знают, что на ранних стадиях развития ребенка, когда еще не окончательно сформировалась психика, часто реагирует на неприятности через телесные реакции. Если ранний конфликт обозначился и соматические (телесные) отклики заменяют аффект, рождается *алекситимия*. Это и есть как раз отсутствие эмоций, некая бесчувственность. Можно фиксировать также феномен «операторного мышления». Человек не воспринимает эмоции других людей, с которыми он общается. Он обнаруживает эмоциональную неразвитость. Реагирует только на «информационный поток». Страдающий этим недостатком человек напоминает робота.

К. Ясперс подчеркивает: не вполне понятно, с чего следует начинать разработку данной проблематики. Тем не менее психологи уже заложили определенную основу для анализа чувств. Ведущие психологические школы вполне могут обеспечить определенную ориентацию и методологию для оценки того, что уже удалось установить. Итак, можно рассмотреть различные подходы к классификации чувств:

1) *феноменологическая классификация* (феноменология — учение о феноменах) — описание чувств через различные способы существования этих чувств. При этом можно назвать, во-первых, чувства, которые представляют собой аспекты сознательной личности и определяют Я. Они противопоставляются чувствам, которые окрашивают наше осознание объектов внешнего мира. Например, моя собственная тоска, противопоставленная тоскливому облику пейзажа.

Далее, есть чувства, которые до известной степени могут быть сгруппированы в пары противоположностей. Например, немецкий психолог *Вильгельм Вундт* (1832—1920) различает удовольствие и неудовольствие, напряженность и расслабленность, возбуждение и покой. Существуют и другие противоположности: глубокие и поверхностные чувства, возвышенное чувство, потрясение, глубокая скорбь и досада, чувство комического.

Наконец, в феноменологической классификации можно выделить чувство, которое не имеет объекта и является просто лишенным содержания состоянием либо направлено на какой-либо объект и в этом случае соответствующим образом классифицируется;

2) *классификация согласно объекту чувства*. Противопоставляются воображаемые чувства, направленные на нечто предполагаемое, и действительные чувства, направленные на реально существующие объекты. Чувства, связанные с качественной оценкой, могут быть направлены на самого чувствующего или на другого человека. Они могут быть положительными или отрицательными (гордость-смирение, любовь-ненависть). Любая классификация по содержанию (общественные, патриотические, семейные, религиозные чувства) ведет не столько к систематизации бесчисленных элементов

содержания, к которым могут относиться чувства, связанные с качественной оценкой. В распоряжении языка есть бесчисленные возможности для данной цели, но они приспособлены скорее для конкретного описания, а не общего феноменологического анализа;

3) *классификация согласно источнику* учитывает различные уровни психической жизни. Различаются локализованные чувства: ощущения, чувства, испытываемые телом, в целом витальные чувства, душевные чувства (грусть, радость), духовные чувства (блаженство);

4) *классификация согласно биологической цели*, т.е. жизненной значимости чувства. Например, приятные чувства выражают успех, тогда как неприятные — неудачу в достижении биологических целей.

Далее, можно противопоставлять частные и всеобъемлющие чувства. Частные чувства, направленные на отдельные объекты или частные объекты целого, отличаются от всеобъемлющих чувств, в которых отдельные элементы сливаются в некие временные целостности. Их называют состояниями чувств. Они характеризуются по-разному. Например, существуют состояния раздражения, состояния обостренной чувствительности, состояния повышенной или пониженной возбудимости. Чувство полноты жизни возникает на основе органических ощущений как выражение витального состояния, стремлений, потребностей, склонностей и органической предрасположенности в целом;

5) *классификация чувств, аффектов и настроений*. Это различие учитывает интенсивность и длительность. Чувства — единичные, особенные и радикальные душевные движения. Аффекты — это мгновенные и многосоставные эмоциональные процессы, которые сопровождаются заметными проявлениями в телесной сфере и оказывают продолжительное воздействие на соматические функции.

Можно назвать характеристики, которые позволяют отделять эмоции от других граней жизненного опыта, таких, как чувства или настроения:

- они отличаются остротой и скорее мимолетны, чем продолжительны;
- они воспринимаются как напряженное состояние, т.е. это нечто большее, чем случайное настроение;
- они характеризуются дезорганизацией поведения, которое становится более хаотичным и непредсказуемым, когда организм находится в эмоциональном состоянии;
- эмоции, по-видимому, являются продуктом эволюционной адаптации данного типа: они отражают стратегию выживания, хотя эмоциональная реакция может не соответствовать ее былому значению;
- эмоции не являются привычками. Эмоция выражается не как часть регулярного цикла, но как реакция на конкретные обстоятельства.

Представляет интерес теория дифференциальных эмоций *К. Изарда*. Объектом изучения в этой теории являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается отдельно от других как самостоятельный переживательно-мотивационный процесс. К. Изард постулирует пять основных тезисов:

- основную мотивационную систему человеческого существования образуют базовые эмоции: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, смущение, вина, удивление, интерес;
- каждая базовая эмоция обладает уникальными мотивационными функциями и подразумевает специфическую форму переживания;
- фундаментальные эмоции переживаются по-разному и по-разному влияют на когнитивную сферу и на поведение человека;
- эмоциональные процессы взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;
- в свою очередь драйвы, гомеостатические, перцептивные, когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоционального процесса.

..... *Воля* — свойство человеческой психики, которое проявляется в активной самодетерминации и саморегуляции человеком своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям и воздействиям. Психология представляет в наше распоряжение небольшое число фундаментальных понятий, связанных с волевыми и инстинктивными переживаниями. Исходя из общей феноменологической картины этих переживаний, можно наглядно представить их в форме восходящего ряда, внутри которого могут возникать разрывы, обусловливаемые появлением качественно новых элементов. В итоге мы различаем:

- переживание первичного, лишённого содержания, не имеющего определенной направленности влечения;
- переживание естественного инстинктивного побуждения, бессознательно направленного к некоторой цели;
- переживание волевого акта, имеющего осознанную цель и сопровождаемого осознанным представлением о средствах и последствиях достижения этой цели.

Понятие воли было использовано в античной культуре для того, чтобы объяснить, как порождается действие, но не всякое, а лишённое стремления человека к нему. Проблема воли постепенно дифференцировалась как исследование свободы воли, принятие решения, целеобразования, а также и саморегуляции.

..... *Мышление* — высший познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Свойства мышления:

- 1) мышление обеспечивает обобщенное отражение действительности;
- 2) с помощью мышления осуществляется опосредованное познание объективной действительности;
- 3) мышление всегда связано с решением той или иной задачи;
- 4) мышление связано с речью.

Выделяют несколько видов мышления: по форме, по характеру, по степени развернутости, по степени новизны. Существование двух сигнальных систем часто связывают с двумя основными типами теоретического мышления: *вербальным* и *образным*. С.Л. Рубинштейн в своей концепции мышления специально подчеркивал единство мышления и речи: процесс облечения мысли в слова — это и есть мыслительный процесс. С.Л. Рубинштейн также подчеркивал роль образных элементов, полагая, что чувственно данный предмет, фигурирующий в речи, как правило, лишь означает (или обозначается) словом; все обозначенное словом всегда тянет за собой груз не вобранного в речь и сохраняющегося в том числе и в образной форме; содержание слова — лишь светящаяся точка над остающимся в тени массивом того, что им обозначается. По степени новизны выделяют две формы мышления: дивергентное и конвергентное (Дж. Гилфорд).

Дивергентное мышление — это мышление «идушее одновременно в различных направлениях», оно варьирует способы решения проблем и может привести к неожиданным выводам и следствиям, в то время как *конвергентное мышление* проявляется в случае, когда человек решает задачу, требующую от него на основе множества различных начальных условий выбрать единственно верное решение. По мнению В.Н. Дружинина, дивергентное мышление является одним из важнейших качеств творческой личности и связано с *креативностью* — общей творческой способностью человека. В возрастной психологии изучают развитие мышления у ребенка — особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами. *Наглядно-образное* — это мышление, в процессе которого используются внутренние образы. *Абстрактно-логическое мышление* осуществляется в форме понятий, суждений и умозаключений.

Понятие — это отражение общих и существенных свойств предметов и явлений; принято различать общие и единичные понятия.

Суждение — это форма мышления, основанная на понимании субъектом многообразия связей конкретного предмета или явления с другими предметами или явлениями.

Умозаключение — высшая форма мышления, представляет собой формирование новых суждений на основе преобразования уже имеющихся. Наглядно-образное и *наглядно-действенное мышление* относят к практическим, а *понятийное (вербальное)* и *образное* к теоретическим. Мышление связывают с интеллектом (см. Интеллект), высокий уровень развития *мышления* (особенно *теоретического*)

обеспечивает быстрое решение интеллектуальных тестов и высокий коэффициент интеллекта.

..... *Память* — способность к сохранению и воспроизведе-
..... **Память** дению опыта прошлого; одно из основных свойств
..... нервной системы, которая выражается в способности
весьма долго хранить информацию о событиях внешнего мира и
делать ее достоянием сознания и поведения; форма психического
отражения реальности, которая заключается в закреплении, сохра-
нении и воспроизведении человеком, социальной общностью и че-
ловечеством своего опыта.

Люди минувших эпох живы для нас благодаря особого рода обществен-
ной практике — мемориальной. Она обеспечивает постоянное
присутствие прошлого в актуальном сознании и препятствует тому,
чтобы мы его подменяли или сочиняли. Те, кого уже нет, продолжа-
ют общаться с нами через оставленное ими наследие. Мы находимся
во власти их заветов и в каждом новом поколении стоим перед зада-
чей осмысленного отношения к заветам, которое одно только может
уберечь от слепой покорности авторитету, с одной стороны, и от
предательского беспамятства — с другой (*Э.Ю. Соловьев* (р. 1934)).

Древнегреческий философ *Аристотель* (384—322 до н.э.) пред-
ложил весьма оригинальный подход к памяти в трактате «О памяти
и воспоминании». Он отметил, что память присуща и животному и
человеку. Однако воспоминание свойственно только человеку. Оно
представляет собой как бы своеобразное отыскивание образов и
есть только у тех, кто способен размышлять. Античный философ
сформулировал правила успешного воспоминания, которые через
много столетий подтвердила экспериментальная психология.

Английский философ *Ф. Бэкон* (1561—1626) делил искусство за-
поминания, или сохранения, на два учения: учение о вспомога-
тельных средствах памяти и учение о самой памяти. По его мнению,
основным вспомогательным средством памяти является письмен-
ность. Без такой помощи память не может справиться с материалом
достаточно обширным и сложным. *Ф. Бэкон* отмечал, что исследо-
вание памяти осуществляется вяло и медленно. Правда, существует
какое-то подобие искусства памяти, но вполне может, как он пола-
гал, существовать и более совершенная теория укрепления и разви-
тия памяти, чем та, которую предлагает это искусство. Искусство
памяти в изложении *Ф. Бэкона* опирается на два понятия: предва-
рительное знание и эмблемы. Предварительным знанием *Ф. Бэкон*
называл своего рода ограничение бесконечности исследования. Ко-
гда мы пытаемся вызвать в сознании что-то, не обладая при этом
никаким представлением о том, что мы имеем, то такого рода по-
иски требуют огромного труда: ум не может найти правильного на-
правления исследования, блуждая в бесконечном пространстве.

Много внимания феномену памяти уделяли представители анг-
лийского эмпиризма (*Т. Гоббс*, *Дж. Локк*). Английский философ

Дж. Локк (1632—1704) считал, что память — это своеобразная кладовая идей. По мнению И. Канта, память отличается от репродуктивного воображения тем, что она способна произвольно воспроизводить прежнее представление, что душа, следовательно, не становится просто игрой воображения. Фантазия, т.е. творческое воображение, не должно вмешиваться в это, ибо в таком случае память стала бы неверной. Способность быстро запоминать, легко вспоминать и долго помнить — таковы формальные достоинства памяти. Однако, полагал И. Кант, эти свойства редко встречаются в совокупности. Когда кто-нибудь считает, что в его памяти что-то содержится, но не может довести это до сознания, то он говорит, что не может припомнить. Один древний мыслитель сказал: «Умение писать погубило память, сделало ее отчасти ненужной». В этом утверждении, подчеркивал И. Кант, есть доля правды.

Ряд интересных мыслей о памяти содержится в трудах русского философа В.С. Соловьева. В частности, он писал:

Вечная память, успокоение со святыми, всеобщее Воскресение жизни — вот чего желает, вот в чем помогает настоящее поколение отошедшему — для него и в том же самом ожидает от него помощи — для себя; взаимное отношение переходит в область абсолютного блага, перестает быть своекорыстным и становится чисто нравственным, понимается и осуществляется как совершенное «Добро».

3. Фрейд отметил зависимость феноменов памяти от личности человека. Он показал, что из памяти вытесняется все, что не согласуется с подсознательным влечением индивида. И напротив, память сохраняет все приятное и психологически комфортное. Парадоксальность состоит в том, что фрейдовская теория памяти на самом деле оказалась теорией забывания.

3. Фрейд считал, что накопленный или по крайней мере значимый опыт индивида перестает быть доступным сознанию в результате вытеснения. Его механизм приводится в действие потребностью в уменьшении тревоги. Память, стало быть, выполняет *биологическую* и *психологическую функцию*. В первом случае она позволяет организмам реагировать на обстоятельства настоящего. В результате простые, естественные, инстинктивные реакции заменяются более сложными, избирательными, благоприобретенными.

Современные психологические эксперименты не подтверждают полностью выводов З. Фрейда. Однако в опытах С. Грофа преодолевается амнезия младенчества и очень раннего детства, которая не уменьшалась при самом «глубинном» анализе.

Феномен памяти рассматривал и Э. Фромм. Он отмечал, что вспоминание может происходить либо по принципу обладания, либо по принципу бытия. Самым важным, что лежит в основе различия этих двух форм, является тип устанавливаемой связи. При вспоминании по *принципу обладания* такая связь может быть чисто

механической, когда, например, связь между двумя последовательными словами определяется частотой их употребления в данном сочетании, или же чисто логической, как связь между противоположными или пересекающимися понятиями; основанием для установления связи могут быть временные и пространственные параметры, величина, цвет; связи могут устанавливаться также в рамках конкретной системы мышления.

Вспоминание по *принципу бытия* представляет собой активное воспроизведение слов, мыслей, зрительных образов, картин, музыки, т.е. конкретный факт, который нужно вспомнить, соединяется с множеством других, связанных с ним фактов. В этом случае устанавливаются не механические или чисто логические связи, а связи живые. Одно понятие связывается с другим в результате продуктивного акта мышления (или чувствования), которое мобилизуется при поиске нужного слова.

В книге «Иметь или быть?» Э. Фромм привел простой пример. Если слова «головная боль» ассоциируются у меня со словом «аспирин», то возникает логическая ассоциация. Если же это слово вызывает у меня такие ассоциации, как «стресс» или «гнев», то я связываю данный факт с его возможными причинами, к пониманию которых я пришел в ходе изучения самого явления. Последний тип вспоминания представляет собой акт продуктивного мышления. Наиболее впечатляющим примером этого типа живого вспоминания является предложенный З. Фрейдом метод свободных ассоциаций.

Люди, не очень склонные к сохранению информации, могут убедиться: для того чтобы память хорошо работала, им необходимо испытать сильный и непосредственный интерес. Например, известны случаи, когда люди вспоминали слова давно забытого или иностранного языка, если это было им жизненно необходимо. Э. Фромм ссылается на собственный опыт. Не будучи наделен хорошей памятью, он тем не менее вспоминал содержание сна своего пациента, который анализировал две недели или даже пять лет назад, если Э. Фромму приходилось снова лицом к лицу встретиться с этим человеком и сосредоточиться на его личности. А ведь всего за пять минут до этого, когда в том не было необходимости, он был абсолютно не в состоянии вспомнить содержание сна.

Вспоминание по принципу бытия предполагает оживление в памяти того, что человек видел или слышал ранее. Каждый может, согласно Э. Фромму, испытать, что такое продуктивное восстановление в памяти, если попытается представить себе какого-то человека, которого он когда-то видел, или какой-нибудь пейзаж. Ни то ни другое невозможно вспомнить сразу: необходимо воссоздать этот предмет, мысленно оживить его. Такое восстановление в памяти не всегда бывает легким. Ведь чтобы вспомнить того или иного человека или определенный пейзаж, мы должны были в свое время

смотреть на него достаточно внимательно. Когда такое воспоминание совершается, человек, чье лицо мы вспоминаем, предстает перед нами настолько живым, а пейзаж — настолько отчетливым, словно они сейчас физически присутствуют перед нашим взором.

Типичным примером того, как происходит восстановление в памяти лица или пейзажа по принципу обладания, Э. Фромм считал манеру большинства людей рассматривать фотографии. Фотография служит им лишь вспомогательным средством для опознания человека или места, вызывая, как правило, такую реакцию: «Да, это он» или «Да, мне случалось бывать здесь». Таким образом, для большинства людей фотография становится своего рода отчужденной памятью.

Записи, по мнению Э. Фромма, представляют собой еще одну форму отчуждения памяти. Записывая то, что я хочу вспомнить, я приобретаю уверенность в том, что владею информацией, и потому не стараюсь удержать ее в своей голове. Я уверен в своей собственности, ибо, только потеряв записи, я теряю также и память об этой информации. Я утрачиваю свою способность к запоминанию, ибо мой банк памяти превратился в отчужденную в виде записи часть меня самого.

Учитывая, какую массу сведений приходится держать в памяти людям, живущим в современном обществе, хранение некоторой части этой информации в виде записей, записей и книг неизбежно. Наблюдая за собой, можно легко убедиться в том, что при ведении всякого рода записей снижается способность к запоминанию. Э. Фромм приводит следующие примеры.

Сегодня продавец лишь в редких случаях станет выполнять элементарное сложение двух-трех чисел в уме. Вместо этого он немедленно потянется к счетной машине.

Другой пример относился к учебной деятельности. Преподавателям хорошо известно, что те студенты, которые на лекции записывают каждое предложение, по всей вероятности, поймут и запомнят меньше, чем те, кто полагается на свою способность понять и, значит, запомнить хотя бы самое существенное.

Далее, музыканты знают, что тем, кто очень легко читает ноты с листа, труднее запомнить музыкальный текст без партитуры.

Итальянский дирижер *А. Тосканини* (1867—1957), который, как известно, обладал феноменальной памятью, служит прекрасным примером музыканта, ориентированного на способ бытия.

Э. Фромм приводил и такой пример. Работая в Мексике, он заметил, что память людей неграмотных или редко прибегающих к письму намного превосходит память хорошо образованных жителей развитых стран. Помимо всего прочего, этот факт позволяет предположить, что грамотность отнюдь не является тем благом, которым ее представляют, особенно если люди используют ее только для того, чтобы поглощать информацию, обедняющую их воображение и способность к переживанию.

.....
**Теории
и виды памяти**
.....

Можно назвать различные теории памяти: *философскую теорию анамнезиса* (воспоминания), истоки которой есть у древнегреческого философа *Платона* (428 или 427—348 или 347 до н.э.); *психологическую теорию*, известную со времен *Аристотеля*; *ассоцианистскую* (от слова «ассоциация») концепцию Нового времени; психологическую и психоаналитическую теорию прошлого века.

Память — процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения индивидом его опыта. В психологии предложены теории, объясняющие процесс памяти. Ассоциативная психология (английские философы *Д. Юм* (1711—1776), *Г. Спенсер* (1820—1903); американский психолог *У. Джеймс*) предложил принцип ассоциации для объяснения процессов запоминания и воспроизведения (выделяют ассоциации по смежности, по сходству, по контрасту). Смысловая теория памяти (французский психолог *А. Бине* (1857—1911), немецкий психолог *К. Бюлер* (1879—1963)) на первый план выводила наличие или отсутствие смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в смысловые структуры. Исследованиями памяти занимались многие известные ученые: немецкие психологи *Г. Эббингауз* (1850—1909), разработавший метод заучивания бессмысленных слогов, *Г.Э. Мюллер* (1850—1934), изучивший законы закрепления и воспроизведения следов памяти у человека.

По *характеру психической активности* различают двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую память. По *характеру целей деятельности* выделяют произвольную и произвольную память. По *продолжительности закрепления и сохранения материала* — кратковременную, долговременную и оперативную. *Двигательная* память — это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. *Эмоциональная* память — это память на чувства. *Образная* память — память на представления, образы, картины природы; сюда же относят память на звуки, вкус и запах. *Словесно-логическая* память — запоминание и воспроизведение вербального материала. *Кратковременная* память — вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации (от нескольких секунд до нескольких минут). Объем кратковременной памяти ограничен (7 ± 2 единицы). *Оперативная* память — вид памяти, обслуживающей актуальную деятельность человека. *Долговременная* память — вид памяти, в которой информация хранится длительное время. Соответственно определению выделяют следующие процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. *Запоминание* — процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. Выделяют по степени активности два вида запоминания: произвольное (преднамеренное) и произвольное (преднамеренное).

При *произвольном запоминании* человек ставит перед собой цель запомнить конкретную информацию и использует специальные мнемо-

нические приемы для ее запоминания. По степени осмысленности также выделяют два вида запоминания: осмысленное и механическое. *Механическое* — это запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала, а *осмысленное* — это запоминание, построенное на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Осмысленное запоминание более продуктивное, позволяет запомнить больший объем материала и на более долгий срок сохранить его в памяти.

Извлечение материала из памяти осуществляется с помощью двух процессов: воспроизведения и узнавания. *Воспроизведение* — это процесс воссоздания информации, воспринятой нами ранее, но не воспринимаемой в данный момент. Воспроизведение также может быть *преднамеренным* и *непреднамеренным*. В первом случае человек ставит перед собой цель припомнить конкретную информацию, во втором случае информация воспроизводится в памяти неожиданно для субъекта. *Узнавание* — это процесс, происходящий в момент восприятия объекта, представление о котором у человека было сформировано ранее. Процессы узнавания различаются по степени определенности: от случаев неопределенного узнавания до случаев полного узнавания. *Забывание* — психический процесс, выражающийся в невозможности восстановить ранее воспринятую информацию. Физиологической основой забывания является корковое (угасательное) торможение. Наряду с нормальной памятью, известны случаи феноменальной памяти, а также расстройства памяти. *Амнезии* — это нарушения памяти, выражающиеся в невозможности сохранять и воспроизводить ранее приобретенные знания. Физиологической основой памяти являются механизмы реверберации и консолидации нервных процессов. *Консолидация* — процесс, приводящий к физическому закреплению энграммы в нейронах и синапсах. *Реверберация* — механизм консолидации, основанный на многократном пробегании нервных импульсов по замкнутым цепям нейронов.

.....
Общение
..... Общение непосредственные контакты, опосредованные отношения, взаимоотношения и взаимодействия людей друг с другом, коммуникативные процессы, включающие все сферы и уровни психологии людей, личности и психики (перцептивную, познавательную, мотивационную и др.).

Заслуга актуализации проблемы общения в отечественной психологии принадлежит *Б.Ф. Ломову* (1927—1989), предложившему ввести общение в число методологических принципов психологии, возражая против абсолютизации принципа (или подхода) деятельности как единственного системообразующего основания психологии.

Российский психолог *Г.М. Андреева* выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. *Коммуникация*, по ее мнению, заключается в обмене информацией между общающимися индивидами, *интерак-*

тивная — в организации взаимодействия, т.е. в обмене не только знаниями, но и действиями, *перцептивная* — в восприятии и познании людьми друг друга, приводящими к их взаимопониманию. Последний аспект общения — перцептивный — был впервые разработан в отечественной психологии *А.А. Бодалевым* (р. 1923), под руководством которого осуществлено исследование восприятия человека человеком и некоторых характеристик социального интеллекта.

Общение может рассматриваться также в парадигме «отношений», которая в основном была предложена *В.Н. Мясищевым* (1893—1973) применительно к личности. Эта парадигма включает и позволяет учесть и эмоциональные, и оценочные отношения людей друг к другу, а также рассмотреть общение как способы связей (более постоянных или временных, формальных или неформальных и т.д.) людей друг с другом на основе совпадающих по характеру или не совпадающих (позитивных или негативных) отношений. Тогда открывается перспектива для анализа конфликтного, или гармоничного, или проблемного типов общения (*К.А. Абульханова* (р. 1932)).

Общение в вышеуказанной парадигме рассматривается с учетом включающихся в него личностей. Но равно правомерно рассмотрение общения в основном как межличностных отношений, групповых, кооперативных, совместных процессов, в которые личности включаются в социально-психологических качествах, ролях.

..... *Сознание* — это состояние осознания, которое ощущается или испытывается человеком, однако остается скрытым от других людей. В когнитивной психологии сознание истолковывается как форма внимания. Взаимодействие между врожденными и приобретенными структурами, между филогенетической информацией и онтогенетическим обучением оказывается особенно тесным в высших способностях животных, в явлениях сознания. В психоанализе сознание — это состояние человека, в котором он осознает себя, в противоположность состояниям сна, комы, амнезии. Это также особая, присущая человеку, в отличие от животных, способность к самосознанию.

3. Фрейд уподоблял сознание органу чувств, способному воспринимать внутренние, т.е. душевные, психические, события и отличать их от внешних восприятий, а также органу, способному быть обращенным как вовнутрь, к психической деятельности, так и вовне, к окружающей среде. Кроме того, по сравнению с предсознательным и бессознательным сознание, согласно Фрейду, является лишь небольшой частью ума, включающей то, что мы создаем в каждый данный момент. Сознание обладает интегративной функцией, которая наиболее ярко проявляется при переводе бессознательного в сознательное.

Сознание органически вплетено в духовный опыт человечества. Появление сознания с его рефлексивным отношением — характерная черта, отличающая человека от животного. Мы до сих пор не можем с определенностью ответить на вопрос об источнике созна-

ния, не можем объяснить, почему оно возникло. Поэтому, принимая его существование за само собой разумеющийся факт, можно говорить о проблемах, которые возникли с его появлением, а также оценить его роль, что и делает психоанализ.

Сознание развивалось от неопределенного, непрочного к стабильному и прочному. Быть сознательным означает одновременно и проклятие и благословение. Приобретение сознания связано также со страхом потерять его под влиянием бессознательных эмоций. Вот почему понадобились табу и строгие коллективные ритуалы: страх перед последствиями за их нарушение является той преградой, которая держит под контролем бессознательные эмоции.

Благодаря сознанию человек способен разбираться в деталях, задаваться вопросами «зачем?» и «почему?», но это создает драматическую ситуацию: человек боится этих вопросов, ненавидит их, старается ускользнуть, скрыться от них в младенческом состоянии счастья, незнания. В то же время сознание — отличительная черта человека, сила, управляющая им. Появление сознания есть пробуждение от нерефлективного состояния гармоничной бессознательности, столкновение с проблемами существования.

Потеря предсознательной инстинктивной безопасности ведет к разрушению устоев жизни примитивного человека, если он не может, не умеет использовать свое сознание, которое предохраняет его от бессознательных сил. Эффект появления сознания можно сравнить с мощным психологическим стрессом. Каждому организму присуще стремление к адаптации, но ярче всего эта тенденция проявляется в ситуации, когда организм попадает в новые и неизвестные ему условия. Он либо адаптируется и восстанавливает баланс между силами действия и противодействия, либо погибает.

В психологическом смысле факт появления сознания был для примитивного человека тем сдвигом, рывком, отрывом от определенного набора условий, в которых он привык находиться. Этот факт знаменовал собой разрушение равновесия, сложившегося между предсознательным организмом и биологической средой. Вместо безмятежного пребывания внутри биологических процессов человек с появлением сознания внезапно обнаруживает себя стоящим над этими процессами и испытывает потребность в новой адаптации.

Сознание — специфически человеческое достижение, существование человека фундаментально и нерушимо связано и выражено в факте становления сознательного. Однако не следует забывать и о том, что в природе сознательного заложено и деструктивное начало. Сознательному предшествует бессознательное, природа — его мать и вечная кормилица. Бессознательное нуждается в своем чаде, чтобы быть реализованным. Сознательное черпает силы в бессознательном. Однако существует опасность отрыва сознательного от бессознательного, возможность забыть о его источнике как вместилище инстинктов и супраиндивидуального опыта или, напротив,

полного погружения в утробу матери. В свою очередь бессознательное из-за своей безличной натуры может обернуться против своего чада и разрушить его. И тогда возобладает деструктивное начало.

Только взаимная связь между сознательным и бессознательным является условием их созидательного смысла.

Вопросы для обсуждения

1. Что такое мотивация? Какова роль мотивации в человеческом поведении?
2. Какова роль бессознательных побуждений в поведении человека?
3. Почему мотивы связаны друг с другом?
4. Как бы вы определили потребность?
5. Почему психологи говорят о «чисто человеческих потребностях»?
6. Какова роль физиологических потребностей в жизнедеятельности человека?
7. Отчего возникает потребность в безопасности?
8. Существует ли потребность в привязанности и дружбе?
9. Нужна ли человеку потребность в уважении?
10. Что вы подразумеваете под разумом?
11. Как вы понимаете произвольность психики?
12. Как связаны между собой обучение и понимание?
13. Как можно истолковать чувство?
14. Чем оно отличается от эмоции?
15. Что такое мышление?
16. Зачем человеку память?
17. Сознание: благо или зло?

Литература

- Адам Д.* Восприятие, сознание, память. — М., 1983.
- Анохин П.К.* Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. — М., 1964.
- Васильев И.А.* Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. — Л., 1998. № 4.
- Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. — М., 1976.
- Выготский Л.С.* Учение об эмоциях // Собр. соч. Т. 4. — М., 1984.
- Дельгадо Х.* Мозг и сознание. — М., 1971.
- Догонов Б.И.* Эмоция как ценность. — М., 1978.
- Изард К.* Психология эмоций. — СПб., 2000.
- Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. — СПб., 2002.
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. — М., 1971.
- Лурия А.Р.* Ощущение и восприятие. — М., 1975.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. — М., 1957.
- Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. — М., 1993.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
- Якобсон П.М.* Психология чувств и мотиваций. — М., 1998.



ЧУВСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ

Случайно на ноже карманном
Найди пылинку дальних стран;
И мир опять предстанет странным,
Окутанным в цветной туман.

А. Блок

Чувственное познание — это познание, осознание истинно предметного (принадлежащего как внешнему, так и внутреннему) с помощью внешних чувств или непосредственно с помощью «внутреннего» чувства. Чувственное познание реализуется через ряд функций.

Ощущения и восприятие

Ощущение — простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира и внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы. Классификация ощущений основывается на свойствах раздражителей, вызывающих ощущения, и свойствах рецепторов, на которые действуют раздражители. На основании пяти основных органов чувств выделяют пять видов ощущений: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Ощущения имеют как свои специфические свойства, так и общие. К общим относятся качество ощущения, интенсивность ощущения, продолжительность ощущения и пространственная локализация. Минимальная сила раздражителя, способная вызвать едва заметное ощущение, называется *нижним абсолютным порогом чувствительности* данного анализатора. *Верхним порогом чувствительности* анализатора называется максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение. Ощущения связаны с процессами восприятия.

Восприятие — это процесс отображения в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, в которых отражаются отдельные свойства раздражителей, восприятие отражает предмет во всей совокупности его свойств. Важнейшие свойства восприятия — предметность, константность, структурность, целостность и осмысленность. *Предметность* выражается в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира к внешнему же миру (явление объективации). *Константность* восприятия — это способность перцептив-

ной системы воспринимать окружающие предметы как относительно постоянные по форме, величине, цвету и т.п., несмотря на то, что окружающие объекты в разные моменты времени поворачиваются к воспринимающему их человеку разными сторонами. *Целостность* обеспечивает человеку восприятие целостного образа предмета, а не совокупности различных ощущений. С целостностью связана *структурность*, человек воспринимает абстрагированную из ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени. *Осмысленность* восприятия связана с тем, что человек сознательно воспринимает предмет, т.е. мысленно называет его, а значит, относит воспринимаемый предмет к определенной группе, классу предметов. Свойства восприятия подробно исследовались гештальт-психологией. Восприятие, в отличие от ощущения, является активным процессом, оно зависит не только от свойств объекта, воздействующего на органы чувств, но и от особенностей субъекта. Восприятие зависит от прошлого опыта человека, от его установок, эмоций, убеждений. Физиологической основой восприятия, согласно И.П. Павлову, является система внутрианализаторных и межанализаторных связей, обеспечивающих наилучшие условия выделения раздражителей и учет взаимодействия свойств предмета как сложного целого.

Российский ученый *И.М. Сеченов* (1829—1905) объяснял восприятие ассоциацией зрительных, кинестетических и других ощущений. В соответствии с тем, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают *зрительные, слуховые, осязательные, кинестетические, обонятельные и вкусовые восприятия*. Двигательные ощущения в разной степени участвуют во всех видах восприятия. Другая классификация восприятий — по лежащей в их основе *форме существования материи*: пространства, времени, движения. Выделяют восприятие пространства, восприятие времени и восприятие движения. Также следует различать *адекватное восприятие реальности* и *иллюзии (неадекватное восприятие)*. Восприятие пространства представляет собой отражение объективно существующего пространства и включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся.

Нейропсихофизиолог *Н.А. Бернштейн* (1896—1966) полагал, что отображение внешнего пространства обеспечивается механизмами нервной системы и существует несколько уровней такого отображения. На *начальных уровнях* структура психического пространства является жестко связанной с системой координат собственного тела, она воспроизводит преимущественно положение и направленность тела в поле тяготения. На следующем уровне (*уровне пространственного поля*) психическое пространство выходит за пределы координат собственного тела и воспроизводит характеристики объективирован-

ного физического пространства. Это уровень отображения трехмерности объектов внешнего мира. На самых высших уровнях иерархии психических программ доминирующей становится их топологическая структура, а не метрическая. Большое значение исследователи придают восприятию третьего измерения (*восприятию глубины*). По мнению *П.И. Зинченко* (1903—1969), важнейшим компонентом любого восприятия являются моторные процессы; восприятие можно рассматривать как своеобразное действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его подобия.

..... *Внимание* — это направленность и сосредоточенность субъекта на каком-либо реальном или идеальном объекте — внутреннем образе, внешнем предмете, рассуждении и т.п. Внимание обеспечивает четкость

и ясность сознания, осознание смысла психической деятельности в тот или иной момент времени. Под *направленностью* внимания понимают выделение из окружения значимых для субъекта предметов, явлений или выбор определенного вида психической активности; также в понятие направленности входит сохранение избранного вида активности на определенный промежуток времени; под *сосредоточенностью* — углубленность в деятельность, связанную с отвлечением от всего постороннего. Направленность и сосредоточенность тесно связаны друг с другом. Направленность связана с переходом от одного занятия к другому, а сосредоточенность — с углубленностью в занятие.

Значительный вклад в развитие представлений о внимании был внесен русским психологом *Н.Н. Ланге* (1858—1921), французским психологом *Т. Рибо* (1839—1916) и рядом других исследователей. Физиологической основой внимания служит ориентировочная реакция. Выделяют три основных вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. *Непроизвольное* внимание возникает и поддерживается независимо от сознания человека. Существует четыре основные группы причин, вызывающих непроизвольное внимание. Первая — интенсивный внешний раздражитель (громкий крик, яркий свет). Вторая группа причин связана с соответствием внешних причин внутреннему состоянию человека (внимание голодного человека привлечет запах пищи и даже разговор о еде). Третья группа причин связана с общей направленностью личности, внимание человека привлекает то, что входит в сферу его интересов. К четвертой группе причин относят чувства, которые вызывает в человеке соответствующий раздражитель (наше внимание привлекает то, что вызывает у нас приятные ощущения). *Произвольное* внимание направляется и поддерживается сознательно поставленной целью, связано с речью. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Этот вид внимания связан с волей человека и был выработан в процессе трудовых усилий. Приняв решение заняться каким-либо видом деятельности, человек может сосредоточиться на

нем, направляя свое внимание даже на то, что ему неинтересно. Согласно теории Л.С. Выготского произвольное внимание формируется у ребенка в процессе его общения со взрослым. Развитие произвольного внимания у ребенка проявляется вначале в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, а потом и в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции. Кроме двух основных видов *Н.Ф. Добрынин* (1890—1981) выделил еще и *послепроизвольное (постпроизвольное)* внимание. Этот вид внимания, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и первоначально требует волевых усилий, но затем человек «втягивается» в работу, и его внимание поддерживается содержанием и процессом деятельности. В современной психологии производится экспериментальное исследование внимания. К числу основных характеристик внимания, определяемых экспериментально, относятся:

- 1) избирательность внимания;
- 2) объем внимания, определяемый количеством «одновременно» отчетливо воспринимаемых объектов;
- 3) переключаемость внимания, определяющая его способность быстро переходить от одного объекта к другому;
- 4) концентрация внимания, которая определяется степенью сосредоточенности человека на объекте;
- 5) устойчивость внимания, определяемая длительностью концентрации внимания на объекте.

Эмоция (от *франц.* emotion — волнение, от *лат.* emovio — потрясаю, волну) — реакция человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющая ярко выраженную субъективную окраску и охватывающая все виды чувствительности и переживаний. Эмоциональный — относящийся к чувству, продиктованный чувством. У немецкого философа *Н. Гартмана* (1882—1950) человек также ведомый стремлением. Эмоциональное мышление — мышление, находящееся под влиянием чувства, настроения.

Под эмоциями подразумевается переживание своего отношения к себе, к другим людям, к окружающей действительности. Эмоции сообщают о личностной значимости того или иного события и позволяют мобилизовать энергию организма. Русский ученый *П.В. Симонов* (р. 1926) считал, что эмоции возникают у человека в результате дефицита или избытка информации. Различают *положительные* эмоции (интерес, радость, удивление), а также *отрицательные* эмоции (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд). Эмоции могут быть различными по длительности и силе (настроение, увлечение, страсть, аффект и др.).

..... **Стереотипы восприятия** В начале Первой мировой войны в немецкой печати сложилась своеобразная форма подачи материала. Публиковались фотографии с короткими или развернутыми подписями, носящими характер комментария. Снимки воспроизводили картины военных

действий, мучений солдат, попавших в плен, сцены грабежа и пыток. Эти материалы произвели огромное впечатление на общественное мнение, вызвали гнев различных слоев населения. Читатели полагали, что имеют дело с правдивой, неопровержимой информацией. Но неожиданно выяснилось, что эти сообщения не соответствуют действительности. Снимки не были какой-либо инсценировкой и воспроизводили картины подлинных событий. Однако подписи к ним строились с расчетом на преднамеренную фабрикацию общественного мнения. Текст зачастую состоял из лживых обвинений, заведомых провокаций. Например, сцена захоронения солдат подавалась как картина изощренных пыток и т.д.

Ведущие психологи перешли к интенсивному исследованию самого механизма внушения, стремясь понять, почему воздействие печати на людей оказалось столь эффективным, почему разум индивида не проявляет чудодейственной критической способности, а, напротив, становится беспомощным перед искушениями массовой пропаганды, какова цена человеческой разумности, если она не создает заслона против клеветы?

Ответы на эти вопросы попытался дать известный американский социолог и психолог *Уолтер Липпман*. В его исследовании «Общественное мнение» (1922) особое место занимают социально-психологические образования — *стереотипы*. Введя это понятие в психологию, Липпман назвал стереотипами «предвзятые мнения», которые управляют решительно всем процессом восприятия мира, создавая широкий спектр представлений от «истинного индекса до неопределенной аналогии»¹.

Стереотип — это упрощенное представление о процессе, реальности, конкретной группе людей или отдельном человеке. Эти образования часто имеют негативную природу и основаны на предрассудках и дискриминации. Стереотипы не обязательно являются ложными, обычно они содержат некое зерно истины. Их разделяет значительное число людей, что в целом способствует их укоренению. Стереотипы могут меняться со временем, но их носителям часто бывает трудно избавиться от усвоенных представлений.

Липпман полагал, что между человеком и его окружением возникает мир превратных представлений — *псевдоокружение*. Это окружение достаточно «плотно», и если поведение не представляет собой практического действия, а является мыслью и эмоцией, то может пройти много времени, прежде чем станет заметным разрыв в ткани фиктивного мира. Реальный человек и его образ в сознании других людей неадекватны. Восприятие других «отягощено» стереотипами.

Понятие «имидж» включает в себя не только естественные свойства личности, но и специально наработанные черты, которые

¹ *Lippman. Public Opinion. — N.Y., 1922. — P. 20.*

создают определенный образ человека. Имидж обычно относительно целостен. Но в то же время многослоен, создается из разных слагаемых. Образ человека складывается из его телесности, внешнего облика, психологических свойств и социальных задатков. Мы воспринимаем не только человека, но и целые культуры стереотипизированно. Например, образ негра в общественном сознании Америки приобрел различные модификации. То его изображали в виде добродушного, близкого к природе, «естественного» человека, то в образе агрессивного насильника, то в роли ленивого, неспособного к полноценной общественной работе субъекта, то в качестве полноценного гражданина США, занимающего ключевые позиции в социальном организме.

В зависимости от внутренних условий выделяют три разновидности непроизвольного внимания. *Детерминанты вынужденного внимания* лежат, предположительно, в видовом опыте организма. Поскольку научение в этой форме внимания играет незначительную роль, ее называли врожденной, естественной или инстинктивной. Список характеристик объектов вынужденного внимания обычно начинают с интенсивности впечатления. Наше внимание привлекают громкие звуки, яркий свет, сильные боли и едкие запахи, резкие вкусы, холод и жар, интенсивные толчки и надавливания. Так, даже если мы чем-то заняты, удар грома, взрыв, выстрел и вой сирены неминуемо обратят наше внимание на себя. Вечером на улице мы невольно замечаем светящиеся вывески ресторанов, вспышки рекламных стендов и надписей, ярко освещенные витрины и блестящие предметы, выставленные в них. В магазинах нам может, как говорится, ударить в нос запах кофе или корицы, духов, краски или мыла. Застольную беседу прерывают чрезмерно горячая пища, боль в зубе, избыток соли или горчицы. Важнейшей характеристикой объектов, привлекающих и отвлекающих внимание, является движение. Человек замечает слабый прочерк падающей звезды на ночном небосклоне, порхающую бабочку и муравья, ползущего по ноге. В толпе, пытаясь привлечь внимание знакомого, мы машем ему рукой. Говорят, что опытные бойцы на фронте, выглядывая из окопов, поднимают и опускают голову очень медленно. Ритмичное повторение слабого стимула также может привлечь внимание. Нам мешает заснуть капающий кран, муха, бьющаяся о стекло, и мышь, тихо грызущая корку хлеба. С другой стороны, внимание привлекает внезапное, новое, неожиданное и странное — все, что как-то выпадает из рутинного хода событий и обычного окружения. Так, мы замечаем остановку едва слышного тиканья часов, новые ботинки или прическу коллеги, высокого человека в толпе, одинокое дерево на поляне, тишину после обильного снегопада. В плане мысли и воображения к событиям и состоя-

ниям вынужденного внимания относят догадку, внезапно пришедшую в голову, навязчивые идеи ипохондриков, переживание горя, любовные страдания и сексуальные фантазии. Диапазон и сила чувств, испытываемых человеком в случаях вынужденного внимания, довольно велики. Если субъект сопротивляется отвлечению, то внимание сопровождается удивлением и неудовольствием. Если же намеренно или по обыкновению он остается пассивным, погружаясь в процесс переживаний, то характер эмоций определяется содержанием объекта внимания. Привлечение внимания может перейти в развлечение, доставляющее в одних случаях удовольствие и наслаждение, в других же — отвращение и ужас, а иногда в амбивалентную¹ смесь того и другого. В пределе наступает состояние пассивной абсорбции², при которой субъект полностью и самозабвенно как бы сливается с объектом мысли или восприятия, растворяясь в нем и покорно подчиняясь его течению. Внешняя и внутренняя деятельность уменьшается до минимума или принимает автоматический характер. Некоторые авторы считают эту форму внимания первичной или низшей. По мнению психолога *П.Ф. Каптерева* (1849—1922), в таком состоянии пребывает наголодавшийся младенец, когда сосет грудь матери, и ребенок более старшего возраста, который долго и пристально смотрит на пламя свечи или светящиеся угли в печке. У взрослых же оно наступает при сильном страдании и наслаждении. *П.Ф. Каптерев* пишет:

Такое внимание есть однопредметное, без всякой примеси анализа и сопоставлений и заключается в простом переживании известного состояния со всецелым погружением в него. Человек весь уходит в переживание положения и более ничего не делает, ни о чем не думает, не только о постороннем переживаемому состоянию, но даже и о том, что переживает, что поглотило его внимание³.

Вторая разновидность произвольного внимания определяется как *зависимая* не столько от видового, сколько *от индивидуального опыта субъекта*. Она складывается на той же инстинктивной основе, но как бы в отсроченном порядке, в процессе стихийного научения и прилаживания человека к определенным условиям жизни. В той мере, в какой эти процессы и условия совпадают или не сов-

¹ **Амбивалентность** (от *лат.* *ambo* — оба и *valentia* — сила), двойственность переживания, когда один и тот же объект вызывает у человека одновременно противоположные чувства, например любви и ненависти, удовольствия и неудовольствия; одно из чувств иногда подвергается вытеснению и маскируется другим. Термин введен швейцарским психиатром и психологом *Э. Блейлером* (1857—1939).

² **Абсорбция** (от *лат.* *absorbeo* — поглощаю), объемное поглощение газов или паров жидкостью (абсорбентом) с образованием раствора.

³ *Каптерев П.Ф.* О внимании // Педагогический сборник 1889. Т. 3. № 7. С. 38—39.

падают у представителей различных возрастных и социальных групп, образуются общие и индивидуальные зоны объектов внимания и невнимания. Внимание этого вида можно назвать *невольным*. Принудительный характер и эмоциональное воздействие впечатлений, мыслей и представлений, его вызывающих, здесь сравнительно невелики, могут быть редуцированы полностью, необязательны для всех людей вообще и для данного индивида в разное время. В отличие от стимулов вынужденного внимания, которые, по выражению американского психолога Э. Титченера (1867—1927), берут наше сознание штурмом, объекты невольного внимания как бы проскальзывают в фокальную область сознания в моменты относительного бездействия, периоды отдыха и актуализации потребностей. В этих условиях внимание привлекают ближайшие объекты, голоса, люди или животные; мужчины замечают женщин, и наоборот. При голоде и жажде человеку невольно бросаются в глаза вывески и витрины продовольственных магазинов, кафе и ресторанов. Объекты невольного внимания, хотя бы ненадолго, возбуждают какие-то постоянные интересы субъекта, отвлекая его от выполнения текущих дел и обязанностей. Длительное и устойчивое состояние невольного внимания обеспечивается и подкрепляется стабильными интересами, которые философы и классики психологии называют страстями. Сферы действия страстей и соответствующие объекты невольного внимания образуют и поставляют войны, политические интриги, любовные и родительские отношения, игры, охота, мода, алкогольные напитки и кулинария. В исключительных случаях рождения гениев страстью становится занятие определенной деятельностью, продукты которой оказываются значимыми и полезными для всего человечества.

Третью разновидность непроизвольного внимания — *внимание привычное* одни авторы считают следствием или особым случаем произвольного внимания, другие же — формой, переходной к нему. Побудительный аспект объектов привычного внимания заключается в их сходстве или согласии с текущими и предшествующими, в том числе целевыми, содержаниями сознания. Со стороны субъекта эта форма внимания обусловлена установками, актуализируемыми простым намерением выполнить ту или иную деятельность. Так, водитель, сев за руль автомобиля, готов к восприятию дорожных знаков и событий, которые могут произойти на шоссе и тротуарах. В этих случаях иногда говорят о профессиональном внимании, подчеркивая необходимое участие произвольного внимания в прошлом, когда данная установка, навык или умение с трудом складывались или формировались. Обычным примером (помимо волн) срабатывания привычного внимания является ответ на вопрос, что будут замечать во время совместной прогулки на лоне природы разные специалисты. Геолог увидит разломы скальных пород, внимание

ботаника привлечет редкое растение, энтомолог заметит какую-нибудь мушку, а философ или психолог, возможно, ничего.

Вынужденное, невольное и привычное внимание как разновидности произвольного внимания объединяет то, что их побудительные причины лежат вне фокального сознания субъекта. В этом смысле произвольное внимание определяют как пассивное. Его субъективные условия закреплены в виде психофизиологических установок, отчасти врожденных, отчасти трансформированных или сложившихся заново по ходу научения и приспособления индивида к природной и социальной среде.

Источники внимания произвольного целиком определяются субъективными факторами. Произвольное внимание служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели. Круг объектов произвольного внимания потенциально безграничен, поскольку не определяется особенностями стимуляции, спецификой организма и интересами субъекта. *Сознательное намерение* обратить и сосредоточить свое внимание на чем-либо — отличительная черта всех случаев произвольного внимания. Однако реализация этого намерения происходит при различных условиях. В зависимости от характера этих условий и, шире, от системы деятельности, в которую включены акты произвольного внимания, выделяют несколько его разновидностей.

Следующая разновидность произвольного внимания — *внимание выжидательное*. Его значение и специфика исследовались преимущественно в области психологии восприятия; в ситуациях, когда испытуемый предупрежден о появлении объекта и должен заранее подготовиться к его опознанию. Некоторые авторы отрицают существование такой формы внимания; другие же, напротив, утверждают, что именно при отсутствии объекта восприятия самостоятельный статус и определенная функция внимания могут быть установлены и показаны наиболее убедительным и ярким образом (Руде, 1909). Волевой характер выжидательного внимания человека проступает особенно выпукло в ситуациях решения так называемых задач на бдительность, когда испытуемому приходится отвечать как можно быстрее на каждое из сравнительно редких и кратковременных появлений малозаметной цели. Мучительное усилие и напряжение выжидательного внимания совершаются кратковременными толчками или волнами, каждая из которых продолжается не более нескольких секунд. В паузах между ними наступает или полное бездействие, или переход к произвольному вниманию — привычному при благоприятных условиях и невольному при отвлечениях.

Особые виды внимания описаны в практиках медитации, «умной» молитвы и психотерапии. В отличие от вышеуказанных, стихийно складывающихся типов внимания они требуют специальной

личностной подготовки, системы изошренных и длительных упражнений и опираются на ряд строгих предписаний. Одна группа техник медитации предполагает развитие способности концентрации на одном, неважно каком, объекте мысли или восприятия. Другая же, напротив, требует полной открытости сознания. Последний вид внимания получил название *обнаженного* (bare), поскольку подразумевает непрерывное, бесстрастное и бездумное наблюдение любых содержаний сознания без каких-либо задержек и реакций (Голдстейн, 1993; Epstein, 1990). Отмечается сходство этой культивированной разновидности интеллектуального внимания с вниманием психоаналитика в процессе клинической беседы и с вниманием пациента в ситуации отчета свободных ассоциаций. В обычной жизни подобное состояние непреднамеренной констатации может возникнуть у усталого пассажира автобуса, когда он бездумным и неподвижным взором скользит по пролетающим мимо деревьям, домам, витринам и вывескам магазинов.

..... Термин по-разному трактуется в психологии, но чаще всего он имеет одну из трех трактовок:

**Психологические
закономерности
памяти**

..... 1) функция сознания, позволяющая нам сохранять и восстанавливать информацию о прошлых событиях. Когда мы упорядочиваем что-то для запоминания и последующего воспоминания, то пользуемся своей памятью;

2) система хранения, с помощью которого воспоминания удерживаются в головном мозге. Такие термины, как долговременная и краткосрочная память, используются для обозначения временного интервала хранения;

3) информация, которую мы фактически запоминаем, т.е., обладаем памятью о неких событиях.

Изучение процессов запоминания и забывания позволило психологам разработать ряд методик для понимания или улучшения работы памяти в практических ситуациях. Мнемонические методы можно с успехом использовать для запоминания простых задач, например для заучивания списка имен.

Психическая саморегуляция — целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, осуществляется в единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. При всем разнообразии видов саморегуляции она имеет определенную структуру: принятая субъектом цель его произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа собственно исполнительских действий, система критериев успешности деятельности, информация о реально достигнутых результатах, оценка соот-

ветствия реальных результатов критериям успеха, решение о необходимости и характере корректировки деятельности.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое ощущение и чем оно отличается от восприятия?
2. Как можно охарактеризовать эмоционально-волевою сферу человека?
3. Что такое алекситимия?
4. Какие аффекты вы испытываете?
5. Как можно охарактеризовать волю как феномен?
6. Чем мышление отличается от разума?
7. Как можно охарактеризовать память как человеческое достояние?
8. Можете ли вы назвать виды внимания?
9. Как можно классифицировать эмоции?
10. Каковы теории происхождения эмоций?
11. Что такое стереотипы восприятия?
12. Какими бывают виды и свойства внимания?
13. Каковы психологические закономерности памяти?
14. Что такое психическая саморегуляция?

Литература

.....

- Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980.
- Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. — М., 1987.
- Загадка человеческого понимания.* — М., 1991.
- Каптерев П.Ф.* О внимании // Педагогический сборник. 1889. Т. 3. № 7. С 38—39.
- Карицкий И.Н.* Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. — М., 2002.
- Микешина Л.А.* Философия познания. Полемические главы. — М., 2002.
- Пиаже Жан.* Теория. Эксперименты. Дискуссии. — М., 2001.
- Психология внимания* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — М., 2001.
- Психология индивидуальных различий* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова). — М., 2000.
- Психология памяти* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — М., 1998.
- Современные теории познания.* — М., 1992.
- Солсо Р.А.* Когнитивная психология. — СПб., 1996.
- Степин В.С.* Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. — М., 2000.
- Тулмин Ст.* Человеческое понимание. — М., 1984.



Тема 7

РАЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ

К тысячам может сердец
Умный ключи отыскать.

Овидий

Человек обладает способностью удваивать реальность. Я сижу в аудитории и мечтаю искупаться в озере. Никакого озера вокруг меня

.....
Мышление
как психологический
феномен
.....

нет. Меня окружает совсем иная обстановка. Прекрасный водоем возникает в моем воображении. Что же такое мышление, на которое способен человек, обладающий сознанием? *Мышление* — это внутреннее активное стремление человека овладеть своими собственными представлениями (образ озера в своих мечтах), понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями. Мышление обладает разными ресурсами. Оно может быть отвлеченным, безупречно логичным. Но в развертывании ума участвуют и эмоции. Когда вы спорите, вы не только выдвигаете рассудочные доводы, но нередко подключаете и ваши чувства.

Вот почему можно ввести еще одно понятие — *сфера мышления*. Это образное выражение, означающее совокупность всех возможностей мышления, которыми располагают человек, группа людей, народ. Рассуждающий человек опирается прежде всего на знание. Представьте ситуацию: вы вступили в дискуссию, не имея ровно никаких сведений о предмете спора. Ну, допустим, заговорили о нильских крокодилах. Вы припоминаете нечто определенное, какую-то картинку. Но для эффективного участия в дискуссии этого явно недостаточно. Живыми вы их не видели и сами за ними не наблюдали...

И тем не менее мышление философа часто оказывается продуктивным. Почему так бывает? Прежде всего потому, что философ опирается на многовековую мудрость людей, на огромное знание. В

сфере мышления совершается духовный процесс: ум лихорадочно актуализирует знание, которое находится в нем как в резерве. Он роется в сокровищнице памяти. Это — своеобразное блуждание духа, когда рождаются некие представления, которые сменяются другими. Мыслящий человек пытается как-то сгруппировать возникшие в его сознании ассоциации, закрепить предполагаемую, угаданную или обнаруженную связь между ними.

Постоянная перегруппировка всех возможных содержаний сознания дает разные результаты. Какие-то мыслительные связи возникают, а какие-то, напротив, разрушаются. Например, в моей голове рождается представление, что на нильском крокодиле можно заплывать далеко-далеко, если удачно оседлать его. Однако данная связь представлений распадается, как только я начинаю понимать, что у меня возникла неправомерная ассоциация с дельфином. Крокодил — не дельфин, соображаю я, на нем далеко не уплывешь: проглотит недолго думая.

..... Уточнение некоего содержания сознания, когда оно принимает все более определенную форму, называется *мыслью*. Да, я точно убежден, что крокодил — не лучшее средство продвижения по Нилу, хотя к этой мысли пришел не сразу.

**Средства
рационального
сознания**

Были кое-какие ложные ассоциации, но все-таки я понял, что немного погорячился, а вот сейчас утвердился в собственном мнении. Что же теперь? А теперь надо продвигаться к следующей мысли...

Мышление — это процесс. Рождаясь в голове, мысль немедленно обретает словесное выражение. «Ничего не откладывай на завтра...», «Учение — свет!», «Дорогу осилит идущий». Стало быть, мышление — это немая внутренняя речь, язык же есть озвученное мышление. Однако когда человек мыслит, то, что и как он думает в данный момент, зависит от его настроения. Мы все отправились на дискотеку, нам было весело. Но вот к нам присоединился некий очкарик. Он сразу вознамерился затеять дискуссию. «Ребята, — сказал он, — что вы думаете о звездных наших братьях?» Нашел тоже время и место...

Но разве нам не знакомо иное состояние? Заговорили, скажем, о первой любви. Вы ощутили в себе неожиданное вдохновение. Казалось, за спиной выросли крылья. Обычно вы с трудом подбираете слова, фразы перемежаются невольными паузами. Но в этот раз скованность исчезла. Мысль вдруг оформилась в простые и ясные предложения. Кстати, другие ребята неожиданно смолкли, подавленные вашей эрудицией и убежденностью. Вообще-то, во всем этом оказалась виноватой одна девушка, которая как раз в момент спора заглянула в аудиторию. Итак, мы видим, что процесс мышления использует разные средства: действия, образы, логику.

.....
**Эмпирическое
и теоретическое
мышление**
.....

Мышление, направленное на реальные предметы, называется *конкретным*. Мы говорим исключительно о нильских крокодилах, и ни о каких других. Дальше этого объекта мысль не устремляется. Но мышление может быть и *абстрактным*. Поначалу речь шла конкретно о первой любви. Но вдруг мой сосед по парте придал дискуссии глубинное направление. «А что такое любовь вообще?» — спросил он, приглашая нас к разговору, а возможно, и спору. Мы стали уточнять это понятие. Попутно переключились на другие вопросы, которые имеют отвлеченный, т.е. философский характер.

Вы, конечно, догадались, что конкретное и абстрактное мышление в реальности не разделены нерушимыми принципами. Вы легко переходите от конкретного предмета к абстракции, скажем, от картины известного художника к изобразительному искусству вообще. Но в то же время, говоря об изобразительном искусстве в целом, вы умышленно обращаетесь и к конкретным произведениям, т.е. к реальным объектам.

Постоянные переходы мысли от конкретного к абстрактному и наоборот свидетельствуют о том, что сфера мышления постоянно меняет свой объем и содержание. Способность мыслить может быть полноценной, осязаемой. Но в особых случаях, например перед лицом смертельной опасности или в минуты любовного опьянения, сфера мышления может совершенно исчезнуть, оставив человека наедине с самим собой. Не зря, например, говорят: «Она совершенно потеряла голову...». Какой из этого следует вывод? Разум есть сознание в действии... Сознание реализует себя через мышление. Но сам по себе этот процесс не однозначен. Мышление разветвляется себя в разных формах и в разном объеме.

Нередко мышление пользуется абстракциями. Иначе говоря, мысль создает некое понятие, некий образ, в котором присутствуют общие признаки, но при этом исчезает конкретное. Например, если я попрошу вас вызвать в воображении животное, то вы тотчас же представите его, и, наверное, это будет образ волка, медведя или лошади. Разумеется, можно пользоваться и конкретными образами. Но ведь вам нужно обозначить нечто, общее для всех конкретных представлений животного царства. Мысль как бы отвлекается от возникших в воображении (в ответ на мою просьбу) конкретных представлений и создает общее понятие, которое наше воображение, если и попытается как-то обозначить, то, вероятнее всего, создаст образ никогда не существовавшего в реальности вида животных, который вберет в себя черты самых разных живых существ. Этакое «чудище обло, озорно, стозевно и лайй».

Абстракция обозначает процесс мышления, в котором мы отвлекаемся от единичного, случайного, несущественного и выделяем

общее, необходимое, существенное, чтобы достичь научно объективного познания. Способность к абстрагированию появилась у человека не сразу. Мышление как феномен возникло около 30—40 тыс. лет назад. Однако оно стало обретать привычные для нас контуры лишь с середины I тыс. до н.э. в Древней Греции.

Французский философ *Клод Леви-Строс* (р. 1908) в книге «Первобытное мышление» рассказывает об одной исследовательнице, которая, прибыв в африканское племя, захотела прежде всего изучить язык этих людей. В процессе изучения языка оказалось, что у них, например, не существовало понятие «растение», обобщающего все виды растущих цветов, деревьев, травы... Туземцы представили ей огромное количество ботанических образцов. Здесь каждый мужчина, каждая женщина и каждый ребенок знают сотни видов растений. Но ведь, изучая чужой язык, мы опираемся и на общие понятия, а вот именно они-то и отсутствовали в языке, вызвав недоумение у исследовательницы¹.

..... **Мышление**
как процесс
разрешения проблем
.....

Этнография показала, что первобытные племена, в том числе и те, которые существуют сегодня, наделены чрезвычайно острым восприятием пространства. Туземец способен видеть мельчайшие детали своего окружения. Он необычайно чувствителен к любому изменению окружающей среды. Даже в самых трудных ситуациях он может найти верную дорогу. С предельной точностью следует он за всеми поворотами реки, когда гребет, идет под парусами или просто плывет по течению.

Но наряду с этой способностью и даже вопреки ей у него обнаруживается странный недостаток в понимании пространства. Если попросить его дать общее описание или начертить карту реки, он даже не поймет, что его просят сделать. О чем это свидетельствует? О том, что абстрактное мышление формировалось у этих людей постепенно.

Туземец хорошо знает направление течения реки, но его знакомство с ней далеко от того, что можно назвать знанием в абстрактном, теоретическом смысле. Если у вас в руках вещь и вы умеете правильно, т.е. с практической пользой, обращаться с ней, то это еще не означает, будто вы имеете полное представление об этой вещи. Нужно выработать общую концепцию данной вещи, определить ее бесчисленные взаимосвязи с другими объектами и в то же время понять и специфические отличия от них, т.е. понять ее глубинный смысл, ее суть и особое место среди прочих вещей. Это и есть путь теоретического мышления.

¹ *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. — М., 1994. — С. 117.

Мышление всегда ставит перед собой задачу решить ту или иную проблему. Скажем, современная физика предлагает некоторые удивительные возможности объяснения, основанные на более широком понимании природы времени. Эйнштейновская теория относительности, заменившая трехмерное пространство и линейное время концепцией четырехмерного континуума пространства-времени, дает интересную возможность для понимания некоторых трансперсональных переживаний, касающихся других исторических периодов. Специальная теория относительности при определенных обстоятельствах допускает обратный ход времени. В современной физике все более привычным становится желание рассматривать время как двунаправленную — вперед и назад — сущность. Так, например, в физике высоких энергий при интерпретации пространственно-временных диаграмм движение частицы во времени равносильно движению соответствующих античастиц в обратном направлении.

Мышление может быть продуктивным и репродуктивным. *Продуктивность* — это реализация человеком его потенциальных возможностей, его сил. Способность человека продуктивно использовать его силы — это благодатный дар. Силой разума человек способен проникать в глубь явлений, понимать их сущность. Силой воображения он может представить нечто еще не существующее, планировать и осуществлять задуманное. Тогда же, когда у человека оказывается недостаточно этих сил, его отношение к миру постепенно превращается в желание доминировать, оказывать давление на других людей, т.е. относиться к ним так, как если бы они были вещами.

Отношение к миру, согласно Э. Фромму, может быть двояким: *репродуктивным*, когда восприятие действительности остается всегда одним и тем же, вроде фильма, бесконечно воспроизводящего во всех деталях отснятый материал (хотя даже простое репродуктивное восприятие требует активной работы ума); и *генеративное* (продуктивное), при котором осуществляется оживляющее и преобразующее постижение мира с помощью спонтанной активной работы умственных и эмоциональных сил человека. Каждому человеку свойственны в той или иной мере оба эти способа отношения к миру, однако диапазон между ними весьма широк. Временами какой-то из них как бы атрофируется, а другой — предельно активизируется, и тогда изучение крайних проявлений второго представляет собой лучший из возможных подходов к пониманию его сущности. В свою очередь, при временном атрофировании второго удастся лучше изучать первый тип отношения к миру.

Нашей культуре, по мнению Э. Фромма, весьма свойственна относительная атрофия генеративной способности. Человек может осознавать некую реальность такой, как она есть (или так, как при-

нято в данной культуре), но он не в состоянии привнести в нее что-либо новое, оживить ее по-своему, исходя из собственного восприятия. Такой человек — «реалист» в буквальном смысле слова. Он видит все, что можно увидеть на поверхности явлений, но не способен проникнуть за пределы видимого, в их сущность и мысленным взором увидеть невидимое. Он видит детали, но не целое, деревья, но не лес. Действительность для него — лишь совокупность того, что выступает в явно материальном виде. Нельзя сказать, что такой человек обладает небогатым воображением, но его воображение функционирует как вычислительная машина, комбинирующая уже известное и существующее, выводя таким образом свои последующие действия.

.....
**Пространственное
мышление как
специфический вид
мыслительной
деятельности**
.....

Пространство и время — структура, в которую вмещается вся реальность. Вне условий пространства и времени мы не можем познать ни один реальный предмет. Первое, что выявляется в результате анализа, — это существование принципиального различия типов пространственного и временного опыта: не все формы этого опыта располагаются на одном и том же уровне. Есть высший и низший его слои, расположенные в определенном порядке. Ребенок вынужден обучаться многим навыкам, существующим у животного от рождения. Но этот недостаток компенсируется другим даром, который есть только у него и который не имеет аналогий с чем бы то ни было в органической природе. Не непосредственно, а путем сложных и трудных мыслительных процессов человек приходит к идее *абстрактного пространства* — как раз и есть такая идея, которая проясняет человеку путь не только к новому познавательному полю, но и к совершенно новому направлению в его культурной жизни.

Обыкновенные люди могут мыслить пространственно лишь на основании отнесенности этого понятия к воспринимаемым объектам. Но если мы хотим постичь некоторую научную или философскую истину, мы должны отказаться от этого принципа: в философии мы должны абстрагироваться от наших чувственных данных. В истории человеческой культуры понятие абстрактного пространства привело в концепции космического порядка. В вавилонской астрономии мы находим прежде всего первые фазы того мощного движения, которое привело в конечном счете к интеллектуальному завоеванию пространства и открытию космического порядка, системы Вселенной.

Математическая мысль сама по себе не могла привести к непосредственному решению этой проблемы, ибо на заре человеческой цивилизации математическая мысль никогда не появлялась в своей подлинной логической форме: она была, так сказать, окутана атмосферой мифической мысли. Первооткрыватели научной математики

не могли прорваться сквозь этот покров. Человек впервые обратил свой взор на небеса не для того, чтобы лишь удовлетворить свою интеллектуальную любознательность. На самом деле человек искал на небесах свое собственное отражение и порядок человеческой Вселенной.

.....
**Речь как способ
оформления мысли,
образа**
.....

Ребенок рождается с криком прародителей. Крик, не расчлененный на слова, бормотание, — это язык ошупывания мира. Прикасаясь к миру, мы наталкиваемся на предметы, обозначая их определенными звуками.

И на каком языке говорит мать с ребенком? — спрашивал русский писатель Виктор Шкловский. — Они понимают друг друга, хотя язык их дословен. Обезьяна на дереве, наш далекий предок, кричит что-то о своем, она докричалась в конечном счете до языка. Песня рождается, когда человек открывает глаза, когда он видит мир таким, каким его никто раньше не видел. Он видит странным, новым...

Демокрит (ок. 470 или 460 до н.э. — умер в глубокой старости) первым выдвинул тезис о том, что человеческая речь произошла от некоторых звуков чисто эмоционального характера. Эта мысль древнего философа постоянно оказывала воздействие на теорию языка. Человеческая речь может быть сведена к основным инстинктам, которыми природа наделила все живые существа. Неистовые крики — выражения страха, ярости или страдания — характерны не только для человека, они распространены повсюду в животном мире.

Однако современная философия отказывается от такого представления. «Животный язык» выражал различные чувства, но он не был способен обозначать или описывать объекты. А кроме того, не найдено фактов, свидетельствующих о том, что язык человека даже на ранних стадиях развития когда-либо сводился к чисто эмоциональному языку или языку жестов.

Язык рождается тогда, когда человеческие высказывания, дотоле бывшие лишь эмоциональными криками, начинают использоваться как имена. То, что поначалу было бессвязной массой звуков, лишенных значения, вдруг становится орудием мысли. Например, комбинация звуков, сливающихся в некую мелодию и используемых в песне триумфа над поверженным и усмирленным недругом, может быть преобразована в собственное имя этого особого события или даже человека.

Звуковые выражения, которые ранее были лишь выкриками, невольной разрядкой сильных эмоций, теперь направлены на совершенно иные задачи. Они используются в качестве символов, передающих определенное значение. Во многих языках обильно представлены названия цветов. Каждый отдельный оттенок данного цвета имеет свое, особое имя, когда наши общие термины — голубой, зеленый, красный и т.д. — отсутствуют. Названия цветов варьируются в зависимости от природы объектов.

Скажем, серый цвет можно обозначить разными словами в зависимости от того, о чем мы говорим: о шерсти конкретного животного, о волосах человека, о чем-то другом. Таким образом, в развитии человеческой речи восхождение к универсальным понятиям происходило очень медленно. Анализ языка дает огромный материал для изучения мыслительных процессов человека.

Культура мышления Мышление как процесс требует определенной культуры. Литургически стройное продвижение мысли нередко может подменяться псевдомышлением, иллюзией логики, эклектизмом. Слушая «Реквием» Моцарта, пушкинский Сальери произносит:

Какая глубина!
Какая смелость и какая стройность!

Стройность мысли — залог ее глубины. Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью личности. Термин охватывает различные виды деятельности (творчество, интеллектуальные упражнения, решение проблем). В ходе мышления обнаруживает себя манипуляция с неким смысловым содержанием.

Мышление содержится во всех проявлениях психической деятельности: от акта восприятия до речи. Говорить о расстройстве способности к суждению можно только в том случае, если восприятие, ориентировка, память, движение и речевая деятельность сами по себе не нарушены или если мы в состоянии отличить расстройства, специфичные для всех этих типов способностей, от того, что порождено собственно ложным суждением. Тот факт, что суждение противоречит общепринятым представлениям об истинном и ложном, сам по себе не может свидетельствовать в пользу наличия аномалии. Мы обязаны попытаться рассмотреть и оценить ситуацию в каком-либо ином контексте, чтобы удостовериться, что расстройство способности к суждению действительно имеет место. Суждения, не соответствующие общепринятым, выступают в качестве источника объективных данных. До какого-то момента мы не можем обращать внимания на степень их истинности или ложности. Для нас важно прежде всего определить те признаки, на основании которых суждение должно рассматриваться как образец аномальной реализации соответствующей способности. Расстройство рассудка и мышления следует отличать от бредовых идей.

По выражению К. Ясперса, *бред* — это одна из тех великих загадок, которые разрешимы только при условии четкого разграничения имеющихся в нашем распоряжении фактов. Если называть «бредом» любые некорректируемые ложные суждения, то возникает вопрос: кто же тогда не подвержен бредовым идеям? Ведь все мы способны иметь убеждения, а человеку вообще свойственно упорствовать в собственных ошибках. Точно так же нельзя называть «бре-

дом» те иллюзорные представления, которые в избытке встречаются у отдельных людей и целых народов: ведь тогда мы низведем до уровня болезни одно из фундаментальных свойств человека вообще.

Расстройство, затрагивающее проявление любой отдельно взятой способности, воздействует на состояние личности в целом. Даже если расстройство касается только одной из способностей, ее результаты могут быть катастрофическими — как бывает при расстройствах способности к запоминанию, при тяжелых афазиях. Общее состояние личности подвергается изменению, но характер этого изменения полностью понятен в терминах отдельного, доступного наглядной демонстрации расстройства. И наоборот, любое проявление отдельно взятой способности может подвергаться качественным и смысловым изменениям в силу своей зависимости от всей совокупности способностей.

.....
**Целевые, смысловые
и операциональные
установки**
.....

«Понятие смысла — междисциплинарное понятие, — отмечает *Д.А. Леонтьев*, — занимающее важное место во многих гуманитарных науках. Богатые традиции в разработке проблематики, связанной с этим понятием, существуют в философии (Ф. Ницше, Э. Шпрангер, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти, М. Бубер), в социологии (М. Вебер, Дж. Г. Мид), в эстетике (А.А. Потебня, Р. Ингарден, М.М. Бахтин), не говоря уж о лингвистике и связанных с ней дисциплинах»¹.

Поведение человека и его мышление вообще соотносится с осмысленной ситуацией в осмысленном мире. Окружающие нас объекты осмысленны, когда мы спрашиваем, «что это», мы спрашиваем о цели, которой служит данный объект, о его роли в поведении, иными словами, о его смысле. При этом объекты и ситуации имеют смысл лишь в отношении к действующему субъекту. Смысл конституируется отношением между ситуацией и мотивацией. Осмысленные ситуации конструируются человеком в процессе обработки информации и построения концептуального образа мира. Осмысленный объект потенциально содержит схему поведения.

Важную роль в постижении смысла играет *психолого-педагогическая концепция* самообучающейся личности. Эта концепция исходит из того, что центральным для понимания человека и для познания людьми самих себя является истолкование личностных смыслов. Процесс обучения с позиции теории личностных конструкторов рассматривается как конструирование новых смыслов и реконструирование уже существующих. Люди ищут смыслы. Созидание смыслов, процесс достижения личностного знания и есть *обучение*.

¹ *Леонтьев Д.А.* Проблема смысла в современной зарубежной психологии // Современный человек: цели, ценности, идеалы. Вып. 1. — М., 1988. — С. 73.

Рациональное познание принесло человечеству немалые плоды. Одно из глубинных влечений личности — желание распознать логику окружающего мира, удовлетворить свое желание понять смысл универсума. Человеческое знание вырастает из глубинной потребности индивида в творчестве, в интеллектуальном познавательном действии. Мощная *тяга к знанию* — чисто человеческая потребность. Любое живое существо принимает мир таким, как он есть. Только человек пытается понять, как мир устроен, какие законы им управляют, что определяет его динамику. Древний человек обнаружил в себе могучее желание проникнуть в тайны Вселенной, понять ее секреты, раскрыть законы универсума, подчас даже рискуя жизнью. Это стремление составляет глубинное сущностное свойство человека, которое не менее загадочно, чем феномен сознания. В этом неодолимом устремлении человека к знанию отразилась человеческая природа.

Понятие — одна из форм отражения мира на ступени познания, связанной с применением языка, форма обобщения предметов и явлений. *Интеллект* — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных. Существует большое количество теорий интеллекта, основывающихся на той или иной интерпретации понятия. В наиболее общем смысле интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям, способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. *Приспособительный акт* — решение жизненной задачи с помощью интеллекта — осуществляется посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта, посредством действия в уме (В.Н. Дружинин). В современной психологии также распространены *тестологический подход* к определению интеллекта. В рамках этого подхода интеллект рассматривается как совокупность умственных способностей человека, которые можно измерить с помощью специально разработанных тестов. На основании данных измерений вычисляется *коэффициент интеллекта* — IQ. Структура интеллекта достаточно сложна. По С. Спирману, существует *генеральный фактор интеллекта*, который характеризует общий уровень умственных способностей человека и ряд специфических интеллектуальных способностей, развивающихся на базе генерального фактора и проявляющихся в решении конкретных задач. Г. Айзенк (1916—1997) выделил три первичные умственные потенции:

- 1) *вербальный интеллект* — способность объясняться, используя подходящие слова;
- 2) *математический интеллект* — способность оперировать числами и выполнять арифметические действия;
- 3) *пространственно-зрительный интеллект* — способность оперировать зрительными изображениями, ориентировать их в пространстве, находить общее и различное между ними.

Также выделяют *конкретный* и *абстрактный интеллект*. В гештальт-психологии исследовались продуктивные творческие компоненты интеллекта, было предложено понятие *инсайта* (М. Вертгеймер, В. Кёлер). Инсайт представляет собой новое решение проблемы, проявляющееся внезапно после того, как субъект интегрирует информацию, имеющуюся в памяти и поступающую из внешней среды. С точки зрения когнитивного подхода интеллект — форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличия ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего (М.А. Холодная). Существует большое количество психогенетических исследований природы интеллекта, исследований влияния наследственности и среды на уровень развития интеллекта человека. Наиболее популярная модель объясняет 50% дисперсии интеллекта влиянием наследственности, 20% — влиянием среды и 30% — взаимодействием генетико-средовых факторов. Интеллект — общий умственный потенциал человека, те инструменты реализации способностей, которые он целесообразно использует для приспособления к жизни. Человек в отличие от животных может мыслить, познавать и решать проблемы. Интеллект выражает все умственные функции человека, всю совокупность его познавательных умений: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения. Благодаря интеллекту человек может сравнивать, вырабатывать абстракции, образовывать понятия, суждения, осуществлять заключения.

К. Ясперс предлагал различать предпосылки интеллекта, багаж знаний и интеллект в собственном смысле слова. Предпосылками интеллекта можно считать способность к запоминанию и память, утомляемость, механизмы, лежащие в основе двигательных явлений, речевого аппарата и т.д. Эти предпосылки часто смешивают с умственными способностями как таковыми. Человек, который ничего не помнит, не может говорить или слишком быстро утомляется, естественно, лишен возможности проявить свой интеллект. Но в подобных случаях причина состоит в расстройстве некоторой строго определенной функции. О расстройстве же интеллекта в данном случае говорить невозможно.

Чрезвычайно трудно подсчитать все множество разнообразных критериев, которые используются для того, чтобы оценить человека в аспекте его интеллекта (умственных способностей). Существуют не просто большие или меньшие степени развития умственных способностей, а некое глубоко укорененное дерево, объединяющее в себе многочисленные и разнообразные способности.

Философы издавна ставили вопрос: существует ли способность к разнонаправленной реализации собственного потенциала вообще. Мыслители разных эпох называли способность к суждению рассуд-

ком. В Средние века шел спор о том, подчинена ли воля интеллекту или, наоборот, интеллект зависим от воли. Первую точку зрения развивал *Фома Аквинский* (1225 или 1226—1274), вторую — шотландец *Дунс Скот* (1266—1308) и английский философ-схоласт *Уильям Оккам* (ок. 1285—1349). Современные психологи считают, что воля относится к области психического, а интеллект — к сфере духа. Поэтому интеллект выше воли.

Следует различать интеллект (умственные способности) и содержание нашего разума, совокупность нашего знания. Разумеется, наличие больших знаний само по себе, несомненно, указывает на наличие определенных способностей, выходящих за рамки одной только высокоразвитой способности к воспроизведению содержания памяти. Но даже учитывая эту оговорку, мы отмечаем явную взаимную независимость простой способности к обучению и собственно интеллекта (способности к суждению). Человека можно научить массе сложнейших вещей. Но не следует смешивать способность к обучению с интеллектом. Объем умственного богатства зависит не только от способности к обучению или интересов, но и от социальной среды.

Феноменология интеллекта (умственных способностей) отличается большим разнообразием. Некоторые люди быстро схватывают существо вопроса. Однако такая гибкость не является обозначением блестящих умственных способностей. Практическая смысленность и абстрактный интеллект — это не одно и то же. В клинической практике помимо способности к суждению принимаются в расчет также спонтанность и наличие инициативы.

Понятие интеллекта в психологии неизбежно сочетается с понятием коэффициента умственного развития (КУР), который вычисляется по результатам тестов на умственное развитие. Современный специалист должен владеть искусством мышления, обладать искусством творчества, уметь строить общение.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое рациональное сознание?
2. Почему У. Джеймс сравнивал мышление с «потокосознанием»?
3. Что подразумевается под эмпирическим мышлением?
4. Чем рациональное мышление отличается от рационального сознания?
5. Почему мышление пользуется абстракциями?
6. Что такое пространственное мышление как специфический вид мыслительной деятельности?
7. Как речь выступает в виде способа оформления мысли?
8. Что такое целевые, смысловые и операциональные установки?

9. Как возникает понятие и как оно связано с интеллектом?
10. Знакомо ли вам состояние инсайта?
11. Почему феноменология умственных способностей отличается большим разнообразием?

Литература

-
- Алексеев П.В., Панин А.В.* Теория познания и диалектика. — М., 1991.
- Брюшинкин В.Н.* Логика, мышление, информация. — Л., 1988.
- Гайденко П.П.* Прорыв к трансцендентному. Новая онтология XX века. — М., 1997.
- Границы науки о возможностях альтернативных моделей познания.* — М., 1991.
- Зонтак С.* Мысль как страсть. — М., 1997.
- Ильин В.В.* Теория познания. Введение. Общие проблемы. — М., 1994.
- Князева Е.Н.* Одиссея научного разума. — М., 1995.
- Козлова М.С.* Философия и язык. — М., 1972.
- Куайн У.* Слово и объект. — М., 2000.
- Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. — СПб., 1999.
- Рассел Б.* Человеческое познание, его сфера и границы. — Киев, 1997.
- Язык и интеллект.* — М., 1996.

Раздел III

ОБЩЕЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ПСИХИКЕ



Тема 8

ЦЕЛОСТНОЕ И ПАРЦИАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

Человек есть высшая загадка для самого себя, потому что он свидетельствует о существовании высшего мира.

Н.А. Бергяев

Редкое психологическое исследование сегодня не затрагивает проблему целостности и парциальности (частичности) человека. Выражено множество суждений, частных замечаний, общих благопожеланий. Однако о чем, в сущности, идет речь? М.Я. Бобров и О.Т. Коростелева пишут:

.....
**Комплексное
познание человека**
.....

Стремление к целостному, интегральному изучению человека во всем богатстве его природного и социального бытия породило в современной науке две противоположные тенденции: с одной стороны, процесс весьма широкого междисциплинарного синтеза, объединяющего усилия представителей различных областей научного знания, а с другой — периодически возобновляющиеся попытки создания совершенно новой науки о человеке, к законам которой можно было бы свести все ранее разработанное в рамках других дисциплин¹.

О чем здесь говорится? О необходимости комплексного познания человека. Но ведь эта проблема поставлена еще И. Кантом.

Систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке (антропология), может быть построено с физиологической или с прагматической точки зрения².

Однако целостен ли сам человек? Ведь комплексно, разносторонне можно изучать и объекты принципиально нецелостные. К какому разряду отнести человека?

Многие авторы, обращаясь к этой проблеме, постулируют *целостность человека*, даже не подвергая тему философской рефлексии. Больше пишут о значении самой проблемы, нежели о ее существе. Утверждается, что без разрешения проблемы целостности человека

¹ Бобров М.Я., Коростелева О.Т. Проблема целостности человека в гомологии и антропологии // Социальная антропология на пороге XXI века. — М., 1998. — С. 368.

² Кант И. Собр. соч.: В 8 т. / Под ред. А.В. Гулыги. — М., 1994. — Т. 7. — С. 137.

невозможно решить вопросы о смысле и ценности человеческой жизни, вопросы о предназначении человека, о природе и сущности его внутреннего мира¹. Эту мысль в самом общем виде оспорить трудно. Разумеется, понять в человеке соотношение социального и биологического, индивидуального и социального, индивидуального и национального предполагает относительно ясный ответ на вопрос — целостен ли человек?

Сама сложность человека как особого рода сущего вовсе не свидетельствует о том, что человек целостен. Обратимся, для примера к работе *Немезия Немесского* (вт. пол. V — нач. VI вв.)² Он писал:

Творец не только соединил бытие единичностей, но и все одно с другим соответственно согласовал (между собою). Ибо подобно тому, как в каждом живом существе соединил нечувствительное с чувствительным, кости, жир, волосы и иное того же рода — с чувствительными нервами, плотью и тому подобным, и из того и из другого составил сложное живое существо, и совершил его не только сложным, но (в то же время) и единым.

Однако если то или иное создание едино, означает ли это, что оно целостно? И. Кант определяет целое как такой феномен, который не есть часть еще большего целого того же рода³. Однако если говорить о человеке как космопланетарном явлении, то совершенно очевидно, что он, сохраняя свою автономность как живое существо, в то же время связан с макромиром. Является ли макромир частью целого того же рода? Или правильнее рассматривать человека как обособленное существо? Хорошо известно, что представление о человеке как малом мире (микрокосмос), находящемся в большом мире (макркосмос), об их параллелизме и изоморфности — одна из древнейших *натурфилософских концепций*. Об этом свидетельствует космогоническая мифологема «вселенского человека» (индийский Пुरुша в Ведах), скандинавский Имир в «Эдде», китайский Пань-Гу).

Первая проблема, которая возникает в этом ряду, — это соотношение части и целого. Связанность и независимость частей потому не могут исключать друг друга, что они относятся к разным сферам. Связанность частей в целом проистекает из их внутреннего родства в более высокой идее или форме бытия, а их независимость осуществляется в самостоятельности периферических обнаружений. Отсюда, по мнению русского философа *Владимира Шмакова* (?— 1929), и вытекает антиномия чрезвычайной важности: всякая часть, живя самостоятельной жизнью части, в то же время живет и общей жизнью целого⁴.

¹ См.: *Филатов В.И.* Становление и утверждение целостности человека: Автореф. докт. дисс. по философии. — Омск, 2002. — С. 4.

² Немесий Немезий. О природе вещей. — М., 1998. — С. 7.

³ Кант И. Указ. соч. Т. 4. С. 505.

⁴ Шмаков В. Закон синархии. — Киев, 1994. — С. 26.

В самом деле, каждый орган человеческого тела, оказывается, настолько самостоятелен (даже сердце), что может пережить иногда смерть живого существа и может быть перенесено в другое тело. Если, таким образом, автономность отдельных органов необходимо признать вполне доказанной, то и одновременная их связанность не менее очевидна.

Действительно, отдельная клеточка человеческого организма обладает самостоятельностью, рождается, развивается и умирает, является крохотным индивидуальным существом, но в то же время лишь ничтожно малая часть тела. Но эта же самая клеточка является целым по отношению к составляющим ее молекулам, количество которых измеряется многими сотнями миллионов¹.

Но ведь все эти рассуждения верны прежде всего и по отношению к животному. Между тем человек уникален.

Он привнес в мир некий элемент, чуждый животному миру, но в чем заключается этот элемент, все еще не вполне ясно. С соматической точки зрения человек — это один из видов животных; и тем не менее даже тело его уникально — причем не только благодаря способности к прямохождению и некоторым другим свойствам, но и благодаря особой конституции, отличающей человека от остальных животных и предоставляющей ему больше возможностей за счет менее развитой специализации. Кроме того, человек отличается способностью использовать тело в экспрессивных целях... С незапамятных времен неотъемлемыми качествами человека считались свобода, рефлексия, дух².

Не существует такой частности, которая не была бы подвержена изменениям под воздействием других частей или целого; с другой стороны, не существует целого, которое не состояло бы из частей. Целое — это та незаметная на первый взгляд основа, которая управляет всеми частностями, ограничивает их и определяет пути и характер нашего понимания целого. Но здесь важно подчеркнуть, что, говоря о целостности человека, мы имеем в виду не соотношенность клеток и органов. Мы выделяем в человеке множество самостоятельных целостностей.

Во-первых, как подчеркивает К. Ясперс, *мгновенное целое*, в рамках которого появляется переживаемый момент. Совокупность способностей зависит от интегрирующей способности всего организма; если говорить о мышлении, то это «сознание вообще», или фундаментальная функция, или форма, в которой протекает психическая жизнь в данный момент времени; совокупная способность к мышлению называется интеллектом. Соматический анализ предполагает единство тела и души (в форме целостных неврологических, гормональных и морфологических структур). Для психологии экс-

¹ Шмаков В. Указ. соч. С. 26.

² Ясперс К. Указ. соч. С. 32.

прессивных проявлений целое — это язык человеческой природы, характеризующейся так называемым уровнем развития (уровнем формы). Мир, в котором живет человек, и дух его культуры и эпохи — это те целостности, в рамках которых человек действует и творит.

Во-вторых, можно говорить о *совокупности психологически понятных связей* — это характер (личность). В-третьих, *совокупность взаимосвязей человека как социального и исторического существа* является в объективных формах, присущих обществу, в котором этот человек живет, и культуры, к которой он принадлежит; эта совокупность обнаруживает себя в духе времени, нации, государства, массы.

Итак, обозревая вслед за Ясперсом этот ряд фундаментальных целостностей, мы прежде всего обращаем внимание на их многообразие. Ни одна из них не есть целое как таковое; все они суть не более чем относительные целостности в ряду других относительных целостностей. Однако в истории философии часто обнаруживалось стремление к абсолютизации отдельных целостностей. Разумеется, в любой абсолютизации содержится элемент истины. Однако методологически это приводит к ошибкам.

В диссертации В.Т. Филатова рассматриваются некоторые из этих относительных целостностей, в чем состоит определенная ценность его работы. Однако он не избежал основной методологической погрешности и попытался построить модель абсолютной, всеединой целостности. Посмотрим, к каким результатам это привело. В работе исследователя сказано, что теоретическая необходимость толкования человека как целого исходит из его дуализма, из принадлежности к двум мирам: природному, конечному, и духовному, бесконечному. Однако этот дуализм как раз и свидетельствует о нецелостности человека. Как могут раздвоенность человека, присущий ему дуализм подталкивать к толкованию человека как целостности? Вероятно, можно говорить о том, что человек принципиально нецелостен? Иначе получается парадокс: говорим о сложности человека, о его принадлежности к двум мирам и тут же постулируем целостность человека.

«Человек есть двуприродное существо», — пишет В. Шмаков¹. Мне уже приходилось писать о том, что сложность объекта не исключает его целостность². Мир противоречив, но он един. Человек сложен, но он являет собой некую особость. Но тогда получается, что все объекты целостны. У нас нет критерия, который позволил бы нам выделить два класса явлений — целостные и нецелостные. Ни сложность, ни внутренняя разорванность, ни двуприродность, ни слабая интегрированность не могут рассматриваться как таковые.

¹ Шмаков В. Указ. соч.

² Гуревич П.С. Проблема целостности человека // Личность, культура, общество. — М., 2001. — С. 31.

Между тем в русской философии мы встречаемся с постоянными попытками ответить на вопрос, что же является целостностью феноменально. В.С. Соловьев подчеркивал, что естественная, органическая связь всех существ как частей одного целого есть выражение естественной и очевидной солидарности всего существующего¹. Но философ показывал, что «как не всякое сочетание молекул образует органическую клеточку и не всякое скопление клеточек составляет живое существо»². Поэтому целостность — это не свойство, не атрибут, а специфический взгляд, который позволяет находить общее, связанное, нерасторжимое. Одну и ту же реальность можно описать, по-видимому, через качественное разнообразие, несводимость, различие, но в то же время и как *онтологическую целостность*. Постановку вопроса диктует исследовательская оптика.

Рассмотрим некоторые типичные примеры, когда относительная целостность заведомо абсолютизируется. Мгновенное целое принимается за нечто окончательное. Например, вся психика сводится только к одному сознанию. Совокупность способностей объявляется единственной объективной реальностью, единственным предметом научного исследования. *Соматопсихическое единство* отождествляется с действительностью как таковой. Мир и дух оказываются вдруг теми абсолютами, участие в которых тождественно психической жизни. Сумма характерологических качеств объявляется сущностью души, а совокупность психологически понятных связей постулируется как ее бытие. Душа рассматривается лишь как эпифеномен событий, происходящих в головном мозгу.

Именно о таких относительных целостностях писал К. Ясперс:

Все эти образцы абсолютизации доказали свою ошибочность. Достаточно присмотреться к ним внимательнее, чтобы убедиться, что ни одна из перечисленных целостностей не может быть отождествлена с «человеческим» как таковым. Познание отдельного человека сравнимо с плаванием по бесконечному морю в поисках неведомого континента: каждый раз, причаливая к берегу или острову, мы узнаем что-то новое, но стоит нам объявить тот или иной промежуточный пункт конечной целью всего путешествия, как пути к новым знаниям для нас закрываются. Теории подобны отмелям; мы упираемся в них и застреваем, так и не достигнув исковой земли. Поэтому мы всегда стремились уяснить пределы, за которыми методы исследования относительных целостностей утрачивают свою силу. Различные целостности — это не более чем отдельные перспективы «человеческого» или частные аспекты его проявлений³.

В этом случае правомерно поставить вопрос: но что представляет собой *высшая, абсолютная целостность* «человеческого»? Состав-

¹ Соловьев В.С. Указ. соч. Т. 1. С. 162.

² Там же. С. 485.

³ Ясперс К. Указ. соч. С. 897.

лена ли она из множества относительных целостностей? Или это всего лишь пустое словосочетание, за которым нет никакой объективной реальности?

Обратимся к российскому философу Н.А. Бердяеву. Он пишет:

Человек — точка пересечения двух миров. Об этом свидетельствует двойственность человеческого самосознания, проходящая через всю его историю. Человек сознает себя принадлежащим к двум мирам, природа его дwoится, и в сознании его побеждает то одна природа, то другая. И человек с равной силой обосновывает самые противоположные самосознания, одинаково оправдывает их фактами своей природы¹.

Человек принципиально не может рассматриваться как функциональная система, ибо он не является вещью. Об этом предупреждал еще М. Шелер. *Функциональная система* — это модель для научной рефлексии. *Философская же антропология* ни в каком смысле и ни в какой степени не зависит от антропологии научной, ибо человек для нее — не природный объект, а сверхприродный субъект.

Человек — не дробная часть вселенной, не осколок ее, а целая малая вселенная, включающая в себя все качества вселенной большой, отпечатлевающаяся на ней и на себе ее отпечатлевающая².

.....
Телесность
и духовность
.....

Разумеется, в русской философии рассматривалась проблема целостности человека. Но никто из отечественных мыслителей не сводил ее к гармонии телесности и духовности. Ведь это всего лишь одна проблема, одна из относительных целостностей. К тому же и западные философы подчеркивали, что на самом деле рассогласование духа и тела скорее свидетельствует о нецелостности человека как уникального существа. К. Ясперс писал:

Человек также зависит от законов природы, но вдобавок у него есть предназначение, реализация которого зависит от него самого. В то же время мы нигде не встречаем человека как полностью духовное существо; природные потребности оказывают свое воздействие даже на самые глубинные пласты его духа. В старину воображение человека породило ангелов — воплощение чистой духовности. Но человек как таковой ни есть ни животное, ни ангел; в нем есть свойства как того, так и другого, но он не может быть ни тем, ни другим³.

Как уже отмечалось, новый подход к проблеме целостности развивает современная трансперсональная психология. Новые научные открытия начинают подтверждать взгляды, присущие культурам тысячелетней давности, показывая, что наша индивидуальная пси-

¹ Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. — М., 1994. — С. 79.

² Там же. С. 82.

³ Ясперс К. Указ. соч. С. 33.

хика является манифестацией космического сознания и разума, протекающего через все наше существование. Мы никогда полностью не теряем контакт с этим космическим сознанием, никогда полностью не отделяемся от него. С. Гроф пишет:

Главное, что отличает мощный сдвиг в мышлении, происшедший в ходе двадцатого столетия, так это полный пересмотр понимания физического мира. До возникновения теории относительности Эйнштейна и квантовой физики мы были твердо убеждены в том, что Вселенная состоит из плотной материи. Мы полагали, что основанием материальной Вселенной являются атомы, и представляли их сплошными и нерушимыми. Эти атомы существовали в трехмерном пространстве и двигались согласно определенным законам, и в соответствии с этим материя эволюционировала в определенном направлении, двигаясь от прошлого, через настоящее, к будущему¹.

.....
**Картография
человеческой
психики**
.....

Картография человеческой психики оказывается чрезвычайно сложной. Помимо традиционных биографических уровней, содержащих материал, относящийся к нашему младенчеству, детству и более поздней жизни, эта карта внутреннего пространства включает в себя две дополнительные важные сферы:

1) *перинатальный уровень* психики, который, согласно своему названию, относится к нашим переживаниям, ассоциируемым с травмой биологического рождения;

2) *трансперсональный уровень*, выходящий далеко за пределы обычных ограничений нашего тела и эго. Этот уровень представляет собой прямую связь между индивидуальной психикой, юнговским коллективным бессознательным и Вселенной в целом.

Как относится новая картография психики к проблеме целостности человека? Она показывает глубинную связь человека с космосом, обнаруживает различные связи человека с миром минералов, всего живого. Но эта связь не задана, она требует усилий для своего постижения. Повторим, целостность человека — это проблема. Человек вечно стремится выйти за пределы физического окружения в мир трансценденции. Он пытается преодолеть свою узость, ограниченность и обрести новые свойства, новые качества. С этой точки зрения можно прокомментировать известную сократовскую мысль: «Познай себя!». Казалось бы, какой ясный и простой призыв к познанию. Но ведь Сократ, как и древние мистики, считал, что добытое знание нельзя доносить до каждого. Это разглашение каралось смертной казнью. Странно, не так ли? Однако если учесть, что сократовский призыв был обращен не к каждому, то огромное число людей без побудительной причины не может преодолеть свою «частичность», «узость». Им это знание не нужно. И поэтому добытый гнозис не следует профанировать.

¹ Гроф С. Холотропное сознание. — М., 1996. — С. 12—13.

Если мы будем полагать, что человек целостен изначально, по природе, то драматизм этой идеи сразу будет утрачен. Целостность прирождена человеку только как беспредельная возможность, как некая глубинная потребность. Но в ней обнаруживаются трагические и драматические констатации. Человеческая целостность существует лишь как устремление, как поиск, как напряжение «специфически человеческого».

С этой точки зрения еще раз обратимся к К. Ясперсу. Он пишет:

Любое исследование различает, разделяет, делает своим предметом особенное и отдельное и пытается найти в нем всеобщее. Но в действительности источник всех этих разделений — целое. Познавая особенное, мы не должны забывать о целом, в составе которого и благодаря которому оно существует. Но целое воплощается в предметном мире не непосредственно, а лишь через отдельное; объективируется не сущность целого, а лишь его образ. Целое как таковое остается идеей¹.

Целое вообще предшествует своим частям. Целое не сводится к сумме частей, а представляет собой нечто большее. Целое есть самостоятельный и первичный источник. Целое есть форма. Соответственно, целое не может быть познано только исходя из составляющих его элементов. Целое может сохраниться, даже если его части утрачиваются или меняются. Невозможно ни вывести целое из частей (механицизм), ни вывести части из целого (гегельянство).

.....
Понятие нормы
в психологии
.....
Можно ли определить критерии психологической нормы? Если говорить в целом, то, безусловно, это реально. Ведь прежде всего мы можем говорить о телесном здоровье человека, о его психологическом благополучии, о гармонии его природных и социальных задатков. Однако на самом деле выделить эти конкретные критерии психологического здоровья не так-то просто. Граница между нормой и патологией весьма условна, зыбка. Это можно неплохо продемонстрировать книгой немецкого исследователя и публициста *Макса Нордау* (1849—1923) «Выврождение». Опираясь на исследования итальянского психиатра *Ч. Ломброзо* (1835—1909), который, наблюдая за душевнобольными, развил понятие «выврождение» как о болезненном отклонении от нормального органического состояния, Нордау причислил к рангу «выврожденцев» едва ли не всех выдающихся людей XX столетия. В одном случае он говорит о непропорциональности физического строения, в другом — об увлечении экстатическими состояниями, в третьем — о не вполне ра-

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 56.

циональном развитии мысли у писателя или философа. Вот, к примеру, что говорится о «вырождении» Л.Н. Толстого:

Он ограничивается бесплодными бреднями о жизни в деревне, о возвращении к природе, которое в устах Гораация еще звучало хорошо, но уже у Руссо казалось смешным и раздражало¹.

Разумеется, следуя этим курсом, нетрудно объявить «вырожденцами» чуть ли не каждого человека. Более основательная точка зрения выражена К. Ясперсом. Он писал:

Психопатология ограничена, ибо индивида невозможно растворить в психологических понятиях; пытаясь свести личность к типичному и регулярному, мы все больше и больше убеждаемся в том, что в любой человеческой личности кроется нечто непознаваемое. Мы вынуждены удовлетворяться лишь частичным знанием бесконечности, исчерпать которую не в нашей власти. Чисто человеческие качества психопатолога могут позволить ему увидеть и нечто большее, а иногда это «большее» — которое ни с чем не сравнимо — видят и другие; но все это не имеет отношения к психопатологии. Этические, эстетические и метафизические оценки тем более не зависят от психопатологических оценок и анализа².

Предмет изучения психологии — так называемая *нормальная психическая жизнь*. Однако психологам приходится также изучать патологические явления, отклонения от нормы. Тело и душа образуют нераздельное единство. Взаимосвязь этих двух начал в психопатологии проявляется более непосредственно, нежели в нормальной психологии. Возьмем, к примеру неврозы — психическое отклонение от нормы, которое рождает мучительные переживания. В самом общем виде это состояние разъединенности с самим собой, вызванное расхождением между влечениями человека и требованиями культуры, а также между различными частями психики. Фрейд считал, что неврозы возникают, когда человек в своем психосексуальном развитии застревает (фиксируется) на определенной фазе. Так возникают детские (инфантильные) переживания, которые Я не может вытеснить. Определенная часть влечений врывается в сознание и обуславливает поступки человека. Психическое расстройство может оказаться стойким. В результате личность может преобразиться и система ценностей оказаться порушенной. Носитель невроза привыкает к определенному характеру поведения, и возникает невротический баланс. Так, человек может изо всех сил стремиться навести порядок в бумагах, папках, на рабочем месте, но при этом утратить способность заниматься содержательной работой.

Психозы — это серьезные нарушения психики, связанные с утратой человеком способности адекватно воспринимать внешний мир. Внутриличностный конфликт (разорванность собственной

¹ Нордау М. Вырождение. — М., 1995. — С. 119.

² Ясперс К. Указ. соч. С. 25.

психики) воспринимается человеком как конфликт между ним и внешним миром. Различаются органические психозы, связанные с мозговой патологией, и функциональные, к числу которых относятся меланхолия, паранойя и шизофрения.

.....
**Индивид как родовая
форма индивидуального
бытия**
.....

Фундаментальная ситуация любого человеческого существа состоит в том, что оно пребывает в мире как индивид, как законченная и неделимая целостность — зависимая, но всегда имеющая возможность действовать внутри изменчивого, хотя и ограниченного определенными рамками пространства. *Индивид* — отдельно взятый представитель человеческой общности и всего человеческого рода. В этом понятии выражен образ единичного человека, своего рода социального атома, еще не наделенного при общем взгляде богатством индивидуальных и социальных задатков. В социальном бытии он выступает как неразложимый элемент, как клеточка социальной группы или человечества. Индивид экземплярен, т.е. имеет определенные свойства, которые выделяют его из множества «других». Он всегда «один из». Это самая общая, в меру умозрительная характеристика человека, свидетельствующая о том, что он вполне самостоятельное тело, природная и социальная особь.

Любая жизнь протекает в определенном окружении. В терминах жизненной реальности это означает, что ситуация высвобождает энергию деятельности и способствует осуществлению заложенных в индивиде способностей и обогащению его опыта. Воздействие ситуации может быть и принудительным, т.е. заключающимся в постановке перед личностью некоторой обязательной, подлежащей выполнению задачи. Социология изучает ситуацию человека в том ее аспекте, который проистекает из объективных взаимосвязей общественной жизни. Что касается психологии, то она исследует установку индивида по отношению к типичным ситуациям.

Человека влечет к реальности. Он стремится осуществить свое бытие в гармонии с собственной соматической природой и в соответствии со своими способностями, занять подобающее положение в рамках существующего общественного порядка, установить близкие, верные и надежные связи с другими людьми. Только таким путем он может обрести сам себя. Но такое осуществление бытия не приходит автоматически, само по себе.

.....
**Понятие о субъекте
и его психической
организации**
.....

Субъект — это активный участник жизненного процесса, который сохраняет свою идентичность в постоянном взаимообмене с другими людьми. *Жизнь* — это осуществление возможностей, достигаемое благодаря процессам творчества и адаптации, благодаря борьбе и смирению, благодаря компромиссам и повторным усилиям, направленным на интеграцию. Французский психоаналитик *Ж. Лакан* (1901—1981),

осмысливая понятие субъекта, наделил его субъективным опытом, субъективной драмой и способностью реализовать самого себя. Субъект, по мнению Лакана, не сливается с его Я. Собственное Я оказывается лишь элементом объектных отношений субъекта и подчас обнаруживается лишь как иллюзия, мираж. Когда Я выступает в качестве воображаемой функции, никакого слияния его с субъектом не происходит. Психология не может обойтись без межсубъективности, без принятия одного субъекта другим.

.....
Личность как социокультурная реальность
.....

Активность, реактивность и различные способы их комбинирования (с преобладанием того или иного из этих двух полюсов) по отношению к другим людям неодинаковым образом распределяются у разных индивидов в течение их жизни. В результате формируются разные типы личности. Личность — одно из основных понятий психологии, означающее социально и духовно развитого человека. *Личность* — это предельное выражение человеческого в индивиде. Немецкий философ *Фридрих Шлейермахер* (1768—1834) подчеркивал: каждый человек должен на свой лад выражать человечество. Когда в древности хотели сказать о каком-то человеке как о значительном, использовали латинское слово «персона». Это слово подчеркивало социальность человека, его возвышение над природным миром. Поздняя античность называла человека персоной, чтобы подчеркнуть, что тот не является лишь природным организмом, а обнаруживает сугубо человеческие качества.

Можно говорить о предельном разнообразии личностей. В качестве крайних примеров можно привести:

- 1) *личность созерцательную*, сосредоточенную на внутреннем,веряющую себя спокойному существованию и проводящую жизнь без испытаний, в непрерывном созерцании и воспоминаниях;
- 2) *личность активную*, не приемлющую конечности существования, постоянно стремящуюся к изменениям и доказывающую это свое стремление действием и организующим созиданием.

Человек всегда находится в какой-либо ситуации. В конечном счете все эти частные ситуации разрешаются в граничные ситуации, т.е. определенные непреодолимые, неизменные ситуации, которые принадлежат бытию как таковому. Эмпирическая психология не в силах осветить эти крайние пределы бытия и ответить на вопрос, на что способен человек, непосредственно столкнувшийся с ними или отгородившийся, отстранившийся от них.

Личность — это культура, отраженная в индивидуальном поведении. Важнейшим для психологии оказывается вопрос о том, как индивид усваивает культурные образцы поведения. Это происходит в процессе моделирования, формирования стереотипов поведения в соответствии с некоторым типом идеальной личности, содержащим ценностные ориентации, свойственные каждой культуре.

Рассматривая личность как социокультурную реальность, мы различаем: поведение в форме устойчивых повадок, жестов и движений, посредством которых человек «подает» себя окружающим и себе же самому; способ формирования человеком своей среды: одежды, жилища и других компонентов; образ жизни в целом — образ действий человека и избираемые им пути, характеристика его поведения и сформированной им окружающей среды как целостных феноменов, постоянные, повторяющиеся изо дня в день формы поведения человека; преднамеренные действия: присущие данному и только данному индивиду волевые акты, направленные на достижение определенных целей и осуществляемые с полным основанием всех возможных последствий. Совокупность этих данных обеспечивает нам по меньшей мере некоторое представление о личности как социокультурной реальности.

..... **Личность** *Индивидуальность* — это неповторимое свое-
и индивидуальность образе человека, набор его уникальных
..... свойств. Это понятие указывает на нетривиальность человеческого существа. Если, употребляя слово «индивид», мы пытаемся отметить связь человека с другими представителями человеческого рода, то понятие «индивидуальность», напротив, выделяет человека из массы, из группы. Так преодолевается «атомарность», «элементарность», «экземплярность» человека. Вместе с тем проступает непохожесть его на других субъектов.

Мы можем говорить об индивидуальности по крайней мере в двух смыслах. С одной стороны, целесообразно проследить постепенное развитие персоналистской традиции в европейской культуре. Внимание к человеку, обостренный интерес к его уникальности, неповторимости, которые присущи христианству, естественно, имели некие фазы собственного развития. В эпоху Возрождения понятие «человек» дополнилось новым — «индивидуальность». Эта традиция, развиваясь, вызвала к жизни новые смысловые блоки — «личность», «гуманизм». В данном контексте можно проследить исторически, как возникали новые грани персоналистской традиции в европейской культуре.

Названные понятия можно, с другой стороны, использовать и в контексте конкретной эпохи. Один и тот же человек, будучи экземпляром, способен наращивать в себе неповторимые задатки. Он может продемонстрировать значительную свободу от коллективной жизни и раскрыть собственную непохожесть на других. Но тот же самый индивид, развивая присущую ему духовность, способен превратиться в личность, в индивидуальность, наделенную множеством социальных качеств.

«Индивидуальность» как термин раскрывает некое саморефлектирующее Я обособленного человека. В эпоху Возрождения сама

индивидуальность стала восприниматься как ценнейшее человеческое качество.

Ни об одной культуре вплоть до Нового времени ... уже нельзя было бы сказать, что она пребывала «в поисках индивидуальности», то есть стремилась уяснить и обосновать независимое достоинство особого индивидуального мнения, вкуса, дарования, образа жизни — словом, если только это не задевает такой свободы других людей, — самоценность отличия¹.

По мнению К. Ясперса, начиная с рождения личность по существу не меняется, а лишь раскрывается; осознает, но не порождает самое себя. *Личность* — это развитие и становление. Личность осуществляет себя в мире через разнообразные ситуации, через предоставляемые этими ситуациями возможности, через предъявляемые ими задачи². Личность наделена определенной исторической основой и представляет собой не просто растянутое во времени выражение некоей окончательной определенности, а сотворение человеком самого себя во времени.

Вопросы для обсуждения

.....

1. В чем суть проблемы целостности или парциальности человека?
2. Кто из немецких философов поставил проблему систематически изложенного учения о человеке?
3. В чем сложность человека как проблемы особого рода сущего?
4. Как можно определить человека?
5. Можете ли вы охарактеризовать диалектику части и целого?
6. Как раскрывается проблема целостности в области психического?
7. Что такое «незавершенность человека»?
8. Как проявляется общее и индивидуальное в психике человека?
9. Как соотносятся в человеке телесность и духовность?
10. Что такое картография человеческой психики?
11. В чем смысл понятия нормы в психологии?
12. Как соотносятся личность и индивидуальность?
13. В чем проявляется неповторимое своеобразие человека?

Литература

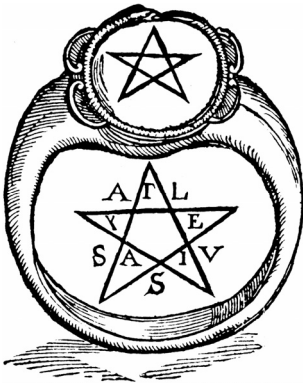
.....

- Барулин В.С. Российский человек в XX веке. Потери и обретения себя. — СПб., 2000.
- Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. — М., 1989.

¹ Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. — М., 1989. — С. 3.

² Ясперс К. Указ. соч. С. 521.

- Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства. — М., 1994.
- Бибихин В.В.* Язык философии. — М., 2002.
- Бубер М.* Два образа веры. — М., 1999.
- Губин В., Некрасова Е.* Философская антропология. — М., 2000.
- Гуревич П.С.* Философская антропология. — М., 2001.
- Марков Б.В.* Философская антропология. — СПб., 1997.
- Немесский Немезий.* О природе человека. — М., 1998.
- Несмелов Виктор.* Наука о человеке. — СПб. 2000.
- Нордау М.* Вырождение. — М., 1995.
- Проблема человека в западной философии / Под ред. П.С. Гуревича.* — М., 1988.
- Сейфи Гуграт.* Человек в религиозно-философском измерении. — М., 2002.
- Социальная антропология на пороге XXI века.* — М., 1998.



КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ПСИХИКИ

Физиологическое знание о человеке исследует то, что природа делает из человека, прагматическое — то, что он в качестве свободно мыслящего человека делает или может делать из себя сам.

И. Кант

Конституция означает целостность соматической жизни индивида или типа при всем ее своеобразии и в той мере, в какой она представляет собой нечто долговременное. Все соматические функции связаны друг с другом. Идея конституции состоит в бесконечной целостности этих взаимосвязей — целостности, которая обуславливает каждую функцию в отдельности и которая, в свой черед, зависит от отдельно взятой функции. Видимое выражение конституции — внешний облик индивида. Идея конституции как особого рода целостности нерушима. Завершив анализ той или иной из числа отдельных функций, мы неизбежно вновь и вновь возвращаемся к этой идее.

Физиологические основы психики и здоровья человека

Психическую конституцию можно кратко охарактеризовать одной фразой: это целостность, переживаемая индивидом как нечто, неотделимое от его соматической субстанции. Конституция индивида — это всегда единство исконно присущих ему и приобретенных элементов. Можно сказать, что по мере того, как жизнь обогащается событиями и переживаниями, первичная предрасположенность дает начало все новым и новым предрасположенностям. Типология реакции врожденна и раз и навсегда установлена для каждого индивида. Но способы ее осуществления меняются под воздействием среды и внешней судьбы индивида. Если конституция — это определенная типология потенциальных решений, а вместе с ними и способности осуществлять те или иные действия и способности к адаптации, она неизменно меняется под влиянием поведения и поступков индивида. Следовательно, несмотря на то, что мы различаем *врожденную (наследственную)* и *приобретенную* конституцию, обе они в каждый данный момент составляют единое целое. Конституция — это всегда трансформация врожденной предрасположенности, обусловленная окружающей средой и судьбой индивида.

да и в каждый данный момент времени реализуемая в форме определенного целостного состояния.

Конституционные типы во всем своем многообразии считаются принадлежащими области нормы. Они повсюду обнаруживаются вновь и отнюдь не являются неповторимыми, «одноразовыми» вариациями человеческих типов, возможными лишь в узких пределах. Но они же считаются болезненными, когда вносят в жизнь элемент расстройств, вызывают неспособность к полноценному жизненному развитию и заключают в себе ярко выраженную предрасположенность к определенному рода заболеваниям. В этом случае проблема конституции становится проблемой патологии, поскольку в связи с ней выдвигается понятие аномальных разновидностей «человеческого».

Когда говорят о здоровье человека, то имеют в виду физическое, психологическое и духовное здоровье. Физическое здоровье часто связывают с возрастом человека. При этом отмечается биологический, психологический и социальный возраст человека. Между этими вариантами возраста часто обнаруживается несоответствие.

Биологический возраст — это понятие, которое отражает функциональную зрелость человека, как его отдельных тканей, органов, систем, так и всего организма в целом. Для принятия решений о физическом, или биологическом, возрасте человека, а значит, и о состоянии его здоровья, в детском и юношеском возрасте используют целый ряд показателей¹.

..... По мнению К. Ясперса, дать точное определение
Здоровье понятию «здоровье» — задача, которую невозможно
решить, придерживаясь представления о человеческой природе как принципиально незамкнутом бытии². Тем не менее можно привести некоторые определения здоровья общего характера. Самое раннее из них — определение древнегреческого врача *Алкмеона* (VI—V вв. до н.э.). Оно и сегодня имеет своих сторонников: здоровье есть гармония противоположно направленных сил. Римский философ *Цицерон* (106—43 до н.э.) оценивал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. Стоики и эпикурейцы высоко оценивали здоровье, противопоставляя его энтузиазму, стремлению ко всему неумеренному и опасному. Эпикурейцы считали, что *здоровье* — это полное довольство при условии умеренного удовлетворения всех потребностей. Стоики воспринимали всякую страсть, всякое проявление чувства как болезнь. Их учение о нравственности в значительной степени представляло собой разновидность терапии, нацеленной на уничтожение душевных болезней и установление здоровой атараксии (безмятежности духа).

¹ *Абрамова Г.С., Юдичиц Ю. А.* Психология в медицине. — М., 1998. — С. 163.

² *Ясперс К.* Указ. соч. С. 939.

Некоторые психиатры рассматривали здоровье как способность реализовать «естественный и врожденный потенциал человеческого призвания». Здоровье понимается как обретение человеком своей самостоятельности, реализация Я, полноценная и гармоничная включенность в сообщество людей. Итак, здоровье — это физическое и психическое состояние целостности, стабильного функционирования всех органов и развития внутренних процессов, которые содействуют жизнедеятельности человека.

..... *Нервная система* — это совокупность всех элементов нервной ткани организмов, взаимосвязанных между собой и обеспечивающих ответ на внешние и внутренние раздражители. Тщательное изучение телесной структуры животного, числа, качества и распределения различных органов чувств, строения нервной системы дают нам совершенный образ внутреннего и внешнего мира организма.

Строение и основные свойства нервной системы
.....

Датский ученый *Я. Икскюль* начинает с изучения низших организмов и распространяет его последовательно на все формы органической жизни. В некотором смысле он отказывается от деления на низшие и высшие формы жизни. Жизнь совершенна всюду и в малом и в великом. Каждый организм, даже низший, не только в определенном смысле адаптирован, но и целиком приспособлен к своему окружению. Сообразно с его анатомической структурой он обладает системой рецепторов и системой эффекторов. Без кооперирования и уравнивания этих двух систем организм не может выжить. Система рецепторов, посредством которой биологические виды получают внешние стимулы, и система эффекторов, через которую они реагируют на эти стимулы, всегда тесно переплетаются.

Простейшими элементами мозга (головной и спинной мозг) являются нейроны и глиальные клетки. Общее количество нейронов в центральной нервной системе (ЦНС) составляет порядка 50 млрд. Места соединения между нейронами называются синапсами, а сам процесс передачи информации в этих местах — синаптической передачей.

В структурном плане обычно выделяют *центральную нервную систему* (ЦНС) и *периферическую нервную систему*. ЦНС включает головной мозг: ствол мозга и спинной мозг. Все остальное относится к периферической нервной системе, которую обычно подразделяют на соматическую и вегетативную (автономную). *Соматическая система* состоит из нервов, идущих к чувствительным органам и от двигательных органов. Рассуждая о терминах причинности, мы можем утверждать, что любые соматические воздействия на психику осуществляются через головной мозг. Тело воздействует на душу не прямо, а только через мозг. Говорить о теле в целом как о чем-то, имеющем отношение к душе, можно только в причинном смысле —

имея в виду существование определенных путей, ведущих к тем точкам мозга, которые служат мишенями соматических воздействий.

Вера в то, что сознание производится головным мозгом, разумеется, не совсем произвольна. Она основывается на большом числе наблюдений в клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии, которые указывают на тесную связь между различными аспектами сознания и физиологическими или патологическими процессами в головном мозге — такими, как травмы, опухоли или инфекции. Например, контузия мозга или кислородная недостаточность могут привести к потере сознания. Опухоль или травма височной доли влекут за собой искажения сознательных процессов, отличающихся от тех, что вызваны внешними поражениями мозга. Инфекционные заболевания мозга или применение некоторых лекарственных средств с психоактивными свойствами (снотворных, стимуляторов или психоделиков) тоже способствуют характерным изменениям сознания. В некоторых случаях изменения сознания из-за неврологических расстройств настолько специфичны, что могут помочь в коррекции диагноза. Больше того, успешное нейрохирургическое или иное медицинское вмешательство может вызвать отчетливое клиническое улучшение.

Эти наблюдения, без всякого сомнения, демонстрируют существование тесной связи между сознанием и головным мозгом, однако не обязательно доказывают, что сознание является продуктом мозга. *Уайлдер Пенфилд* (1891—1976), канадский нейрохирург с мировым именем, проведший потрясающие исследования головного мозга и сделавший значительный вклад в современную нейрофизиологию, в книге «Тайна сознания» (1976), подводящей итог работы, которой посвящена вся его жизнь, выразил глубокое сомнение в том, что сознание является продуктом мозга и его невозможно объяснить в терминах церебральной анатомии и физиологии.

..... Известно, что с древних времен делались
Темперамент и его неоднократные попытки свести многочислен-
психологические ные различия между человеческими ин-
особенности дивидуальностями к определенным катего-
..... риям. С другой стороны, производились
усилия сломать очевидное единообразие человечества заострением характеристик определенных типических различий. Наиболее важной была классификация, предложенная древнеримским врачом *Клавдием Галеном*, жившим во II в. н.э. Он выделял четыре основных темперамента: сангвиник, флегматик, холерик и меланхолик. Идея, лежащая в основе такого деления, восходит к V в. до н.э., к учению древнегреческого врача *Гипократа* (ок. 460 — ок. 370 до н.э.) о том, что человеческое тело состоит из четырех элементов: воздуха, воды, огня и земли. В соответствии с этими элементами были обнаружены четыре субстанции: кровь, флегма, желтая и черная желчь.

Идея Галена заключалась в том, что сообразно с изменениями этих четырех субстанций все люди могут быть разделены на четыре класса. Те, у кого наличествует преобладание крови, принадлежат к типу сангвиников; преобладание флегмы он относит к флегматическому типу; желтая желчь делает человека холериком, а черная желчь приводит к появлению меланхолического типа. Эти различия в темпераменте выдержали испытание временем, хотя потребовалось много веков, прежде чем они были заменены физиологической теорией.

.....
Неравномерность
представленности
в сознании
объективного
и субъективного мира
.....

Человеческая психика отражает реальный объективный мир. Но это вовсе не означает, будто психика служит своего рода зеркалом реальности. Мы используем термин «объект» (предмет) в широком смысле. *Объект* — это то, что противостоит нам. Объектом мы называем все, что мы созерцаем, постигаем, о чем мыслим, что распознаем своим внутренним взором или органами чувств, короче говоря, все, на что мы направляем наше внутреннее внимание, независимо от того, реально это или нереально, конкретно или абстрактно, смутно или явственно.

Объекты даны нам через восприятия или представления. В качестве восприятий объекты даны нам физически (как нечто «осязаемое», непосредственно ощущаемое, обладающее свойством субъективности. Однако содержание нашей психики значительно богаче того, что мы получаем непосредственно от объективного мира. В нашем сознании — продукты нашего воображения, работы внутреннего мира человека. Наконец, психика рождает и ложные образы. Например, с давних времен проводится различие между иллюзиями и галлюцинациями. *Иллюзиями* называются такие случаи восприятия, которые в действительности являются преобразованиями (или искажениями) нормального восприятия. Здесь внешние возбудители чувств составляют с некоторыми воспроизводимыми элементами такое единство, когда первые не удается отличить от вторых. *Галлюцинациями* называются случаи восприятия, которые возникают как первичные феномены и не являются преобразованиями или искажениями какого бы то ни было первичного восприятия. Нередко мы сталкиваемся не с неспособностью к образным представлениям в собственном смысле слова, а со своего рода отчуждением восприятия.

Одни переживания имеют место в полном отрыве от реальной среды. Психическое содержание пребывает в совершенно ином мире и никак не связано с реальной ситуацией. Другие переживания особым образом переплетаются с действительными восприятиями и реальной средой, которая в соответствии с психотическим переживанием получает ложное истолкование и наделяется совершенно иным значением.

.....
**Личностная
и ситуативная
тревожность**
.....

Тревога — чувство беспричинного экзистенциального страха. Можно ли отождествлять тревогу и страх? Нет, нельзя. Ужас нередко вызывается конкретными причинами. Мы боимся смерти, разорения, предательства, нападения. Все это обуславливает смятение духа. Фактор враждебности, как говорится, налицо. Но есть другой тип страха, когда никакой реальной опасности нет, но человек все равно пребывает в предельном замешательстве. Это страх человека перед самим собой. Так фиксируется различие между стремлениями человека избежать осознанной внешней тревоги и желанием устраниваться от ощущаемой, но неосознаваемой опасности.

Страх постоянно сопутствует человеческой жизни. В этом контексте *личностный страх* и оказывается в числе основных понятий экзистенциализма. Тревога неотделима от человека, потому что без этого глубинного переживания вообще невысказано подлинное существование. В противном случае можно говорить лишь о бездумном, растительном пребывании в реальности. Действительное восхождение к достойному бытию обеспечивается и такими феноменами, как страх (К. Ясперс, М. Хайдеггер), экзистенциальная тревога, тошнота (Ж.П. Сартр), скука (А. Камю).

В психиатрии различают также *страх ситуационный*. Он возникает в ответ на стрессовые воздействия, например врачебный осмотр или хирургическую операцию. Такая тревога обычно кратковременна и заканчивается с началом ожидаемого события или при его завершении. Ситуационная тревога может отражать страх перед неизвестным. Часто она возникает у лиц с заниженной самооценкой и бывает обусловлена необоснованным страхом показаться смешным, получить отказ, потерпеть неудачу. Ситуационная тревога в той или иной степени обычно наблюдается при всех тревожных расстройствах, включая невроз тревоги, паническое расстройство, простые фобии, социофобию, посттравматическое стрессовое расстройство и невроз навязчивых состояний¹.

.....
**Половые и возрастные
особенности человека**
.....

Будучи конечным по природе живым существом, человек проходит через различные фазы роста, созревания, старения и умирает. Но эта последовательность возрастных фаз может включать в себя и развертывающийся во времени процесс постепенного обретения человеком свободы. При этом — параллельно естественному завершению цикла и, следовательно, прогрессирующей усталости от жизни — происходят активные события, которые хотя и связаны с ходом биологических процессов, но не сковываются ими и способны продолжаться

¹ См. об этом: *Психиатрия* / Под ред. Р. Шейдера. — М., 1998. — С. 355.

вплоть до глубокой старости. Глубокий старик с разрушенной биологической основой может оставаться по природе своей «молодым», предпринимать что-то новое, быть полным надежд и со вниманием относиться к окружающему. Душа такого человека, прочно укорененная в бесконечном, претерпевает процесс очищения. Свойственные юности качества, такие, как творческое внутреннее становление, сменяются памятью зрелого возраста и возможным катарсисом старости. Все возрастные фазы суть лишь средства этого внутреннего становления, они не просто сменяют друг друга, но надстраиваются одна над другой и связываются в единое целое благодаря трансцендентному (запредельному) интегрирующему началу. Такое прогрессирующее становление достигается через исторически конкретную реализацию психической субстанции. С самого начала этот процесс сопряжен с опасностями, с отклонениями от прямой дороги и возвращениями; но в итоге бытие обретает ясность, глубину и отчетливость. Для того, кто в полной мере осознает смысл сменяющих друг друга возрастных фаз, жизнь — это не что иное, как бесконечный прорыв сквозь череду лет.

Половые роли — схемы поведения, установки и интересы, которые считаются свойственными одному полу и несвойственными другому. Некоторые теоретики объясняли эти различия биологическими причинами, но большинство психологов придерживаются мнения, что различия в поведении мужчин и женщин являются продуктом социализации, а не биологических процессов.

Вот почему говорят также о *половых стереотипах*. Это набор убеждений о том, что свойственно мужскому и женскому полу. К ним относятся усвоенные идеи о психологических, социальных и поведенческих различиях между мужчинами и женщинами. Наиболее тревожным аспектом половых стереотипов является то, что для их носителей все усвоенные идеи тесно связаны между собой. Поэтому, знакомясь с мужчиной (или женщиной), мы как бы уже обладаем «знаниями» об их интересах, склонностях и особенностях поведения.

Возрастные и половые особенности, безусловно, оказывают влияние на карьеру и социальный успех людей.

.....
Волевая регуляция поведения человека
.....

Человек как существо живущее, мыслящее и духовное планирует свое будущее, осознанно вносит в жизнь определенный порядок, дисциплинирует себя. Благодаря воле он имеет возможность делать с окружающей средой и самим собой то, что хочет. Эта воля постоянно борется с противоречиями. Она становится разрушительным фактором, когда вырождается в «чистую», формальную волю. Такая воля способствует угасанию собственного источника, его вырождению в нечто механическое. Оставаясь же на службе объемлющего содержания, она становится, так

сказать, Волей с большой буквы — проявлением человека, осуществляющего себя в борьбе.

Ни в мире, ни для человека не может быть осуществлен такой синтез, который вобрал бы в себя всю совокупность возможностей. Всякое истинное осуществление так или иначе связано с решающим выбором. По сравнению с его серьезностью (поскольку любой выбор неизбежно исключает часть возможностей и заставляет человека принимать безусловные решения) все остальные конфликты превращаются в нечто чисто внешнее, в полную многообразных движений игру живого. Только человек, сделавший выбор — то есть только то, в чьей природе утвердилось и господствует принятое решение, — является человеком в истинном, экзистенциальном смысле.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Каковы физиологические основы психики?
2. Как вы определите феномен здоровья?
3. Что имеют в виду, когда говорят о конституции человека?
4. Как можно определить функциональную зрелость человека?
5. Что выражает понятие «конституционные типы»?
6. Каково строение нервной системы?
7. Каковы основные свойства нервной системы?
8. Что такое темперамент и каковы его психологические особенности?
9. Что такое тревожность и как она проявляется?
10. Как вы понимаете выражение ситуативный страх?
11. Как проявляется волевая регуляция поведения человека?

Литература

.....

- Абрамова Г.С., Югчиц Ю.А.* Психология в медицине. — М., 1998.
- Алферова Т.С., Котлярова Г.В., Гаптов В.Б.* Жить, чтобы выжить, и выжить, чтобы жить. — М., 1998.
- Гуревич П.С.* Клиническая психология. — М., 2001.
- Лоуэн А.* Депрессия и тело. — М., 2002.
- Лоуэн А.* Предательство тела. — М., 1999.
- Лоуэн А.* Радость. — Минск, 1999.
- Психиатрия* // Под ред. Р. Шейдера. — М., 1998.
- Райх В.* Характероанализ. — М., 1999.
- Страх.* Страсти человеческие. Маргиналии проф. П.С. Гуревича. — М., 1998.
- Хрестоматия* по телесноориентированной психотерапии и психотехнике. — М., 1997.
- Юнг К.Г.* Психологические типы. — М., 1997.
- Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997.



РОЛЕВОЙ УРОВЕНЬ ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПСИХИКЕ

Что человек есть существо общественное в высшей степени, нежели пчелы и всякого рода стадные животные, ясно из следующего: природа, согласно нашему утверждению, ничего не делает напрасно...

Аристотель

Человек не просто живет в обществе, он выполняет определенные социальные роли. При этом он соблюдает определенные правила поведения, стандарты поступков. Скажем, родители воспитывают своих детей. Это обуславливает поступки взрослых (заботу о здоровье, образовании, поведении детей). Педагог учит ребят. Это тоже обязывает учителя соблюдать комплекс наставника. Социальными ролями называются такие формы социального взаимодействия, при которых регулярно и на протяжении длительного времени воспроизводятся определенные трафареты поведения.

Социальные роли

Межличностное взаимодействие и соционика

В обществе люди взаимодействуют друг с другом. Социальные психологи по-разному стремились описать характер и структуру такого взаимодействия.

Так, например, большое распространение получила так называемая теория действия, или теория социального действия, в которой в различных вариантах предлагалось описание индивидуального акта действия. К этой идее обращались и социологи (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс), и социальные психологи. Все фиксировали некоторые компоненты взаимодействия: люди, их связь, воздействие друг на друга и, как следствие этого, их изменения. Задача всегда формулировалась как поиск доминирующих факторов мотивации действий во взаимодействии¹.

Обратимся к попытке описать человеческое взаимодействие через особое регулирование человеческих позиций, которая называет-

¹ Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 2001. — С. 102.

ся *транзактный анализ*. Она принадлежит американскому психологу Э. Бёрну. С точки зрения транзактного анализа каждый участник взаимодействия в принципе может занимать одну из трех позиций, которые можно условно обозначить как Родитель, Взрослый и Ребенок. Эти позиции вовсе не связаны непременно с какой-то социальной ролью. Бёрн дает просто психологическое описание определенной стратегии во взаимодействии. Позиция Ребенка может быть определена как позиция «Хочу!», позиция Родителя «Надо!», позиция Взрослого — объединение «Хочу!» и «Надо!». С точки зрения Бёрна, взаимодействие оказывается эффективным только тогда, когда транзакции (т.е. единицы общения) носят «дополнительный» характер, иначе говоря, совпадают. Если кто-то обращается к другому с позиции Взрослого, то и тот отвечает ему с этой же позиции. Если же один из участников взаимодействия обращается к другому с позиции Взрослого, а тот отвечает ему с позиции Родителя, то взаимодействия разрушаются или вообще могут прекратиться.

Можно указать и на другие типы человеческих взаимодействий. Один из них представлен в современной прикладной дисциплине — соционике. По мнению представителей этой науки, несмотря на всю кажущуюся безграничность своих возможностей, человек, строго говоря, есть определенным образом «сконструированная» система обмена с внешней средой: прием, переработка и продуцирование информации осуществляются им не как угодно, не произвольно, а в строгом соответствии с особыми свойствами его психики¹. Эти свойства неодинаковы у разных людей. Неодинаковость подтверждается уже на обыденном уровне, в ежедневном опыте общения люди по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию и по-разному воспринимают ее.

Соционика (от *лат.* *societas* — общество и *социон* — единица человеческого общества) — наука об устройстве психики человека и соционнопсихологических типах личности (соционы), изучающая информационную психологию общения людей. Создана и разработана *Аушрой Аугустиновичюте*. Исторически восходит к идеям швейцарского психолога и философа *К. Юнга* о психологических типах личности (интровертивный и экстравертивный), учению немецкого психиатра и психолога Э. *Кречмера* (1888—1964) о типах конституционного телосложения и темперамента, теории информационного метаболизма *А. Кемпинского*.

Соционика выделяет шестнадцать типов личности, между которыми складываются интERTипные отношения от самых притягательных (дуальных) до самых отталкивающих (конфликтных). Психика каждого из них состоит из восьми функций информационного метаболизма (экстраверсия-интроверсия, мышление-эмоции, ин-

¹ *Филатова Е.С.* Соционика для вас. — Новосибирск, 1993. — С. 7.

туция-ощущения, рациональность-иррациональность), образующих в различных комбинациях те или иные типы личности, обозначаемые псевдонимами.

Все шестнадцать типов личности подразделяются на четверки, именуемые «квадрами».

«*Квадра Альфа*»: 1) интуитивно-логический экстраверт (Дон Кихот); 2) логико-интуитивный интроверт (Декарт); 3) сенсорно-этический интроверт (Дюма); 4) этико-сенсорный экстраверт (Гюго).

«*Квадра Бета*»: 1) сенсорно-логический экстраверт (Македонский); 2) логико-сенсорный интроверт (Горький); 3) интуитивно-этический интроверт (Есенин); 4) этико-интуитивный экстраверт (Гамлет).

«*Квадра Гамма*»: 1) сенсорно-этический экстраверт (Цезарь); 2) этико-сенсорный интроверт (Драйзер); 3) интуитивно-логический интроверт (Бальзак); 4) логико-интуитивный экстраверт (Джек Лондон).

«*Квадра Дельта*»: 1) логико-сенсорный экстраверт (Холмс); 2) сенсорно-логический интроверт (Габен); 3) этико-интуитивный интроверт (Ватсон); 4) интуитивно-этический экстраверт (Гексли).

Соционическую типологию и соответствующие ей тесты можно рассматривать как *прикладную психологию*, используемую в различных областях жизни и культуры, в политике, в семейных отношениях, в педагогике, при подборе экипажей в космонавтике и др. В настоящее время разрабатывается концепция обучения, учитывающая соционические типы личности. Соционика позволяет формировать устойчивые коллективы с оптимальным социально-психологическим климатом, успешно проводить психодиагностику.

Характер социальных ориентаций	Люди в своей деятельности используют различные социальные ориентации. Это понятие используется для объяснения взаимодействия между индивидом и обществом, влияния социально-экономических и культурных факторов, роли психологического фактора в социальном процессе. Наиболее влиятельные концепции социальных ориентаций разработаны американскими социологами Э. Фроммом и Д. Рисменом (р. 1909). В работе «Человек для себя» (1947) Фромм выделил пять основных ориентаций характера (идеальных типов): <i>неплодотворные ориентации (рецептивную, эксплуататорскую, стяжательскую и рыночную) и плодотворную ориентацию, основанную на любви и созидании.</i>
---	--

В некоторых обществах та или иная социальная ориентация может оказаться преобладающей. Например, в социальном характере среднего класса в период Реформации и первоначального накопления капитала господствовала стяжательская ориентация. Современному индустриальному обществу присуща рыночная ориентация. Фромм полагал, что порождаемые современным образом жиз-

ни черты характера патологичны и в конечном счете формируют большую личность, а следовательно, и больное общество. Поэтому он настаивал на том, чтобы плодотворная социальная ориентация стала преобладать над рыночной.

Определенную типологию социальных ориентаций находим в работе Д. Рисмена «Одинокая толпа» (1950). Он выделил три идеальных типа: первый — *ориентированный на традицию*, второй — *ориентированный на себя* и третий — *ориентированный на другого*. Эти три типа последовательно преобладают в истории. Первый характерен для консервативных доиндустриальных обществ с высоким потенциалом прироста населения; второй — для промышленных обществ, находящихся в процессе капиталистического развития (этот тип близок к описанному М. Вебером в исследовании о протестантской этике), третий — для современных развитых обществ, главным образом для крупных урбанистических центров.

..... Современное общество не может управляться теми же методами, что и предшествующие типы социумов. В середине прошлого столетия ведущую роль в обществе заняли так называемые технократы. (*Технократия* — это власть специалистов.) Индустриализм расколол общество на тысячи примыкающих друг к другу частей: заводы, церкви, школы, профсоюзы, тюрьмы, больницы и т.п. Он устранил отношения подчинения между церковью, государством и индивидом, расчленил науку на самостоятельные отрасли, разделил трудовой процесс на отдельные операции, разбил семьи на мелкие ячейки. Совершая подобные действия, индустриализм подорвал общинную жизнь и культуру.

Кто-нибудь должен был заново собрать все части вместе, придав совокупности новую форму. Данная потребность вызвала появление множества специалистов нового типа, главной задачей которой была интеграция. Называясь должностными лицами или администраторами, комиссарами, координаторами, бюрократами или менеджерами, они возникли в каждой фирме, в каждом правлении и на любой ступени общества.

Они определяли роли и распределяли работу, решали, кто какое получит вознаграждение, составляли планы, разрабатывали критерии, давали или не давали рекомендации, устанавливали связи между производством, распределением, транспортом и средствами коммуникации, определяли правила, по которым взаимодействовали организации, словом, прилаживали части общества, чтобы те подходили одна к другой. Именно они обеспечивали развитие формации индустриализма.

По мере усложнения производства и углубления специализации трудовой деятельности в деловом мире возникло небывалое число

должностных лиц и экспертов, которые заняли срединное положение между хозяином и его рабочими. Вскоре в крупных фирмах один человек, будь то хозяин или основной совладелец акционерного предприятия, уже не мог постичь до тонкостей весь процесс в целом. Решения владельца облекались в соответствующую форму и в итоге контролировались специалистами, занятыми координированием системы. Так возникла новая административная власть, которая опиралась уже не на собственность, а на управление интеграционным процессом.

Сейчас начинается гораздо более глубокий и революционный сдвиг, который полностью изменит природу власти в бизнесе. Многие американские менеджеры до сих пор представляют себе организацию как «машину», части которой можно подтянуть или ослабить, «настроить» или «смазать». Это бюрократическая метафора. Напротив, многие японцы уже используют постбюрократическую метафору: корпорация, говорят они, — «живое существо». Это, помимо прочего, подразумевает, что корпорация переживает рождение, зрелость, старость, смерть или возрождение в новой форме.

Современный специалист, как и вся корпорация в целом, стараются быстрее приспособиться к новым условиям. Концепция гибкой формы не подразумевает отсутствия структуры. Она как раз предполагает, что, возродившись, компания может перестать быть мулом, превратиться в команду, состоящую из тигра, стаи пираний, одного или двух мини-мулов и, кто знает, может быть, даже роя собирающих информацию пчел. Бизнес завтрашнего дня может воплотить множество различных форм в руках одной структуры.

Управление большим разнообразием гибкой фирмы потребует новых стилей лидерства, полностью чуждых менеджеру-бюрократу. Еще один ключевой фактор перемещения на работе связан с концепцией взаимозаменяемости. Одна из важнейших инноваций промышленной революции основывалась на идее взаимозаменяемых частей. Теперь же, когда специалист уходит, компания должна либо найти другого с соответствующими умениями, что становится все труднее (и дороже) по мере того, как увеличивается разнообразие умений, либо подготовить нового человека, что тоже стоит дорого.

..... Хорошая организация препятствует возникновению конфликта между людьми в ходе совместного решения какой-то задачи и исключает дублирование работы. Она делает коммуникацию, столь важную для эффективной работы, значительно более легкой, поскольку все каналы держатся открытыми и каждый знает, кого ему нужно информировать. Должностные диаграммы отражают возможности продвижения по службе. Они говорят людям, на какую должность они могут рассчитывать, а

Организационно-психологические составляющие профессиональной деятельности

также указывают, что дополнительная подготовка необходима для того, чтобы человек мог занять более высокий пост.

Хорошая организация обеспечивает благоприятную основу для совершенствования качеств и способностей. Если каждый знает, что обязан делать человек, занимающий определенную должность, то у каждого есть возможность оценить, насколько его личные качества соответствуют предъявляемым требованиям.

Результатом является атмосфера свободы и сотрудничества. Человек работает лучше, если знает, перед кем он отвечает и в чем заключаются его долг и обязанности. Внутренние трения и стычки происходят гораздо легче.

Выделяют пять принципов организации.

1. Обязанности должны быть определены. Обязанности, полномочия, ответственность и взаимоотношения каждого члена организационной структуры должны быть четко определены, чтобы люди не дышали в затылок друг другу и не наступали на пятки.

2. Принцип полномочий и ответственности. Ответственность за выполнение работы должна сопровождаться полномочиями контролировать и направлять ход выполнения этой работы. Не слишком хорошо поручать кому-то работу, если у него нет средств и возможности ее сделать.

3. Не перекладывайте ответственность на других. Руководитель всегда отвечает за действия своих подчиненных, даже если он возложил на них ответственность за порученную работу. Никто не может снять с себя ответственность или возложить вину на других.

4. Принцип однородности. Если компания работает эффективно и без сбоев, то существенно важно, чтобы конкретным людям и конкретным группам поручались схожие задачи и предписывались одинаковые обязанности. Не должно существовать различия между отдельными людьми и группами.

5. Принцип постановки задач. Каждой части или подразделению организации необходимо иметь свою задачу и эта задача должна находиться в гармонии с целями всей организации. Каждый отдел должен четко представлять, что ему нужно делать, поскольку в противном случае может возникнуть хаос.

.....
Конфликты и кризисы
внутри организации
.....

Конфликты и кризисы происходят не только внутри общества, но и внутри определенных организаций. Этнологи издавна противопоставляли друг другу общества мирные, в которых принято избегать конфликтов и не допускается подвергать сомнению точку зрения другой стороны или утверждать свои интересы в ущерб интересам других людей, и общества военные (агонистические), где агрессивность и силовое столкновение в социальных отношениях институционализированы. Так, племя кваикутл превратило ритуальный конфликт в один из своих главных

институтов. В обществах средиземноморского региона нормой считается вражда между мужчинами, а также женские семейные распри. Одна исследовательница описала, каким образом дети одной греческой деревни учатся у взрослых агрессивности: уже с самого раннего возраста маленький мальчик должен быть всегда начеку, потому что его родители устраивают для него ловушки, и если он в них попадает, над ним смеются, а если ему удастся избежать ловушек, его поздравляют. Брат всегда должен быть готов защитить честь своей сестры и своей матери. Слова, поступки, подвергающие сомнению достоинство мужчины или честь женщины, считаются в высшей степени оскорбительными и подлежат отмщению в драке. Вендетта, передающая от поколения к поколению долг мести одного рода другому, является формой институционализации данного механизма в корсиканском обществе и в некоторых других. У тедас, чтобы стать мужчиной, необходимо прежде убить представителя другого рода.

Современные организации сами по себе могут быть проанализированы как совокупность отношений соперничества за право обладания властью, которое обычно заканчивается молчаливым согласием. Но иногда конфликт приобретает открытые формы. Описывая особенности общественной жизни африканских племен, английский этнолог *Макс Глюкман* пишет примерно то же самое: каждая социальная система — это поле напряжения, полное отношений амбивалентности, сотрудничества и соревновательности (вражды).

Таким образом, можно разработать общую парадигму для исследования конфликта, не ссылаясь на особые внешние условия. *Ж.-Д. Рэйно* предлагает рассматривать следующие вопросы:

Открытый конфликт — это «момент» в отношениях между партнерами; данные разнобразные отношения следуют и будут следовать друг за другом.

Конфликт вскрывает противоречия интересов, которые кроются в разности менталитетов (типов рациональности): общий менталитет (тип рациональности) мог бы способствовать разрешению проблемы без открытого конфликта.

Открытый характер конфликта — следствие неудачи обычных процедур умиротворения, очень четко отражающий позиции двух противников.

В ходе конфликта, как правило, можно наблюдать за тем, как действующие лица заново определяют свои позиции, какие трансформации переживают их мотивы и цели. Все стороны конфликта стремятся к наращиванию своих сил и в этих целях ищут пути к образованию альянсов.

Разрешение конфликта предполагает, что сторонам удалось найти почву, на которой может завязаться обмен (мнениями): процедура переговоров и, в определенных случаях, арбитража.

Противники принимают возможность компромисса, но чаще всего как временную, плохо регламентированную меру, которая может принести им более выгодные властные позиции в ходе принятых процедур умиротворения.

**Границы
эффективности
конфликтного
поведения**

К. Маркс считал конфликт источником эффективного развития событий. Немецкий философ *Г. Зиммель* (1858—1918) находил в конфликте позитивные функции, приводящие к социальной стабильности, а немецкий социолог *Р. Дарендорф* (р. 1929) считал, что конфликты перекрестны. Однако в наше время усилия психологов направлены на устранение конфликтов и обозначение границ их эффективности. Сейчас в психологическую литературу проникает идея согласия. Речь идет о выработке таких моделей поведения, которые снижали бы универсальность конфликта. Крайне важно вводить в теорию, в практику согласование интересов, запросов и потребностей, чтобы преодолеть конфликтные ситуации. Сопряженное с социально-политической или хозяйственной активностью согласие проявляется в разных состояниях: чувственно-эмоциональном, рациональном, практически деятельностном. Согласие практикующих сторон реализуется через продуманно подготовленную систему технологических процедур, в том числе норм, правил, этикетов, соглашений, экспертиз, конференций, компромиссов, «круглых столов», увещаний, прощений. Соответственно возникает согласие, которое имеет разные формы: «добровольное согласие» или «вынужденное согласие», «полноценное согласие», «фальшивое согласие», «формальное согласие» и многое другое.

**Рефлексия
в профессиональной
деятельности**

Сегодня подразделение экономики на «сельское хозяйство», «промышленность» и «услуги» скорее затуманивает смысл, чем проясняет. Нынешние быстрые изменения сделали неясным смысл ранее введенных определений. Вместо того чтобы держаться за старую классификацию, нужно посмотреть дальше вывесок и ярлыков и задаться вопросом, что в действительности делают люди в этих компаниях для создания прибавочного продукта. Как только мы поставим этот вопрос, то обнаружим новую роль рефлексии во всех трех секторах экономики.

Фермеры сейчас используют компьютеры для вычисления потребностей в труде, металлурги смотрят на видеозэкраны, клерки в банках щелкают на лэ-топ компьютерах, моделируя финансовый рынок. Не важно, как экономисты называют эту деятельность — «сельскохозяйственной», «промышленной» или «услугами». Названия профессий уже ничего не обозначают. Слова «кладовщик», «оператор машины» или «торговый представитель» скорее скрывают

ют, чем поясняют суть профессии. Названия могут оставаться теми же, а реальная работа нет. Сегодня гораздо полезнее объединять рабочих по количеству производимых ими символов или доли умственного труда в их работе, чем по названиям профессий или по месту работы: в магазине, на грузовике, на фабрике, в больнице или в конторе.

На верху того, что может быть названо «спектр умственного труда», находится ученый, финансовый аналитик, программист или, например, простой клерк-делопроизводитель. Возникает вопрос: почему клерк-делопроизводитель и ученый оказались в одной группе? Ответ таков: хотя эти функции различны и они работают на совершенно разных уровнях абстракции, оба они (и миллионы им подобных) не делают ничего, кроме перемещения информации или создания новой информации. Их работа полностью символическая.

Ключевым вопросом о работе человека сейчас становится вопрос о том, какую долю занимает в этой работе обработка информации, насколько стандартна и программируема его работа, какой уровень абстракции требуется для его труда, какой доступ имеет работник к центральному банку данных и информационной системе менеджмента и насколько автономна и ответственна его работа.

Сегодня с помощью электронно-вычислительной техники создается действенная глобальная информационная система. На повестку дня ставится проблема создания своеобразной «инфраструктуры» для развития коммуникационных сетей, информационных технологий, которые свяжут общество воедино. Первая инфраструктура — *транспорт для перевозки людей и товаров*. Второй инфраструктурой исторически явились *средства доставки энергии* — нефте- и газопроводы, линии электропередач. Третьей инфраструктурой стали *телекоммуникации*, прежде всего телекомпьютеры, телевидение. Все это приводит к гигантским изменениям в характере труда. Многие профессии оказываются ненужными. Напротив, повышается потребность в новых специалистах.

В технологических системах завтрашнего дня — быстродействующих, маневренных и саморегулирующихся — на машины обрушится поток физических материалов, а на людей — информационный поток, который обострит способность проникать в суть вещей. Машины будут все быстрее выполнять рутинные задания, а люди — решать интеллектуальные и творческие задачи. И машины и люди не будут сосредоточены на гигантских фабриках и в промышленных центрах, а будут разбросаны по всему земному шару и связаны друг с другом поразительно чувствительными, почти мгновенно действующими коммуникациями. Труд выйдет за пределы производст-

.....
Психологическая
готовность к изменению
характера своей
деятельности
.....

венных цехов и многолюдных офисов, люди будут работать в небольших коллективах и на дому.

Технологии будущего не нужны миллионы малограмотных людей, готовых в полном согласии трудиться над выполнением бесконечно повторяющейся работы, ей не нужны люди, безропотно исполняющие приказания, знающие, что цена хлеба насущного — это автоматическое подчинение начальству, ей нужны те, кто способен к критическому суждению, кто может сориентироваться в новых условиях, кто быстро определяет новые связи в стремительно меняющейся действительности.

Социальная задача сейчас состоит в том, чтобы повысить способность индивида преодолевать трудности, т.е. способность быстро и экономно адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям. И чем стремительнее скорость перемен, тем больше внимания нужно уделять распознаванию моделей будущих событий.

..... Свобода, если она соотнесена с требованиями нравственности, целесообразности, интересами общества и человечества, легко превращается во вседозволенность. В русской общественной мысли всегда различались два слова: «свобода» и «воля». «Волю» зачастую понимали как разгул темных страстей, разрушительных импульсов. Душа рвется на простор, а там уж — как получится...

Может ли человек быть абсолютно свободным? Нет, потому что общество, человечество в целом ограничено в своих ресурсах, возможностях. Оно живет в такой реальности, где не исключены природные катаклизмы, войны, социальные конфликты. Поэтому на пути к предельной реализации индивидуальных потребностей всегда вырастают преграды. Но есть еще один не менее значимый ограничитель — нравственный, ставящий нас постоянно в положение выбора.

Скажем, я вправе купить себе новый костюм, но тогда пострадает мой младший брат, который тоже мечтает о покупке. Я могу расстаться с любимым существом, зная, что это создание будет страдать. В дружбе я могу проявить себя как деспот, но какая же это будет дружба? Итак, моя свобода оборачивается несвободой для других. Не захочет ли некто в той же мере ограничить и мою раскрепощенность?

Родион Раскольников, главный герой романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», убивает старуху-процентщицу вовсе не потому, что ему нужны деньги. Раскольникову важно разрешить другой, более значимый для него вопрос: могу ли я... смею ли я? Если не могу, значит, я тварь дрожащая. Раскольников решает для себя вопрос: до какой меры он может реализовать свою свободу. Но ведь цена такого порыва — убийство, преступление.

Сегодня многие говорят о свободе, но нередко получается, что речь идет о вседозволенности, причем не только на уровне индивидов, но и на уровне всего общества. История человечества, к сожалению, дала немало примеров такой коллективной вседозволенности власти, держащей в страхе народ, — это и теории, и деспотии, и тоталитарные режимы... И если отдельно взятому индивиду, как правило, сама жизнь подсказывает, что свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого человека, и он вынужден считаться с этим, то всевозможные «кланы», «семьи», «династии», «дворы» и т.д. такого рода подсказки редко когда удерживали от попрания свободы других. Но демократия во всем мире расширяет свои границы, и народы не хотят больше мириться с любыми ограничениями.

Мы все чаще задумываемся над тем, что поверхностное понимание феномена свободы опасно. Иногда говорят: надо раскрепостить человека, пусть реализует собственную самобытность. Уберем всяческие оковы и позволим человеку воплощать свои помыслы. Казалось бы, как это прекрасно. Личность неприкосновенна. У человека нельзя отнять право защищать свою жизнь, свою честь, свое имущество. Но ведь люди могут в порядке самообороны и убивать друг друга.

Свобода — одно из условий ответственности. Ответственность — одно из проявлений свободы, в частности, как автономии.

Человек вправе принимать решения и совершать действия согласно своим мнениям и предпочтениям, но он должен отвечать за свои последствия и не может перекладывать вину за негативные результаты своих решений и действий на других. На это указывал еще Аристотель, подчеркивая, что произвольное (то есть свободное) действие, но совершенное в неведении (он отличает действия по неведению, за которые человек не может нести ответственности, от действий в неведении), свидетельствует о порочности действия, а то и испорченности самого действия¹.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое социальные роли?
2. Как осуществляется межличностное общение?
3. Что такое соционика?
4. Каковы ориентации характера по Э. Фромму?
5. Что такое социальный характер?
6. Что вы понимаете под социальным управлением?
7. Почему возникают конфликты и как их уладить?
8. Что такое свобода воли и как она соотносится с ответственностью?
9. Дайте определение социального статуса.

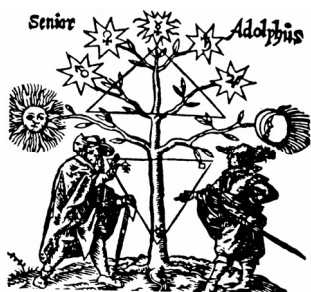
¹ Апресян Р.Г. Ответственность. Этика: Энциклопедический словарь. — М., 2001. — С. 342.

Литература

- Алиев Муху.* Согласие. Социально-философский анализ. — М., 2001.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 2001.
- Апресян Р.Г.* Ответственность. Этика: Энциклопедический словарь. — М., 2001. — С. 342.
- Дюркгейм Эмиль.* О разделении труда. Метод социологии. — М., 1991.
- Рисмен Д.* Одинокая толпа. — М., 1950.
- Сартр Жан Поль.* Бытие и ничто. — М., 2000.
- Шопенгауэр А.* Сборник произведений. — Минск, 1998.
- Филатова Е.С.* Соционика для вас. — Новосибирск, 1993.

Раздел IV

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ



Тема II

ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Великие умы открывают новые дороги,
талантливые — продолжают и разравнивают их.

Т. Карлейль

Смысл человеческого бытия — регулятивное понятие, присущее всякой мировоззренческой системе, которая оправдывает и истолковывает свойственные этой системе моральные нормы и ценности, показывает, во имя чего необходима предписываемая ими деятельность.

Смысл человеческого бытия и ценности образования

Как подметил К. Ясперс, говоря о человеке, биологическое существование (антропология) как образы духа (история), как нечто исторически уникальное и неповторимое прибегает к самым различным метафорическим образам¹. Так, человеческое сознание представляют как сцену, на которой постоянно что-то появляется и исчезает, разыгрываются разнообразные события. Жизнь рассматривается как процесс, который происходит в мире и в совокупности с миром образует целое. Наличное бытие человека рассматривается как уникальное и неповторимое (экзистенциальное озарение).

Австрийский психолог Виктор Франкл делает такое предположение: может оказаться, что подлинная разница между человеком и животным заключается в конце концов не столько в том, что человек — в отличие от любого животного — обладает еще одной способностью: понять, что должна существовать мудрость, которая принципиально превосходит его собственную, а именно надчеловеческая мудрость, которая вселила в него разум и животные инстинкты; высшая мудрость, которая создала как человеческую мудрость, так и мудрые инстинкты животных и гармонично распределила их между ними. В. Франкл пишет:

Разве может когда-нибудь обезьяна понять, почему она должна страдать? Она, воспринимая мир из «окружающей среды», не в состоянии понять мотивов человека, который вовлекает ее в свои эксперименты, так как человеческий мир, мир ценностей и смысла, ей недоступен. Он не доходит до нее, не укладывается в ее изменения: но не следует ли нам предположить, что над человеческим миром, в

¹ Ясперс К. Указ соч. С. 906.

свою очередь, возвышается превосходящий его и недоступный ему мир, чем сверхсмысл способен придать смысл его страданию¹?

Жизнь муравейника полна суеты, деловитости. В ней есть цель. Однако в жизни муравейника отсутствует смысл. Вот почему муравейник не имеет истории. Его гибель устраняет и память о нем. В человеческом обществе существует культура, призванная воспроизводить накопленный человечеством совокупный духовный опыт и транслировать его дальше, следующим поколениям. Без этой передачи духовного наследия человечество утрачивает свое предназначение. Русский философ Э.Ю. Соловьев пишет:

Люди минувших эпох живы для нас благодаря особому рода практике — мемориальной. Она обеспечивает постоянное присутствие прошлого в актуальном сознании и препятствует тому, чтобы мы его подменяли или сочиняли. Те, кого уже *нет*, продолжают общаться с нами через оставленное ими наследие. Мы находимся во власти их заветов и в каждом новом поколении стоим перед задачей осмысленного отношения к заветам, которое одно только может уберечь от слепой покорности авторитету, с одной стороны, и от предательского беспамягства — с другой².

Нужно ли людям образование? Может быть, люди вполне могут жить настоящим, не заглядывая в прошлое? Зачем, вообще говоря, люди хранят свою историческую память? Наконец, чему учит обретенное знание? Эти вопросы издавна интересовали мыслителей. У животных нет чувства истории. Природная особь ничего не знает о жизни своих предков, поэтому никакой связи с историей у нее нет. Другое дело — человек. Для него обращение к опыту, который обрело человечество, — глубинная человеческая потребность.

Разумеется, в культуре можно обнаружить и противоположную тенденцию. Писатель Чингиз Айтматов приводит страшный исторический факт. У древних киргизских племен существовал обычай: если они брали в плен представителей чужих племен, то стремились выправить из их памяти воспоминания о собственном прошлом. Голову пленника стягивали так, чтобы волосы прорастали внутрь. В мозгу несчастного происходили необратимые процессы. Человек превращался в бессловесное животное, не способное вспомнить, кто он и откуда. Таких называли манкуртами, т.е. людьми, не ощущающими собственных корней. Но ведь и обычные люди часто не интересуются своим прошлым, тем достоянием, которым они располагают от предков. В русском переводе их называют Иванами, не помнящими родства...

..... *Образование* — социальный институт, через который осуществляется передача культурного наследия (профессиональных знаний и умений, нравственных ценностей и др.) от поколения к поколению. Это система процессов взаимодействия людей

Образование — всеобщая форма развития личности и общества

¹ Франкл Виктор. Психотерапия на практике. — М., 2000. — С. 19—20.

² Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. — М., 1991. — С. 3—4.

в обществе, которая обеспечивает вхождение индивида в это общество, социализацию индивида и подготовку его к овладению различными социальными ролями.

Идея образования рождена двойственностью человеческой природы. С одной стороны, человек — природное существо. Именно поэтому он ведет себя как животное индивидуальность. С другой стороны, человек — существо духовное и разумное. Гегель отмечал, что человек не бывает от природы тем, чем он должен быть. Животное не нуждается в образовании, потому что оно от природы есть то, чем оно должно быть.

Человек уникален. Он привнес в мир некий элемент, чуждый животному миру. Но в чем заключается этот элемент, еще не вполне ясно. С соматической точки зрения человек — это один из видов животных. С незапамятных времен неотъемлемыми качествами человека считались свобода, рефлексия, дух. Участь животного всецело обусловлена законами природы. Человек также зависит от законов природы, но вдобавок у него есть предназначение, реализация которого зависит от него самого. В то же время мы нигде не встречаем человека как полностью духовное существо. Природные потребности оказывают свое воздействие даже на самые глубинные пласты его духа.

Человеку предстоит согласовать две стороны своей природы: привести свою единичность, индивидуальность в соответствие со своей разумностью и духовной всеобщностью, сделать эту всеобщность господствующей над индивидуальностью¹. «Необразованным» можно назвать человека, в котором индивидуальное господствует над всеобщим. Смысл обучения, по мнению автора, и воспитания как раз и состоит в том, чтобы снять или по крайней мере ослабить это господство индивидуального начала. Приобретая знания, человек учится смотреть на мир со всеобщей духовной точки зрения. Получив воспитание, человек учится владеть собой, сдерживать проявление своей эгоистической природы, учитывать интересы других, преследовать общие цели и т.п. Образовать — это значит создать новый образ человека.

Роль образования в человеческом обществе постоянно возрастает. Этому содействуют сложности социальных связей, рост знаний, информации и технологии. Разработка проблемы и смысла образования рождается в античности вместе с изучением человеческой природы и проходит через всю историю общественной мысли. При этом в античной традиции образование и воспитание рассматриваются в единстве и подчинены формированию человека, который стремится к достижению Блага.

¹ Назаров В.Н. Философия в вопросах и ответах. — Тула, 1966. — С. 278.

Основополагающим фактором в формировании античных представлений об образовании и связанном с ним содержании образования являлась их зависимость от общественных отношений. В частности, существовало мнение, что только та деятельность достойна свободного человека, которая основывается на его духовных способностях и не служит зарабатыванию средств к существованию. Подобная методологическая установка просматривается в работах *Сократа* (ок. 470—399 до н.э.), Платона, Демокрита, Аристотеля и других представителей греческой философской мысли.

Средневековая философская мысль, развивая традиции Платона и Аристотеля, подчинила образование и воспитание созданию целостной верующей личности.

Для спасения человеческого было необходимо, чтобы сверх философских дисциплин, которые основываются на человеческом разуме, существовала некая наука, основанная на Божественном Откровении; это было необходимо прежде всего потому, что человек соотносен с Богом как с некоторой своей целью¹.

Непреходящее значение получает образование в новоевропейском общественном сознании, когда формируется светская культура и человек начинает искать свое место в истории. Это особенно проявилось в трудах выдающихся представителей эпохи Возрождения — *М. Монтеня, Ф. Рабле, Я.-А. Коменского, Э. Роттердамского*. С этого времени начинается взлет педагогической мысли. Рождаются новые концептуальные осмысления статуса образования и воспитания, анализа их социокультурной ценности, что находит яркое выражение в философских системах *Ф. Бэкона* и *Р. Декарта*. Осмысление нового положения человека в культуре, а также изменившаяся роль образования в судьбе человечества нашли отражение в работах *Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г. Гегеля, Г. Спенсера, И.Г. Гердера, В. Гумбольда*. Разработка проблемы, начатая немецкой классической философией, получила дальнейшее развитие в работах *А. Бергсона, Дж. Дьюи, В. Виндельбанда, Х.Г. Гадамера, М. Шелера, А.Н. Уайтхеда, Э. Фромма, А. Швейцера* и др.

.....
Образование как
единство обучения,
воспитания
и развития
.....

Образование как процесс, разумеется, не сводится только к распространению знаний. Речь идет, во-первых, не о разрозненных сведениях, которые передаются ученикам, а о целенаправленном обучении. *Обучение* — это процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта. Так называется особая коллективная социокультурная деятельность по организации углубленного усвоения мо-

¹ *Фома Аквинский. Сумма теологии // Антология мировой философии: В 4. т. — М., 1969. — Т. 1. — С. 824—825.*

лодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования.

Обучение основывается на запоминании. Теории запоминания издавна опирались на опыт обучения и на вытекающие из него телесно-психические процессы. Легче и лучше всего запоминается то, что резко выделяется из всей массы усваиваемого материала, в силу чего возникает ясно выраженное отношение фигуры и основы. Повторение при заучивании наизусть служит уяснению частных в фигуре (гештальт), понимаемой как целое.

Воспитание — процесс взаимодействия общества и личности, обеспечивающий, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой — ее созвучность ценностям и интересам общества. По своему первоначальному значению слово «воспитание» означало «вытягивать», в более обобщенном смысле — «выращивать». Оно связывалось прежде всего с процессом питания. Это слово подразумевало также вскармливание. В древнерусских текстах воспитание отражалось словами «кормить», «питать», а воспитатель часто назывался кормильцем.

Сейчас в самом широком философском смысле этот термин означает целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) становится содержанием внутреннего (субъективного), т.е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах¹.

Как отмечает русский философ *В.Н. Назаров*, между образованием и воспитанием возможны следующие соотношения: противопоставление, соподчинение и тождество.

Позиция *противопоставления* определяется моралистическим взглядом на образование. С этой точки зрения образование обычно рассматривается как развитие ума (познавательных способностей человека), обучение наукам, приобретение знаний. Воспитание же — как «развитие сердца», «культура души», обучение нравственным и духовным основам жизни. Образованный человек при этом не обязательно оказывается воспитанным. В той же мере воспитанный человек не всегда бывает образованным. Более того, образование нередко приобретает в ущерб духовности: интеллект, рассудочность притупляют остроту чувств, заглушают отзывчивость сердца. В чем заключена причина такого несовпадения? Она обусловлена противоречием между наукой и нравственностью, знанием и добродетелью, познанием мира и самопознанием человека.

Римский философ Сенека уже в I в. н.э. неплохо выразил сущность этого противоречия.

¹ *Современный философский словарь*. — М., 1996. — С. 85.

— Ты умеешь измерить круг, называешь расстояния между звездами. Но если ты такой знаток, измерь человеческую душу. Скажи, велика она или ничтожна? Ты знаешь, какая из линий прямая; для чего тебе это нужно, если в жизни ты не знаешь прямого пути?

Суть такого противопоставления образования и воспитания в том, чтобы выявить и осознать несовпадение между качеством усвоения научных знаний и нравственных принципов. В этом случае специалисты отмечают, что нравственность отстает от научного миропонимания. В итоге рождаются критика научного образования и культ нравственного воспитания.

Однако противопоставление образования и воспитания не выдерживает критики уже на уровне здравого смысла. Л.Н. Толстой, будучи столь же радикальным моралистом, критиком научного образования, как *Сенека* (ок. 4 до н.э. — 65 н.э.) или *Паскаль* (1623—1662), но создавший еще систему педагогики, связывал образование и воспитание как единый процесс: «Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно». В этом смысле воспитание есть «образование сердца», а «образование — «воспитание ума». Такой подход можно назвать педагогическим. Он ведет к принципу *соподчинения* между образованием и воспитанием. И здесь возможны два варианта: либо образование считается частью воспитательного процесса, либо, наоборот, воспитание рассматривается как раздел или часть образования.

Первый вариант был присущ философии Просвещения с ее идеей «воспитания человеческого рода». Воспитание трактовалось в этом случае как восхождение к совершенной гуманности, направляемое провидением. Образование выступает при этом как одна из ступеней этого процесса.

Русский просветитель XVIII в. *Н.И. Новиков* (1744—1818) выразил идею целостности воспитания следующим образом:

Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое — образование тела; воспитание нравственное — образование сердца и воспитание умственное — просвещение или образование разума.

Второй вариант связан с подчинением воспитания образованию. Так, Гегель рассматривает воспитание как практическое или моральное образование наряду с образованием теоретическим или интеллектуальным. Эта точка зрения Гегеля интересна. Она подсказана не столько его философией, сколько его личностным опытом — работой в должности директора гимназии. Эту свою мысль Гегель выразил в «Философской пропедевтике» — курсе философии, который адресовался учащимся младших классов гимназии. Приоритет идеи образования здесь вполне объясним, ибо Гегель стоит на почве школьного обучения.

Характер соподчинения между образованием и воспитанием определяется, очевидно, потребностями педагогической практики,

задачами школы. Сохраняющееся различие этих понятий вызвано несовершенством, ограниченностью самой идеи школы, не соответствующей духу жизни. Целостность образования и воспитания отражены в древнегреческом понятии «пайдейя».

Воспитание немислимо без личностного воздействия. Но ведь мы живем в эпоху массовых информационных потоков. Родается новая цивилизация, где коммуникационная связь создает все условия для полного обеспечения человека. Вы можете, к примеру, купить для своего ребенка комплект видеокассет, на которых записаны лекции лауреата Нобелевской премии. Но чисто информационное обучение может оказаться лишенным воспитания, которое предполагает воздействие живой конкретной личности.

..... Мироззрение — это совокупность результатов метафизического мышления и исследований, система обобщенных представлений человека об общих закономерностях, которые управляют миром, обществом и человеком. Так называется «система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей¹. Мироззрение выражает также характеристики идеального, совершенного мира, общества и человека.

Важнейшей задачей педагогики можно считать построение и рациональное обоснование мироззрения, целостного и развернутого взгляда на мир.

Только благодаря такому взору люди могут жить полноценной и содержательной жизнью. Понятие «мироззрение» часто отождествляется с такими словами, как «картина мира», «метафизика», «философия». Говоря о потребности видеть мир в его целостности и многообразии, мы, разумеется, имеем в виду не каждого индивида. Как показывают исследования современных представителей трансперсональной психологии, многие люди живут на самом низком градусе собственного существования. Они даже не подозревают о том потенциале, которым обладают. Возможно, это о них сказал В. Шекспир:

Что человек, когда он занят только
Сном и едой? Животное, не больше.

Немецкий философ Карл Ясперс отмечал: мир любого человека — это особый мир². Но этот особый мир, о котором человек знает, что он принадлежит ему и только ему, и с которым человек до сих пор существовал, всегда представляет собой нечто меньшее, нежели

¹ Юдин Б.Г. Мироззрение: Философский словарь / Под ред. ак. И.Т. Фролова. — М., 2001. — С. 334.

² Ясперс К. Указ. соч. С. 360.

действительный мир данного человека. Человек неизмеримо богаче того мира, в котором он разместил себя. Его подлинный мир — всеохватывающая и всеобъемлющая целостность. Оказывается, человек не может жить без духовных идеалов, без окрыляющих истин. Потребность в мировоззрении, в осмысленной картине мира предстает сегодня как самая насущная, неискоренимая потребность личности.

Человека интересует все. Он хочет знать, одинок ли он во Вселенной? Куда движется история? Какова ценность жизни? Всесильна ли Гекуба — олицетворение жертвенности и горя, глубокой скорби и отчаяния? Казалось бы, что он Гекубе, что ему Гекуба? А между тем личность не может существовать, если в ее сознании не выстроилась относительно целостная, неразорванная картина мира. Без этого она утрачивает свои путеводные цели. Поведение человека становится немотивированным, нередко аффективным, излишне экспансивным и даже разрушительным. Бездуховность существования порождает множество мучительных и острых проблем, оказывающихся, в сущности, неразрешимыми, ибо ничто не способно компенсировать, заместить осмысленного видения мира.

Людям нужны истины и идеалы. Вроде бы что удивительного в этой констатации? Осознание объективного мира, независимо от его конкретной формы, в содержательном аспекте всегда бывает связано с теми целостностями, которые сообщают мыслям и переживаниям смысл, жизненно важный контекст. К. Ясперс пишет:

Можно сказать, что содержание переживания погружено во множество различных миров одновременно; миры эти, по-видимому, никогда не могут быть познаны во всей своей целостности и лишь косвенно проявляют себя через движение и формирование представлений, через образы и акты мышления¹.

При благоприятных обстоятельствах осознание человеком собственного личностного мира может принять систематический характер и найти свое оформление в поэзии, искусстве, философском мышлении, мировоззренческих идеях. Человек стремится не просто зафиксировать все, что он воспринимает. Он пытается охватить целостность духа. Немецкий философ Ф. Ницше считал, что познание мира — это его истолкование. Наше понимание мира — это истолкование. Наше понимание чужого мира — это истолкование истолкования. Соответственно, понимая мир, мы обнаруживаем не только абсолютную объективность истинного мира, но и некое движение, в сфере которого, с точки зрения наблюдателя различных миров, идея одного, реального, истинного мира так и остается маргинальным (периферийным), не вполне постижимым понятием.

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 359.

Потребность в целостной картине мира — глубинная человеческая потребность. Любопытно, что К. Ясперс задумывается даже над тем, что позволяет выработать философское миропознание на шизофренической основе? Он ставит вопрос: до какой степени эти философские возможности являются простой карикатурой? Для больного человека характерно «космическое переживание» конца света, «заката богов», грандиозного переворота, в осуществлении которого ведущую роль играет сам пациент. Он — центр всего того, чему предстоит произойти. Он должен выполнить титаническую задачу, обладает огромным могуществом. В происходящих процессах участвуют взаимодействия на невероятных расстояниях, мощные силы притяжения и отталкивания. В процессы непременно вовлекаются всеобъемлющие «совокупности»: все народы мира, все человечества, все божества. Повторно проживается вся история человечества. Жизнь индивида вбирает в себя бесчисленные тысячелетия. Мгновение для него — вечность. С огромной скоростью он преодолевает космическое пространство, чтобы вести грандиозные битвы¹.

..... В каждую эпоху рождались свои представления о педагогическом идеале. Первые шаги в осмыслении сущности образования были сделаны на Востоке. Изучение взглядов античных мыслителей показывает, что они не только дали миру философию, но и предопределили направление развития современной образовательной системы. Основное образовательное предметное поле открыл Сократ, который, придавая огромное значение воспитанию и просвещению афинских граждан, старался поднять общий уровень духовности людей, «свести» философию, по выражению Цицерона, с небес на землю, а «землю» поднять до небес.

Греческая система воспитания и образования ориентировалась на всестороннее развитие личности. По словам древнегреческого писателя Плутарха (ок. 45 — ок. 127), социокультурная ценность образования была столь велика, что города-полисы не прерывали обучения подрастающего поколения даже во время войн. Центральным и завершающим было философское образование, центром которого оказывалось воспитание целостной личности.

Другой педагогический идеал был реализован в Европе в связи с возникновением, распространением и эволюцией христианства. С VI в. н.э., когда византийский император Юстиниан I (482 или 483—465) запретил вести преподавание всем нехристианам, рождается новая модель образования. Отныне философия становится «не служанкой мудрости», а «служанкой теологии». В Средние века верят не в мудрость, а в авторитет. Ситуация радикально преобразуется в эпоху

¹ Ясперс К. Указ. соч. С. 361.

Возрождения, когда провозглашается идеал «человечного человека», формируются светская культура и новое понимание гуманизма.

Французские философы подчеркнули принципиальную значимость нравственного обучения (*Б. Паскаль*), отметили, что без систематического образования даже «наилучшим образом организованный ум лишается всей своей ценности» (*Ж. Ламетри* (1709—1851)), поставили вопрос о социальной значимости правового образования и воспитания (*Ш. Монтескьё* (1689—1755)), обратили внимание на то, что воспитатель должен попытаться раскрыть «естественные склонности ребенка» (*Д. Дидро* (1713—1784)) и отметили в трудах *Ж.-Ж. Руссо* (1712—1778) ценность воспитания целостного человека.

Проблема таксономии образовательных целей *Таксономия* — теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности. Педагогический процесс — сложное и разностороннее явление. Он требует предельной упорядоченности, плановости и последовательности в реализации поставленных целей. У каждого общества существует собственная специфическая установка по отношению к прошлому, настоящему и будущему, которая мешает верному восприятию времени. В застойных обществах прошлое плавно перетекает в настоящее и повторяет себя в будущем. Самый разумный способ подготовки ребенка в обществах такого типа — это вооружить его навыками и умениями прошлого, потому что они-то и понадобятся ему в будущем. «В старцах — мудрость», — настаивает Библия.

Отец передавал сыну вместе с всевозможными практическими навыками и четко сформулированную, крайне традиционную систему ценностей. Знания заново передавались не работающими в школах специалистами, а приобретались в семье, религиозных организациях и в процессе обучения ремеслу. Ученики и учителя были рассредоточены по всей общине. Основа этой системы — беззаветная преданность сегодняшнему дню. Прошлое же было учебным курсом обучения настоящему.

Технический век от всего этого не оставил камня на камне, потому что развивающейся промышленности нужен был человек нового типа. Она требовала таких умений и навыков, каких ни сама по себе семья, ни церковь не в состоянии были обеспечить.

То историческое сражение, которое вели Джон Дьюи и его последователи за введение «прогрессивных» мер в американское образование, было отчасти отчаянной попыткой найти альтернативу субъективной парадигме времени. Дьюи боролся против традиционной системы образования, обращенной в прошлое, стараясь переориентировать образование на задачи настоящего. Несмотря на это, десятилетия спустя традиционалисты вроде французского религиозного философа *Жака Маритена* (1882—1973) все еще с гневом обрушивались на всякого, кто пытался склонить чашу весов в пользу настоящего.

Для создания супериндустриального образования важно, в первую очередь, выработать удачные альтернативные представления о будущем: представить себе, какие виды работ, профессий и склонностей будут нужны в будущем, лет через двадцать — пятьдесят, какие формы приобретет семья и какие человеческие взаимоотношения будут преобладать; какие проблемы морально-этического плана могут возникнуть; какая техника будет нас окружать, с какими организационными структурами придется нам срабатываться.

.....
Идея непрерывного образования
..... Современное общество находится в состоянии дифференциации. Детям будет разрешен гораздо больший выбор, чем в настоящее время, их будут поощрять к знакомству с большим количеством различных краткосрочных курсов (возможно, продолжительностью в две-три недели), прежде чем они решатся приступить к длительному обучению. Каждая школа станет предлагать десятка два факультативных предметов, которые обязательно будут основаны на идентифицированных предположениях относительно будущих потребностей.

Достаточно широким будет и тематический диапазон. Помимо изучения «известных» (т.е. весьма возможных) элементов супериндустриального будущего, будут темы, рассчитанные на интерес к непознанному, неожиданному, вероятному. Осуществить это можно с помощью «вероятностных учебных планов» — учебных программ, созданных с целью подготовки людей к оперированию проблемами, которые не только пока еще не возникли, но, возможно, так никогда и не реализуются. Вероятно, окажутся нужными специалисты для работы в условиях потенциальных, хотя, пожалуй, и маловероятных чрезвычайных ситуаций: заражения земли, занесенного с других планет или звезд, контактов с внеземной жизнью, с чудовищными порождениями генетических экспериментов...

С началом дальнейшего ускорения развития мы сможем сделать вывод о том, что знание становится все более «скоропортящимся» продуктом. Сегодняшний «факт» превращается завтра в «дезинформацию». Это вовсе не довод против изучения фактов или суммы знаний — отнюдь нет. Однако общество, в котором отдельно взятая личность постоянно сменяет работу, место жительства, социальные связи, расходует огромные деньги на эффективное профессиональное обучение. А потому в школах будущего должны преподаваться не только сумма знаний, но и умение этими знаниями оперировать. Школьники должны учиться умению отказываться от устаревших идей, а также тому, когда и как их заменять. Короче, они должны научиться учиться. Новым мощным аспектом образования может стать инструктаж школьников о том, как научиться, как разучиться и как переучиться.

Вопросы для обсуждения

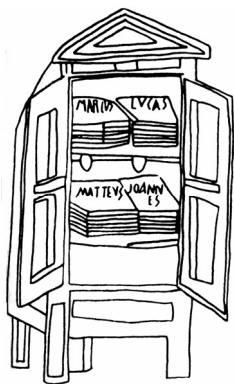
.....

1. Как можно коротко определить ценность?
2. Зачем людям образование?
3. В чем смысл обучения?
4. Что такое воспитание?
5. Как соотносится образование и воспитание?
6. Дайте определение понятию «воспитание человеческого рода».
7. Как вы понимаете слово мировоззрение?
8. Зачем человеку мировоззрение?
9. Что такое педагогический идеал?
10. В чем выражается таксономия образовательных целей?
11. Чем порождена идея непрерывного образования?

Литература

.....

- Гуревич П.С.* Красота. — М., 2003.
- Назаров В.Н.* Философия в вопросах и ответах. — Тула, 1996.
- Новичкова Г.А.* Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. — М., 2001.
- Столович Л.Н.* Красота, добро, истина. — М., 1994.
- Столяренко А.М.* Психология и педагогика. — М., 2001.
- Соловьев Э.Ю.* Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. — М., 1991.
- Франкл Виктор.* Психотерапия на практике. — М., 2000.
- Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени.* — М., 1986.
- Филатов О.К.* Технологии обучения в высшей школе. — М., 2001.



Тема 12

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание есть своего рода рождение.

Г. Лихтенберг

Педагогика (от *лат.* *pais* — мальчик и *agogos* — руководитель) — учение о воспитании, искусство воспитания, наука о воспитании. Педагогика в широком смысле слова представляет собой совокупность явлений, которые относятся к области воспитания и образования. Образование прежде всего формирует духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей. Полагается также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т.е. процесс формирования человека. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями. В образовании можно зафиксировать как формальную сторону, т.е. духовную деятельность или духовную способность, так и материальную, т.е. содержание образования.

Педагогика имеет прежде всего огромный арсенал теоретических знаний, который обогащался от века к веку. Она включает в себя также дидактику — теорию обучения. Идею целостного воспитания развивал русский философ *С.И. Гессен* (1883—1950). В своей педагогической концепции он рассматривал воспитание как многоплановый процесс, протекающий на уровне биологического, социального, духовно-культурного и духовно-религиозного бытия. На *первом* уровне воспитание выступает в форме обучения навыкам формирования привычек, «опеки» и «дрессировки». На *втором*, социальном, уровне воспитание связано с формированием члена социальной группы, с «обработкой» молодого поколения соответственно потребностям общества. На *третьем*, духовно-культурном, уровне воспитание означает приобщение к культурным ценностям, осуществляемое посредством образования, т.е. впитывания культурного наследия человечества. Наконец, на *четвертом*, ду-

ховно-религиозном, уровне смысл воспитания заключается в спасении души, т.е. в духовном преображении человека, его втором, духовном, рождении¹.

.....
**Основные категории
и понятия педагогики**
.....

Уже назывались такие категории педагогики, как образование, обучение, воспитание. Под педагогической деятельностью подразумевается особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на достижение целей образования. Педагогический процесс — продвижение от целей образования к его результатам с помощью единства обучения и воспитания. Педагогическая технология (или технология образования) обозначает целесообразные и оптимальные этапы и способы достижения поставленных целей образования.

Педагогическая технология — это последовательная взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и форм педагогического процесса².

.....
**Функционально
ориентированная
и личностно-
ориентированная
стратегии развития
образования**
.....

Дети, переступающие сегодня порог школы, незамедлительно оказываются частью стандартной организационной структуры — руководимого учителем класса. Один взрослый и определенное число подчиненных ему молодых людей, сидящих обычно правильными рядами и смотрящих прямо перед собой, — вот основная стандартизированная единица школы индустриальной эры. Переходя из класса в класс, учащиеся постепенно достигают все более высоких уровней, но так и остаются в пределах одной и той же закрепленной организационной структуры. Они не приобретают опыта знакомства ни с иными формами организации, ни с проблемой перехода из одной организационной формы в другую. Не получают они и подготовки к ролевой маневренности.

Нет ничего, что можно было бы характеризовать как не вполне адаптивную форму приспособления к будущей жизни. Школам будущего, если они захотят способствовать тому, чтобы выпускник вышел в жизнь подготовленным, придется экспериментировать с гораздо более

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.

² Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. — М., 2001. — С. 31.

разнообразными типами внутреннего распорядка. Классы с несколькими учителями и одним-единственным учеником, классы с несколькими учителями и группой учащихся, учащиеся, переключающиеся с работы в группе на индивидуальную или даже на самостоятельную деятельность. Каждый учащийся должен заранее соприкоснуться с тем жизненным опытом, с которым он столкнется впоследствии, когда начнет самостоятельное перемещение в организационно зыбком географическом пространстве, пространстве супериндустриализма.

Реализация личностно-ориентированной модели общения взрослых с детьми предполагает проведение действий по крайней мере в трех направлениях:

- поиск путей и способов установления контакта взрослых с детьми, без которых не дает результаты ни одна программа;
- определение целей, содержания, принципов, методов и форм обучения, что, собственно, и составляет предмет изучения для дидактики;
- организация окружающей среды так, чтобы она в максимальной степени способствовала естественному развитию детей, стимулировала его¹.

..... **Основные модели образования**

Традиционная модель образования опирается на традицию. Мир стремительно меняется, но означает ли это, что образование должно следовать за каждым изгибом социальной конъюнктуры? Традиционная модель образования исходит из того, что школа призвана дать своим воспитанникам наиболее стойкие знания, проверенные временем, а не гоняться за скороспелыми нововведениями. В современном обществе к тому же продолжают существовать традиционные общества. Конкретное общество может быть весьма экономически состоятельным, в нем могут действовать современные политические структуры. Но вместе с тем такие общества сохраняют ориентацию на традицию, которая во многом определяет мышление людей, их образ жизни, жизненный уклад.

Традиция — средство кристаллизации и транслирования совокупного духовного опыта. Как ни странно, это слово имеет тот же корень, что и «предательство»: истинная верность традиции парадоксально уживается с изменой. То, что кажется изменой, по сути дела оказывается традиционным, и, наоборот, нечто каноническое, под которым понимают воспроизведение старых форм, повтор и имитацию, может обнаружить себя предательством по отношению к истинной традиции. Смысл традиции — передача культурной информации примером, воспроизведение сущности, живого духа культуры.

Культурно-ориентированная модель образования выдвигает в качестве главного принципа — отношение к ценностям данной культуры. Каждую культуру можно представить себе как набор конкрет-

¹ Петровский В.А. Психология воспитания. — М., 1996. — С. 66.

ных разделяемых большинством ее представителей ценностей, находящихся в определенной иерархии. Говоря о какой-либо культурной эпохе, мы можем сказать, что люди, жившие в ту пору, имели определенные святыни. Изменились эти духовные абсолюты, и наступила другая эпоха. Следовательно, понятие ценности крайне значимо для обучения.

Ценности упорядочивают действительность, вносят в ее осмысление оценочные моменты, придают смысл человеческой жизни. Люди не просто выбирают ценности. Они придают им различную значимость, т.е. выстраивают в определенную иерархическую систему. И вот получается, что одни ценности, скажем, правила, записанные в кодексе чести, живут в одной эпохе и умирают в другой. Наконец, есть такие ценности, которые можно назвать универсальными, или общечеловеческими.

Личностно-деятельностная модель образования предполагает развитие познавательных устремлений детей, волевых импульсов. Если, допустим, переход к супериндустриализму увеличит возможность выбора и сложность встающих перед индивидом решений, то совершенно ясно, что образование должно немедленно взяться и за проблему сверхвыбора, т.е. чрезмерно богатого выбора. Адаптация также подразумевает, что человек должен сделать правильный выбор. Оказавшийся перед многочисленными альтернативами индивид выбирает ту единственную, которая в наибольшей мере совпадает с его системой ценностей. Поэтому в учебный план будущего должны включаться не только курсы чрезвычайно широкого диапазона, ориентированные на усвоение данных. Надо прививать необходимые в будущем навыки поведения. Учебный план должен сочетать в себе разнообразную, насыщенную фактами содержательную часть с общей подготовкой, которую можно было бы обозначить термином «жизненное ноу-хау» или назвать «знанием жизни». Нужно суметь заниматься и тем и другим одновременно, передавая одно в условиях и обстановке, формирующих другое.

.....
Возможности модульного обучения
.....
Модульное обучение — одно из технологических нововведений. Так называется определенный взгляд на технологию обучения, когда учебная программа формируется из набора блоков. Они-то и называются блоками. Каждый из таких модулей предлагает собственное содержание и свои методические разработки какого-то одного раздела учебной дисциплины. Вводя в программу разнообразие такими готовыми модулями, переставляя их местами, преподаватель может добиться более значительных результатов.

.....
Типы и виды обучения
.....
Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова основана на *развивающем обучении*, где ребенок рассматривается как индивид, способный к самоизменению. Поэтому центр данной системы — не обучающие техники преподавателя, а пробуж-

дение в ученике желания и стремления учиться. Разумеется, это вовсе не означает, что учитель не настаивает на усвоении знаний, умений и навыков со стороны учащихся. Он лишь озабочен тем, чтобы пробудить в ребенке способность к саморазвитию.

В условиях развивающего обучения учителю предстоит организовать деятельность детей, направленную на поиск способа решения возникающей перед ними задачи, т.е. поискового (творческого) типа. Это полностью исключает из арсенала его методических средств показ такого метода. Ведь как только искомый способ показан, зафиксирован, искать ученикам больше нечего. Лишается смысла и объяснение способа действия: пока он не найден, объяснять его нечего, когда же способ найден, сконструирован на основе общего принципа построения действий данного класса, объяснять его уже незачем. Наконец, существенно изменяется и смысл в воспроизведении найденного способа действия при выполнении упражнений: каждое из них требует от ученика не столько точного повторения найденного способа, сколько решения о его применимости в данных условиях¹.

В структуре психологического знания существует детская, возрастная и педагогическая психология. Однако у Д.Б. Эльконина имеются разные объекты изучения, разные языки описания и поэтому предлагаются разные способы размышления. Что же касается психологии развития, то объектом ее является именно акт развития. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, развитие есть, является особым бытием. Основная задача состоит в том, чтобы это развитие выделить и представить.

Опоры развития должны быть теоретически и практически воссозданы или пересозданы, они перестали *быть*, налично и объективно существовать. Онтология развития и задает строение этих форм и опор. Она есть то знание, которое вызывает разрывом связи времен, кризисом детства и откликается на него; это есть знание, возникающее в кризисной ситуации и призванное связать две истории и два времени — время жизни человека и время жизни рода — и для этого найти позицию, способ и слова, посредством которых описываются «точки взаимоперехода» жизни рода и человека².

Начальное школьное образование представлено сегодня тремя дидактическими системами: *традиционной* и *психолого-педагогическими развивающими системами* Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. В коррекционно-развивающейся программе одинаково важное значение придается формированию самих когнитивных умений и тем знаниям, которые с их помощью приобретаются, так как эффективное развитие когнитивной сферы возможно только как «сплав» взаимосвязанных и одновременно протекающих

¹ Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. — М., 2001. — С. 276—277.

² Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. — М., 1994. — С. 10—11.

процессов отработки когнитивных умений на основе усвоения содержательного материала знаний¹.

.....
**Идея самоактуализации
и самореализации
личности**
.....

Самоактуализация (от *лат.* *actualis* — действительный, настоящий) — тяга человека к наиболее полному раскрытию своего духовного потенциала, к выявлению личностных возможностей. Само-

актуализация имеет два главных значения:

1) ее можно использовать в контексте мотивации, т.е. как мотив для наиболее полного осуществления личностных возможностей;

2) это завершающая стадия развития согласно теории личности Абрахама Маслоу. Когда человек удовлетворяет все свои основные потребности (физиологические, потребность в безопасности и т.д.), он может подняться на более высокий уровень осознания. На этом уровне он стоит над проблемами окружающего мира, а не борется с ними. Люди, достигшие самоактуализации, принимают себя вместе с недостатками и ограничениями и испытывают потребность к творчеству во всех аспектах своей жизни.

Самоактуализация является одним из центральных понятий гуманистической психологии. В отличие от психоаналитиков, которые исследовали главным образом отклоняющееся поведение, Маслоу считал, что изучать человеческую природу важно на примере выдающихся представителей человеческого рода, а не на материале средних или невротичных индивидов. Только обращаясь к лучшим людям, мы можем исследовать границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, достаточно четко и полно представленную в других, менее одаренных людях.

Важно исследовать пиковые, высшие состояния человека. Выбранная Маслоу группа состояла из 18 человек, при этом 9 были его современниками, а 9 — историческими личностями. В их число вошли 16-й президент США *А. Линкольн* (1809—1865), физик-теоретик *А. Эйнштейн* (1879—1955), философы У. Джеймс, Б. Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. А. Маслоу стремился выстроить определенную иерархию человеческих потребностей. Она предстала у него в следующем виде:

- физиологические потребности — пища, вода, сон и т.п.;
- потребность в безопасности — стабильность, порядок;
- потребность в любви и принадлежности — семья и дружба;
- потребность в уважении — самоуважение, признание;
- потребность в самоактуализации — развитие способностей.

¹ См.: *Локалова Н.П.* Уроки психологического развития как элемент развивающейся среды школьного образования // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Шукиной. — М., 1999. — С. 111.

Недостаток этой схемы в том, что она выстроена как жесткая, линейно последовательная. У Маслоу получалось, например, что потребность в самоуважении может обнаружить себя только после того, как реализуется, скажем, потребность в безопасности или любви. Между тем потребность в актуализации нередко оказывается преобладающей, несмотря на то, что физиологические потребности были не удовлетворены, а иногда даже разрушали удовлетворение этих потребностей.

Маслоу выделяет два уровня существования человека — *бытийный*, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и *дефициентный*, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделяет группы бытийных и дефициентных потребностей, ценностей, познания, обозначая их буквами Б и Д (например, Б-любовь и Д-любовь), а также вводит термин «метамотивация», который выражает собственно бытийную мотивацию, обеспечивающую личностный рост.

Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу отмечает, что таким людям нетрудно принять себя и весь мир, в том числе и других людей. Как правило, это люди естественные, адекватно и эффективно воспринимающие ситуацию, центрированные на задаче, а не на себе. В то же время этим людям присущи не только открытость по отношению к другим, но и стремление к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры. Цель личностного развития, по Маслоу, — это стремление к росту, в то время как остановка личностного роста — это смерть для человека как личности, для его «самости». При этом духовному росту мешают не только физиологические потребности, боязнь роста, дурные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, снижающие автономность и независимость человека.

Самоактуализация связана и с умением понять себя, свою внутреннюю природу, и научиться «входить в гармонию» со своей природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, это способ «проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение», — писал Маслоу. Он выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, моменты, которые стимулируют личностный рост и стремление к самоактуализации. Это может быть мгновенное переживание, называемое Маслоу «пик-переживание» или длительное «плато-переживание». В любом случае это моменты наибольшей полноты жизни, реализации именно бытийных, а не дефициентных потребностей, поэтому они так важны в развитии самоактуализации.

Проблема реализации личности волновала и американского психолога *К. Роджерса* (1902—1987). Он пришел к выводу, что внутрен-

няя сущность человека, его самость выражается в самооценке, которая является отражением истинной сути данной личности, его Я. У маленьких детей эта самооценка бессознательна, это скорее самоощущение, а не самооценка. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно этому индивиду: интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, это поведение выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты этой деятельности также приносят ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное.

..... **Становление гуманистической педагогики в современной России** *Гуманистическая психология и педагогика* — одно из основных направлений современной общественной мысли. Возникло в 50—60-е годы прошлого столетия. Гуманистическая педагогика стремится изучить личность как целостную

систему, которая в то же время открыта для развития. Гуманистическая педагогика резко критикует такое явление, как псевдомышление. Э. Фромм, к примеру, пишет:

Спросите рядового читателя газеты, что он думает о такой-то политической проблеме, и он вам выдаст как «собственное мнение» более или менее точный пересказ прочитанного. Но при этом он верит, будто все сказанное является результатом его собственных размышлений¹.

Подавление критического мышления, как правило, начинается в раннем возрасте. Например, пятилетняя девочка может заметить неискренность матери: та всегда говорит о любви, а на самом деле холодна и эгоистична; или, скажем, постоянно подчеркивает свои высокие моральные устои, но связана с посторонним мужчиной. Девочка ощущает этот разрыв, оскорбляющий ее чувство правды и справедливости, но она зависит от матери, которая не допустит никакой критики, и предположим, не может опереться на бесхарактерного отца, поэтому ей приходится подавлять свою критическую проницательность.

Очень скоро она перестанет замечать неискренность или неверность матери. Она утратит, как считал Э. Фромм, способность мыслить критически, поскольку выяснит, что все это безнадежно и опасно. Вместе с тем девочка усвоит шаблон мышления, позво-

¹ Фромм Э. Мужчина и женщина. — М., 1998. — С. 463.

ляющий ей поверить, что ее мать — искренний и достойный человек, что брак ее родителей — счастливый брак.

Гуманистическая педагогика показывает, что утрата собственной личности и замещение ее псевдоличностью ставят индивида в неустойчивое положение. Превратившись в отражение чужих ожиданий, он в значительной степени теряет самого себя, а вместе с тем и уверенность в самом себе. Для того, чтобы преодолеть панику, к которой приводит эта потеря собственного Я, он вынужден приспособляться дальше, добывать себе Я из непрерывного признания и одобрения других людей. Пусть он сам не знает, кто он, но хотя бы другие будут это знать, если он будет вести себя так, как им нужно; а если будут знать они, узнает и он, стоит только поверить им.

Когда представители гуманистической психологии говорят об антропологическом подходе к обучению, они вовсе не имеют в виду культ человека. Тот антропологический принцип, о котором идет речь, вовсе не предполагает потакание агрессивным низменным потребностям человека, а если они говорят о примате человека над обществом, то, естественно, это предполагает систему ответственного поведения человека, его социально значимого поведения.

..... П.Я. Гальперин (1902—1989) — известный российский психолог, автор *концепции поэтапного формирования умственных действий*. Он трактовал психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности,

Теория поэтапного формирования умственных действий

..... выявив в связи с этим особенности освоения ребенком общественного опыта. П.Я. Гальперин пытался показать, каков потенциал овладения учащимися новых содержательных понятий. При обычном обучении учащиеся вынуждены сами искать нужные существенные (ориентировочные) признаки и подбирать подходящие для этого действия. При этом ошибки бывают довольно часто, по существу они неизбежны. Понятия складываются не всегда верные и полные, и сам процесс формирования понятий растягивается на долгий срок. Но ведь учитель может научить детей пользоваться понятиями и таким образом передавать опыт поколений, который зафиксирован в понятиях.

Исследования Гальперина внимания и «языкового сознания» были направлены на изучение проблем соотношения обучения, умственного развития и формирования творческого мышления. Он разрабатывал принципы дифференциальной диагностики интеллектуального развития ребенка с последующей коррекцией как способом ликвидации педагогической запущенности¹.

Какова существенная задача педагога? Он должен научить ребят способам использования понятий. Отсюда предостережение: крайне опасно заставлять учащихся самостоятельно отыскивать существен-

¹ Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. — М., 1965.

ные признаки вещей, закрепленные в понятиях. Чтобы в сознании учащихся понятия закрепились в кристально ясном облике, учителю лучше всего предлагать ребенку все существенные признаки объектов и обучать воспитанника тому, какие конкретные интеллектуальные операции нужны для выявления или воспроизведения каждого признака.

Прежде всего учитель передает учащимся алгоритм (формулировку схемы), который исчерпывающе показывает, какие признаки объекта и в какой последовательности надо выделять, какие действия важно выполнять при наличии тех или иных признаков, какие результаты могут давать эти действия, под какое понятие важно подвести объект при продвижении к тому или иному результату. Соответствующее понятие формируется у учащихся только после *многократного использования данного алгоритма при работе с разными конкретными объектами*. Этот путь П.Я. Гальперин назвал *вторым типом обучения* (*первый тип — традиционное обучение*). Но Гальперин предложил и иной вариант данной методики. В качестве объектов для ориентации учащимся предлагают не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого класса предметов (явлений). В этом задании учащийся сам, исходя из общих принципов, строит *ориентировочную основу действий для конкретных объектов*. П.Я. Гальперин назвал это *третьим типом обучения*.

Методика поэтапного формирования умственных действий опирается на многочисленные экспериментальные исследования. Они показали, что с помощью предложенных методов можно радикально улучшить обучение понятиям. Известно, что именно абстрактные положения многим даются в процессе обучения с большим трудом. Между тем П.Я. Гальперин показывает, как можно гибко и безошибочно применять понятия уже в раннем возрасте. Усвоение понятий происходит в процессе целенаправленного обучения.

По основанию связи обучения с будущей деятельностью специалисты выделяют *«знаково-контекстное, или контекстное, обучение»* (А.А. Вербицкий). При этой методике информация предлагается в виде учебных текстов (знаково), а задачи, которые конструируются на основе содержащихся сведений, задают контекст будущей профессиональной деятельности. А.А. Вербицкий считает, что предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых лидирует деловая игра. Она бывает весьма разнообразной, вариативной. Можно назвать инновационно-обучающие игры (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов), организационно-деятельностные игры (Ю.В. Громыко). В концепции А.А. Вербицкого и его последователей деловая игра рассматривается как обучающая. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осу-

шествляют «квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда»¹.

.....
Педагогическая антропология
.....

Канта по праву следует назвать основоположником *педагогической антропологии*. Он первый ввел в обиход философской науки термин «педагогическая антропология», дал жизнь целому направлению в философии и написал ряд работ, посвященных этой теме: «О педагогике», «Две статьи относительно "Филантропина"», в которых разработал свои педагогические идеи, обосновал значимость и нужность педагогической антропологии для формирования и совершенствования людей при помощи воспитания, обучения и образования. Кант, как и другие философы, понимал, что человек — сложное, противоречивое, очень агрессивное, неуправляемое и непредсказуемое в своем поведении существо. Великий мыслитель задал себе вопрос: как усмирить природу человека, как смягчить его нравы? — и пришел к выводу, что только воспитание способно изменить человека в лучшую сторону. Именно поэтому Кант заговорил о необходимости создания педагогической антропологии, предпосылки которой он видел в самой морали, поскольку моральный закон дается человеку в виде априорного принципа практического разума, реализация которого зависит от самого человека.

Педагогическая антропология возникла на стыке философии и педагогики. Свидетельство тому — огромный опыт развития всей истории философии вплоть до настоящего времени и научные связи философии и педагогики, проблемы человека и проблемы воспитания. Последние всегда интересовали философию как сложный творческий процесс становления человека так же, как педагогика всегда ориентировалась на какую-нибудь философскую концепцию человека. Если сама педагогика как наука отвечает на вопрос, кем надлежит стать человеку и как этого достигнуть, то содержание педагогической антропологии обусловлено потребностью в создании целостного и всестороннего взгляда на воспитание человека. Специфику педагогической антропологии мы видим в ее ответе на вопрос: почему и для чего человек воспитан, какое значение имеют для него и его будущего физическое, психологическое, умственное и нравственное состояния. Философская антропология же выступает своего рода основополагающей дисциплиной, формирующей для педагогической теории цели и направления в исследовании человека.

Итак, предметом исследования педагогической антропологии является человек с точки зрения его самоосуществления и совершенствования под воздействием воспитания и образования. Ядром всей воспитательной системы также выступает человек, связанный

¹ *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.

многообразными отношениями с миром. Воспитание формирует целостную личность, способную отвечать за происходящее в мире. Задача воспитания состоит не только в том, чтобы человек знал как можно больше, но и в том, чтобы он был человеком, т.е. отвечал требованиям человечности, гуманности, понимал, что происходит с ним и миром, был ответствен за будущее и научился жить в открытом, сложном и в определенной мере непредсказуемом мире.

Характер предмета и метода педагогико-антропологического исследования определяется исходя из установок философской антропологии, представленных в концепциях зарубежных антропологов: М. Шелера, Г. Плеснера, Н. Гартмана, Э. Ротхакера, О. Больнова, Т. Литте, К. Ясперса и др.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Перечислите современные стратегии образования?
2. Каковы основные модели образования?
3. Что представляет собой структура педагогической науки?
4. В чем смысл личностно-ориентированного развития образования?
5. В чем смысл концепции Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова о развивающем обучении?
6. Что такое самоактуализация личности?
7. Как А. Маслоу выстраивает иерархию человеческих потребностей?
8. Что такое гуманистическая педагогика и как она развивается в России?
9. В чем смысл поэтапного формирования умственных действий?
10. Что такое педагогическая антропология?

Литература

.....

- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.
- Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. — М., 2001.
- Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. — М., 2001.
- Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии // Под ред. А. Смирнова. — М., 2001.
- Петровский В.А. Психология воспитания. — М., 1996.
- Фиггор Гельмут. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000.
- Фромм Э. Мужчина и женщина. — М., 1998.
- Шелер М. Формы знания и образования // М. Шелер. Избранные произведения. — М., 1994. — С. 15—56.
- Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. — М., 1994.
- Ясперс К. Духовная ситуация времени. — М., 1990.



РАЗВИВАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию.

И. Кант

Технология представляет собой специально выбранные и обусловленные состоянием знания (науки) методы человеческой деятельности. Она содержит в себе совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов. «Педагогическая технология» имеет свои специфические черты. Специалисты выделяют такие особенности технологии обучения, как:

- неопределенность результата, отсутствие методов и средств, дающих сразу после одного цикла взаимодействия (обучения) необходимый стопроцентный результат;
- периодическое проведение контроля по совершенствуемому параметру;
- выявление и отбор неуспевающих;
- дополнительная работа с отобранными, т.е. проведение повторного цикла взаимодействия;
- вторичное проведение контроля после дополнительной работы;
- в случае неустойчивого непонимания учащимися нового материала проводится еще и диагностика причин непонимания или отставания¹.

Методика Проблема методики на простом, быденном языке может звучать как вопрос: «Каким образом учить, чтобы получить наиболее продуктивные результаты?». Метод — это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность, помогающая учителю добиться эффективного обучения. Под методом подразумеваются совокупность приемов, способов или операций практического или теоретического освоения действительности.

В использовании тех или иных методов важно провести конкретную грань между субъектом обучения и объектом научения. *Методы обучения* — это способы организации учебно-познаватель-

¹ См.: *Педагогика*. Педагогические теории, системы, технологии. — М., 2001. — С. 253—254.

ной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.

Проблемы методики в значительной степени зависят от специфики культуры, от научной системы взглядов. На протяжении всей истории цивилизации методические представления отражались в альтернативных обучающих подходах. С этой точки зрения можно проследить эволюцию педагогических взглядов, а также сопровождающих их обучающих технологий. Современные ученые выделяют классический подход (берущий свое начало от античности, окончательно оформившийся в европейской цивилизации рубежа XVI—XVII вв.), неклассический подход (начавший свое становление в эпоху Нового времени и окончательно оформившийся к рубежу XIX—XX вв.).

Классический тип научной рациональности формировался параллельно с образованием первых педагогических систем и их технологий. К ним относятся школы *Пифагора* (VI в. до н.э.), Сократа, Платона, Аристотеля, *Зенона* из Элеи (ок. 490—430 до н.э.), *Эпикура* (341—270 до н.э.), которые составили классику педагогической мысли.

Главной особенностью обучения в античном мире была его индивидуальность. Коэффициент передачи знаний (отношение количества учеников к количеству учителей) при индивидуально-контактной системе колебался от одного до пяти. Наиболее популярный в этот период педагогический метод Сократа (майевтика — приведение собеседника в противоречие с самой собой), который можно назвать одной из первых педагогических технологий, требовал личного контакта и не позволял общения учителя с большим количеством учеников. Последователь Сократа — Платон — образовал Академию, просуществовавшую более тысячи лет и продолжил педагогические традиции учителя. По этому же технологическому пути пошли Аристотель ... и целая плеяда великих мыслителей античного мира¹.

К примерам технологических форм индивидуального обучения позднего Средневековья можно отнести *творческие лаборатории* итальянского Возрождения, давшие миру живописцев *Леонардо да Винчи* (1452—1519), *Микеланджело* (1475—1564) и *Рафаэля* (1483—1520). Французский философ Рене Декарт получил образование в образцовой для этого времени иезуитской школе с делением детей по половым признакам. В таких школах применялась новая технология — «*книжно-фронтальный*» метод обучения, при котором занятия в аудиториях проводились по учебникам, а учитель одновременно обучал группу учеников. Педагогическая модель массового обучения привела к перестройке образовательной технологии. *Классно-урочная система* строилась на жесткой регламентации (учебное расписание, распорядок дня, обязательный контроль). Это

¹ Карпенко М.П., Помогайкин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении // Мир психологии. Научно-методический журнал. 1998. С. 176.

имело и отрицательные последствия — утрата индивидуальных подходов к образованию и его вариативности, отвлечение от индивидуальных способностей, творческих возможностей и личностных интересов учащихся.

Педагогическая технология массового обучения на многие века (вплоть до наших дней) привела к забвению индивидуального подхода к обучению. М.П. Карпенко и В.Н. Помогайкин критикуют *книжно-фронтальное обучение*. Они предлагают вернуться к *индивидуально-контактной системе* обучения, но уже на новой основе. Для этого, по их мнению, есть целый ряд обстоятельств:

1) постиндустриальное общество требует резкого возрастания массовости образования и повышения его уровня ввиду значительного увеличения доли интеллектуального труда и возросших требований к массовому потребителю (состав и характеристики многих жизненно необходимых товаров и продуктов таковы, что современный потребитель должен быть поистине образованным человеком хотя бы для понимания инструкций по их применению);

2) утверждение нового типа научной рациональности, который объективно проявляется во всех сферах жизни человека, в том числе гуманистически ориентированных подходах и средствах обучения. Иными словами, новая педагогическая система взглядов располагает мощной научной основой в виде гуманистически-рефлексивных методов познания, которые оказываются преобладающими в начале третьего тысячелетия.

Современные методы обучения учитывают совмещение методических процедур (объяснение, понимание, проектирование, рефлексия). Интеллектуальные приемы и способы обучения оказываются весьма затребованными. В нынешнем арсенале обучения значительную роль играет гуманитарное знание. Оно имеет дело с человеком, ценностями, его смыслами, которым люди придают особое значение. Здесь велика роль не только сознания, но и интуиции. Огромное значение в этом комплексе знания имеют «авантюра мысли», «творческое воображение». Иначе невозможно проникнуть в сокровенный мир человека. Вот почему важной методической задачей оказывается необходимость соотносить знание с интересами и идеалами личности и общества. Огромное значение имеет творческое восприятие материала. В развивающихся методиках обучения огромную роль приобретает формирование высокой познавательной способности обучаемых (т.е. овладение навыком познания);

3) объективно осуществлен прорыв в коммуникационных технологиях, которые позволяют вернуться к индивидуальным методам обучения на вариативной основе. Современные средства информатики и телекоммуникации уже сегодня позволяют учащимся осуществлять выбор степени сложности каждого из изучаемых предметов, а также их совокупности в соответствии со своими жизненными интересами, планами и профессиональными перспективами.

Компьютеризация образования

Анализ концепций компьютеризации, проведенный Н.Ф. Тальзиной, позволяет выделить три основных пути компьютеризации учебной деятельности: односторонне психологический, односторонне кибернетический и эмпирический¹. На сегодня в нашем образовании преобладает, как правило, инструментальный подход к самому компьютеру. Прежде всего, учитываются возможности новых технологий и техник. Эти нововведения связаны:

1) с использованием баз данных и телекоммуникационных средств, позволяющих участвовать в процессе качественного образования большому числу обучающихся;

2) с развитием таких форм образования, как дистанционное образование;

3) с использованием компьютера как обучающего средства. Однако это лишь технический аспект. Важно обратить внимание также и на те изменения, которые происходят в человеческом мире в результате информации общества как глобального процесса. Компьютеризация позволяет строить «образы» (модели) различных явлений и процессов².

В учебном процессе компьютер может быть как объектом изучения, так и средством изучения. Это обуславливает два возможных направления компьютеризации образования. При *первом* усвоению знаний, умений и навыков способствуют осознание возможностей компьютера, его использование при решении разнообразных задач, что ведет к овладению компьютерной грамотностью, как необходимое условие и предпосылка эффективного использования компьютера. При *втором* компьютер оказывается средством эффективности самого процесса образования. Эти два направления составляют основу компьютеризации обучения не только с точки зрения его технологии, но и обучения как социального процесса. При этом важно, что не компьютер диктует методы, формы и содержание обучения, но сам он адекватно включается в программы обучения, обеспечивая организацию учебной деятельности на современном уровне. В этих условиях компьютеризированное обучение с его ориентацией на индивидуализацию обучения, его диалоговые и интерактивные формы и повышение творческого начала становятся реальностью³.

Обобщая рассуждения о месте и роли, функциях компьютера в учебном процессе, авторы названного труда отмечают следующие основные аспекты его воздействия на эффективность обучения:

1) компьютер существенно расширяет возможности представления учебной информации не только в рациональном виде, но и в образном (цвет, звук, графика, мультимедиа, все средства видеотехники);

¹ См.: Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1984.

² См.: Гурко С.Л. Информатизация общества как текстуализация среды обитания // Человек и техника. — М., 1990.

³ См.: Бессонов Б.Н., Ващекин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Образование — прорыв в XXI в. — М., 1998. — С. 175—176.

2) компьютер позволяет значительно усилить мотивацию обучения, повысить заинтересованность в нем. В этом плане особо остро стоит вопрос о занимательности работы с компьютером как средством формирования положительного отношения к учению, как источником мотивации в контексте игры. В то же время важно избежать опасности, связанной с преобладанием занимательности над целями и задачами собственно учебной деятельности;

3) компьютер активно вовлекает в учебный процесс, обеспечивает интерактивные формы обучения, возможность диалога обучающегося и обучаемого, существенно меняет способы управления учебной деятельностью;

4) с помощью компьютера намного расширяются наборы применяемых учебных задач, углубляется и становится более содержательным управление процессом их решения;

5) компьютер позволяет качественно изменить педагогический контроль за деятельностью учащегося, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом в целом, а также индивидуализировать его;

6) компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности, дает возможность наглядно представить им результаты своих действий. Заложенные в обучающие системы программы тестирования позволяют учащимся точнее оценить такие способности их личности, как мотивация, степень адекватности самооценки, скорость принятия решения¹.

Информационно общество часто называют «постоянно обучающимся обществом». В этом и заключается главное влияние информатизации общества на систему образования. Потребность в непрерывном пополнении и обновлении профессиональных знаний, их актуализации на продуктивном этапе человеческой жизни обусловлена темпами научно-технического прогресса, переходом к информационному этапу развития общества.

..... Современная эпоха находится под сильным
Постмодернистская влиянием постмодернизма. Это основное
технология направление современного искусства, фи-
..... лософии, педагогики и науки. Свое назва-
ние постмодернизм получил от слова «модернизм». Понимать это следует таким образом: «все, что после модернизма». Сформировалось это направление долго, с конца Второй мировой войны. Оно постепенно обнаруживало себя в литературе, музыке, живописи, архитектуре и пр. Но только с начала 80-х годов прошлого века постмодернизм осознал себя как специфическое явление в эстетике, литературной критике, педагогике и философии.

¹ См.: Бессонов Б.Н., Ващекин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Указ. соч. С. 182—183.

Поздний модерн представляет собой постмодернизм как усиление модерна, как *эстетика будущего времени и превосхождение идеала современности*. Прежде всего предельно широко трактуется сама сфера прекрасного и сфера искусства. Сюда входит и садово-парковое искусство, и искусство прогуливаться, заниматься любовью, т.е. эстетика повседневности в целом¹.

Еще одна черта постмодернизма — *умышленное многообразие стилей*. Современный город отказывается от ограничений и устремляется навстречу экзотике других культур. Постмодернизм в эстетике взрывает изнутри все традиционные представления о целостности, стройности, законченности эстетических систем. Все, что на протяжении многих столетий шлифовалось, вынашивалось, теперь подвергается критической оценке, критическому пересмотру.

Постмодерн, естественно, не получил однозначной оценки в современном обществе. Его нередко называли компьютерным вирусом культуры, который изнутри разрушает представления о прекрасном, о красоте. Многие авторы называют осквернителями гробниц, вампирами, отсасывающими чужую творческую энергию, несостоятельными графоманами. Однако хотя такая критика действительно указывает на слабые места постмодернизма, нельзя не видеть, что она не успевает освоить достижения этого нового направления.

Постмодернисты разочарованы в идеалах и ценностях эпохи Возрождения и времени Просвещения, потому что отказываются верить в прогресс, в торжество разума, в безграничность человеческих возможностей. Любой вариант постмодернизма несет на себе печать «усталой» культуры. Здесь господствует смешение художественных языков. Но ведь, собственно говоря, авангардизм тоже претендовал на новизну. Однако в постмодерне это стремление оказывается радикальным, обостренным, даже по-своему мучительным: все обновить, все переиначить, ввести в обиход весь опыт мировой художественной культуры, однако вовсе не для прославления, а для иронического цитирования.

Но почему вдруг возникла такая установка? Зачем нужно переосмысливать накопленные художественные богатства? Это результат развития техники, и прежде всего техники коммуникаций. Культуры утратили свою замкнутость. Человечество, по словам канадского социолога *Маршалла Маклюэна* (1911—1980), стало большой «глобальной деревней». Это означает, что любое достижение культуры попадает в контекст, который может оказаться для него необычным фоном.

Троллейбус с рекламой, одежда с рисунками и фразами, пульт дистанционного управления с видеоизображением телевизора — это простейшие примеры постмодерна².

¹ Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. — СПб., 2000. — С. 7.

² Гриценко В.П. Семиотическая реальность, семиотическая машина и семиосфера. — Краснодар, 2000. — С. 199.

Постмодернистская эстетика оказывает огромное воздействие на педагогический процесс. Привычный прежде линейный, последовательный процесс обучения сменяется совершенно иной стилистикой и методикой. Чтобы донести до школьника нужный материал, преподаватель пользуется теперь новыми понятиями. Возьмем, к примеру, такой образ, как «поток сознания». Речь идет о воспроизведении ментальной (умственной) жизни посредством сцепления ассоциаций, нелинейности, оборванности синтаксиса. Философ У. Джеймс считал, что сознание подобно ручью, в котором мысли, ощущения, переживания, ассоциации постоянно перебивают друг друга и причудливо соединяются, как это происходит в сновидении.

Вот на экране идут кадры из фильма «Отелло». Они сменяются рекламой прокладок. Разве это не новая ситуация для высекания неожиданного смысла, ассоциативного мышления.

Быстрое переключение каналов телепередач с помощью пульта дистанционного управления, причем удовольствие зрителя во многом состоит в самом процессе нажатия кнопок, — занятие, дающее приятное чувство власти над картинкой на телеэкране, а в сфере визуальной эстетики сулящее неожиданные монтажные эффекты¹.

Другая причина господства постмодерна состоит в том, что человечество в XX в. пережило опыт тотального досмотра над поведением людей, контроля их мыслей. Отсюда рождение контрустановки: разбить оковы, с помощью которых осуществлялась власть над людьми, устранить всякую возможность диктата. Поэтому в постмодерне все получается наоборот. Если в классическом искусстве композиторы добивались благозвучия, гармонии, то в постмодерне господствует дисгармония в музыке. Если в живописи художники добивались фигуративности, т.е. создавали ясные контуры объекта, то в постмодерне изображение размыто, ценится нефигуративность, несимметричность. Если в классическом искусстве, естественно, складывалась тяга к образам, к прекрасному, то в постмодерне правит бал абсурд, безобразное в литературе, театре, кинематографе. Отсюда принципиальное отвержение всяких правил, которые рождались и пестовались веками. Каноном постмодерна оказывается отсутствие всякого канона.

Предположим, в советское время были созданы произведения, которые отражали дух времени, а по существу, господствовавшие тогда идеологические установки. Теперь же в новой духовной атмосфере это произведение обретает другое прочтение. Рождаются странные, необычные наложения разных позиций, мировосприятий. То, что было героикой, оказывается комическим, утратившим свой пафос.

Не случайно для искусства постмодерна характерно ироническое передергивание, оборотничество. Скажем, в прежние времена петелька на одежде и этикетка пришивались только внутри, а сейчас

¹ *Постмодернизм и культура. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 4.*

это предумышленно и демонстративно выставляется наружу. Многие из того, что считалось запретным, сокровенным, тайным, становится публичным, передается огласке. Политические разоблачения, парламентские скандалы, книги, в которых рассказывается об интимных тайнах известных людей, — все это стало нормой. То же самое можно сказать вообще о близких отношениях между людьми, о семье. Трудно представить себе женщин эпохи Возрождения, которые, собравшись на площади, пересказывали бы друг другу, какие сексуальные переживания были у них накануне ночью. Драматург Виктор Розов замечает: невозможно представить себе Ярославну (из «Слова о полку Игореве»), которая бежит в плавках по берегу моря. То, что было запретным, стало доступным, сменились духовные ориентиры, прошлое утратило свою однозначную оценку, поскольку возникли самые разные оценки исторического наследия. Но это относится и к бытовым, житейским вопросам новейших технических средств массовых коммуникаций — телевидению, видеотехнике, информатике, компьютерной технике. Поначалу постмодерн являл нам культуру, которая была рассчитана на зрительное восприятие. Это касалось живописи, архитектуры, кинематографа, рекламы. Постмодерн не стремился отразить реальность, как это было в классическом реализме. Он пытался ее моделировать с помощью видеоклипов, компьютерных игр, диснеевских аттракционов.

Эти принципы работы со «второй действительностью», теми знаками культуры, которые покрыли мир панцирем слов, постепенно просочились и в другие сферы, захватив в свою орбиту литературу, музыку, балет¹.

Итак, происходит своеобразный сплав тех жизненных и практических установок, которые имеют разные народы, этносы, цивилизации, культуры. Массовая культура все смешивает, перемальвает, создает новый облик того, что в наши дни можно считать красивым. Теперь на переднем плане телевизионного показа не только политический деятель, но и полная значимости упаковка батона, машины, дизайн стиральной машины.

..... Форма (*лат.* forma) — внешнее очертание, наружный вид предмета, внешнее выражение какого-нибудь содержания, а также и внутреннее строение, структура, определенный и определяющий порядок предмета или порядок протекания процесса в отличие его от «аморфного» материала.

Форма в обучении обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса².

¹ Маньковская Н. Искусство постмодерна. — М., 2000. — С. 12.

² Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. — М., 2001. — С. 202.

Американский социолог Элвин Тоффлер в книге «Шок будущего» предлагает значительно расширить поле инновационного обучения. Разумеется, невозможно проигнорировать такие фундаментальные основы образования, как чтение, письмо или счет. Однако нельзя не считаться с тем фактом, что десятки миллионов людей тратят сегодня время на изучение материала, польза которого в будущем вызывает сомнения. Стоит ли столько времени тратить на изучение иностранного языка — французского, испанского или немецкого? А те часы, потраченные на изучение родного, английского языка, использованы ли они с максимальной отдачей? Стоит ли от всех детей требовать изучения алгебры? А не извлекут ли они гораздо больше пользы из изучения теории вероятностей, логики, компьютерного программирования, философии, эстетики, массовых коммуникаций¹?

Тоффлер предлагает осознать реалии будущего. Он пишет:

Приглашаем всякого, кто считает, что современный учебный план не лишен смысла и нужен, объяснить разумному сорокалетнему человеку, почему алгебра, иностранный язык или любой другой предмет имеют для него существенно важное значение. Взрослые почти всегда дают уклончивый ответ. А причина проста: современный учебный план — это бессмысленный пережиток прошлого².

Почему, например, преподавание должно строиться на таких неизменных дисциплинах, как родной язык, экономическая наука, математика или биология? А почему не на изучении периодов жизненного цикла человека: курс, посвященный рождению, детству, юности, браку, карьере, старости, смерти, или на изучении современных социальных проблем, или на изучении техники прошлого и будущего, или на изучении бесчисленного множества других нетрадиционных предметов, которые только можно вообразить?

Современный учебный план с жестким внутренним делением не имеет в своей основе никакой хорошо продуманной концепции современных потребностей человека. Еще меньше в его основе осмысления какого бы то ни было понимания того, какие навыки понадобятся Петру или Ивану, которые будут жить в эпицентре урагана перемен. Отживший свое учебный план навязывает типовое деление школы на начальную и среднюю. У молодежи практически нет выбора, предметы предопределены программой. Минимально и отличие одной школы от другой.

Может быть, имеет смысл сохранить нетронутым учебный план, а изменения вводить постепенно. Эти революционные и референтные группы не должны, однако, ставить перед собой задачу создать один-единственный универсальный долговременный новый учеб-

¹ Тоффлер Э. Шок будущего. — М., 2001. — С. 445.

² Там же.

ный план. Они должны создать ряд временных учебных планов, а одновременно с этим выработать процедуры развития и обоснования их с течением времени. Необходим системный подход к изменениям учебного плана, чтобы каждое новшество не создавало конфликтных ситуаций.

Важно также пересмотреть соотношение между стандартизацией и разнообразием в учебном плане. Разнообразие, доведенное до крайности, может привести к фрагментации общества. Отсутствие общих ценностных ориентаций затруднит общение между людьми еще больше, чем сегодня. Однако из-за опасения фрагментации общества нельзя сохранять крайне однородную систему образования тогда, когда остальная часть общества стремится к разнообразию.

В современной педагогической практике используются различные педагогические технологии. Возьмем для примера опыт мастерской педагога-гуманитария С.А. Смирнова. В Новосибирске под его руководством была реализована проектная идея образовательной модели инновационного обучения по специальности «педагогика и психология». Каковы основные черты этой образовательной модели?

Работа в особом *режиме самопроектирования*, независимого от жесткого плана и расписания. Строго говоря, при такой работе студент не знает, что его ждет через неделю. Этот режим осуществляется в процессе деятельностной проработки учебного материала, когда в группе работа проводится в трех фокусах: собственно практика (работа на педплощадке или занятие в группе — неважно), затем исследование этой практики и далее — проектирование дальнейшей работы.

В режиме самопроектирования студент сам собирает свое образование. У каждого — своя траектория, свои способы работы. Трансляция готового знания, лекционный жанр работы при этом не отвергаются. Они могут быть мягко встроены в этот режим. Главное — запуск машины самообразования, которая сама потом будет ориентироваться в материале, а не наоборот, когда все предметы и программы студент должен «проходить». Такой конвейер порождает халтуру. Все это знают и все равно гонят огромные массивы материала по этому конвейеру и играют в игру «чья игрушка лучше?». Кого получаем в итоге? В лучшем случае начетчиков. В худшем — тех, кто хитрит и изворачивается. А кто действительно получил образование и становится профессионалом, — таковым становятся не благодаря, а вопреки существующей системе.

При таких условиях человек получает прежде всего образование в принципе, а потом на его фоне — специализацию. Человек должен прежде всего быть образован, т.е. иметь базовые человеческие образования (развитое аналитическое мышление, богатую сенсорнику, гибкую рефлексивность, развитое социальное мышление, коммуни-

.....
**Проблема типологии
современных
педагогических
технологий**
.....

кативную пластику). И уже на фоне этой образованности он получает конкретную квалификацию.

Режиму самопроектирования должны соответствовать гибкое расписание, плавный график, возможность растягивать продвижение группы, переставлять предметы, менять их, отбрасывать или добавлять новые (сохраняя базовые, которые способствуют формированию прежде всего всех базовых образований).

Сочетание работы в группах и на педплощадках (школы, центры, интернаты), отсутствие жесткого деления на учебу в институте и жизнь за его рамками, сама жизнедеятельность человека строятся как тотальная образовательная практика всегда и везде. Развитие в группе должно быть параллельным профессиональному росту, который чеканится на педплощадке. А в самой группе по поводу практики на площадке оттачивается рефлексия, мыслительная аналитика. По поводу работы в самой группе надстраивается далее дополнительный метаплан, в котором должен учиться быть каждый, отслеживая само продвижение группы и себя в ней.

Вместо традиционного экзамена вводится (как один из вариантов, полностью его не замещающий) образовательная сессия, на которой группа исследует свое обучение и свою практику, проектируя далее свое дальнейшее продвижение на семестр. Здесь бригада преподавателей (педагог, психолог, философ, методолог, предметники) отслеживает свой уровень и качество своего мастерства работы в группе, это же делают и студенты (вместе с ними)¹.

В данном проекте педагогическое образование может строиться на трех китах:

1) собственно учебная программа как набор предметов. В этой программе должны быть базовые предметы и большой спектр факультативов, спецсеминаров, тренингов, игр, которые можно осваивать по системе баллов, принятой, например, в Гарварде. Она доказала свою эффективность;

2) рядом — программа развития, которая пронизывает всю логику движения студента. Эта программа строится в конкретной группе вместе с педагогом-мастером, набравшим группу. Он одновременно выполняет функцию менеджера группы (подбирает преподавателей, следит за выполнением учебной программы, режимом и пр.);

3) тренинговый режим работы группы и команды преподавателей.

В соответствии с принципом разнообразия при возрастании выбора из числа сложных малоизвестных специальностей будет требоваться меньше обязательных курсов. Работая в этом направлении и формируя вероятностный учебный план, предвосхищающий непредвиденные обстоятельства, общество сможет накопить широкий диапазон умений и навыков, включая и те, которые могут оказаться никогда не востре-

¹ См.: *Смирнов С.А.* Мастерская педагога-гуманитария. Философские и педагогические очерки. — Новосибирск, 1995. — С. 63—64.

бованными, но которые необходимо иметь наготове в случае, если наши вероятностные прогнозы окажутся ошибочными. Результатом такой политики станет появление людей с яркой индивидуальностью, многообразных идей, политических и социальных подсистем.

.....
**Проблемно-поисковые
и коммуникативные
технологии**
.....

Если и дальше будет нарастать темп жизни, то можно предвидеть, что также все больше и больше станут возрастать трудности в установлении и поддержании полезных контактов между людьми. Если внимательно прислушаться к тому, о чем говорят молодые люди, то выяснится, что умение завязывать дружбу — некогда простое дело — приобрело для них уже новый сложный оборот. Когда школьники, например, жалуются, что «с людьми невозможно общаться», то они имеют в виду не просто досаду на различие между поколениями, а еще и проблемы, возникающие у них между собой.

Коль скоро фактор быстротечности признан как причина отчуждения, то становятся понятными некоторые моменты в поведении молодых людей, на первый взгляд странные. Многие из них, например, считают секс быстрым способом «с кем-нибудь познакомиться». Они представляют себе половые контакты не как итог длительного процесса любовных отношений, а как кратчайший путь к глубочайшему человеческому взаимопониманию.

То же самое желание ускорить дружеские контакты помогает объяснить увлечение такими психологическими методиками, как «групповая психотерапия», «Т-группы», «микроработатории», невербальные игры, в целом своей совокупностью процессов и явлений подпадающих под определение групповой динамики. Вызывающая у них бурный восторг жизнь в коммунах тоже объясняется скрытым чувством одиночества и неспособностью «раскрыться», разоткровенничаться с другими.

.....
**Структура диалога,
дискуссии, поллога**
.....

В педагогической практике сегодня все чаще используется понятие «диалог». Однако наметилась тенденция упрощенного толкования этого термина. Часто речь идет о том, чтобы при обсуждении темы урока участвовали все. Получается, будто диалог — это обмен репликами, суждениями, эмоциональными состояниями. Однако после трудов российского литературоведа *М.М. Бахтина* (1895—1975) такая трактовка представляется кошунственной. Ведь философская идея диалога имеет гораздо более глубокое содержание. В работе «Проблемы поэтики Достоевского» Бахтин писал: «Человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом»¹.

Нет, речь здесь идет вовсе не о том, что каждый человек зависит от другого, не о формуле социального. Мысль эта — открытие... В ней ключ прежде всего к самому человеческому бытию. Оно

¹ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — С. 208.

хрупко, прихотливо, легко поддается деформации. Чтобы сохранить себя, ощутить окликнутость бытием, надо впитать в себя живые взволнованные голоса других.

Человеческое бытие хрупко, но стойкость его зависит от душевной и умственной отзывчивости. Услышать голос! Далекий, возможно, неслышный, но такой нужный лично мне, как весть иного равноправного сознания. Выйти в мир другой человеческой вселенной. Ощутить посторонний голос как особую точку зрения на мир и на самого себя, как бытие другого человека.

Но дело не только в том, что человек не найдет всей полноты только в себе самом. Понять личностное богатство человека можно, только выявив в нем потенциал этой общительности. Позиция М.М. Бахтина чужда монологизму (говорит, рассуждает, вразумляет один человек, другие благоговейно молчат). В мыслителе, который принес нам атмосферу благожелательного спора «голосов», весьма разных, часто не замечают его острейшего спора с самим же собой, не вникают в логику его борения с самим собой. Вот и получилось так, что в самом диалоге потеряли полилогичность, полифонизм. Мы ценим Бахтина за мужественное провозглашение неисчерпаемо основательного достоинства каждого человеческого личностного «голоса». В дискуссиях на любые темы жажда вечного смысла ведет к сопричастной гармонии.

..... **Анализ** Прямая зависимость между успешностью,
производственных управленческой деятельностью и интеллект-
ситуаций том руководителя представляется, на первый
..... взгляд, самоочевидной.

Именно это представление, являющееся в действительности иллюзорным, очень долгое время фактически блокировало не только исследования в данной области, но и саму постановку вопроса о связи интеллекта с эффективностью управленческой деятельности¹.

Связь интеллекта с эффективностью управленческой деятельности является не прямой, а множественно опосредованной. На эффективность деятельности, помимо интеллекта, влияют — и зачастую более сильно — многие иные причины. Сам же интеллект оказывает влияние на деятельность через множество промежуточных переменных.

Вот почему любая производственная ситуация нуждается в разностороннем анализе. Общая теория систем проектировалась и создавалась как междисциплинарная теория, предметом которой являются общие закономерности функционирования сложных, комплексных объектов. Эффективный ситуационный анализ возможен на основе выделения следующих подсистем: подсистема целей; подсистема человеческих ресурсов; подсистема техники; подсистема управления. Астонская программа (названная по имени г. Астон, Великобритания, где работает исследовательская группа) внесла

¹ Карнов А.В. Психология менеджмента. — М., 2003. — С. 306.

свой вклад в системный анализ теории организаций, благодаря сочетанию эмпирических методов исследования, гипотез из области психологии и концепциями теории организаций, работами в области социологии и экономики. Астонские исследования усилили позиции системного подхода в анализе процессов управления и обозначили пути объединения традиционных исследований в области менеджмента, школы человеческих отношений, ситуационной теории на базе системных взглядов и представлений.

.....
Имитационное моделирование
.....
Для того чтобы решить ту или иную проблемную задачу, важно не только всесторонне обсудить ее. Весьма продуктивным способом оказывается имитационное моделирование. Нужную задачу можно «разыграть», имитировав ее реальное развитие, участие в ней различных партнеров, возможности удачного разрешения проблемы. Например, мы можем «сыграть» предварительно взаимодействие с партнерами, закладывая в игру их «резоны», их возможные способы реагирования, а также способы устранения конфликта. В ходе имитационного моделирования особенно отчетливо видны просчеты и возможные упущения, что и позволяет внести в ход событий необходимые коррективы.

.....
Игровые технологии
.....
Игра имеет огромное значение для развития личности ребенка. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношений людей. В ней в идеальной форме воспроизводятся смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни¹. Д.Б. Эльконин следующим образом определял значение игры для развития различных психических процессов ребенка:

- игра является той деятельностью, в которой происходит преодоление «познавательного эгоцентризма», недостаточной ограниченности своей точки зрения от других возможных;
- игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — речь;
- в игре происходит существенная перестройка поведения ребенка: оно становится произвольным.

.....
Деловая игра
.....
Одна из особенностей деловой игры состоит в том, что она может выступать в качестве *имитационной схемы* той ситуации в широком смысле (объекта, поля предметов, системы, процессов и т.п.), которая интересует специалистов². При этом в качестве модели деловая игра обладает «знаковыми возможностями» широкого диапазона.

¹ Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М., 1995.

² См.: Розин В.М. Что такое игра? (от игр маленьких детей до игр деловых) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 1998. № 4. С. 31.

Если употребление знаковых средств можно четко фиксировать (например, с помощью правил оперирования), то ограничивать и контролировать действия игроков значительно труднее. Отсюда проистекает относительная свобода поведения играющих. Перед ними выбор, свободный в некоторых пределах. Каждое решение игрока ограничивают прежде всего его собственные действия¹.

Другая особенность деловой игры заключается в том, что в ней *органично реализуются формы игрового сознания*. Само по себе игровое сознание в плане серьезной деятельности дает немного. Однако в соединении с моделирующей функцией оно становится эффективным инструментом решения ряда деловых проблем и задач. В деловой игре можно создавать разнообразные ситуации, существенно отклоняющиеся от оригинала, но все же удовлетворяющие органической логике его существования. Это могут быть ситуации экстремальных режимов поведения системы, логически мыслимых, но необычных состояний и отношений, различные «предметные монстры» и уроды.

Как отмечает В.М. Розин, во многом искусство концептуализации деловой игры состоит в построении такой игровой реальности, в которой можно разыгрывать разнообразные конфликты и проблемы, относящиеся к данной деловой сфере.

Игра подразумевает одновременную реализацию (а не последовательную смену во времени) практического и условного поведения. Играющий должен одновременно и помнить, что он участвует в условной (неподлинной ситуации)... и не помнить этого... «действует» особая психическая установка играющего, который одновременно верит и не верит в реальность разыгрываемого конфликта².

Поскольку деловым играм часто присущ элемент состязательности и против играющего действует «противник», постольку можно утверждать, что игровой материал не пассивен, он изменяется, погружает играющего в новые ситуации, влияет на него.

Учебная деловая игра — это вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия деятельности и общения всех ее участников при осуществлении педагогического руководства со стороны преподавателя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Деловая игра раскрывает личностный потенциал обучающегося: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи само-

¹ См.: Розин В.М. Указ. соч. С. 31.

² Лотман Ю.М. Структура художественного текста. — М., 1970. — С. 80—85.

управления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает преподаватель¹.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Как можно раскрыть понятие «технологии»?
2. Что такое методика?
3. Как можно охарактеризовать классический тип рациональности?
4. Как выглядит процесс компьютеризации образования?
5. Что такое постмодернистская технология и как она проявляется в области образования?
6. Каковы новые формы организации обучения?
7. Как выглядит типология современных педагогических технологий?
8. Что такое коммуникативные технологии?
9. В чем смысл бахтинской концепции диалога?
10. Как используется деловая игра в образовании?

Литература

.....

- Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
- Бессонов Б.Н., Ващекин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д.* Образование — прорыв в XXI век. — М., 1998.
- Гриценко В.П.* Семиотическая реальность, семиотическая машина и семиосфера. — Краснодар, 2000.
- Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. — М., 1970.
- Маньковская Н.* Искусство постмодернизма. — М., 2000.
- Педагогика.* Педагогические теории, системы, технологии. — М., 2001.
- Смирнов С.А.* Мастерская педагога-гуманитария. Философские и педагогические очерки. — Новосибирск, 1995.
- Тоффлер Э.* Шок будущего. — М., 2001.
- Филатов О.К.* Информатизация технологий обучения в высшей школе. — М., 2001.
- Человек и техника.* — М., 1990.
- Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. — М., 1995.

¹ *Филатов О.К.* Информатизация технологии обучения в высшей школе. — М., 2001. — С. 141.



ПЕДАГОГИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Сам человек есть большее чудо, чем все чудеса, творимые людьми.

Августин Блаженный

Общение — одна из форм совместной (коммуникативной) жизнедеятельности людей, обращение одного человека к другому. Это понятие используется и для характеристики взаимодействий между различными социальными и культурными системами, т.е. в плане более широком, нежели межличностная связь между людьми.

Представляя собой социально-психологический процесс взаимодействия и обмена информацией между людьми, общение становится неотъемлемой частью их общественного бытия, средством развития личностных качеств. Акт общения — всегда результат более или менее свободного выбора общающихся. Он начинается, как правило, с потребности в совместном действии с целью удовлетворения собственных и иных интересов. Все случаи межличностного общения предстают как некий континуум, на одном полюсе которого общение, существующее по необходимости или обязанности, на другом — общение, основанное исключительно на взаимной симпатии и привязанности¹.

Общение есть потребность человека как социального разумного существа, носителя сознания. Рассматривая образ жизни различных высших животных и человека, мы замечаем, что в нем выделяются две стороны: контакты с природой и контакты с живыми существами. Первый тип контактов назвали деятельностью и его можно определить как специфический вид активности человека, направленной на познание и преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Именно через деятельность и происходит развитие как человека, так и общества. Общение свойственно всем живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становится осознанным и опосредованным речью. Общение — сложный плановый

¹ Хрусталеv Ю.М. Общение // Человек: Философско-энциклопедический словарь. — М., 2000. — С. 236.

процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера¹.

Общение — взаимодействие людей, обусловленное формами совместной жизни и деятельности. В процессе развития культуры складываются разнообразные предметные и знаковые средства, с помощью которых люди осуществляют контакты между собой. В ходе общения люди обмениваются информацией. Интеллектуальная информация кодируется знаками, абстрактными символами, уравнениями.

..... Личность обучающегося не может быть безразличной для педагога, поэтому в своей работе, оставаясь лидером, преподаватель стремится к диалогической природе общения. Это вовсе не означает простой возможности предоставить ученикам право выразить свое мнение или вставить реплику. Концепция диалога в бахтинском смысле выражает идею по возможности глубокой погруженности в мир ученика и постоянную корректировку своего обучения с учетом «встречного потока сознания».

Разумеется, лидера подстерегает множество ловушек. Одна из наиболее опасных — это *искушение единовластием*, склонность руководствоваться исключительно собственными желаниями и устремлениями, своим пониманием задач, стоящих за теми, за кого педагог несет ответственность. Вторая ловушка, подстерегающая руководителя, — это *склонность воспринимать свое положение как нечто само разумеющееся*, забывая о том, что ученик не всегда имеет возможность отстоять свое достоинство, возразить по тому или иному поводу. Третья ловушка для преподавателя — *утомление, апатия, усталость от учеников*, способных демонстрировать лень, бестолковость, безынициативность.

В теории организации сложилось представление о различных типах руководства коллективом. Наиболее типологически ясные из них — авторитарный, либеральный и попустительский.

Традиционно различают следующие стили управления:

- авторитарный (автократический, директивный);
- либеральный (нейтральный, анархический, попустительский);
- демократический (коллегиальный).

..... Слово «авторитарный» связано со словом «авторитет». *Авторитет* — это безоговорочное значение или влияние, обретенное человеком, многими людьми, социальными институтами, которое не нуждается в постоянном подтверждении или доказатель-

¹ См.: Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М., 1998.

ствах. Авторитет обычно бывает общепризнан, но не формален в том смысле, что рождается сам по себе, без принуждения со стороны. Авторитет основан на знаниях, нравственных достоинствах, опыте, традициях. Различают авторитет религиозный, политический, научный. В узком смысле слова авторитет — одна из форм осуществления власти.

Разъясняя различие между понятиями «власть» и «авторитет», Э. Фромм писал о том, что власть — это не качество, которое человек имеет, как какую-либо собственность или физическое качество. Власть, по его мнению, — это результат межличностных отношений, при которых один человек смотрит на другого как на высшего по отношению к себе. Но существует принципиальная разница между отношениями «высших» и «низших», которые можно определить как рациональный авторитет, и теми отношениями, которые можно назвать подавляющей властью.

Фромм разъяснял данное различие на следующем примере.

Отношения между профессором и студентом основаны на превосходстве первого над вторым, как и отношения рабовладельца и раба. Но интересы профессора и студента стремятся к совпадению: профессор доволен, если ему удалось помочь ученику получить новые знания и способствовать его развитию как личности. Если это не получилось, то плохо для обоих. Рабовладелец стремится эксплуатировать раба: чем больше он из него выжмет, тем лучше для рабовладельца. Раб же, в свою очередь, всеми способами старается защитить доступную ему долю счастья.

Здесь интересы определенно антагонистичны, поскольку выигрыш одного обращается потерей для другого. В двух этих случаях превосходство выполняет самые различные функции: в первом оно является условием помощи низшему, во втором — условием его эксплуатации.

Различна в данных случаях и психологическая ситуация подчиненного. В первом случае у него преобладают элементы любви, восхищения и благодарности. И здесь авторитет — это не только власть, но и пример, с которым хочется частично или полностью отождествить себя. Во втором случае, когда подчинение причиняет низшему подчиненному ущерб, у последнего по отношению к эксплуататору возникают чувства возмущения и ненависти. Однако ненависть раба может привести его к таким конфликтам, которые лишь усугубят его страдания, поскольку шансов на победу у него крайне мало. Поэтому более естественной является, как правило, не борьба, а желание подавить это чувство или даже заменить его чувством слепого восхищения.

Чувство слепого восхищения выполняет две функции:

- 1) болезненное и опасное чувство ненависти;
- 2) смягчает чувство унижения.

В самом деле, если мой господин так удивителен и прекрасен, то мне нечего стыдиться моего подчиненного положения. Я не могу равняться с господином, потому что он настолько сильнее, умнее, лучше меня... В результате при угнетающей власти неизбежно возрастание либо ненависти к ней, либо иррациональной сверхоценки и восхищения. При рациональном авторитете эти чувства изживаются, поскольку подчиненный становится сильнее и, следовательно, ближе к своему руководителю.

.....
Авторитарный
стиль руководства
.....

Методы искусства управления эффективно применяются в таком важном аспекте управленческой деятельности, как стиль руководства, т.е. в привычной для руководителя манере поведения по отношению к подчиненным, в том, как он обычно организует работу своего коллектива и реализует управленческие решения. Это, разумеется, относится и к педагогическому коллективу.

Авторитарный стиль руководства связан с латинским словом «полная власть», «приказание». Он основан на слепом подчинении власти. Властный человек стремится утвердить свой авторитет, но при этом он пытается оказать воздействие на окружающих, подчинить их собственному влиянию. Однако сам стиль не может рассматриваться только как негативный. Авторитарный стиль руководства может стоять во главе авторитарного коллектива, согласного с данным характером управления. Большинство членов группы будет чувствовать себя комфортно, поскольку руководитель, организуя работу, самостоятельно принимает все решения. Если речь идет о сотрудниках, привыкших к послушанию, то эффективность данного стиля руководства может оказаться очевидной.

Авторитарному стилю руководства присущи следующие черты:

- социальный консерватизм;
- потребность в иерархии и уважении к силе;
- негибкость установок;
- стереотипный характер мышления;
- нередко стадная враждебность и агрессивность;
- тревожность в поведении и трудности в установлении доверительных отношений с другими.

Авторитарный стиль работы учителя в школе сложился во времена чешского мыслителя-гуманиста Яна Коменского. В те годы единственным источником сведений и оценки был учитель. Понятие «авторитарности» закрепилось в общественной мысли и педагогике после Второй мировой войны. Авторитарность исследовалась прежде всего в связи с темой тоталитаризма.

Тоталитаризм (от лат. *totalis* — целый, полный) — общественно-политический строй, который пытается обеспечить тотальный контроль над всеми сторонами человеческой жизнедеятельности и

отличается беспредельной властью государства и многочисленными жертвами репрессий. Многие видные мыслители прошлого века занимались проблемой тоталитаризма. Назовем в их числе немецко-американскую исследовательницу *Ханну Арендт* (1906—1975).

Согласно ее теории, тоталитаризм — это прежде всего система массового террора, обеспечивающая в стране атмосферу всеобщего страха. Анализируя основные положения ее книги «Истоки тоталитаризма», можно сделать вывод, что авторитарный стиль руководства — прямое следствие такой формы правления в государстве, как тоталитаризм.

Авторитарность является смягченной формой тоталитаризма. Значительный вклад в эту проблему внесли Э. Фромм и Т. Адорно. Э. Фромм рассматривал не только стиль руководства, но и характерные психологические черты личности этого типа. В своих работах Э. Фромм анализировал основы мазохизма и садизма у авторитарной личности.

Наиболее частые проявления мазохистских тенденций — это чувство неполноценности, беспомощности, ничтожности. Также он классифицирует три типа садистских тенденций:

1) стремление поставить других людей в зависимость от себя и приобрести полную и неограниченную власть над ними, превратить их в свои орудия, «лепить, как глину»;

2) стремление не только иметь абсолютную власть над другими, но и эксплуатировать их, использовать и «обкрадывать», «заглатывать» все, что они могут дать и в моральном и интеллектуальном плане;

3) стремление причинять другим людям страдания и наблюдать, как они страдают.

Страдание может быть и физическим, но чаще это душевное страдание. Целью их действий может быть как активное причинение страдания — унижить, запугать другого, так и пассивное созерцание чьей-то униженности и запуганности. Для авторитарного характера существуют, по Фромму, два пола: сильные и бессильные. Сила автоматически вызывает его любовь и готовность подчиниться независимо от того, кто ее проявил. И так же, как сила автоматически вызывает его «любовь», бессильные люди или организации автоматически вызывают его презрение. При одном лишь виде слабого человека он испытывает желание напасть, подавить, унижить.

Поэтому авторитарный человек восхищается властью и хочет подчиняться, но в то же время он хочет сам быть властью, чтобы другие подчинялись ему. Авторитарная личность может обладать и активностью, и смелостью, и верой. Но у личности авторитарного характера активность основана на глубоком чувстве бессилия, которое он пытается преодолеть. Активность в этом смысле означает действие во имя чего-то большего, чем собственное Я, и это должно быть обязательно несокрушимым и неизменным.

Существенный вклад в оценку авторитарного стиля руководства внес немецкий ученый *Теодор Адорно* (1903—1969). Он показал, что трансформация ненависти в любовь никогда не завершается полностью успешно и часть агрессивности впитывается и превращается в мазохизм. В понятие авторитаризма Т. Адорно вкладывал политический монополизм, существование в стране единственной или господствующей партии, отсутствие оппозиции, ограничение или подавление политических свобод в обществе.

После анализа политических аспектов авторитаризма эта проблема стала изучаться в рамках психологии управления. Типы руководителей и соответствующие им стили руководства исследовал немецкий психолог *Курт Левин* (1890—1947). Сам исследователь склонялся к демократическому стилю руководства, поэтому весьма проницательно анализировал недостатки авторитарного стиля. Он и его коллеги провели одно из ранних в психологии исследований эффективности стилей руководства.

Эксперимент проводился в группе детей-подростков, которые под руководством взрослых лепили маски из папье-маше. Руководители трех групп (следует помнить, что вели уроки взрослые, а не лидеры, стихийно выдвинувшиеся из среды детей) демонстрировали разные методы влияния на подчиненных. Экспериментаторы сравнивали затем эффективность деятельности этих групп. В своем исследовании Левин обнаружил, что авторитарное руководство добивалось выполнения большего объема работы, чем демократичное. Однако на другой чаше весов были низкая мотивация, меньшая оригинальность, меньшее дружелюбие в группах, отсутствие группового мышления, большая агрессивность, проявляемая как к руководителю, так и к другим членам группы, высокий уровень подавляемой тревоги и одновременно — более зависимое и покорное поведение. По сравнению с демократичным стилем руководства при либеральном стиле объем работы уменьшается, качество работы снижается, появляется больше игры и в опросах участников эксперимента предпочтение отдается демократичному руководителю.

Более поздние исследования не полностью подтвердили выводы о том, что авторитарное руководство обеспечивало более высокую продуктивность, но более низкую степень удовлетворенности, чем демократичное. Тем не менее исследование Левина дало основу для поисков других ученых стили поведения, который может привести к наиболее высокой производительности труда и высокой степени удовлетворенности членов коллектива.

Каждая организация имеет свои неповторимые специфические особенности. По определению А.А. Русалиновой, *стиль руководства* — это стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных и субъективных условий управления, так и индивидуально-психологических особенностей личности руководителя.

Авторитарный руководитель (далее автократ) — сторонник централизации управления, обладает достаточной властью, жестко диктует свою волю исполнителю. Он принимает решения единолично, директивно определяет функции подчиненных, не давая им возможности проявлять инициативу, пресекает всякую критику в свой адрес и наделяет исполнителей минимумом информации.

Автократ намеренно апеллирует к потребностям более низкого уровня своих подчиненных исходя из предположения, что это тот самый уровень, на котором они оперируют. Всегда уверен в личной правоте, основывается на собственных знаниях и умениях, большом личном капитале и обширных внешних связях в государственных органах и предпринимательской среде. Он один является во всех случаях конечной инстанцией, верховным судьей, источником поощрений и наказаний. Руководитель такого типа может привести свою фирму к большому успеху, но также и к полному краху.

..... Второй стиль управления — *демократический стиль*. Он базируется на другом понимании человеческой природы: труд — процесс естественный. Если условия благоприятные, люди не только примут на себя ответственность, но даже будут стремиться к ней. Способность к творческому решению проблем встречается редко, а интеллектуальный потенциал среднего человека используется лишь частично. Благодаря этим предположениям демократический лидер предпочитает такие механизмы влияния, которые апеллируют к потребностям более высокого уровня: потребности принадлежности к какому-то элитарному слою, высокой цели, автономии и самовыражения. Настоящий демократический руководитель избегает навязывать свою волю подчиненным¹.

..... **Демократический стиль руководства**

Организации, в которых доминирует демократический стиль, характеризуются высокой степенью децентрализации полномочий. Подчиненные принимают активное участие в принятии решений и пользуются широкой свободой в выполнении полномочий. Довольно часто, объяснив цели организации, руководитель позволяет подчиненным определить свои собственные цели в соответствии с теми, которые он сформулировал. Вместо того, чтобы осуществлять жесткий контроль за подчиненными в процессе их работы, руководитель обычно ждет, когда работа будет выполнена до конца, чтобы провести ее оценку. Руководитель действует как связующее звено, обеспечивая соответствие целей класса или организации в целом.

Поскольку демократический лидер предполагает, что люди мотивированы потребностями более высокого уровня — в социальном взаимодействии, успехах и самовыражении, — он пытается сделать обязанности подчиненных более привлекательными. В каком-то

¹ Генов Ф. Психология бригады. — М., 1987. — С. 208.

смысле он старается создать ситуацию, в которой люди до некоторой степени сами мотивируют свои поступки, потому что их работа, по природе своей, сама является вознаграждением. Он также способствует тому, чтобы подчиненные понимали, что им предстоит решать большую часть проблем, не имея одобрения или помощи. Но руководитель вкладывает много усилий в создание атмосферы открытости и доверия, с тем чтобы, если подчиненным и понадобится помощь, они, не стесняясь, могли бы обратиться к педагогу или руководителю. Руководитель, чтобы добиться этого, организует двустороннее общение и играет направляющую роль.

Однако коллегиальный стиль руководства таит в себе и некоторые опасности. Он характеризуется минимальным участием руководителя в управлении, и коллектив имеет полную свободу принимать решения по основным направлениям своей деятельности. Этот стиль руководства предполагает высокую сознательность и творческую инициативу всех членов коллектива. Но далеко не все коллективы готовы к такой форме самоуправления.

Демократический стиль руководства в современной литературе часто подвергается критике. Сомнения в том, что демократия не является идеальной формой правления, рождались давно. Ведь и Аристотель поставил в своей типологии политических режимов демократию на непривилегированное место. Как удивился бы античный мыслитель, если бы узнал, что современный мир склонился к убеждению, что именно демократия больше чем другие типы государственного устройства годится для политической жизни и для управления людьми.

В 20-х годах прошлого столетия Н.А. Бердяев пришел к убеждению, что демократия завершает свою историческую судьбу.

Демократия носит формальный характер, она сама не знает своего содержания и в пределах утверждаемого ею принципа не имеет никакого содержания. Демократия не хочет знать, во имя чего изъясняется воля народа, и не хочет подчинить волю народа никакой цели¹.

В 60-х годах прошлого века многие западные интеллектуалы тоже объявили о конце демократии. Действительно, разве социологи *Д. Белл* (р. 1919) или *Р. Арон* (1905—1983), возвещая «конец идеологии», не выступили одновременно могильщиками демократии? Неужели *Э. Шилз* (р. 1911) или американский социолог *С. Лунсет* (р. 1922), толкуя о приходе эры технократов, не имели в виду закат народовластия? Если в классе все проблемы будем решать голосованием, учитывая все мнения ребят, то вряд ли общее сознание класса отразит высокие помыслы и устремления. Даже выбирая руководителя,

¹ *Бердяев Н.А.* Новое Средневековье // *Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства. — М., 1994. — С. 465.

многие коллективы стараются отдать предпочтение тому, кто и сам не работает, и другим не станет мешать.

Может быть, демократия за эти десятилетия окончательно выработала свои резервы, и мир вступает в принципиально новую полосу развития? Демократия — не узор на фасаде общественного здания, а форма правления, руководства. Никто никогда не рассматривал ее как идеальную форму руководства. Особенно сегодня, когда демократия вошла в полосу умышленной фальсификации. Современная техника, силовые способы решения, манипулятивные возможности все чаще рожают в политическом подсознании крамольную мысль: а не расстаться ли с ней или по крайней мере не придать ей декоративный характер. Иногда мы ловим себя на смутном предположении: президентские выборы были столь дорогостоящи, а итоги столь безуспешны, что, может быть, было бы разумнее назначить руководителя страны в узком круге политбюро ЦК.

Только отчего эти лидеры, не имеющие нужной легитимности, исчезают в политическом подполье? Человечество бережно относится ко всем достижениям политического творчества. Бичевали тиранию, а монархии остались. Осуждали чернь, но даже английская королева, наделенная безоговорочной властью, прибегает к демократическим процедурам. Глумились над охлосом, но, по словам философа и социолога *К. Поннера* (1902—1994), осознавали, что только демократические институты позволяют проводить реформы без применения насилия. Демократия не приказала долго жить. Меняется наше отношение, преобразуется она сама. О том, что механизмы демократии станут иными в наступившем веке, пишут многие прогнозисты, в том числе Э. Тоффлер.

..... Нередко руководитель отвергает жесткие методы руководства коллективом. Однако соблюдение демократических норм ему также кажется неприемлемым или даже сложным.
Попустительский (конформистский) стиль
..... Тогда, естественно, рождается мысль: а что если предоставить событиям развиваться стихийно, свободно. Куда вынесет волна? В этом случае руководитель старается подладиться к существующим представлениям, к настроениям внутри класса или организации. Он следует за событиями, полагая, что дарованная им свобода поможет получить хорошие результаты. Однако такой стиль руководства слабоэффективен. Его не случайно называют еще конформистским.

Конформизм (от *позднелат.* *conformis* — подобный, сходный) — социально-психологическая ориентация личности, которая проявляется не в самостоятельном, глубоко продуманном выборе жизненных и социальных ценностей, а лишь в пассивном, приспособительном отношении к существующему порядку вещей. Конформное поведение — это поведение согласное, некритическое. Конформи-

стом называют того, кто без критического разбора присоединяется к суждениям, господствующим в определенных кругах. Научная общественность так и не выработала окончательного мнения относительно конформизма. В новейшей истории едва ли не первым ополчился против безоговорочного послушания немецкий философ Артур Шопенгауэр. Слова «конформист» тогда еще не было, его успешно заменяло другое ругательное понятие — «филистер». Толкуя про такой социальный персонаж, немецкий философ констатировал: «Устрицы и шампанское — вот апогей его бытия». Цель жизни филистера — добыть все, что способствует его телесному благоденствию. Вот почему такой человек, по мнению Шопенгауэра, питает уважение к чину, богатству, власти и влиятельности. Оттого-то он и сговорчив во всем, что касается привычных общественных установлений.

Не жаловали филистеров ни К. Маркс, ни Ф. Энгельс. Оба с сарказмом критиковали тех, кто, как они выражались, был прикован к своей жизненной среде и не был способен на энтузиазм во имя свободы. Получил свое даже великий Гёте, который, по мнению классиков марксизма, был то колоссально велик, то безмерно мелок. В силу своего таланта он мог быть непокорным властям, а Гёте вел себя как довольный и узкий мещанин. Заодно получили на орехи те, кто испытывал мещанский трепет перед великим ледоходом. Что таила в себе эта метафора, мы сегодня хорошо представляем. Речь шла о наступлении революции.

В большевистской идеологии «филистера» заменили «обыватель» и «мещанин». Советская историография изо всех сил прославляла бунтовщиков, повстанцев, мятежников, головорезов и ниспровергателей. В героях числились те, кто умел проливать кровь, а в злодеях — кто подчинялся власти, обычаям и жизненным обстоятельствам. И тем не менее большевистская идеология впала в неразрешимое противоречие, когда наряду с фанатизмом надо было распространить верноподданничество, идейное послушание, вождизм.

О *попустительском* стиле руководства писал Э. Фромм. Он сделал парадоксальное открытие: многие люди вообще чужаются свободы. Она вовсе не является универсальной ценностью. Ему-то мы обязаны словом «конформизм», который он рассматривал как один из механизмов «бегства от свободы». Этот механизм Фромм сравнивал с защитной окраской некоторых животных: они настолько похожи на свое окружение, что практически неотличимы от него.

Но вот в американской психологии и педагогике слово «конформизм» вовсе не является ругательным словом. Лабильность сознания рассматривается как психологическая норма. Изучая поведение человека, современные исследователи стремятся отыскать в психике человека конформность как положительное свойство. Психологи США изучают психологические группы, которые характеризуются «слабо» или «сильно» выраженной конформностью.

Но что может дать такая фиксация? Если конформность присуща всем, то логично считать ее проявлением «здоровой» психики. Ведь именно она служит основой для закрепления в обществе принятых идей, ценностей и норм. Без конформизма невозможны общественный порядок и стабильное развитие.

Показательна в этом отношении классификация американского исследователя *И. Джаниса*, исследовавшего *связь между лабильностью психики и типологическими характеристиками личности*. По его мнению, самые убедительные примеры сильного сопротивления воздействию массовой коммуникации можно найти среди людей с ярко выраженными параноидальными тенденциями или среди тех, кто обнаруживает склонность к откровенно антисоциальному поведению и сознательно избегает общения.

Логика рассуждений Джаниса примерно такова. Нормальный человек должен обладать стремлением и способностью к приспособлению. Невротик плохо подготовлен к тому, чтобы выполнять свои социальные роли, его психика неподатлива. В своей работе Джанис выступает как *нонконформист поневоле*. У нормальных людей, подчеркивает Джанис, сознание легко поддается внешнему воздействию, поэтому всякое сопротивление влиянию других людей — это психическая аномалия. Ее осложненными формами являются агрессия, стремление продемонстрировать свою власть над другими.

Согласно классификации Джаниса, неподатливость к внешнему воздействию наблюдается также среди людей, безразличных к социальным интересам. Обычно на выборах они голосуют против всех. Ярче всего такое безразличие проявляется у тех, кто страдает шизоидными расстройствами или обладает нарциссическим характером.

Мы видим, таким образом, что соотношение между конформизмом и нонконформизмом изображается Джанисом как противоречие между «нормальной» и аномальной психикой. Его эмпирическая классификация узаконивает жесткую предустановленность социальных ориентаций, а ее плохо замаскированной тенденцией оказывается призыв к лояльности.

Может быть, такой подход к проблеме характерен для стабильных, благоустроенных обществ и совершенно неуместен в нашей стране? Однако пора обратить внимание и на уже открывающуюся параноидальность нонконформизма. Мы видим, что многие социальные мыслители, которые в качестве нонконформистов активно изобличали коммунистическую идеологию, теперь проявляют неговорчивость по отношению к другой реальности. Не является ли нонконформизм постоянной психологической установкой, которая не различает самой реальности?

Может быть, надо радоваться конформизму в обществе? Возможно, нонконформизм в своих глубинах параноиден? Но все-таки хочется думать, что фундаментальной личностной установкой является не приспособление к господствующим мнениям, а посто-

янный поиск подлинной социальности, предполагающей проверку, корректировку и пересмотр однажды найденных общественных стандартов, осознание своей социальной позиции, жизненных устремленных и социальных интересов.

Итак, попустительский стиль руководства бывает продуктивным крайне редко. Это может выглядеть как реакция, направленная против жесткой опеки, авторитаризма. Этот стиль может выразить поверхностное единодушие, которое никогда не было предметом демократического обмена мнениями. Такой коллектив плывет без «руля и без ветрил» и не может быть успешным.

Очевидно, что ни один стиль руководства не является универсальным. Чаще встречаются смешанные, гибридные стили. Нередки случаи, когда авторитарный по своим убеждениям начальник внешне ведет себя весьма демократично: вежлив, приветлив, готов выслушать мнение коллег, но его решения давно готовы и ни в чьих рекомендациях он не нуждается. При возникновении экстремальных ситуаций либеральный, «добрый и мягкий» руководитель обязан проявить свою волю, и тогда его стиль управления классом или организацией будет жестким, авторитарным. Если же коллектив состоит из высококвалифицированных специалистов своего дела, то авторитарный стиль в этом случае будет явно неуместным.

Использование различных стилей общения оказывает огромное влияние на развитие познавательной активности, общего и профессионального развития студентов.

..... Процесс обучения, безусловно, чреват коллизиями. Здесь возникают различные типы конфликтов: между преподавателями и учениками, между студентами, внутри педагогического коллектива. Разнообразны и сами конфликты, их природа и их смысл. Объективной основой разногласий может служить нивелирование образования, которое отмечено еще К. Ясперсом.

Педагогические конфликты

С нивелирующим массовым порядком исчезает тот образованный слой, который на основе постоянного обучения обрел дисциплину мыслей и чувств и способен откликаться на духовные творения. У человека массы мало времени, он не живет жизнью целого, избегает подготовки и напряжения без конкретной цели, преобразующей их в пользу; он не хочет ждать и допускать созерцание; все должно сразу же дать удовлетворение в настоящем; духовное стало сиюминутным удовольствием¹.

В современном образовании, которое претерпело за последние годы ряд преобразований, естественно, есть почва для конфликтов. В современных стандартах образования появились новые понятия. Да и прежние понятия обрели во многом иной смысл. Вполне по-

¹ Ясперс К. Духовная ситуация времени. — М., 1990. — С. 124.

нятно, что перестройка сознания — процесс длительный и мучительный. Вот почему в педагогической среде нередко возникают конфликты, рождаются противоборствующие тенденции, развертываются разногласия.

Конфликты требуют разрешения. Это вовсе не означает, будто любое противостояние должно вылиться в смертельную вражду. Существует множество способов предупреждения и разрешения конфликтов. Прежде всего, важна культура толерантного воспитания. *Толерантность* — терпимость, снисходительность к чужим мнениям, верованиям, поведению, обычаям, культуре, чувствам, идеям. Толерантность — один из демократических принципов, неразрывно связанный с концепциями плюрализма, свободы и прав человека. Толерантность — важный признак общей и педагогической культуры.

В системе культурно-мировоззренческих универсалий все большее место занимают глобализация, цивилизация, плюрализация, ненасилие и, наконец, согласие¹. Согласие давно функционирует в человеческом опыте. Однако оно явно не осознавалось в столь важном качестве. Идея согласия возникла еще в античной философии. Изначальное употребление термина «консенсус» (*consensus*), означающего «согласие», фигурировало в контексте «согласие для всех». Древнеримский философ Цицерон использовал «консенсус» в смысле «согласия в правовой сфере» как необходимое условие существования и сохранения Римской республики. Идея согласия ориентирована на цивилизованное разрешение противоречий, является надежным, испытанным средством преодоления социально опасных конфликтов.

Одна из главных задач в любом противостоянии — выяснить подспудные первопричины конфликта. Поэтому в начале пути к соглашению, приемлемому для всех сторон, лежит осмысление интересов и потребностей каждой из них, причем как очевидных, так и в первую очередь завуалированных. Очевидные потребности и интересы — это то конкретное, о чем заявляется во всеулышание, как, например, денежные суммы или определенные условия достижения соглашения. Но эти потребности вторичны. В основе же позиций того или иного участника конфликта лежат его глубинные потребности, неочевидные побудительные мотивы, проявляющиеся как тайные желания, страх, беспокойство, тревога и надежды. Именно такие скрытые интересы и есть те общечеловеческие, первичные потребности, которые являются по большей части первопричиной любого конфликта.

Вряд ли можно удовлетворить одновременно все конкретные потребности участников конфликта, однако удовлетворение их

¹ См.: Алиев Муху. Согласие. Социально-философский анализ. — М., 2001. — С. 10.

скрытых, глубинных чаяний часто вполне достижимо. Даже сама попытка миротворца «копнуть глубже», чтобы вскрыть эти неочевидные, не лежащие на поверхности интересы дают больше вариантов возможного урегулирования спора. Традиционно конфликты рассматриваются как явления однозначно отрицательные, которых следует по возможности избегать. Во всяком конфликте есть победители и побежденные, а проигрывать не любит никто. Люди, воспринимающие конфликты исключительно с позиции противопоставления «победитель — побежденный», зачастую склонны не замечать, недооценивать или игнорировать множество подспудных факторов, которые лежат в основе разногласий. Участники конфликта нередко стараются сгладить острые углы, чтобы не оказаться в положении проигравшего, либо стремятся навязать все-таки свою точку зрения менее болезненными способами.

Комплексный подход к урегулированию конфликтной ситуации не терпит ее поверхностного, неполного анализа, напротив, он предполагает тщательное изучение всех обстоятельств конфликта, и в первую очередь его скрытых первопричин, связанных с основополагающими общечеловеческими потребностями каждой из конфликтующих сторон. Такие потребности невозможно навязать силой или иными методами, как нельзя и игнорировать их либо пытаться вести вокруг них торг¹.

..... В образовательном процессе огромная
Требования к личности роль принадлежит преподавателю. От его
современного квалификации, от богатства его лично-
преподавателя сти зависит и эффективность обучения.
..... Ян Коменский усматривал задачу педагога-гуманиста в том, чтобы *возвышать духовность человека*.

Воспитатель ориентирован на стимулирование самодисциплины растущего человека (сдерживание влечений, обуздывание нетерпеливости, гнева и т.п.), нравственных стремлений (справедливость по отношению к другим людям, готовность уступить, услужить, оказать пользу своими услугами возможно большему числу людей и др.). Его «инструменты» — и наставление, и «примеры порядочной жизни», и «упражнения», главное же — организация упорядоченной, разнообразной, нравственно направленной деятельности, деятельности достаточно длительной, чтобы заложить привычки к труду, полезным занятиям, которые противостояли бы лени, праздности и безделью².

Огромную роль воспитателя раскрыл немецкий просветитель *Готхольд Лессинг* (1729—1781) в работе «Воспитание человеческого рода» (1780). Он подчеркивал, что *воспитание* — это откровение,

¹ См.: *Фэйворс Джон*. Лидер новой эпохи. Метафизический взгляд на проблемы руководства. — М., 2002.

² См.: *Степашко Л.А.* Философия и история образования. — М., 1999. — С. 60.

которое дано отдельному человеку¹. Лессинг полагал, что учитель должен внушать доверие. Таким учителем просветитель считал Христа.

Он внушал доверие своими пророчествами, которые, казалось, были осуществлены в Нем, внушал доверие чудесами, которые он совершал; своим воскресением после смерти, которой он запечатлел истинность своего учения².

Ученики Христа, сохраняя ему верность, несли в мир его учение. И даже если бы их единственной заслугой было то, что они распространили среди многих народов истину, то уже это одно позволило бы отнести их к воспитателям и благодетелям человеческого рода.

Педагог любит детей, которых он воспитывает. Это, кажется, не нуждается в доказательствах. Но ведь такая фраза может оказаться банальностью. Не случайно великий польский педагог *Януш Корчак* (1878—1942) назвал свою книгу «Как любить детей». Оказывается, любить детей — это настоящее искусство. Дело в том, что ребенок совсем не ангел. Более того, он многого не знает.

Ребенок не понимает будущего, не любит родителей, не догадывается о родине, не постигает Бога, никого не уважает и не знает обязанностей. Говорит «когда вырасту», но не верит в это, зовет мать «самой-самой любимой, но не чувствует этого: родина его — сад или двор. Бог для него — добрый дядюшка или непоседа-ворчун. Ребенок делает вид, что уважает, уступая силе, воплощенной для него в том, кто приказал и следит. Надо помнить, что приказать можно не только с помощью палки, но и просьбой, и ласковым взглядом. Иногда ребенок угадывает будущее, но это лишь моменты, своего рода ясновидение³.

Согласно Ж.-Ж. Руссо, учитель обязан прежде всего чувствовать в каждом ребенке или студенте человека, личность. «Человек, будь человеком, это твоя первая обязанность», — утверждает Руссо. По мнению просветителя, учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и других влияний. Проблема воспитания интересовала Руссо с самого начала его творческого пути. Он писал своему отцу в 1735 г. об особом влечении к деятельности воспитателя-наставника, которое он потом реализует, став домашним учителем. Руссо считал, что перед воспитателем стоит не только задача непосредственного формирования личности начинающего жизнь человека, но и важнейшая задача *гармонизации всех сторон воспитательного процесса*.

Как во времена Руссо, так и сегодня результаты воспитательно-го процесса в большей степени определяются личностными осо-

¹ См.: *Лики культуры*. Альманах. Том первый. — М., 1995. — С. 480.

² Там же. С. 491.

³ *Корчак Ян*. Как любить детей. Избранные педагогические произведения. — М., 1999. — С. 39.

бенностями воспитателя, направлением его деятельности, его способностью понять особенности ученика как личности, отличающейся неповторимым своеобразием, сформированным не только его генетикой, но и условиями всей его жизни. Увидеть это своеобразие, объективно оценить достоинства и недостатки каждого воспитанника и на основе этого раскрыть возможности человека — все это является условием эффективной воспитательной работы. Однако преимущества этого подхода могут быть в наибольшей степени реализованы только в том случае, если сам воспитатель является не только профессионалом, но и представляет собой духовно богатую и свободно мыслящую личность, способную увидеть и оценить каждого воспитанника¹.

В современных условиях в результате стремительного развития психологии и социологии далеко не всегда удается педагогу сохранить идеал той гармонии в воспитании, о которой говорил Руссо. Опасен также и *сциентистский подход*, когда возрастает опасность роботизации человека. Угрозу такого рода отмечали ученые еще в середине прошлого века. Так, создатель кибернетики отмечал разрушение идеала в работе «Человек и робот». Обращение к искусству воспитания позволяет избежать сциентистских ошибок. Руссо разработал стройную систему формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание, т.е. подходил к проблеме воспитания комплексно.

Современный преподаватель только в том случае отвечает требованиям современного педагогического процесса, когда он является человеком разносторонней культуры. Одна молодая женщина написала письмо в газету. Это была своеобразная исповедь о том, как трудно складываются отношения с любимым человеком. Ее муж — представитель точных наук. Он свято верит в чудодейственную мощь науки. Знание для него — это то, что можно выразить формулой, вычислить, доказать. Однако при чем здесь личная жизнь? Казалось бы, не столь значительная особенность. Его жена любит поэзию. Она способна поплакать над блоковской строкой. Любимому человеку это странно. Принимать близко к сердцу придуманные страсти? Страдать из-за каких-то вымышленных событий? Как это далеко от строгого мира теорем и доказательств!

Кое-кто, прочитав эти строчки, подумает: о чем тут рассуждать? В каждом классе, в каждой аудитории есть ребята, которым легко даются точные науки. Они без труда воспринимают математику и физику. Но нередко при этом литература и история оказываются для них камнем преткновения. Зато другие, напротив, легко усваивают гуманитарное знание, т.е. те сведения, которые относятся к

¹ См.: Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. — М., 2001. — С. 47.

человеку, человечеству, обществу и сознанию. Естественные и технические науки кажутся им менее интересными. Они чаще опираются на фантазию, общую начитанность, нежели на эксперимент, логическое умозаключение, математическое доказательство.

Оказывается, разное отношение к наукам — не просто отдельный штрих к портрету человека. Тут могут возникнуть серьезные психологические проблемы. Письмо было написано почти полвека назад. В это время в нашей стране, да, пожалуй, и во всем мире, физик был героем молодежи. Ведь он открывал тайны мироздания. Разве может сравниться с таким подвигом самая талантливая поэтическая строка? Между тем поэзия — чудо не меньшее, чем математическая формула. Пожалуй, раз в столетие может сложиться что-нибудь подобное лермонтовскому — «И звезда с звездой говорит...». Это было время, когда техника праздновала свой триумф. Именно 4 октября 1957 г. в космос ушел первый в XX в. искусственный спутник Земли. Было чем гордиться...

Женщина рассказывала в письме, как она страдает от насмешек мужа, который видит в ее увлечении некую причуду. Она понимала, что муж в чем-то ошибается, и хотела по этому поводу услышать совет редакции. Письмо переслали известному отечественному писателю Илье Эренбургу, видному публицисту тех лет, и попросили прокомментировать послание. Тот написал статью о том, как важно воспитывать в себе тонкость чувств, переживаний.

Но вот что поразительно. В своей оценке статьи читатели разошлись. Одни взяли сторону мужа и написали о том, что только точное знание может вызвать настоящие романтические чувства. Другие, как бы вопреки господствовавшему мнению, напомнили о том, какую огромную роль в жизни человечества сыграли философия, литература, история. Общество разделилось на «физиков» и «лириков». Редакция опубликовала целую страницу читательских откликов на статью Эренбурга. Заголовок для полосы был взят из одного письма. Эта строчка запомнилась многим: «И в космосе будет нужна ветка сирени...». Так-то оно так. Однако сама проблема не исчерпывается удачным афоризмом.

..... Современный педагог меньше всего имеет право быть подверженным тому, что К. Маркс называл «профессиональным кретинизмом». Речь идет о том, что педагог любой дисциплины обладал широким кругозором, не был узким специалистом. Помню, по служебной потребности пришлось мне знакомиться с учебным планом одного японского автодорожного института. Мне бросилось в глаза, что в расписании огромное место занимает история живописи Возрождения. Студенты учатся строить мосты. Казалось бы, зачем будущему инженеру знать про «Страшный суд» Микеланджело Буонарроти? Пусть лучше изучают

.....
**Компоненты
педагогического
профессионализма**
.....

формулы и теоремы. Нет, программы большую часть времени посвящают искусству. Напрасная трата времени? Ни в коей мере. Мне так и пояснили мой вопрос. Если студентов учить только дорожному строительству, то они научатся строить только один мост. Но если их научить пространственному воображению, они сумеют развить в себе фантазию.

Современный преподаватель ясно представляет себе, что мир сегодня находится в ситуации смены научной парадигмы. Парадигма — совокупность убеждений, ценностей и технических средств, характерных для научного сообщества и обеспечивающих существование научной традиции. Меняется картина мира. Со времен промышленной революции наука добилась поразительных успехов и стала мощной силой, формирующей жизни миллионов людей. Ее материалистическая и механистическая ориентация почти полностью заменила теологию и философию в качестве руководящих принципов человеческого существования и до невообразимой ранее степени преобразовала мир, в котором мы живем. Технологический триумф был столь заметен, что только в самое последнее время лишь немногие засомневались в абсолютном праве науки определять общую жизненную стратегию.

Детальный анализ научной истории и философии показал чрезвычайно искаженную, романтизированную картину реального хода событий. Можно весьма убедительно доказать, что история науки далеко не прямолинейна и что, несмотря на технологические успехи, научные дисциплины вовсе не обязательно приближают нас к более точному описанию реальности. Самым видным представителем этой еретической точки зрения является американский физик и историк науки *Томас Кун* (р. 1922). Его интерес к развитию научных теорий и революций в науке вырос из размышлений над некоторыми фундаментальными различиями общественных и естественных наук. Он был потрясен количеством и степенью разногласий среди специалистов по общественным наукам относительно базисной природы вошедших в круг рассмотрения проблем и подходов к ним. Совсем иначе обстоят дела в естественных науках. Хотя занимающиеся астрономией, физикой и химией вряд ли обладают более четкими и точными решениями, чем психологи, антропологи и социологи, они не затевают почему-то серьезных споров по фундаментальным проблемам. Исследовав глубже это очевидное несоответствие, Кун начал интенсивно изучать историю науки и спустя пятнадцать лет опубликовал работу «Структура научных революций» (1962), которая потрясла основы старого мировоззрения. Все это обязывает преподавателя внимательно следить за поразительными сдвигами в области науки, соотносить свои занятия с новейшими открытиями в разных областях знания.

.....
**Психологическая
компетентность**
.....

Современному преподавателю крайне необходимы психологические знания. Родители и педагоги часто испытывают дефицит сведений по психологии. Остановимся на двух важных моментах. Обращаясь к студенту или школьнику, преподаватели редко отдают себе отчет в том, что у каждого человека есть не только сознание, но и бессознательное. В психике человека огромный материк бессознательного. Но ведь наши мысли и поступки во многом определяются глубинами психики. Однако между сознанием и остальной частью психики фиксируется рассогласованность. Это мучительный, обостренный конфликт.

Отчего наше прошлое не выстраивается в памяти в виде череды конкретных и последовательных эпизодов? Почему природа распорядилась так, что вспышки света озаряют неожиданное? Никто, кроме самого человека, не может вы ткать уникальную прядь своей жизни. Каждый человек хранит собственные кольца припоминаний. То, что происходит с ним, не растворяется, не исчезает... Оно уходит в глубины подсознания и там живет своей уникальной жизнью. Нарастают целые пласты чувствований некогда испытанных состояний. Поведение человека нельзя рассматривать только как порождение человеческого разума. Огромную роль в его поступках играет воображение, способность человека к фантазии, кристаллизации опыта бессознательного.

Еще одно психологическое положение. В 1921 г. вышла книга швейцарского психолога К.Г. Юнга «Психологические типы». Основная идея этой работы состоит в том, что существует многообразие человеческих типов. Мы разные. Мы по-своему воспринимаем мир, иначе, чем другие, оцениваем события. Но парадокс, однако, заключается в том, что каждому свойственно думать, будто его способ восприятия мира — это психологическая норма. Все остальные ведут себя «странно», «необычно». Принадлежа к определенному психологическому типу, преподаватель воплощает в своей личности достоинства и недостатки этого типа. Это важно понимать, чтобы избежать недоразумений.

Возьмем, к примеру, преподавателя, который по юнгианской типологии относится к *мыслительному типу*. Такой педагог обычно строит свои лекции или ведет уроки по строгому, продуманному плану, от которого он не отступает. Он пытается до конца сформулировать ту или иную мысль, не оставляя места для недомолвок. Значительное внимание он уделяет понятиям. По его убеждению, если понятия не усвоены с предельной точностью, то дальнейшее продвижение к изучению проблем бессмысленно.

Вот основные характеристики такого рационального типа:

- понятия должны быть разложены по полочкам, нерешенные вопросы ему мешают;
- склонен планировать работу и выполнять ее до конца;

- стремится к точности в деталях;
- работоспособность, как правило, стабильна;
- решения принимает взвешенно и не любит их менять;
- легко придерживается установленных правил дисциплины и порядка.

Однако есть преподаватели другого типа. Это, к примеру, люди *эмоционального склада*. Они совершенно не в состоянии убедительно изложить материал, если он не представляется им интересным, парадоксальным, захватывающим человеческие чувства. Такой преподаватель обычно бывает импровизатором. Он располагает планом, однако легко может отвлечься от него, если возникла неожиданная реплика, сложилась нестандартная ситуация. Такой преподаватель способен «взять» аудиторию не рассуждением, а эмоцией.

Такой тип:

- действует импульсивно, применяясь к ситуации;
- может сразу начать несколько тем, но с трудом завершает их или не заканчивает вовсе;
- предпочитает быть свободным от обязательств и делает то, что предлагает случай;
- любопытен, любит новый взгляд на вещи;
- работоспособность зависит от настроения, которое может меняться без видимых причин;
- часто действует без подготовки, рассчитывая на везение.

Теперь представим себе преподавателя, который по юнгианской типологии называется *ощущающим типом*. Ощущение — это ведущий для него способ приспособления к реальности. Вот он ведет урок по биологии и с огромным увлечением рассказывает о жизни земляного червя, которого в классе рассматривают через микроскоп. Но вот кое-кто из группы задает теоретический вопрос. Преподаватель раздражен: причем здесь общая теория, когда можно наглядно ощутить и тело и повадки этой твари под микроскопом.

Теперь возникает вопрос: можно ли требовать от преподавателя универсальности. Иначе говоря, разумно ли упрекать педагога, если он увлекается и совершенно не может следовать плану, представленному ему как неукоснительный? Было бы неразумно отвлечься от индивидуальной психологической характеристики преподавателя. Важно, чтобы он использовал сильные стороны своей личности и успешно выполнял возложенные на него задачи. Целесообразно проявить уважение к индивидуальному стилю деятельности преподавателя. Однако это вовсе не означает, будто нет общих требований к труду преподавателя.

..... Как и всякая деятельность, работа педагога
Целеполагание немыслима без целеполагания. Целевая
и целеосуществление деятельность — высшая степень ценности
 акта (жизнь, сознание, деятельность, страдание, сила, свобода воли), которая придает ценность личности, обуславливает ее этическую значимость.

Отсутствие цели не позволяет классифицировать работу педагога с детьми как деятельность профессионала, эта работа может быть квалифицирована лишь как некоторая активность, как совокупность действий, но ни в коем случае как воспитательный процесс¹.

Цель воспитания подрастающих поколений — прерогатива государства, которое при широком участии науки и общественности формулирует ее как главный компонент своей педагогической политики. Рассмотрим с этой точки зрения концепцию немецкого социолога К. Манхейма, пытавшегося осмыслить цели образования в период перехода от раннего либерализма к государственному регулированию. В первом случае, по мнению Манхейма, господствовало *фрагментарное образование*. Эта концепция рассматривала образование как более или менее самостоятельную область жизни. Для нее были характерны школы, в которых учителя преподавали предметы, указанные в программе. Успехи учащихся и косвенным образом способности преподавателей определялись с помощью системы оценок. Устраивались письменные экзамены, и если учащиеся успешно их выдерживали, считалось, что цель образования достигнута².

В период государственного регулирования капитализма, по мнению Манхейма, изменилась и цель образования. Осознание потребности интеграции школы с жизнью общества оказало различное влияние на школу. Это привело к *интегральной концепции* школьной программы, что лучше всего можно показать на примере этического воспитания. Раньше, когда мораль считалась независимой частью жизни общества, организаторы образования думали, что проблема может быть легко решена, если включить в программу религиозное или этическое воспитание.

Однако совершенно очевидно, что такое включение неэффективно, не достигает цели, пока религиозное или этическое воспитание не связано с другими частями школьной программы. На формирование характера оказывает влияние все, чему мы учим, и еще в большей степени, как мы учим. Социальная организация школы, социальные роли учащихся и учителей, преобладание духа конкуренции или сотрудничества, наличие возможности групповой или индивидуальной работы — все эти факторы способствуют формированию личности.

Тенденция к интеграции достигает высшей точки, когда мы не только на практике, но и в теории откровенно признаем, что образование — это всего лишь один из многих социальных факторов, воздействующих на поведение человека, и как таковой, хотим мы этого или нет, всегда служит социальным целям и сознательно направлен на формирование определенных типов личности³.

¹ Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М., 1998. — С. 1998.

² Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М., 1994. — С. 462.

³ Там же. С. 463.

Цель — это идеальное представление о результатах педагогической деятельности. Однако она складывается на основе реальных предпосылок. Задумавшись над тем, как сделать процесс обучения эффективным, преподаватель исходит из реальных объективных факторов. Но будучи объективной по своему происхождению, цель субъективна. В этом смысле можно говорить о том, что цель многовариантна. Развитие без цели бессмысленно. В.С. Соловьев пишет:

Ряд изменений без известной исходной точки и продолжающийся без конца, не имея никакой определенной цели, не есть развитие, ибо каждый член такого ряда за отсутствием общего начала, определяющего его относительное значение, не мог бы быть определенным моментом развития, а оставался бы только безразличным изменением. Если, как было сказано, понятие цели предполагает понятие развития, то точно так же последнее необходимо требует последнего¹.

По мнению французского философа *Ж.-П. Сартра* (1905—1980), цель невозможно осуществить, если она находится для нас в недосягаемом будущем. В этом случае связь целей и средств носит конкретный характер, при том что цель как идеал играет роль императива. В. Франкл рассматривает понятие цели в терминах смысла. Смысл уникален и специфичен потому, что он должен и может быть реализован именно этим человеком и никем другим. Только тогда он приобретает значимость, удовлетворяющую его собственное стремление к смыслу.

Целеполагание — это система профессионального осмысления объективной социально-психологической и культурологической необходимости некоторого уровня развития личности современного человека, способного жить в контексте современной культуры и творить жизнь; это поиск максимально точной формулировки общего идеального образа такого человека; это аналитическая оценка природы детства, сущности развития личности и природы индивидуальности как условий, допускающих принятие цели воспитания; это система анализа конкретных обстоятельств, в которых находится конкретный ребенок, и соответствие их с содержанием и поставленной цели воспитания².

.....
Профессионализм
и инновации
.....

Профессионально-педагогическая компетентность, таким образом, включает в себя не только знание предмета. Она исключает отсутствие специальной подготовки или поверхностные знания. Однако для профессионального роста крайне важна постоянная педагогическая рефлексия. Немецкий философ Ф. Шеллинг рассматривал процесс воспитания как весьма длительный, постоянный. Он отмечал, что воздействие, которое составляет условие соз-

¹ Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. — М., 1988. — С. 142.

² Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. С. 67.

нения, — это не отдельный акт, а нечто повторяющееся. Постоянное воздействие, отмечает Шеллинг, требуется для того, чтобы вновь и вновь обретать ориентацию в интеллектуальном мире. Поэтому рефлектируется не бессознательная, а сознательная и свободная деятельность, которая лишь мерцает сквозь объективный мир.

Это постоянно продолжающееся воздействие есть то, что называют воспитанием в самом широком смысле слова; такое воспитание никогда не завершается, но, будучи условием постоянно действующего сознания, продолжается постоянно. Однако непонятно, как такое воздействие может быть необходимо постоянным, если для каждого индивидуума еще до того, как он становится свободным, не отрицается известное количество свободных действий...¹.

Инновация (*англ.* innovation) — термин, который широко используется в социологии. В теории американского исследователя Р. Мертона инновация — это тип индивидуальной адаптации, реакция индивида на нарушение культурного единства норм, когда индивид принимает цели культуры, но отвергает конституциональные средства их достижения. В современном лексиконе инновацией нередко называют всякое нововведение.

Образование не справляется с функцией воспроизводства, т.е. не осуществляет процесс социализации. Тогда естественным образом рождается инновационный опыт, теория и практика инновационной деятельности... Рождаются новые образцы².

Социокультурная сущность образования рассматривалась, как правило, в двух основных своих вариантах.

Одно педагогическое направление утверждало превалирующую роль развития и воспитания учащегося с учетом его индивидуальных склонностей и психологических потребностей. Данная концептуальная основа коррелировала и стратегические и тактические цели образовательного процесса, в результате чего формировалось особое образовательное пространство в школе и формирующие методы и методики обучения. Главная цель — это психологический рост ученика, адекватность его психологических потребностей в обучении. Другая образовательная парадигма была связана с ориентацией на выход из собственно школьного пространства и ориентацией на его вписывание в социокультурное пространство общества. Школа не может быть изолированной от действительности. Мало того, в последнее время много говорят о том, что школа становится специфическим инструментом, формирующим облик будущего общества³.

¹ Шеллинг Ф. Соч.: В 2 т. Т. 1. — М., 1987. — С. 418.

² Смирнов С.А. Мастерская педагога-гуманитария. — Новосибирск, 1995. — С. 53—54.

³ Щербаков Б.Ю. Личность в контексте современного образования. — Ростов-на-Дону, 1999. — С. 5.

Вопросы для обсуждения

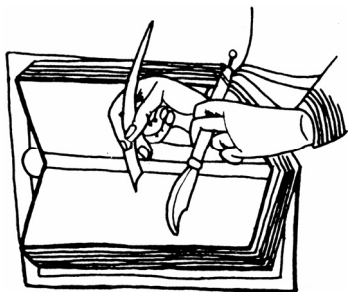
.....

1. Что такое общение?
2. В чем смысл диалогического общения?
3. Как соотносятся понятия «авторитет» и «авторитарность»?
4. Всегда ли власть опирается на авторитет?
5. Как можно определить тоталитаризм?
6. Раскройте особенности авторитарного стиля руководства.
7. В чем суть демократического стиля руководства?
8. Кого можно считать лидером?
9. Что такое попустительский стиль руководства?
10. Считаете ли вы себя конформистом?
11. Как возникают конфликты и как они разрешаются?
12. Каковы требования к личности современного преподавателя?
13. Как вы понимаете слово «инновации»?
14. В чем проявляется профессионализм преподавателя?

Литература

.....

- Агорно Т.* Исследование авторитарной личности. — М., 2001.
- Алиев Муху.* Согласие. Социально-философский анализ. — М., 2001.
- Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства. — М., 1994.
- Одиночество:* Хрестоматия / Под ред. Н.Е. Покровского. — М., 1989.
- Педагогика* / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М., 1998.
- Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф.* Психодиагностические методы изучения личности. — М., 1998.
- Смирнов С.А.* Мастерская педагога-гуманитария. — Новосибирск, 1995.
- Степашко Л.А.* Философия и история образования. — М., 1998.
- Фэйворс Джон.* Лидер новой эпохи. Метафизический взгляд на проблемы руководства. — М., 2002.
- Хрусталеv Ю.М.* Общение // Человек: Философско-энциклопедический словарь. — М., 2000. — С. 236.
- Юнг К.Г.* Психологические типы. — М., 1997.



Тема 15

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Человека нельзя рассматривать как машину.

П.А. Гольбах

«Образовательный процесс, — как считает И.А. Зимняя, — представляет собой многоплановую и полиморфную сферу взаимодействия. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента-преподавателя); это и взаимодействие учеников (студентов) между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному возбуждать учебно-педагогическое взаимодействие»¹.

.....
**Виды учебно-
воспитательных
ситуаций и формы
их организаций**
.....

Учебно-воспитательные ситуации разнообразны. Обучение, рассчитанное на углубленное изучение математики, или гуманитарное образование во многом отличаются друг от друга. Общей бедой современного образования можно считать три очевидных преобразования: информация подменяет знания, память — понимание, непосредственное образование — культуру. Скажем, система высшего технического образования продолжает воспроизводить традиционные формы образовательного процесса. Они лишены «человеческого измерения», ориентируются на «изготовление» частичного человека — «человека-средства». Одной из характерных тенденций трансформации современной управленческой культуры является становление «всепронизывающей проектности»², которая включает возможность социокультурного проектирования как эффективного способа самоуправления.

На протяжении многих веков школе приходилось выполнять разные задачи, продиктованные социальными условиями, поэтому проектирование тех или иных результатов невозможно без установления определенных этапов. Педагогу приходится проанализировать

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997. — С. 401.

² См.: Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992.

отдельные ситуации, взять на учет особенности контингента обучающихся, поставить перед собой некоторые цели, выделить наиболее значимые проблемы. Такого рода ситуации мы можем проследить на примере педагогики ХХ столетия.

..... В начале ХХ в. в мировой школе и педагогике происходили существенные изменения. Система образования и воспитания подвергалась значительной критике, поскольку стала восприниматься как устаревшая, не соответствующая уровню производства, науки и культуры, которые сделали большой рывок в своем развитии.

**Основные течения
педагогики
ХХ столетия**

В первой половине ХХ в. в зарубежной педагогике наметились два основных течения:

1) педагогический традиционализм, или течение, основанное на прежней педагогической мысли;

2) реформаторская педагогика, или новое воспитание, которое можно считать альтернативой прежней педагогической мысли.

К педагогическому традиционализму относятся прежде всего социальная религиозная педагогика и педагогика, стремящаяся ориентироваться на философское осмысление процессов воспитания и образования. Представителями социальной педагогики являются Эмиль Дюркгейм, Вильгельм Дильтей, Пауль Наторп, Эдвард Шпрангер, Мартин Бубер, Ален (Эмиль Шартье) и др.

Французский социолог Э. Дюркгейм (1858—1917) — один из наиболее известных представителей социальной педагогики. Основой его педагогических взглядов стала созданная им *теория «стадий цивилизации» и «коллективных представлений»*. Смысл этой теории состоит в том, что каждая историческая эпоха развивается по заданным ей законам развития и имеет свои собственные системы идеалов — «коллективные представления». Предшествующие эпохи также создают свои «коллективные представления», которые частично усваиваются последующей, но в большей степени она вырабатывает соответствующие ей новые идеалы и ценности. А.Н. Джуринский пишет:

Процесс воспитания — это прежде всего приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям» своего времени¹.

Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса, в своей работе «Воспитание — методологическая социализация» писал, что деятельность школы состоит «...прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». И развитие этих качеств способствует созданию преобразенного чело-

¹ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. — М., 1998. — С. 219. Аргументация излагается по кн.: Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. Раздел VI. — С. 218—230.

века, который не только требуется обществу, но и в котором оно остро нуждается. Им подчеркивалось, что «индивид отнюдь не полностью зависит от императивов, «коллективных представлений», обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение «индивидуальной социализации»¹.

Каковы же основные идеи теории воспитания Дюркгейма? Он считает, что процесс воспитания должен быть дозированным. Это выражается в определении основного направления поведения личности и неприятия «слепой покорности» личности ребенка. Желательно, чтобы ребенок в процессе воспитания проявлял не «слепую покорность», а возражал учителю, спорил с ним о методах и воспитательных воздействиях, оказывающих огромное влияние на ребенка, формирующих и шлифующих его поведение и личность.

Для достижения целей воспитания учитель должен вести себя беспристрастно, избегать личной опеки, умело распределять свое влияние на ребенка и очень осторожно относиться к наказаниям. Только в этом случае он сможет беспристрастно осуществлять свою миссию воспитателя. Ребенок, как считает Дюркгейм, должен осознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона.

Другим ярким представителем социальной педагогики, который относится к педагогическому традиционализму, был немецкий историк и философ *В. Дильтей* (1833—1911). Приверженец социальной природы процесса воспитания, он сформулировал *концепцию «переживания»*, обозначив его как явление, присущее человеку с его эмоциональной жизнью. Неотъемлемым правилом учебно-воспитательного процесса Дильтей считал организацию эмоциональных переживаний человека. Через их призму наиболее правильно воспринимается окружающая действительность, и ребенок в состоянии эмоционального переживания более четко усваивает те знания, которые он получает из жизненного опыта.

Следующим представителем традиционной педагогики является немецкий философ *П. Наторп* (1854—1924). В своем труде «Социальная педагогика» он рассматривал *школу как важнейший институт социализации*, представляющий собой единое, целое содружество учеников и педагогов. Ученый считал, что дети успешно формируются в процессе их взаимоотношений друг с другом, если не существует соперничества между ними, каждый уважает свободу других и не ущемляет ее ради своих личных интересов. Согласно Наторпу, человек осознает, что хочет другой или он лично, и ищет пути осуществления своего желания, не ущемляя интересов других. Поэтому в самом начале воспитания нужно воспитывать волю ученика, под которой Наторп понимает способность человека самостоятельно обуславливать и регулировать собственные поступки, при этом преодолевая

¹ Джуринский А.Н. Указ. соч. С. 218—219.

внешние и внутренние препятствия. Именно воля определяет сознание человека, а не наоборот. (Например, немецкий философ Шопенгауэр утверждал, что в основе всего, что нас окружает, лежит такое беспредельное и вездесущее начало — воля.) Если задуматься над тем, что составляет сущность человека, то можно сказать: воля составляет и раскрывает сущность человека. Выработанная воля помогает ребенку лучше учиться. В процессе общения учеников, учителей, родителей желание ребенка становится его волей.

Наторп утверждал, что «по нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия». Подобное мнение разделяли многие теоретики воспитания и образования, например Дильтей, Шпрангер, Ясперс, Уайтхед, Ален, Адамсон. Эти мыслители считали, что философия определяет идеалы, задачи и содержание педагогики.

Немецкий психолог и педагог Э. Шпрангер (1882—1963) — еще один представитель социальной педагогики, который пришел к выводу, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Он предложил шесть вариантов типологии человека. Первый — *экономический* — склонен к хозяйственной деятельности. Другой — *теоретический* — стремится к научной и исследовательской деятельности. Следующий тип — *эстетический*. Люди этого типа, способные и склонные к духовному освоению действительности, имеют способности и таланты к литературе, графике, архитектуре, скульптуре, живописи, музыке, танцам. За эстетическим типом человека следует *социальный*. Такой тип личности можно назвать также и альтруистическим. Его этическая ориентация сопряжена с бескорыстным служением другим людям, с отказом от себялюбия и готовностью жертвовать своими интересами во имя общего блага. Еще один тип личности, выделенный Шпрангером, — *политический*, рвущийся к власти. Этот тип имеет способность и реальную возможность оказывать влияние на деятельность, поведение, сознание и помыслы людей, распоряжаться их судьбами. Он оказывает воздействие на ум, подчиняет других закону своей воли. И наконец, *религиозный* тип личности, который живет по закону Божьему и учит человека быть нравственным и порядочным.

Подобного рода типология, проведенная Шпрангером, наводит на размышление о выборе человеком своего места на социальной лестнице жизни и о воспитании как подготовке определенного рода деятельности с опорой на склонности каждой личности. Иначе говоря, ценностные установки личности, которые составляют основу указанных типов, — главное при определении путей воспитания.

Религиозную ветвь в социальной педагогике представляют мыслители, стоящие вне определенной религиозной направленности. К первой группе мыслителей можно отнести прежде всего представителей педагогики неотомизма: это Ф.В. Ферстер, Жак Маритен, Мартин Бубер, Ален (Эмиль Шартъе).

Педагоги-неотомисты пытались соединить веру и педагогическую науку. По их представлению, педагогический процесс можно

сравнить с длинной дорогой, движение по которой predetermined Богом и которое можно ускорить благодаря воспитанию и обучению. Так, *Ф.В. Ферстер* исследовал человека как «трагическое двойственное существо». Почему человек двойствен? Потому что от Бога и дьявола человеку дано добро и зло. Чтобы с этой двойственностью справиться, следует требовать от ребенка «дисциплины и послушания», что влечет за собой «подготовку человека к свободе духовной личности».

М. Бубер (1878—1965) в своих педагогических взглядах опирался на многие религиозные воззрения: буддизм, христианство, иудаизм и индуизм. Бубер — еврейский религиозный философ, писатель, представитель иудаизма. После Второй мировой войны он выступал с осуждением арабо-еврейской вражды и антигуманистических действий по отношению к палестинским арабам. Воспитание понимается Бубером как встреча человека с окружающим миром, который по мере развития и взросления становится интересным, познаваемым и очень важным для него. Философия Бубера близка к экзистенциализму. Ее центральная идея — *бытие как «диалог»* между Богом и человеком, человеком и миром, Я и Ты.

Крупным представителем и теоретиком воспитания считается французский философ *Ален (Э. Шартье)* (1868—1951). Ален как педагог кропотливо и вдумчиво изучал античную и классическую западную философию XIX в. Из учения Гегеля о воспитании Ален воспринял идею взросления личности, которую он применил в своей теории воспитания. Воспитание рассматривается как переходный этап личности, выходящей из состояния детства и переходящей в состояние полного хозяина своей собственной судьбы. Стремление стать хозяином своей судьбы сопровождается движением от примитивного мышления ребенка к мышлению критическому, в процессе которого ребенок взрослеет, мужает и шалит одновременно; но не надо видеть в каждом детском поступке только шалость. Это может быть не просто шалость, а осмысление или познание чего-то непонятного для ребенка. Ален был против жесткого наказания за совершенную провинность ребенка.

Ребенок должен понимать, за что его наказывают, а педагог должен дать понять ребенку, что он действует в момент наказания не от своего имени, а от имени всех взрослых.

Ален сформулировал *концепцию строгого воспитания*, согласно которой ученик должен сознавать, что всякий положительный результат в его обучении и воспитании зависит от его собственных усилий, от его собственного труда. В воспитательном процессе сочетаются принуждение и подражание, но исключается раблепное подчинение. Но индивидуальность нельзя сформировать одним подражанием и принуждением; она также формируется путем самовоспитания, самосовершенствования. При помощи чуткого отношения педагога к ученику закладываются и развиваются способно-

сти и таланты ребенка, основанные на нравственном, духовном и физическом фундаменте ребенка.

Как и Наторп, Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс — «детский народ», так как в нем действуют все воспитательные функции. Школа — это прекрасное место для изучения самого ребенка, где лучше всего можно руководить его развитием и воспитанием. Ален не был склонен в период изучения ребенка прибегать к специальным методам воспитания, он советовал изучать ребенка, исходя из него самого при помощи наблюдения, т.е. «краешком глаза». Ален напоминал педагогам, что каждый воспитанник обладает собственными достоинствами и недостатками, т.е. он индивидуален, и подходить к его воспитанию нужно не с общих позиций, а учитывая специфические черты индивидуальности.

Ален уделял большое внимание необходимости интеллектуального развития школьника. Главной целью обучения Ален считал «гимнастику ума», формирование такого ученика, который от процесса обучения получал бы удовольствие, учился легко и с настроением, чтобы учеба была для учеников не «каторгой», а легкой игрой, переходящей в удовольствие. Школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью, вниманием и преодолевать трудности при овладении новым знанием. Конечно же, Ален считает учение трудной работой, которая не всем по плечу. И в то же время, размышляя над спецификой учебного труда, он называет его чудом, удовольствием или наслаждением, результатом которого можно поддерживать интерес к обучению. Ален рекомендовал включать в учебный процесс элементы игры и принуждения, что должно превратить учебу из рутинной в радостную привычку. В ходе такого кропотливого, настойчивого труда интересы школьника расширяются и обогащаются, а это приводит к желанию наслаждаться учебным процессом.

Ален, так же как и Наторп, считал интеллектуальную деятельность первоосновой природы человека. Человеческий разум совершенствуется самостоятельно, самопроизвольно, но для этого воспитания должно создать наилучшие предпосылки и условия.

В начале XX в. появляется еще одно направление в педагогике, — *реформаторская педагогика*, или новое воспитание. Это течение отличалось от традиционалистского тем, что оно проявляло интерес к личности ребенка, использовало новые решения проблем воспитания. Антитрадиционалисты считали, что педагогическая деятельность должна способствовать тому, чтобы ребенок осознал свое собственное Я, познал окружающую его среду, где ему предстояло бы осуществить свои цели, идеалы и желания. Они предложили педагогике ряд концепций и идей: свободного воспитания, воспитания посредством искусств, педагогики личности, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, функциональной педагогики.

Манифестом *свободного воспитания* стала книга Э. Кей «Век ребенка», где предлагалась педагогическая формула «исходя из ребенка». Стронников свободного воспитания объединяло отрицание традиций прежней педагогики, желание развивать в ребенке творческие созидательные силы, под влиянием которых человек изменяется в лучшую сторону. Они были убеждены, что огромную роль в воспитании должны играть детское переживание и накопленный ребенком личный опыт.

Значительным этапом в реформаторской педагогике было зарождение *экспериментальной педагогики*. Ее представителями считаются В.А. Лай, А. Бине, П. Лапи, Э. Мейман, О. Декроли, П. Бове, У. Килпатрик и др. Они провели научные исследования, которые, как утверждал Бине, позволили бы выдвинуть на первые позиции психологию ребенка, чтобы из нее вывести воспитание, которое он должен получить.

Французский педагог *П. Лапи* (1869—1927) пришел к выводу, что в прошлом педагогика опиралась на метафизические гипотезы, но благодаря развитию психологии и использованию ее научных исследований и достижений педагогика обрела свой собственный предмет. Согласно Лапи, психология дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявила различные типы мышления, способностей детей, что помогло педагогике подобрать соответствующие методы обучения, принимая во внимание возрастные особенности ребенка. Так, исходя из идеи психологии о трех типах восприятия (зрительного, слухового, мускульного), Лапи предложил применять *визуальные, слуховые и моторные методы обучения*.

Другой представитель экспериментальной педагогики немецкий педагог *В.А. Лай* (1862—1926) разработал идею создания школы действия вместо школы учебы, основываясь на идее о единстве восприятия, его умственной переработки и соответствующего внешнего его выражения, что должно в результате составить основные элементы обучения. К такому заключению Лай пришел, исходя из природы человека, его «реакции, моментального приспособления к окружающим условиям».

В основе детских проступков, по мнению Лая, лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые следует изучать психологам и педагогам. Углубленное, тщательное изучение детской физиологии и сенсорики рассматривалось Лаем как главный момент воспитания.

Экспериментальные педагоги выдвинули *теорию врожденной умственной одаренности*, родиной которой была Англия. Ее представителями являются Дж. Адамс, Дж. Адамсон, А. Бине, А. Пьерон и др. Теоретики врожденной умственной одаренности считали *метод тестирования* основным приемом для определения врожденной одаренности. Однако не все педагоги разделяли эту позицию. Например, американский педагог *У. Бэгли* (1874—1946) полагал, что интеллектуальные тесты помогают определить уровень знаний школьников, но не выявляют врожденные умственные способности детей.

Прагматическая педагогика, или педагогика прогрессивизма, успешно развивалась в США. Ее духовным наставником был Д. Дьюи. Дьюи и его последователи американский педагог *У. Килпатрик* (1871—1965) и *Холлингс* считали, что необходимо влиять на жизнь ребенка с самого раннего детства. Это влияние выражается в заботе прежде всего о здоровье ребенка, поскольку общество должно состоять из крепких и здоровых людей, призванных работать на себя и на общество с полной отдачей своих здоровых сил.

Представители прагматической педагогики рассматривали воспитание как непрерывную цепь накопления личного опыта детей. Они разработали свой *метод обучения посредством делания*. Дьюи рассматривал трудовое воспитание как обязательный предмет в школе. Трудовое воспитание в школе понималось им не как профессиональная подготовка, а как условие общего развития ребенка. В труде Дьюи хотел показать детям основные потребности общества и способы удовлетворения их.

Совершенно по-своему интерпретировали идеи реформаторства педагогики основатели *педагогике личности*. Ее представителями являются Э. Вебер, Г. Шаррельман и др. Они рассматривают воспитание и обучение как *полное взаимодействие воспитателя и ученика*, которое носит творческий характер и исключает подавление личности ученика. Теоретики педагогики личности главную цель педагогики видели в развитии высокоразвитой умственной активности человека, способного преодолевать слабость характера с помощью вечных ценностей, к которым относится религия и гражданственность.

Представителями реформаторской педагогики, интерпретирующей педагогику с позиций *воспитания посредством искусства*, являются Э. Зальвюрк и А. Лихтварк. Они видели свою задачу в реализации и выявлении творческих возможностей детей, в частности в области искусства. Воспитание посредством искусства расценивалось как важное условие нравственного формирования личности ребенка.

Итак, течения *педагогической антропологии*, сформировавшиеся в XX в., широко используют философскую антропологию. Педагогическая антропология, как никогда прежде, становится очень актуальной наукой. Без ее плодотворного развития труднее создать лучшее общество, которое невозможно без нового образа человека. Главная же цель педагогической антропологии — сформировать широкообразованную, высококвалифицированную, высоконравственную, духовно богатую, т.е. совершенную личность, способную преобразовать саму себя. Кроме того, если раньше образ человека виделся педагогической антропологии иллюзорным, утопическим, то теперь он стал реальным, деятельным, способным не только созерцать окружающий мир, но активно его переделывать.

.....
«Положение человека
в космосе»
М. Шелера
.....

Проблема личности становится одной из наиболее важных и значимых в философии XX в. Огромный интерес философов, проявленный ими к вопросам человека, способствовал созданию нового направления философии — *философской антропологии*, хотя идея выделения собственно антропологических исследований из философии была высказана еще Кантом. В XX столетии, а точнее, в 20-е годы XX столетия, философской антропологией стали называть особое философское направление, представленное такими мыслителями, как Макс Шелер, *Арнольд Гелен* (1904—1976), *Гельмут Плеснер* (1892—1985) и др.

Немецкий философ *М. Шелер* (1874—1928) создал относительно совершенную систему взглядов на человека к концу 20-х годов XX в. Он исходит из того, что всеобщей целостной идеи человека философы до сих пор не имеют. Для того чтобы соединить все разработки о человеке в религиозной, естественно-научной и других областях знания, нужно создать общее направление в философии, которое бы занималось проблемой «что есть человек». Эту миссию могла выполнить философская антропология как всеобъемлющая наука о человеке, его сущности и его положении в мире.

Шелер писал в своей книге «Положение человека в космосе»:

В известном смысле все центральные проблемы философии можно свести к вопросу, что такое человек и какое метафизическое место и положение он занимает внутри общей структуры бытия, мира и Бога¹.

В то же время другой знаменитый немецкий философ *Мартин Хайдеггер* (1889—1976), по праву считающийся основоположником экзистенциализма, тоже в своем творчестве касался темы человека и сформулировал вопрос «что такое человек?» еще более определенно.

Ни одна эпоха не имела столько разнообразных знаний о человеке, как нынешняя. Ни одна эпоха не могла так быстро и легко получить эти знания, как нынешняя. Но ни одна эпоха не знала так мало о том, что такое человек, как нынешняя. Никогда человек не был до такой степени проблемой, как в нашу эпоху².

Шелер, как и многие его последователи, связывает необходимость возникновения философско-антропологического изучения человека прежде всего с тем, казалось бы, негативным воздействием, которое современные гуманитарные и естественные науки оказали на прежний образ человека. Поэтому философские антропологи подчеркивают, что истолкование и осмысление нового научного знания о человеке поможет восстановить целостный философский образ человека. Б.Т. Григорьян пишет:

Однако, как об этом свидетельствует современное состояние философско-антропологических исследований, их теоретические результа-

¹ *Scheler M.* Die Stellung des Menschen im Kosmos. — Darmstadt, 1928. — S. 13.

² *Heidegger M.* Kant und das Problem der Metaphysik. — Fr./ M., 1938. — S. 200.

ты, различные концепции человека, сложившиеся на их основе, и эта задача не нашли своего удовлетворительного решения. Они воплощают в себе не столько новый философский образ человека, подсказанный современным научным знанием о нем, сколько различные варианты обоснования некоего априорно данного философского понимания человека с помощью фактов науки¹.

Однако потребность в новом знании о человеке и создание нового образа человека были связаны не только с развитием биологии, социологии, психологии, социально-политическими потребностями, которые испытывало общество на Западе в период Первой мировой войны. Моральный кризис человека, вызванный мировой войной, охвативший все сферы общества и его духовной культуры, вынуждает философских и педагогических антропологов искать пути выхода из него, создавать для его преодоления различные концепции формирования и воспитания личности. Иными словами, нужны «новые» ценности, а также действенные формы и средства их внедрения в сознание и поведение людей с целью изменения и совершенствования человека.

Однако только практика определяет, насколько те или иные идеи, концепции реалистичны или утопичны. Философская антропология возникла, с одной стороны, на почве философии жизни (Гердер, Ницше, Клагес), а с другой — в своих культурно-философских вариантах она примыкает к трансцендентально-идеалистическим традициям от Канта (через Гуссерля) до Хайдеггера. Однако определяющим и главенствующим идейным источником для философской антропологии в целом стала прежде всего философия жизни. В ней философской антропологией были обнаружены те принципы и положения, на основе которых появилась возможность создания нового антропологического типа человека.

Для философской антропологии основополагающими стали идеи философии жизни о том, что человек в реальной жизни руководствуется не разумными побуждениями, а инстинктами. Не сознание, дух и разум определяют природу человека, а бессознательная и творческая жизнь, переливающаяся через край сила, темный и хаотический избыток инстинктов. Человек — «еще не установившееся животное», «биологически ушербное, не приспособленное к животному существованию, а потому и открытое для любых иных возможностей». Эти положения философии жизни получили свое развитие и дальнейшую конкретизацию в философской антропологии, которая занимается не вопросами постижения природы бытия, а прежде всего вопросами постижения самого человеческого бытия.

Идейным источником для философской антропологии стал также экзистенциализм (от *позднелат.* *existentia* — существование). Современная философская антропология и экзистенциализм возникли

¹ Григорьян Б.Т. Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. — М., 1988.

почти одновременно, в одних и тех же социальных условиях и оказались очень близкими друг другу по духу. Из их общих черт можно выделить как наиболее важные две: тезис о бессилии разума и утверждение априорности переживаний. Шелер пришел к выводу, что дух (и его существенная область — разум) абсолютно бессилён, через всю философию экзистенциализма также проходит основная мысль о бессилии человеческого сознания, о его неспособности познавать и направлять ход событий в реальном мире. Как Шелер, так и экзистенциалисты, считают чувства страха, печали, одиночества, отчуждения и т.д. не основными с точки зрения состояния человеческого бытия, а изначальными, не зависящими ни от чего. Эти чувства не вызываются какими-либо событиями, они присущи «человеку как таковому», составляют суть нашего Я и не могут быть устранены социальными преобразованиями.

Основные положения антропологии Шелера подтверждают родство его теории человека с экзистенциализмом. Основоположник современной философской антропологии пишет:

...можно показать, с какой внутренней необходимостью человек в тот самый момент, когда он благодаря сознанию мира и себя самого и определению также и своей психофизической природе — специфические отличные признаки духа — стал человеком, он должен постичь и наиболее формальную идею надмирового, бесконечного и абсолютно-го бытия. Раз человек — а ведь это принадлежит к его сущности, есть акт самого становления человека — выделился из природы и сделал ее своим «предметом», то он озирается по сторонам как бы со страхом и спрашивает: «Где же нахожусь я сам? Что же такое мое место?». Он собственно больше не может сказать: «Я — часть мира, окружен им», ибо актуальное бытие его духа и его личности возвышается даже над формами бытия этого мира в пространстве и во времени. И вот, как бы озираясь, он смотрит в ничто¹.

Это высказывание обобщает многие основные идеи теории человека Шелера, задача которой в общем виде формулируется им так:

Если и есть философская задача, решение которой с однозначной настойчивостью требует наше время, то такой является задача создания философской антропологии²?

Философскую антропологию Шелер трактует как основополагающую философскую науку о сущности человека,

о его отношении как к царствам природы (неорганическому, растительному и животному), так и к основе всех вещей: это наука о метафизическом сущностном происхождении человека, о его физическом, психическом и духовном началах в мире, о тех силах и потенциях, которые им движут и которые он приводит в движение; это наука об основных направлениях и законах его биологического, психологического, духовно-исторического и социального развития, а

¹ Scheller M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 105—106.

² Ibidem. S. 7.

также их сущностных возможностях и их реальностях. Психофизическая проблема тела и души и нозтически-витальная проблема также включаются в нее. Только такая антропология могла бы воссоздать философские основы для всех наук, имеющих дело с предметом «человек», — естественных, медицинских, предысторических, этнологических, исторических и социальных, а также для нормальной психологии, психологии развития, характерологии и установить определенные и прочные цели их исследования¹.

Центральная проблема философии Шелера — проблема личности, ее духовной природы. «Вопросы: что есть человек и каково положение в бытии, — писал Шелер, — с пробуждением моего философского сознания стали для меня наиболее существенными, центральными среди всех других философских вопросов»². Тема человека в работах Шелера трактуется в различных ее аспектах в виде теоретико-познавательных, теистически-персоналистских и других построениях. У Шелера человек — духовное существо, «аскет жизни», своей способностью к «чистому созерцанию вещей выделяющийся из всего живого».

Для понимания взглядов Шелера необходимо рассмотреть его концепцию человека. В своей работе «Положение человека в космосе» он раскрыл некоторые стороны сущности человека в связи с его отношением к миру животных и растений. Такой подход можно назвать биолого-антропологическим начальным этапом формирования более целостного понимания человека. Но в результате, как считает, например Б.Т. Григорьян, этот подход оказался узким для философско-антропологического мышления. Шелер выделяет в органическом мире, в самом начале его развития, так называемый *чувственный порыв*, под которым он понимает некую анонимную чистую устремленность вовне, движение органического тела от себя в сторону, к чему-то неопределенному (например, так тянутся к свету многие насекомые и растения). В чувственном порыве он фиксирует простейшее проявление жизни, бессознательную потребность, безобъективную устремленность и безобъективное страдание. Составляя сущность растительной, вегетативной жизни, чувственный порыв, согласно Шелеру, пронизывает всю область органического вплоть до человека. В основе даже самого простого ощущения у человека Шелер отмечает наличие чувственного порыва, некоего инстинктивного внимания и устремленности к воспринимаемому. Это не просто реакция на внешнее возбуждение, его результат, а нерасчлененное изначальное движение вовне. «Всякое поведение, — пишет Шелер, — является всегда также выражением внутреннего состояния». Итак, органическое бытие природы на первом этапе своей сущностной психологической формы выделяет чувственный порыв. Чувственный порыв присутствует также и по-

¹ Scheller M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 7—8.

² Ibidem. S. 9.

тому, что он включает, или аккумулирует, к себе все сущностные ступени бытия, т.е. и ступени живой природы. В человеке

природа вся выступает в некоем концентрированном единстве ее бытия. Нет ни одного чувственного акта, даже простейшего восприятия и представления, за которыми не скрывался бы темный, чувственный порыв¹.

Следующим этапом органического бытия природы в своей сущностной психологической форме является *инстинкт*. Поведение, вызванное инстинктом, должно выражаться в целесообразных, полезных для живого существа действиях. В инстинктах чувственные порывы как бы приобретают форму целесообразных действий человеческого существа. Инстинкты поведения Шелер подразделяет на поведение, определяемое привычкой, и интеллектуальное поведение. Первое выделяется в качестве следующей психической формы жизненного порыва. В этом виде поведения проявляет себя способность живого существа, которая называется *ассоциативной памятью*, т.е. способность, необходимая для ориентирования в жизненном пространстве. Основой ассоциативной памяти является *условный рефлекс*. Другой наиболее высокой сущностной формой психической жизни Шелер считает *практический интеллект*. С ним тесно связаны способность выбора и действия, основанные на выборе.

Ориентируясь на опыты науки, проведенные с человекообразными обезьянами, Шелер признает у высших животных наличие простейших форм интеллектуальной деятельности, т.е. так называемого практико-технического мышления. В связи с этим он делает вывод, что отличие человека от животного носит не качественный, а количественный характер. Между умным шимпанзе и Эдисоном, если последнего иметь в виду только как техника, — пишет Шелер, — существует очень большое различие, но лишь в степени развития.

Но что же определяет сущность человека; если это не интеллект, так что же это?

Новый принцип, характеризующий сущность человека, — рассуждает Шелер, — находится за пределами всего того, что мы можем в широком смысле назвать жизнью: то, что только и делает человека человеком, не есть какая-то новая ступень жизни, тем более не есть лишь ступень одной из форм проявления жизни — психики, а это есть принцип всякой жизни вообще, в том числе и жизни человека, некий подлинно сущностный факт, который как таковой не может быть сведен к естественной эволюции жизни, а если и сводим к чему-либо, то к самой высшей основе вещей, той самой основе, одной из великих форм проявления которой является также сама жизнь².

У Шелера сущность человека определяется понятием «дух», которое по своему содержанию родственно понятию «разум», введен-

¹ Scheller M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 23.

² Scheller M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 46.

ному в обиход философской науки еще древними греками, но оно более емко и содержательно, нежели понятие «разум», так как наряду с человеческой способностью мыслить дух может созерцать абсолютные и вечные сущности и ценности. В философии Шелера понятие «дух» многогранно, оно включает в себя такие высшие эмоциональные проявления человека, как доброта, любовь, блаженство, раскаяние, отчаяние, удивление и др. Все эти проявления не могут существовать вне человека, поэтому в человеке дух проявляет себя, выступая в конечных сферах бытия.

Как же характеризует человеческую духовность Шелер? Ее характеристиками являются экзистенциальная раскованность, раскрепощенность человека, свобода. Все эти характеристики относятся к человеку, не избавленному от принуждения, давления, зависимости от органического, от жизни и всего того, что связано с жизнью, следовательно, и от его собственного интеллекта. Такое духовное существо не привязано к окружающей среде, оно свободно от нее и парит в мире, будучи ему открытым. Дух в состоянии познать предметы окружающего его мира не ради инстинктивных потребностей, а ради самих вещей. Эту способность духа Шелер называет «объективностью», которая выступает как бесспорный интерес к миру.

Таким образом, Шелер видит человека как бы разорванным, разделенным на две абсолютно самостоятельные и отчужденные друг от друга стороны: «порыв» и «дух». Порыв — это животное начало в человеке; ощущения, инстинкты, память, ум — все эти качества одинаковы у человека и животного и определяются порывом. Последний представляет собой хаотическое, бессознательное начало, которое никак не направляется и не имеет цели. То, что делает человека человеком, есть совершенно другой принцип — «дух». Он проявляет себя в таких актах, как размышление, созерцание, достижение априорных истин, самосознание, а также моральные или духовные чувства, такие, как бескорыстная симпатия к другому человеку. Шелер разъясняет понятие дух следующими словами:

Основным определением «духовного» существа является его экзистенциальная самостоятельность, свобода, независимость от принуждения, давления, связи с органическим, с «жизнью» и всем, что относится к жизни... Такое духовное существо не является больше связанным инстинктами и окружающим миром, но свободно от окружающего мира»¹.

Далее он пишет, что человек, совершая духовные акты, отстраняется от реальности, от ее властного давления.

Такая позиция Шелера обнаруживает, на наш взгляд, некоторое злоупотребление активностью сознания, в которой поощряется излишнее подчеркивание идеи отделения сознания от объективной реальности.

¹ Scheller M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 47.

Цель и задача учения о человеке Шелера — достижение гармонии «жизненного порыва» и «духа» при определяющей роли духовного начала. Такое единство, по Шелеру, должно воплотиться во «всечеловеке» — образе человека ясного духа и неиссякаемой чувствительности, т.е. идеальном образе. В действительности он никогда не будет создан и не будет достигнут в полном объеме. Каждый период времени добавляет в этот образ свои характерные черты. Образ «всечеловека» только обозначает направление, в котором следует изменяться и действовать реальному человеку.

Критики концепции человека Шелера указывают на следующие противоречия его концепции: доведенный до крайности дуализм, насильственное разделение человека на две совершенно самостоятельные стороны, а также тезис о бессилии духа. Согласно Шелеру, дух должен направлять, упорядочивать стремление порыва, но как самостоятельная составная часть человека дух абсолютно бессилён, не имеет никакой власти, и только бессознательный порыв обладает творческой мощью и способностью действия. Говоря о духе, духовном акте, Шелер имеет в виду отдельную человеческую личность, которая и является олицетворением духа. Концепция личности Шелера утверждает абсолютную, неизменную личность, безотносительно к тому, что она собой представляет, какой вклад она внесла в общее развитие общества.

А. Гелен, известный немецкий антрополог, писал, что, сопоставляя животного и человека, Шелер сформулировал проблему человека не как проблему зоологии или физической антропологии, а как философскую проблему, которая состоит в том, что Шелер истолковывал биологическую, телесную природу человека в непосредственной связи с его душевно-духовным и разумным началом. Однако своей концепцией надвигательной и антивигательной природы духа как некоего потустороннего для реального мира и конкретного человеческого бытия он фактически отрицает науку.

Анализ отдельных направлений философской антропологии подтверждает, что в целом они не смогли создать новый философский образ человека, а лишь подтвердили старые знания о нем.

Философская антропология, — пишет Б.Т. Григорьян, — несмотря на некоторые научные и теоретические находки, не смогла стать целостным учением о человеке. Более того, она вылилась в отдельные философски осмысленные региональные антропологии — биологическую, психологическую, религиозную, культурную и др., которые при известной принципиальной общности, объединяющей их в рамках единого философского течения, обнаружили существенные различия как в методах исследований, так и в понимании характера и назначения самой философской антропологии. Остались неосуществленными и притязания философской антропологии на положение специальной науки наряду с другими дисциплинами вообще. Здесь можно согласиться с О.Ф. Больновым, известным «позитивным экзистенциалистом», что «философская антропология, несмотря на продолжающийся рост числа ее последователей,

не пришла к выработке такого методологического подхода к проблеме человека, который позволил бы реализовать ее притязания¹.

Философская антропология в изображении человека, несомненно, имеет воспитательный подтекст. Если философская антропология ставит вопрос о том «Что есть человек?», то педагогическая антропология как выделившаяся из нее область знания не ограничивается этим вопросом и идет дальше, служит новым этапом в раскрытии образа человека, ставит вопросы «Что делает человека человеком?» и «Как происходит формирование собственно человеческого в человеке?». Пытаясь ответить на поставленные вопросы, философская и педагогическая антропологии совместными усилиями стремятся создать новый философский образ человека, который формируется под непосредственным влиянием воспитания.

..... В прошлом столетии все заметнее признаки
Семья как субъект педагогического взаимодействия институционального кризиса семьи, о котором в начале века заговорили наиболее прозорливые из социологов, такие, как, например, *Питирим Сорокин* (1889—1968), составивший славу российской и американской социологии². Многообразные социальные последствия этого кризиса ведут к остроте социальных проблем общества и, разумеется, к дискуссиям в области образования.

Человек родился. Он еще не знает о своем могуществе. Он лежит в колыбели, беспомощный, с блаженной улыбкой. Когда-то такими маленькими, трогательными были его дедушки и бабушки, папа и мама. Дорога, на которую ему предстоит ступить, протоптана многими людьми, которые жили до него...

Перед ним лежит огромный мир, загадочный, зовущий. Подрастая, ребенок потратит много времени на пустые забавы или настоящие дела, пока не станет другом Земли или ее врагом.

Но сейчас, когда он сам крошечный, первое, что он ощутит, — это тепло человеческих рук. Вот он на руках у матери. Он крепко спит, ощущая материнскую ласку и нежность. Малыш проснулся, он кричит, требуя внимания. А родители уже начеку. Они готовы немедленно перепеленать ребенка, накормить его. Так в психику маленького человечка входит уверенность, что мир прочен и дружелюбен. В нем нет опасности, он преисполнен доброжелательности и любви. В ребенке формируется доверие к окружающему миру.

Но бывает и так, что ребенок не ощущает нежности. Его оставили одного, он проснулся и кричит. Однако никто не отзывается. Что закреплается в психике малыша? Этот мир жесток, суров, в нем нет любви и заботы. От родителей во многом зависит, с каким ощущением пойдет по жизни их ребенок, как он будет относиться к жизни, к другим людям. Взрослая жизнь отражает радостные и печальные впечатления и переживания младенчества.

¹ Григорьян Б.Т. Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. — М., 1988. — С. 84.

² Питирим Сорокин. Кризис современной семьи (фрагменты статьи, напечатанной в 1916 г.) // Вестник МГУ. Социология и политология. Серия 18. 1997. № 3.

Детство — замечательная пора в жизни человека. Первые впечатления детства — это тепло материнских рук, любовь и забота родных и близких. Ребенка окружают вниманием и нежностью. Весь мир лежит у его ног, прекрасный, непознанный. Его чарует волшебный мир игры, который пробуждает его фантазию, развивает воображение. В нем складываются светлые добрые чувства. В этом возрасте ребенок склонен воспринимать мир как полный добра и участия.

Что будет, если бросить маленьких детей в пространство, где нет ни человеческой любви, ни заботы, ни взаимного общения, ни воспитания? *Семья* — это группа живущих вместе родственников: муж и жена, родители с детьми.

Семья в старину — это в среднем семь человек, таких же, как Я, людей одной крови. Современная семья нередко состоит из трех поколений: родителей, детей, бабушек и дедушек. В семье — начало нашего жизненного пути, это — наша стартовая площадка. Став взрослым, человек как бы переходит в новую ступень своего жизненного космического корабля, строит свою собственную семью. Так от рождения и до конца жизни семья является той средой, в которой растет, развивается и проявляется человек.

Мы нередко видим, с каким вниманием и заботой родители относятся друг к другу. Ведь именно в семье обнаруживается чуткость, любовь и преданность. Семья — это родное гнездо, где любовь проявляется по-разному: чувства между родителями, между братьями и сестрами, между детьми и родителями, между внуками и бабушками с дедушками.

Любить своих близких — это значит быть внимательными к ним, заботиться о них, во всем помогать им (ходить за покупками в магазин, мыть посуду, убирать квартиру, заниматься с младшими сестрами и братьями и т. п.). Вы, наверное, именно так и поступаете, не так ли?

Малышу нужна забота. Она и рождает в ребенке любовь к жизни. Благодаря неустанному вниманию к нему ребенок осознает, как прекрасно быть маленьким мальчиком или девочкой. Любовь дает начало новой жизни, но мало дать жизнь ребенку. Важно еще привить ему любовь к ней. Ведь живое существо может ощущать и горечь жизни, страх и бессилие. Важно, чтобы ребенок полюбил жизнь.

Обогреть и накормить малыша — на это способно и животное. Но ведь ребенок должен ощутить еще и счастье. Если семья живет в любви и счастье, то это передается и ребенку.

Но счастье и любовь вовсе не являются неизменными спутниками семьи. В старину семьи были большими, люди жили вместе, потому что так было легче обрабатывать землю, добывать средства к существованию. Юноша не сам выбирал себе невесту. Это делали родители. Если род был знатным, то и невесту подбирали из почтенной семьи. В некоторые эпохи браки заключались по договору или при посредничестве каких-либо знатных семейств. Часто женились и

выходили замуж по расчету. При этом предполагалось, что любовь придет потом: «стерпится — слюбится». Само собой понятно, что не все семьи в прошлом были плохими. Ведь в выборе невесты участвовали знатные и мудрые люди. Они заботились о том, чтобы семья не была бедной, пользовалась уважением других людей. Конечно, в такой семье, объединенной общими целями, нередко рождалась любовь. Все же любовь обычно предполагает собственный выбор.

Однако семья, где нет любви, — мертвая семья. Ведь именно в семье ребенок учится любить. Если в его жизни не будет ласки, нежности, заботы, ему во взрослой жизни будет трудно создать собственную семью, беззаветно полюбить кого-то.

И в наше время семья часто подвергается тяжелым испытаниям. Многие семьи распадаются, дети лишаются одного из родителей. Это уже неполная семья. Поэтому, создавая семью и устраивая свою семейную жизнь, важно думать не только о себе, но и о детях, счастье которых будет зависеть от прочности семейного союза.

Каждая культура выбирает свою стратегию выживания.

.....
Связь поколений как нравственная идея
.....

Открытие «примитивных» систем детского воспитания ясно показывает, что примитивные сообщества не относятся ни к младенческим стадиям человечества, ни к вызванным задержкой отклонениям от олицетворяемых нами гордых прогрессивных форм. Они являют собой совершенную форму зрелой человеческой жизни, гомогенность и простая цельность которой вполне могли бы вызвать у нас чувство доброй зависти. Давайте заново откроем для нас характерные особенности некоторых из этих форм жизни, изучая образцы, добытые в ходе наблюдений за жизнью американских индейцев¹.

Человеку свойственно долгое детство, а цивилизованному человеку — еще более долгое. Продолжительное детство делает человека в техническом и умственном отношении виртуозом, но и оставляет в нем осадок эмоциональной незрелости. Хотя племена и народности во многом неосознанно используют воспитание детей для достижения своей особой формы зрелой идентичности, своего уникального варианта цельности, их постоянно преследуют иррациональные страхи родом из того самого детства, которое они эксплуатировали особым образом.

Один из исследователей *Л. Демоз* пришел к выводу, что именно конфликт поколений рождает «психогенные» факторы истории. Он пишет:

Центральная сила исторического изменения — не техника и экономика, а психогенные изменения в личности, происходящие вследствие взаимодействий сменяющихся друг друга поколений родителей и детей².

¹ См.: Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 2000. — С. 100.

² Цит. по: Кон И. Ребенок и общество. — М., 1988. — С. 48.

Индийские дети, которые приезжают в Россию, больше всего удивляются, что наши дети зовут родителей на «ты». В Индии так не принято. К родителям обращаются только на «вы». Давайте подумаем, как лучше строить отношения с близкими. У Пушкина пустое «вы» и сердечное «ты». Выражено это у поэта по другому поводу. Но все же: неужели лучше, общаясь с родителями, сохранять дистанцию?

Какая дистанция лучше? Сохранить эмоциональную близость, обращаться к родителям на «ты» или, рискуя этой дистанцией, нести эстафету уважения к родителям? Каждая культура выбирает свою стратегию. И в ней есть и положительное и отрицательное. Наверное, китайская культура, ставившая перед семьей проблему сохранения традиций, требовала от детей безоговорочного почтения. Философ Конфуций учил, что общество должно напоминать большую семью, где подданные чтят родителей и любят друг друга как братья. Древние китайцы не только с огромным уважением относились к родителям, но и одобряли их выбор. Нам, европейцам, трудно представить такую ситуацию, чтобы наши взрослые дети выбирали супруга по совету родителей. Это кажется невозможным. Даже после смерти отца или матери юноша, который хотел жениться на девушке, но не получил согласия родителей, должен был еще несколько лет ждать, когда по традиции можно было бы наконец жениться по своей воле.

Согласно законам средневекового Китая взрослый сын мог поступиться запретом своих родителей только через пять лет после их кончины. Хорошо это или плохо? У каждого народа — свои культурные особенности, свои правила жизни. Человеку европейской культуры может показаться странным, что надо называть родителей на «вы», огласовывать свою любовь с отцом и матерью, чтить их волю даже после их смерти. Однако эти традиции помогли китайцам сохранить высокое достоинство семьи. Наверное, сын или дочь могли видеть у родителей какие-то недостатки. Но они ни на минуту не забывали, что именно эти люди, отец и мать, даровали им жизнь. В китайской культуре не мог появиться такой герой, как Павлик Морозов, потому что по китайским законам Средневековья сын, который сделал донос на своего отца, наказывался сурово, вплоть до смертной казни.

В европейской культуре сердечная близость, возможность говорить с родителями как с равными (т.е. на «ты») ценилась выше, чем в древнекитайской. Дети, рожденные в царских или королевских семьях, не могли жениться или выходить замуж без согласия родителей. Считались с волей отца или матери в тех случаях, когда родители располагали капиталом. Но в целом в европейской культуре не было такого культа семьи, как в Древнем Китае. Дети далеко не всегда считались с волей родителей...

В результате европейская культура знает такое явление, как конфликт поколений. Родители не считают, что дети должны обращаться к ним только на «вы»: близкое «ты» между родственниками гораздо лучше. Дети могут выбирать иной образ жизни, жениться по собственному выбору. Мы знаем роман Тургенева «Отцы и дети», стихотворение Лермонтова «Печально я гляжу на наше поколение...». Родители часто страдают, что дети живут своей жизнью, даже не посвящая в нее родителей, не оказывают отцу и матери должного уважения. Далеко не все дети проникаются мыслью, что родители подарили им возможность жить на Земле. Можно услышать, например, и такое: «А я вовсе не просил меня рожать. Они даже не спросили мое мнение». В древнекитайской культуре такое совершенно невозможно. Юноша и девушка подчинялись воле родителей. Они знали, что, когда сами станут стариками и им будет оказано глубокое уважение, они будут вознаграждены за свое поведение.

Мне хотелось бы отметить, что в нашей культуре действительно распалась связь поколений. Любой человек соединяет в себе прошлое, настоящее и будущее, своих родителей, самого себя и своих детей. Христианская религия почерпнула это триединство (т.е. целостность трех слагаемых) из этой сути человека и сделала его священным, чтобы дать нам понять единственный закон жизни. Без прошлого нет настоящего, потому что нет Сына. Без настоящего невозможно будущее, потому что некому будет передать Завет. В религиозной литературе Заветом называют соглашение Бога с человеком. Завет — это доброе согласие...

А если его нет, этого Завета? Если родители не сумели показать детям эту живую связь поколений, близость детей и родителей? Если родители не смогли осознать свое глубинное, святое родство с родителями?

Тогда Завет замещается в душе человека сиюминутным распоряжением, приказом. Тогда будущему поколению передают не Завет, как надо жить, а правила, как надо выживать. И тогда исчезает преемственность жизни. Остаются люди, которым не надо рисковать жизнью, чтобы отстоять Завет для будущих поколений, а нужно просто воспользоваться моментом, чтобы что-то продать, а что-то купить...

Мы все чаще имеем дело с семьей, которая не передает эстафету. Христианская религия пыталась вбить в наше сознание простую истину естественного человеческого бытия: есть прошлое, настоящее и будущее — есть триединство. Прошлое, настоящее и будущее связаны между собой.

Перечитывая работу русского философа В.С. Соловьева «Оправдание добра», я испытывал недоумение, почему в этой большой работе автор пытается доказать нам простые истины. Речь идет о том, что человека формирует семья, Отечество и человечество в целом. И эта безусловная истина много раз проговаривается, доказывается. Очень долго и обстоятельно философ пишет о необходимо-

сти почитания родителей, как будто кому-нибудь неясно, что память о родителях священна. Но даже если еще в позапрошлом веке это казалось необходимым пояснить, то в наше время это стало актуальной потребностью.

Но без нравственной эстафеты, без передачи связи поколений воспитание кажется не только непродуктивным, но и бессмысленным.

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что такое образовательный процесс?
2. Почему образовательный процесс представляет собой многоплановую и полиморфную сферу взаимодействия?
3. В чем заключаются общие упущения современного образовательного процесса?
4. Объясните причины невозможности проектирования тех или иных результатов без установления определенных этапов.
5. В чем состоит сущность педагогического ренессанса XX в.?
6. Чем различались традиционализм и реформаторство?
7. Почему Э. Дюркгейм называл воспитание «методологической социализацией»?
8. В связи с чем школа оказывается важнейшим средством социализации?
9. Отчего религиозность и гражданственность во многих педагогических ситуациях считались наиболее важными показателями воспитания?
10. Какую роль играет семья как субъект педагогического взаимодействия?

Литература

.....

Женщины. История. Общество / Под общей ред. В.И. Успенской. — М., 2002.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997.

Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. — М., 2001.

Питирум Сорокин. Кризис современной семьи (фрагменты статьи, напечатанной в 1916 г. — Вестник МГУ. Социология и политология. Серия 18. 1997. № 3.

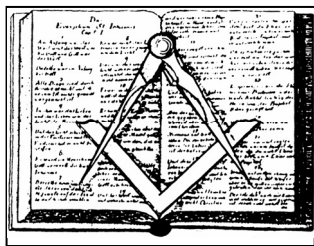
Сигоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992.

Философия любви. — М., 1990.

Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 2000.

Раздел V

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Тема 16

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Мудрость заключается в одном: познавать
мысль, как то, что правит всем во всем.

Гераклит

Воспитание невозможно без обучения. Более того, ядром образования является обучение. Все животные способны к научению, но, видимо, один лишь человек умеет в достаточно значительной степени передавать приобретенные привычки своему потомству. Мы можем приручить собаку, обучить ее разным трюкам и заронить в нее другие семена культуры, но она никогда не передаст их своим щенкам. Они воспримут только биологическое наследие своего вида, к которому в свой черед добавятся привычки, выработанные на основе опыта.

Обучение как феномен

По мнению культуролога *Дж. Мёрдока*, своей исключительностью в данном случае человек обязан, видимо, фактору языка¹. Во всяком случае многие привычки, которые люди приобретают путем научения, передаются от родителей к детям из поколения в поколение и, повторно прививаясь раз за разом, обретают такую устойчивость во времени, такую относительную независимость от индивидуальных носителей, что мы вправе определять их в совокупности как «культуру». Родители с самого раннего детства показывают детям, что принято делать в этой культуре, какие здесь существуют «правила», как освоить знания, умения и навыки.

Если культура прививается воспитанием, то все культуры должны нести на себе общий отпечаток процесса воспитания. Воспитание включает в себя не только передачу технических навыков и знаний, но также и дисциплинирование животных импульсов ребенка, чтобы приспособить их к социальной жизни. То, что в поведении проявляются некоторые регулятивные свойства, которые отражают способы, при помощи которых эти импульсы связываются и перенаправляются в ранние годы жизни ребенка, определяющие его последующее личностное развитие, — это представляется очевидным исходя из данных психоанализа. В качестве примера можно

¹ См.: *Мёрдок Дж.* Фундаментальные характеристики культуры // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретации культуры. — СПб., 1997. — С. 50.

привести внутрисемейные табу кровосмешения (инцеста), которые, судя по всему, универсальны.

Изучая жизнь племен патриархального уровня развития, еще сохранившихся в Азии, Австралии, Африке и Америке, Фрейд сделал поразительное открытие. Оказалось, что во всех этих племенах каким-то образом действует система нравственных запретов, регламентирующих все важнейшие стороны жизни. Фрейд показал, что для истолкования культуры огромное значение имеет система запретов, компенсирующих утрату животных инстинктов. По его мнению, каждый, кто подходит к проблеме табу со стороны психоанализа, т.е. исследования бессознательной части индивидуальной душевной жизни, после некоторого размышления обнаружит, что есть вещи, которые он ни при каких обстоятельствах не может допустить. Это наблюдение Фрейда не лишено резонанса¹.

Культурные привычки сохраняются во времени не только благодаря тому, что передаются в процессе воспитания. Они, кроме того, еще и социальные. Привычки разделяются людьми, живущими в организованных коллективах, или обществах, и сохраняют свое относительное единообразие под воздействием социальных факторов. Короче говоря, это групповые привычки. Все это означает, что существует общественный запрос на организованное, целенаправленное обучение. Оно-то и рассматривается в педагогике.

Обучение как общественное явление есть целенаправленная, организованная, систематическая передача старшим и усвоение подрастающим поколением опыта общественных отношений, общественного сознания, культуры производительного труда, знаний об активном преобразовании и охране окружающей среды. Оно обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности. В этом заключается его объективное назначение в обществе. Содержанием обучения являются основные формы общественного сознания, прежде всего наука, искусство, право, мораль, а также культура, производственный опыт и навыки к труду. Главными механизмами освоения содержания в процессе обучения является целенаправленно организованная в специальных формах взаимодействия совместная деятельность детей и взрослых, их содержательное познавательное общение².

.....
Способы
обучения
.....
Обучение изначально предполагает *систематичность*. Еще И. Кант подчеркивал, что обучение может быть таким, что предполагает: *материал обращен только к слушателям*. Учитель может обучать с помощью вопросов, которые он задает ученикам. Но и здесь

¹ См.: Гуревич П.С. Загадки архаической культуры // Фрейд З. Тотем и табу. — М., 1997. — С. 10.

² Лихачев Б. Педагогика. — М., 1999. — С. 48.

возможны два варианта. Учитель может обращаться только к разуму учеников или только к их памяти.

В самом деле, когда один человек хочет получить ответ от разума другого, то это может произойти лишь в виде диалога, т.е. учитель и ученик спрашивают друг друга и отвечают друг другу. Учитель с помощью вопросов направляет ход мыслей своего питомца, развивая в нем склонность к определенным понятиям при помощи приводимых примеров (он повивальная бабка его мыслей); ученик, который при этом убеждается, что он сам способен мыслить, при помощи встречных вопросов (в связи с неясностью или сомнениями в принятых положениях) побуждает самого учителя... учиться правильно ставить вопросы¹.

.....
Теория познания —
методологическая
основа обучения
.....

Ко многому, что нас окружает, мы относимся автоматически: включаем телевизор, смотрим программу. Поразительно, если задуматься, как это образы летят через пространство? Заходим в самолет, усаживаемся и через несколько часов спускаемся по трапу. Но уже в другом полушарии. Какие законы поддерживают такой успешный перелет? Многое мы воспринимаем, как более или менее очевидное. Но вот наступает такой момент, когда мы задумываемся, казалось бы, над несомненным: а что это такое? Что все это вокруг меня означает? Человек направляет свет всепроникающего разума на нечто, еще не бывшее предметом его самостоятельного размышления. Древнегреческий мудрец Сократ связывал возможность познания с разумом. Но что такое разум?

Человек обладает необыкновенным даром: он может, например, вызвать в собственном воображении давно ушедшие миры. Он способен с предельным погружением войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять их. Человек может рассуждать, познавать, оценивать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. В своей жизни люди доверяются не только инстинктам. Они могут поступать сознательно. Это поразительная, победоносная способность человека.

Разум есть способность понимания и осмысления. Это деятельность человеческого духа, направленная на познание. С помощью разума постигается универсальная связь явлений. Возможно, именно этот благословенный дар выделяет нас из остальной природы. Поэт Игорь Шкляревский написал такие строчки:

И над натурой нашей звероликой
Всепониманье возвышает нас...

Всепониманье... Оно нам кажется таким естественным, органичным. Однако всегда ли оно было свойственно людям во все времена?

¹ Кант И. Собр. соч.: В 8 т. — М., 1994. — С. 525.

Разум, ум — человеческая способность понимать и осмысливать окружающий мир. В истории философии сложилось даже специфическое учение о том, что все есть разум. Оно было названо *панлогизмом*. Разум является абсолютной действительностью. Мир — лишь осуществление разума.

Натурфилософы утверждали, что разум присущ не только человеку. В своеобразной форме он существует в косной и живой материи. Теперь уже не только богословы или натурфилософы полагают, что Вселенная одушевлена разумом, о чем всегда рассуждали мистики. Физики и те склонны думать, что универсум демонстрирует некое величие одухотворенной мысли. Но не менее распространена и другая точка зрения. Разум существовал не всегда. Он — продукт эволюционного развития материи, одно из последовательных приобретений вечного универсума.

Затем, по дарвиновской генеалогии, когда-то очень давно произошло эффективное (до сих пор необъяснимое) событие: бессознательная и инертная материя стала осознавать себя и окружающий мир. Хотя механизм этого чудесного события находится в полном противоречии даже с наименее строгими научными рассуждениями, правильность этого метафизического предположения считается сама собой разумеющейся, а решение проблемы молчаливо переадресовывается к будущим исследованиям. Исследователи не пришли к согласию даже в том, на какой эволюционной стадии возникло сознание. Однако убеждение, что сознательность присуща только живым организмам и что она требует высокоразвитой центральной нервной системы, составляет основной постулат материалистического и механического мировоззрения. Сознание рассматривается как продукт высокоорганизованной материи (центральной нервной системы) и как эпифеномен физиологических процессов в головном мозге¹.

Понятие разума (*греч.* Нус) появилось сначала у древнегреческого философа *Анаксагора* (ок. 500—428 до н.э.) и затем у Аристотеля. Софисты признавали только естественный продукт мышления, формирующийся в каждом как неизбежное мнение. Для Сократа существует норма, согласно которой определяется ценность естественных продуктов мышления. Высшую необходимость, открывающуюся в диалогическом стремлении к истине, можно назвать законодательством разума. В этом смысле справедливо утверждение, что Сократ открыл разум. Он первым провозглашает с полным сознанием, что существует нечто значимое для всех людей и знание существует только там, где это признается.

По мнению стоиков, всекосмическое единство обеспечивается принципами «логичности», т.е. чем-то бестелесным, не-сущим. Космос организован по тем же самым принципам, что и знание о нем. Высшая логика мироздания и бытие совпадают. В основе сов-

¹ *Гроф С.* За пределами мозга. — М., 2001. — С. 38.

падения лежит способность космического разума мыслить свои собственные законы как необходимые и всеобщие. Мировой разум, стало быть, тождествен закономерности природы.

..... *Рассудок* — первичная ступень разумной деятель-
..... **Рассудок** ности, исходный уровень мышления, который ог-
..... раничивает оперирование абстракциями предза-
данной схемой. Можно охарактеризовать рассудок как психическую
деятельность, которая, образуя понятия суждения, умозаключения,
снабжает этим материалом разум.

Уже в античной философии прослеживается различие между рассудком и разумом как двумя «способностями души». Отмечается, что рассудок — это способность рассуждения. Ему подвластно все относительное, земное и конечное. Разум же продвигается дальше. Он постигает абсолютное, божественное и бесконечное. Многие мыслители, например *Николай Кузанский* (1401—1464), *Дж. Бруно* (1548—1600), оценивали разум как более значимую и более высокую в сравнении с рассудком способность познания.

Знание, по мнению Ф. Бэкона, исходит из трех способностей рассудочной души. История соответствует памяти, поэзия — воображению, философия — рассудку. Философия, по его мнению, имеет дело не с индивидами и не с чувственными впечатлениями от предметов, но с абстрактными понятиями, выведенными из них, соединением и разделением которых на основе законов природы и фактов самой действительности занимается эта наука. Это полностью относится к области рассудка. Чтобы убедиться в правильности своей мысли, Бэкон обращается к источникам мыслительного процесса. Ощущение, служащее воротами интеллекта, возникает только от воздействия единичного. Образы или впечатления от единичных предметов, воспринятые органами чувств, закрепляются в памяти, при этом первоначально они запечатлеваются в ней нетронутыми, в том самом виде, в каком они явились чувственному восприятию. И только потом человеческая душа перерабатывает и пережевывает их, а затем либо пересматривает, либо воспроизводит в своеобразной игре, либо, соединяя и разделяя, приводит в порядок. Следовательно, по убеждению Бэкона, философия вытекает из рассудка. Последний легко предполагает в вещах больше порядка и единообразия, чем их находят. В то время как многое в природе единично и совершенно и не имеет себе подобия, он придумывает параллели, соответствия и отношения, которых нет.

Рассудок — это человеческая возможность последовательно и ясно рассуждать, подвергать классификации явления. Кант предложил убедительное различие двух уровней мыслительной деятельности:

Всякое наше знание начинается с чувств, переходит к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого нет в нас ничего для обработки материала созерцаний и для подведения его под высшее единство мышления.

Доверяясь рассудку, человек как бы предумышленно отвлекается от идеи развития, взаимосвязанности понятий и категорий. Процессы и феномены мира берутся как нечто устойчивое, неизменное. Мышление начинается с рассудка, но не ограничивается им. Рассудок никогда не проявляет особого стремления к отысканию ошибки, так как, по мнению Канта, его к этому ничто не побуждает. Таков чуть ли не главный источник заблуждений, которые сохраняются, к стыду человеческого ума, в течение долгого времени и вскрываются затем более глубоким анализом. Рассудок попросту опирается на суждения здравого ума, не сообщая им посредством логики необходимой крепости. Кант подчеркивает, что правильно расположенные цветники и аллеи возможны только благодаря рассудку, который их располагает. Однако когда ясной оказывается определенная идея, в то время затемняются другие представления. Таковы пределы рассудка в отличие от разума.

Предназначение рассудка в том, чтобы мыслительно упорядочить обретенное знание. Естественный прогресс человеческого познания состоит в том, что сначала развивается рассудок: на основе опыта рассудок доходит до ясных суждений и через их посредство до понятий, затем эти понятия познаются разумом в соотношении с их основаниями и следствиями и, наконец, систематизируются наукой. Поэтому человека в процессе воспитания надо научить сначала быть рассудительным, затем разумным и, наконец, ученым.

Действительное или мнимое чувственное восприятие предшествует всякому суждению рассудка и обладает непосредственной очевидностью, которая далеко превосходит всякое другое убеждение. Рассудок привносит в знание форму, содержание его есть результат чувственного созерцания. Чувственное познание несправедливо называют смутным, а рассудочное — отчетливым. На самом деле первое может быть совершенно отчетливым, а второе — в высшей степени смутным.

По мнению Канта, восприимчивость нашей души, т.е. способность ее получать представления, называется *чувственностью*. Рассудок же есть способность самостоятельно производить представления, иначе говоря, есть спонтанность познания. Человеческий опыт состоит из созерцаний, принадлежащих чувственности, и из суждений, которые представляют собой исключительно дело рассудка. Но таким суждениям, которые рассудок составляет из одних лишь чувственных созерцаний, еще далеко до суждений, обретенных в опыте. Дело чувств — созерцать, дело рассудка — мыслить, т.е. соединять представления в сознании. Соединение представлений в сознании — это суждение. Мыслить означает составлять суждения.

Как рассудок нуждается для опыта в категориях, так разум содержит в себе основания для идей, предмет которых не может быть дан ни в каком опыте. Идеи также лежат в природе разума, как ка-

тегории — в природе рассудка. Разум как чистая самостоятельность выше рассудка. Разум может быть обыденным, здравым, спекулятивным, чистым, интуитивным, дискурсивным. Разум есть способность выдвигать принципы и в своем крайнем требовании доходить до безусловного. Напротив, рассудок служит ему только при определенном условии, которое должно быть дано. Однако без понятий рассудка разум не может судить объективно, рассудок есть способность давать понятия, поэтому он дискурсивен. Можно помыслить и интуитивный рассудок негативно, просто как недискурсивный. Разум стремится найти бесконечное, безусловное и абсолютное.

Это сопоставление конечного и бесконечного (рассудка и разума) можно видеть и в философии Гегеля. Он показал устойчивость и определенность рассудка, который обуславливает систематизирующую деятельность мышления. Рассудок правомерен, но он не исчерпывает потенциал разума.

Немецкий философ *Ф. Шеллинг* (1775—1854) показывал, что воображение парит между конечностью и бесконечностью. Продукты воображения называют идеями. Поэтому воображение являет собой не рассудок, а разум. Это воображение на службе свободы. Что идеи есть просто объекты воображения, существующие только в названном парении между конечностью и бесконечностью, видно из того, что, будучи превращены в объекты рассудка, они ведут к тем неразрешимым противоречиям, которые Кант называл *антиномиями*. Следовательно, идеи — это продукты воображения, т.е. такой деятельности, которая не производит ни конечное, ни бесконечное.

..... И. Кант различал *разум божественный, чистый и*
Разум *практический*. Благодаря разуму возникают систе-
..... матизирующие принципы. Основываясь на них, разум может судить (теоретический разум) либо действовать (практический разум). В отличие от Канта Гегель полагал, что, именно достигая стадии разума, мышление в полной мере реализует свои конструктивные возможности, выступая как свободная, не связанная какими-либо внешними ограничениями спонтанная активность духа. Пределы мышления, по Гегелю, не вне мышления — в опыте, созерцании, восприятии, а внутри мышления — в его недостаточной активности. Подход к мышлению как формальной деятельности по систематизации данного извне материала, свойственный для рассудка, преодолевается на стадии разума, когда мышление делает своим предметом свои собственные принципы, наличные определения мысли и, преодолевая их узость, абстрактность, односторонность, вырабатывает свое собственное имманентное мышлению идеальное содержание, формируя тем самым то, что Гегель называет «разумным», или «конкретным понятием», которые следует четко отличать от рассудочных определений мысли, выражающих лишь абстрактную всеобщность. Разумность мышления выражается в его

способности снять эту противоречивость на более высоком уровне содержания, в котором, в свою очередь, обнаруживаются внутренние противоречия, являющиеся источником дальнейшего развития¹.

На рубеже XIX—XX вв. многие положения классической немецкой философии, касающиеся рассудка, были подвергнуты критике и переосмыслению. Так В.С. Соловьев рассматривал разум как выражение всеобщего смысла вещей и как форму познания.

Итак, философы XVIII—XIX вв. полагали, что наше познание складывается из двух факторов: из данных чувственного восприятия, составляющих все реальное содержание нашего познания и имеющих лишь эмпирическое значение (как факты сознания), и из априорных форм и законов нашего ума. К последним относились способы созерцания, категории рассудка и идеи разума.

Критический рационализм принимает эти два коренных фактора нашего познания как безусловно самостоятельные относительно друг друга. Данные чувственного восприятия как реальное содержание нашего познания совершенно независимы от форм разума, их существование несколько не определяется разумом, они не суть акты мыслящего человека. Однако и формы разума безусловно независимы от эмпирических данных. Это пустые, субъективные формы, лишенные всякого объективного содержания. Истинное же объективное познание, по мнению В.С. Соловьева, не может быть сведено ни к пустой форме, ни к случайному эмпирическому факту. Оно должно состоять в синтезе этих двух элементов, соединять реальность чувственного восприятия со всеобщностью и необходимостью априорной формы. Современные авторы показывают, что, с одной стороны, рассудок может быть без понятий, и понятия бывают без рассудка. В самом общем определении рассудком называется обыденное, романтическое, практическое мышление. Иначе говоря, *здравый смысл*.

В последние десятилетия прошлого и в начале нынешнего века в связи с нарастанием иррациональных тенденций в философии часто возникает вопрос: хорошо ли, что у человека есть разум? По первому впечатлению вопрос кажется праздным и даже оскорбительным. Огромную роль в мышлении играют знание, способность логически мыслить, ориентироваться в многообразии сведений, черпать вдохновение в эмоциях. ... Как это обогащает человека! Не будь этого дара, разве мы создали бы науку, философию, религию, искусство? Человек, судя по всему, остался бы пещерным животным.

Вот уже два столетия философия пытается произвести критические расчеты с идеологией XVIII в., когда возникли гимны в честь разума. Позже родились серьезные сомнения в том, что он может

¹ См.: Швырев В.С. Рассудок и разум // Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — М., 2000. — С. 484.

вести человечество за собой, поскольку обнаружилось глубинные противоречия сознания. Странники нейролингвистического программирования показали определенные дефекты сознания. Все это изменило представление о роли разума в истории.

Однако никакими другими средствами собственного возвышения, кроме разума, человечество не обладает. Поэтому вера в разум и сегодня продолжает одухотворять людей, порождает надежды на преобразование мира. У разума есть собственные секреты, которые не сразу открываются человеку. Он может сыграть роковую роль в судьбах человечества, обнаруживая заложенные в нем разрушительные тенденции. Но разум, всесторонне осмысленный, раскрывший свой потенциал, способен придать истории мира невиданный вектор развития — осмысленного целенаправленного созидания. В самой природе разума заложено, что он может стремиться к идеалу, лишь продираясь через собственные противоречия. В истории человечества были периоды расцвета разума и его упадка. От отчаяния нас удерживает свойство самого разума — его *способность к самознанию*, к анализу собственного пути и исправлению ошибок.

..... Мышление и познание являются достижениями мозга. Ученые считают, что мозг, пожалуй, самое сложное произведение природы. Он представляет собой уникальную систему. Мозг в наши дни служит объектом интенсивного теоретического исследования. Мы можем, например, рассматривать мозг как физиологический орган и исследовать его структуру, его части, его обменные процессы. Мы можем, как это делают психологи, исследовать функции независимо от того, какова природа их реализации, как они возникли и как они могут осуществляться другими системами, например машинами.

Ни у кого не вызывает сомнений, что всей психической и физической деятельностью человека управляет головной мозг. Каждое полушарие контролирует работу «противоположной» ему половины тела: левое руководит функциями правой половины, правое — левой. Функциональную асимметрию головного мозга наиболее подробно исследовал американский психоневролог *Р. Сперри* (1913—1994), получивший за это открытие Нобелевскую премию по медицине в 1981 г.

Вопрос о локализации различных психических функций в структуре мозга человека имеет не только теоретический интерес. Понимание роли каждого полушария позволяет хорошо осознать смысл асимметрии человеческой психики, понять, по каким каналам происходят восприятие и обработка информации, проследить за процессом мышления¹.

¹ См.: *Филатова Е.С.* Соционика для всех. — СПб., 1999. — С. 24.

Мы теперь можем изучить индивидуальное развитие мозга, его становление в человеке от оплодотворенного яйца до старости. Мы можем сравнивать его с мозгом и центральной нервной системой других живых существ и пытаться реконструировать его историческое становление. Так, мы получаем определенное знание о мозге, анализируя языки, мифы, религии, различные теории и даже с помощью школьной премудрости. Наконец, в наши дни мы научились конструировать «искусственный интеллект», чтобы понять, как устроен мозг.

Разум, судя по всему, складывался постепенно, шаг за шагом, обнаруживая все новые и новые грани, выявляя свой неисчерпаемый потенциал. В философии неслучайно много внимания уделяется становлению разума, описаниям различных типов сознания и мышления. Я сижу в кабинете и мечтаю искупаться. Никакого озера рядом нет, меня окружает иная обстановка. Прекрасный водоем возникает в моем воображении. Что такое мышление, на которое способен человек, обладающий сознанием? Мышление — это внутреннее, активное стремление человека овладеть своими собственными представлениями (образ озера в моих мечтах), понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями и ожиданиями.

Мышление обладает разными ресурсами. Оно может быть отвлеченным, безупречно логичным. Но в разворачивании ума участвуют также эмоции. Когда вы спорите, вы не только выдвигаете рассудочные доводы. Нередко в спор включаются и ваши чувства.

Однако не следует понимать мышление как последовательное, дискурсивное разворачивание мыслей, выстраивающихся в ряд. Американский философ и психолог Уильям Джеймс сравнивал мышление с броуновым движением. Это скорее поток сознания, нежели стройное продвижение мыслей, идущих в затылок друг другу.

Откуда мы знаем кое-что о мире? Некоторые мыслители полагали, что существует так называемое доопытное знание. Допускают, например, что некто еще не сталкивался в жизни с химическими процессами, но уже знает, что вода — это два атома водорода и один кислорода. Доопытное знание — это знание, не приобретенное в опыте. В истории философии его иногда называли врожденным, т.е. полученным при рождении. Платон полагал, что познание — это не что иное, как припоминание. Мы знали, но забыли, а теперь воскрешаем в памяти наши знания.

Русский поэт *Осип Мандельштам* (1891—1938) в стихотворении «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьем гаме...» приводит такие строчки:

Быть может, прежде губ родился шепот,
И в бездревесности кружилися листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.

Одним из первых ученых, кто заложил основы научного познания, был английский философ Фрэнсис Бэкон. Он отклонял идею о врожденном знании. Бэкон считал, что познание начинается с определенных сигналов от окружающего. Мы воспринимаем их с помощью наших чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса. В разуме нет ничего, что первоначально не было бы в нашем эмпирическом опыте, т.е. в восприятии мира через органы чувств. Затем эти сведения поступают в мозг, где начинается их обработка. Этот вид познания мы называем рациональным.

Ребенок вынужден обучаться многим навыкам, которые у животного существуют от рождения. Но этот недостаток компенсируется другим даром, который есть только у человека и который не имеет аналогов в природе. Не непосредственно, а путем сложных и трудных мыслительных процессов человек обретает знание. Он вырабатывает представление о том, что существуют не только волки, лисы и тигры. Их можно обозначить общим понятием «животное».

Посмотрим, к примеру, как складывается в человеческом сознании идея пространства. Этнография показала нам, что первобытные племена наделены чрезвычайно острым восприятием пространства. Туземец способен видеть мельчайшие детали своего окружения. Он чрезвычайно чувствителен к любому изменению той среды, где обитает, даже в самых трудных условиях способен найти верную дорогу. С чрезвычайной точностью следует он за всеми поворотами реки, когда гребет или идет под парусом вниз или вверх по течению. Однако если попросить его дать общее описание реки или начертить карту со всеми ее поворотами, туземец не сможет это сделать и даже не поймет нашего вопроса.

Что это означает? Туземец хорошо знает течение реки, но его знакомство очень далеко от того, что можно назвать знанием в абстрактном, теоретическом смысле. В истории человеческой культуры появление способности к абстрактному мышлению есть событие колоссального значения.

..... О памяти мы говорим тогда, когда центральная нервная система в состоянии накапливать информацию. Можно изменять объем и продолжительность памяти. Животных с хорошо развитыми глазами приучают парой оптических образцов (например, круглый — угловатый) один признак (например, круглый) связывать с пищей. Каракатица (беспозвоночное) обучается овладеть одновременно тремя парами признаков, маленькие рыбки — четырьмя, форели и мыши — шестью парами, крысы выучивают восемь, осел — четырнадцать, лошади и слоны — двадцать пар признаков. Емкость памяти в существенной мере зависит от абсолютной величины мозга.

Аналогично варьируется также длительность хранения. Опыты с каракатицей показывают, что она может хранить в своей памяти

приобретенное в течение 27 дней, форель — свыше 5 месяцев, крыса — свыше 15, карп — даже 20 месяцев.

Память является предпосылкой способности обучения на основе опыта. Сейчас различают множество способов обучения. Спорно, однако, являются ли эти различия количественной или качественной природы, основана она или их эволюция на простом повышении емкости, темпа, продолжительности обучения или они представляют собой «подлинные достижения» эволюции. Можно наблюдать следующие процессы обучения:

- обучение посредством образования условных рефлексов (И.П. Павлов): оно служит классическим и оспаривается только у одноклеточных;
- инструментальная подготовка (Б. Скиннер): животное в искусственно созданном окружении (например, ящик Скиннера) само осуществляет действия, за которые вознаграждается или наказывается. Обучение посредством упражнения или привычки, например совершенствование возможностей полета (парение, подъем против ветра). Обучение посредством проб и ошибок является, вероятно, важнейшим модусом обучения у высших животных и людей. Обучение посредством подражания осуществляется редко. Оно встречается у некоторых птиц (обучение родовому пению), у высокоразвитых млекопитающих и у человека.

..... Э. Фромм проводит различие между двумя моду-
Модусы сами человеческого существования — «быть» или
обучения «иметь». В популярном изложении это может
..... соответствовать паре «быть» или «казаться». И
тогда отчетливо проступает различие в характере и эффективности обучения. Студенты, ориентированные на обладание (иметь), могут слушать лекцию, воспринимать слова, понимать логическое построение фраз и их смысл и в лучшем случае дословно записать все, что говорит лектор, в свою тетрадь, чтобы впоследствии вы зубрить конспект и, таким образом, сдать экзамен. Содержание лекции не становится, однако, частью их собственной системы мышления, не расширяет и не обогащает ее. Вместо этого такие студенты все услышанное в лекции просто фиксируют в виде записей отдельных мыслей или теорий в своих конспектах и сохраняют их. Между студентами и содержанием лекций так и не устанавливается никакой связи, они остаются чуждыми друг другу, разве что каждый из студентов становится обладателем некой коллекции чужих высказываний, сформулированных лектором или заимствованных им из другого источника¹.

¹ См.: Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. — М., 2000. — С. 222.

У студентов, для которых образование является главным способом существования, нет иной цели, как придерживаться того, что они «выучили», либо твердо полагаясь на свою память, либо бережно сохраняя свои конспекты. Им не приходится создавать или придумывать что-то новое, напротив, индивидам такого типа свежие мысли или идеи относительно какого-либо предмета внушают немалое беспокойство, ибо все новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают. В самом деле, человек, для которого обладание является основным способом его взаимоотношений с миром, те идеи, суть которых нелегко уловить и зафиксировать (в памяти или на бумаге), пугают, как и все, что развивается и изменяется, а потому не поддается контролю.

Совершенно по-иному, отмечает Фромм, протекает процесс усвоения знаний у студентов, которые избрали в качестве основного способа взаимоотношений с миром бытие. Начнем хотя бы с того, что они никогда не приступают к слушанию курса лекций, если он является для них «чистым листом». Они ранее уже размышляли над проблемами, которые будут рассматриваться в лекции, и у них в связи с этим возникли свои собственные вопросы и проблемы. Они уже занимались данной темой, и она интересует их. Они — не пассивные вместилища для слов и мыслей, они слушают и *слышат* и, что самое важное, *получая* информацию, реагируют на нее активно и продуктивно.

То, что они слышат, стимулирует их собственные размышления. У них рождаются новые вопросы, возникают новые идеи и перспективы. Для таких студентов слушание лекций представляет собой живой процесс. Все то, о чем говорит лектор, они слушают с интересом и тут же сопоставляют с жизнью. Они не просто приобретают знания, которые могут унести домой и вызубрить. На каждого из таких студентов лекция оказывает определенное влияние, в каждом вызывает какие-то изменения: после лекции он (или она) уже чем-то отличаются от того человека, каким он был прежде. Конечно, такой способ усвоения знания может преобладать только в том случае, если лектор предлагает материал, стимулирующий интерес студентов. Переливание из пустого в порожнее не может заинтересовать студентов с установкой на бытие; они в таких случаях предпочитают вовсе не слушать лектора и сосредоточиться на своих мыслях.

..... Формы обучения бывают различными. В современном мире нередко встречается *индивидуальная* форма обучения. Учитель обучает одного ученика. В этом случае учитываются индивидуальность обучающегося, его специфические интересы, уровень его подготовки и даже психологические особенности. *Групповая* форма обучения предполагает наличие группы, с которой работает педагог. Разумеется, участие каждого

**Общие формы
организации
учебного процесса**

члена группы в процессе обучения оказывается неодинаковым. Есть ученики, которые «задают тон», есть отстающие. Возможна также и коллективная, т.е. *совместная* форма обучения. При такой организации учебного процесса нет четкой иерархии, предполагающей жесткую схему: «учитель — ученик». В процессе обучения участвуют все, поставленные перед группой задачи решаются коллективно, в результате совместных усилий.

Разумеется, каждая из конкретных форм организации обучения имеет свою специфику. Цели и содержание обучения соответствуют поставленным задачам. Одно дело индивидуальная подготовка студента для решения уникальной проблемы или ученика, который готовится к математической олимпиаде. Иное — мобилизация усилий группы для освоения основного материала. Наконец, совершенно другое дело — когда группа в состоянии работать самостоятельно, члены ее хорошо дополняют друг друга и решают конкретную задачу, чаще всего поисковую, творческую. Во всех случаях существует проблема выбора форм организации обучения, адекватных его целям и задачам.

По мнению английского философа Ф. Бэкона, существует два прямо противоположных метода подготовки, развития и упражнения умственных способностей человека. Первый начинает с наиболее легкого и постепенно приводит к более сложному; второй же с самого начала требует выполнения наиболее сложных задач, с тем чтобы, когда самое трудное будет постигнуто, изучение более легких вопросов могло доставить ученику лишь одно удовольствие¹.

Первый метод, по Бэкону, равносильно тому, чтобы начинать плавать с пузырями, которые поддерживают тело в воде; второй — все равно, что начинать танцевать в тяжелых ботинках, мешающих движению². Нетрудно догадаться, насколько рациональное соединение этих двух методов способствует развитию как душевных, так и физических способностей человека. Точно так же исключительно важным и требующим серьезного размышления делом является организация и выбор занятий в соответствии с характером умственных способностей учащихся.

Учителя обязаны хорошо изучить и понять характер природных способностей учеников, чтобы иметь возможность дать родителям разумный совет относительно того рода деятельности, который им лучше избрать для своих детей. Вместе с тем нужно несколько внимательнее отнестись и к тому, что правильный и разумный отбор предметов не только приводит к значительным успехам в той области, к которой учащийся проявляет свои природные склонности, но и дает средства помочь ему также и в тех об-

¹ Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 1. — М., 1977. — С. 382.

² Там же. С. 382.

ластях, к которым он по своей природе оказывается совершенно неспособным. Бэкон пишет:

Например, если кто-то по складу своего ума совершенно не способен останавливаться так долго, как это необходимо, на одном предмете, но, подобно птице, перескакивает в своих мыслях с одного предмета на другой, то здесь могут оказать существенную помощь занятия математикой, где приходится начинать заново все доказательства, если мы хотя бы на мгновение отвлечемся в сторону¹.

Огромную роль в обучении играют упражнения. Правда, надо учитывать, что упражнения следует порой и прерывать. Римский философ Цицерон писал, что «в упражнениях обычно развиваются как способности, так и недостатки», в силу чего иной раз дурная привычка приобретает и закрепляется одновременно с хорошей. Поэтому лучше иногда прервать упражнения, а затем вновь возобновить их, чем непрерывно и упорно продолжать их.

..... Умственный труд обладает собственной спецификой. Но важно указать также на то, что
Культура
умственного труда
..... спектр. Фермеры сейчас используют компьютеры для вычисления потребности в зерне, металлурги смотрят на видеоэкраны, клерки в банке щелкают на топ-компьютерах, моделируя финансовый рынок. Не важно, как экономисты называют эту деятельность — «сельскохозяйственной», «промышленной» или «услугами». Названия профессий уже ничего не означают. Слова «кладовщик», «оператор машины» или «торговый представитель» скорее скрывают, чем поясняют суть профессии. Названия могут оставаться теми же, а реальная работа нет.

Сегодня гораздо полезнее объединять рабочих по количеству производимых ими символов или доли умственного труда в их работе на грузовике, в больнице или в конторе, чем по названиям профессий. На верху того, что может быть названо «спектр умственного труда», находятся ученый, финансовый аналитик, программист или, например, простой клерк-делопроизводитель. Почему, возникает вопрос, что клерк-делопроизводитель и ученый оказались в одной группе? Ответ таков: хотя их функции различны и они работают на совершенно разных уровнях абстракции, оба они (и миллионы им подобных) не делают ничего, кроме перемещения информации или создания новой информации. Их работа полностью символическая.

Вот как описывает эту ситуацию американский социолог Э. Тоффлер:

В середине спектра умственного труда находится широкий набор «смешанных» профессий, требующих как физического труда, так и знания информатики. Сотрудник «Федерал Экспресс» или «Юнайтед Парсел Сервис» не только переносит ящики и пакеты, водит авто-

¹ Бэкон Ф. Указ. соч. Т. 1. С. 382.

мобиль, но и работает на компьютере. На высокотехнологических фабриках операторы машин высококвалифицированно обращаются с информацией. Клерк с отеле, медсестра и многие другие, кто работает с людьми, в то же время создают, получают и выдают информацию. Автомеханики на станции техобслуживания Форда, например, могут по-прежнему иметь засаленные руки, но вскоре они смогут использовать компьютерную систему с «экспертной системой» для помощи в поисках неисправностей с системой мгновенного доступа к сотне мегабайт технических схем и данных, хранимых на компакт-диске. Система задает вопросы о состоянии реконструируемой машины, она позволяет интуитивно просмотреть массу технических материалов, она предлагает свои выводы и служит гидом на всех этапах ремонта¹.

Кто они, когда общаются с экспертной системой, — «механики» или «работники умственного труда»? Чисто физический труд находится в нижней части спектра и постепенно исчезает. С малым количеством занятых физическим трудом в экономике «пролетариат» сейчас находится в меньшинстве и больше заменяется «когнитариатом» (от слова «познавательная способность, знание, познание»). По мере становления суперсимволической экономики пролетарий становится когнитаристом.

Ключевым вопросом о работе человека сейчас становится вопрос о том, какую долю занимает в этой работе обработка информации, насколько стандартна и программируема его работа, какой уровень абстракции требуется для его труда, какой доступ имеет работник к центральному банку данных и информационной системе менеджмента и насколько автономна и ответственна его работа.

Нарисованная в XVII в. Рене Декартом картина культуры индустриализма вознаграждала лишь тех людей, кто смог разделить проблемы на все более и более мелкие составные части. Этот дезинтеграционный или аналитический подход, будучи применен к экономике, заставлял думать о производстве как о серии не связанных между собой шагов.

Возникновение капитала, приобретение сырья, наём рабочих, развертывание технологии, реклама, продажа и распространение товаров — все это рассматривалось и как взаимосвязанные процессы, и как процессы, не зависящие друг от друга. Выпрыгнувшая из суперсимволической экономики новая модель производства драматически отличается от этого. Основанная на системном или интеграционном подходе, она рассматривает производство как одновременное и синтезированное. Части процесса — это еще не весь процесс, они не могут быть обособлены друг от друга.

Информация, добытая продавцами и при маркетинге, передается инженерам, чьи инновации должны быть поняты финансистами,

¹ Тоффлер Э. *Метаморфозы власти*. — М., 2001. — С. 103.

чья способность привлечь капитал зависит от того, насколько удовлетворены потребители, что, в свою очередь, зависит от того, насколько хорошо ходят по расписанию грузовики компании, от стимулирования работников компании, от оплаты их труда и от душевного равновесия. Допущениями, лежащими в основе новой парадигмы производства, являются соединение в большей степени, чем разъединение, интеграция, а не дезинтеграция, одновременность, а не последовательность стадий.

..... Читатель этих страниц имеет поразительные способности, обычно называемые *грамотностью*. Испытываешь шок, когда вспоминаешь, что все наши предки были неграмотны. Не глупы или невежественны — все совершенно неграмотны. Просто читать считалось фантастическим достижением в Древнем мире. Святой Августин писал в V в. о своем наставнике святом Амвросии, епископе Миланском, который был столь образован, что мог читать, не шевеля губами («про себя» — говорим мы сейчас). Благодаря этому потрясающему мастерству он считался самым умным человеком на белом свете.

Большинство наших предков не только были неграмотны, они были также и «арифметически невежественны», если обозначать этими словами то, что они не знали простейших арифметических действий. Те же немногие, кто знал и умел ими пользоваться, считались явно опасными людьми. Знаменательное предупреждение, приписываемое св. Августину: христиане должны держаться в стороне от людей, которые умеют складывать и вычитать. Было очевидно, что эти люди имели соглашение с дьяволом затемнять дух и ввергать человека в заклад преисподней — чувство, с которым, по ироническому замечанию Э. Тоффлера, многие математики-четверокурсники могут согласиться¹.

Прошла тысяча лет, и мы нашли «мастеров-вычислителей, обучивших людей делать коммерцию своим поприщем. Это подчеркивает, что многие простейшие ухищрения, которые допускаются и в современном бизнесе, — результат столетий и тысячелетий накопленного культурного развития. Знания, полученные от китайских, индийских, арабских и финикийских купцов, равно как и от западных, стали бесценной составной частью тех традиций, на которые опираются сегодня деловые люди и администраторы во всем мире. Следующие поколения будут учиться этим ухищрениям, приспособливать их, передавать их по наследству и затем получать требуемый результат.

Но и в компьютерный век чтение — это искусство. *Чтение* — это беседа между автором и читателем. Конечно, в чтении (как и в

¹ Тоффлер Э. Указ. соч. С. 113.

личной беседе) важное значение имеет, *кто* является автором или собеседником. Чтение дешевого, не отличающегося высокими художественными достоинствами романа напоминает сон наяву. Такое чтение не вызывает продуктивной реакции. Текст просто проглатывается, как проглатывается телевизионное шоу или хрустящий картофель, который мы жуем, уставившись в телевизор. Однако чтение романа, скажем О. де Бальзака, замечает Э. Фромм, может быть продуктивным и вызывать внутреннее сопереживание, т.е. представлять собой чтение по принципу бытия¹.

Между тем большинство людей в наше время, вероятно, читают по принципу потребления или обладания. Как только любопытство читателей возбуждено, возникает их желание узнать фабулу романа: останется ли в живых герой или умрет, соблазнит ли он героиню или ей удастся устоять; они хотят знать ответы на все эти вопросы. Сам роман играет лишь роль своего рода возбuditеля; «счастливый» или «несчастливый» конец — это кульминационный момент переживаний читателей: зная конец, они обладают всей историей, которая становится для них почти столь же реальной, как если бы она жила в их собственной памяти. Однако знания их не стали от этого шире: действующие лица романа остались ими не поняты, и потому им не удалось глубже проникнуть в суть человеческой природы или лучше узнать самих себя.

Те же способы характерны и для чтения книг на философские или исторические темы. Способ чтения книги по философии или истории формируется — или, точнее, деформируется — в ходе обучения. Школа ставит своей целью дать каждому учащемуся определенный объем «культурной собственности» и в конце обучения выдает документ, удостоверяющий обладание по крайней мере минимумом этой собственности. Студентов учат читать книгу так, чтобы они смогли повторить основные мысли автора. Именно в этом смысле студенты «знают» Платона, Аристотеля, Декарта, Спинозу, Лейбница, Канта, Хайдеггера, Сартра. Разница между уровнями образования от средней школы до аспирантуры состоит в основном в величине приобретаемой культурной собственности, которая примерно соответствует количеству той материальной собственности, владельцами которой станут в будущем эти студенты.

Так называемые отличники — это учащиеся, способные наиболее точно повторить мнение одного из философов. Они напоминают хорошо информированного гида в каком-нибудь музее. Они учатся только тому, что не выходит за рамки такой суммы знаний, которая существует в виде некой собственности. Они не учатся мысленно беседовать с философами, обращаться к ним с вопросами; они не учатся подмечать присущие философам противоречия,

¹ Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. — М., 2000. — С. 230.

понимать, где автор опустил какие-то проблемы или обошел спорные вопросы; они не учатся отличать то новое, что есть у самого автора, от всего того, что отражает лишь «здравый смысл» того времени, в котором он творил. Они не учатся прислушиваться к автору, чтобы понимать, когда в нем говорит только голос рассудка, а когда его слова идут одновременно и от ума, и от сердца. Они не учатся распознавать истинность и ложность доводов автора и еще многое другое.

Люди, читающие по принципу, который предполагает собственную рефлексию, будут часто приходиться к выводу, что книга, получившая очень высокую оценку, не имеет абсолютно никакой ценности или что ценность ее весьма ограничена. Они могут полностью понять содержание книги, а иногда даже глубже, чем это способен сделать сам автор, которому кажется важным все им написанное.

..... Э. Фромм пишет:

**Беседа
и понимание**
.....

Представим себе типичный спор, возникший во время беседы двух людей, один из которых, А, имеет мнение X, а второй, В, — мнение Y. Каждый из них отождествляет себя со своим собственным мнением. Каждый из них озабочен тем, чтобы найти лучшие, т.е. более веские аргументы и отстоять свою точку зрения. Ни тот ни другой не собирается ее изменить и не надеется, что изменится точка зрения оппонента. Каждый из них боится изменения собственного мнения именно потому, что оно представляет собой один из видов его собственности, и лишиться его — значило бы утратить часть этой собственности.

Несколько иная ситуация возникает в беседе, которая не носит характер спора. Э. Фромм пишет:

Кому не знакомы чувства, которые испытываешь при встрече с человеком, занимающим видное положение, или пользующимся известностью, или даже обладающим действительными достоинствами, или с тем, от кого мы хотим получить что-то: хорошую работу, любовь, восхищение? В подобных обстоятельствах многие склонны проявлять по крайней мере легкое беспокойство и часто готовят себя к этой встрече. Они обдумывают темы разговора, которые могли бы быть интересными для их собеседника, они заранее задумываются над тем, с чего бы лучше начать разговор; некоторые даже сами составляют план всей беседы — той ее части, которая отводится им самим¹.

Полную противоположность этому типу людей представляют собой те, кто подходит к любой ситуации без какой бы то ни было предварительной подготовки и не прибегает ни к каким средствам для поддержания уверенности в себе. Их собственное Я не чинит им препятствий, и именно по этой причине они могут всем своим существом реагировать на другого человека и его мысли. У них ро-

¹ Фромм Э. Указ. соч. С. 228.

ждаются новые идеи, потому что они не держатся ни за какую из них. В то же время люди, ориентированные на бытие, полагаются на то, что они есть, что они живые существа и что в ходе беседы обязательно родится что-то новое, если они будут всегда оставаться самими собой и смело реагировать на все.

Они живо и полностью вовлекаются в разговор, потому что их не сдерживает озабоченность тем, что они имеют. Присущая им живость заразительна и нередко помогает собеседнику преодолеть его собственный эгоцентризм. Таким образом, беседа из своеобразного товарообмена (где в качестве товара выступает информация, знания или общественное положение), превращается в диалог, в котором больше уже не имеет значения, кто прав. Из соперников, стремящихся одержать победу друг над другом, они превращаются в собеседников, в равной степени получая удовлетворение от происходящего общения. Они расстаются, унося в душе не торжество победы и не горечь поражения — чувства в равной степени бесплодные, — а радость.

Когда люди ведут спор, важно, чтобы собеседники понимали друг друга. Еще в Древней Греции родилось искусство толкования текстов, которое называлось *герменевтикой* (от греч. *hermēneutirós* — разъясняющий, истолковывающий). В наши дни учение о понимании (целостном душевно-духовном переживании) представлено как методологическая основа гуманитарных наук. Часто споры оказываются непродуктивными просто потому, что его участники не хотят понять друг друга. Они не слышат собеседника, не пытаются осознать его резоны, поэтому в таком споре не рождается истина.

Диалог вообще — это вовсе не противостояние идей и даже не взаимное их обогащение, это живое соприкосновение, мучительное преодоление истоков, терзания коммуникации, общения. Диалог постоянно возобновляет себя через некую разорванность, разобщенность, разъединенность. При этом в ходе диалога преодолевается не идея как таковая, а человеческое содержание, воплощенное в «голосах», «образах», «культурных стандартах». М.М. Бахтин пишет:

Диалог — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение¹.

В наш век торжествующего монологизма полифоническое мышление нередко наталкивается на замкнутость, невосполненность, неконтактность. Многим людям, участвующим в споре и ищущим понимания, недостает внутренней самонастройки, напряженной, принципиальной нацеленности на многоголосие.

Ценность исследований Бахтина не только в том, что он утверждал принципиально новые установки изучения литературного

¹ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — С. 49.

творчества, культурной практики в целом. Принцип полифонии свободен, но само противостояние монологизму раскрыто Бахтиным с предельной научной обстоятельностью. Прежде всего это относится к анализу трех открытий Достоевского, которые носят формально-содержательный характер и представляют собой три грани одного и того же явления.

Первое открытие сопряжено с совершенно новой структурой образа героя. Герой у Достоевского находится в особых отношениях с автором. Он представляет собой полнокровное и полнозначное чужое сознание, не вставленное в завершающую оправу действительности.

Автор, как Прометей, создает независимые от себя живые существа (точнее, воссоздает), с которыми он и оказывается на равных правах. Он не может их завершить, ибо он открыл то, что отличает личность от всего, что не есть личность. Над нею *не властно бытие*. Таково первое открытие художника¹.

Второе открытие Достоевского — *изображение*, точнее, воссоздание саморазвивающейся и не отделимой от личности идеи. Она становится предметом художественного воплощения, но не в качестве философской или научной истины, а в плане человеческого события. Так рождается взаимодействие между несколькими героями и их сознаниями в художественном произведении. Основная особенность романов Достоевского — множество самостоятельных и несливаемых голосов и сознаний.

В качестве третьего открытия художника Бахтин называет *диалогичность* как особую форму взаимодействия между равноправными и разнозначными сознаниями. При этом раскрывается взаимная и глубинная связь между человеческим событием и «моделью мира». Полифонический принцип отражает здесь не только структуру художественного произведения. Он соотносит ее с социально-исторической реальностью. Изучение полифонического принципа, как он сложился в современном сознании, лучше всего отражает идею понимания, умения слушать и воспринимать, оценивать и раскрывать значение².

..... Устная речь отличается от письменной. Когда в
Устная нашей стране появилось радиовещание, подгото-
и письменная вленные тексты просто читались в микрофон.
речь Однако во время Великой Отечественной войны
..... такое общение с народом явно не годилось.
Требовалось живое человеческое слово, рожденное сию минуту и идущее от самого сердца. Вот почему выступавшие по радио прибегали к живой импровизационной речи. Она, разумеется, имеет свои

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — С. 327.

² См.: Гуревич П.С. Муки диалога // Философские науки. 1994. № 4—6. С. 18.

особенности: устная речь часто оказывается интонационно богатой, выразительной. В античной Греции ораторским способностям придавали огромное значение. Политику приходилось выступать в собрании совета и на народных собраниях, полководцу — перед войском, частному лицу — перед судом, а также на празднествах, дружеских встречах, поминках. Поэтому начались поиски действенности речи, появилось стремление к теоретическому обоснованию возможности научить красноречию и овладеть им.

О гениальном риторическом даровании Цицерона свидетельствуют не только более 50 полностью сохранившихся речей, но и его сочинения по риторике. В соответствии с римской риторической традицией Цицерон выдвигал идеал всесторонне образованного оратора-философа, сочетающего качества государственного деятеля и политика. Ораторы стремились придать речи стилистически правильную форму. Современный человек обязан владеть не только искусством правильного письменного изложения, но и устной речью с ее богатыми интонациями, красотой и выразительностью.

..... Когда преподаватель читает лекции, студенты ведут конспекты. Разумеется, обнаруживается огромное разнообразие подходов к этому методу обучения. Некоторые студенты стараются записать каждую фразу преподавателя, они пытаются «не отстать», зафиксировать все, что говорится на лекции. В результате такие студенты плохо понимают вообще, о чем идет речь. Их целиком захватывает техническая работа. В результате в конспекте обнаруживаются вынужденные пропуски, некомплектные фразы, бессмысленные обороты. Такое ведение конспектов малопродуктивно. Обычно так работают первокурсники, которые еще не привыкли к требованиям вуза и стараются делать все так, как это происходило в школе.

Некоторые студенты не стараются записывать лекцию слово за словом. Они делают отдельные пометки, записывают фразы, которые прозвучали в аудитории, фиксируют свое внимание только в том случае, когда, по их мнению, излагается самое важное. Когда студент перечитывает такой конспект, он обнаруживает, что не «ухватил» полного смысла того, что излагалось. Между отдельными записями нет логических прокладок. Неясно, как соотносятся отдельные положения лекции. Частные пометки не помогают уяснить движение мысли преподавателя.

Как же вести конспект? Во-первых, надо уяснить, что ведение записей вовсе не предполагает фиксации того, что звучит в аудитории. Студент должен следить за мыслью преподавателя и обозначать общую логику изложения. *Конспект* — не стенограмма, а способ работы с материалом. Здесь могут присутствовать собственные мысли студента, возникшие у него вопросы, сомнения и неясности. Во время записей важно сохранить основной стержень изложения.

О чем шла речь? Какие основные идеи звучали в аудитории? Какая между ними связь? Показались ли убедительными доказательства? Такого рода записи дают возможность самостоятельной и активной работы с конспектами.

..... Написание дипломной работы — ответственный этап в получении образования. **Подготовка дипломных работ** Ваш труд призван показать, что вы овладеваете основами будущей специальности, понимаете место педагогики и психологии в современном гуманитарном знании, осознаете их огромные возможности в обеспечении психологического здоровья нации и его общей образованности, умеете самостоятельно мыслить и вести практическую работу. Дипломное сочинение — это теоретический труд. Однако он должен включать в себя результаты вашей практической деятельности. В дипломном сочинении предполагается использование наглядного материала — графиков, таблиц, диаграмм.

Критериями дипломной работы являются:

- глубина теоретического анализа;
- актуальность темы и ее научная новизна;
- творческий подход к написанию дипломной работы;
- подтверждение практическими материалами актуальности темы;
- научно обоснованные выводы и рекомендации;
- язык и стиль изложения;
- аккуратность оформления работы.

Структура дипломной работы должна быть четкой и обоснованной так, чтобы была видна логика решения проблемы.

Дипломная работа должна содержать введение, основной текст, заключение и библиографию. Во введении следует осветить обоснование темы, ее актуальность и значимость для науки и практики (предмет, объект, хронологические и теоретические рамки), определить основную цель работы и подчиненные ей частные задачи; методологическую и информационную базу исследования.

..... Умственный труд предполагает использование определенных рациональных форм работы. **Культура умственного труда** Напряженную теоретическую работу важно сочетать с отдыхом, расслаблением, переключением занятия. Некоторые студенты буквально терроризируют себя непрерывным бдением над книгами. Они полагают, что результат их работы в полной мере определяется затратой времени. Между тем психология помогает построить подготовку к экзаменам рационально, с учетом возможностей и ресурсов человеческой психики. Если вы просмотрели свои конспекты и отправились на прогулку, это вовсе не означает, что вы выключились из работы. Напротив, ваш мозг продолжает работать, ищет рациональное решение проблемы. Взаимосвязь умственной, эмоциональной и двигательной активности улучшает результаты проведенной вами работы.

Огромную роль в познании играет интуиция. Но постоянная напряженная работа сознания нередко снижает интуитивные возможности познания. Вот почему расслабление, временная передышка в усиленной мыслительной мобилизации дает порою ценные эвристические результаты. Широко известны факты творчества во сне. О них свидетельствует Ж. Кондорсе, Б. Франклин, Ж. Мишле, Э. Кондильяк, Д. Араго. Французский философ Вольтер во сне создал целую песнь своей «Генриады», а французский баснописец Ж. Лафонтен (1621—1695) — басню «Два голубя». Математик Меньян во сне нашел две важные теоремы.

Английский поэт С. Колридж (1772—1834) заснул, читая, а проснувшись, почувствовал, что у него сложилось двести или триста стихов, которые осталось только записать. Пятьдесят четыре стиха он записал совершенно свободно и так быстро, как только поспевало перо. Но к нему вошел некто и около часа оставался по одному делу. Колридж, к своему великому огорчению, почувствовал, что у него осталось лишь смутное воспоминание о его видении, и в памяти остались лишь 8—10 отдельных стихов, а все остальные безвозвратно исчезли. Итальянский актер Э. Росси имел обыкновение класть у своей кровати бумагу и карандаш и иногда, внезапно проснувшись, записывал важные мысли, пришедшие ему во сне. Весьма важная подсознательная деятельность может иметь место и наяву, и в состоянии, промежуточном между сном и бодрствованием. То, что называется вдохновением, часто приходит в состоянии более или менее полного затмения сознания.

Французский писатель Теофил Готье писал о Бальзаке:

Он был похож на испуганного, на сомнабулу, спящего с открытыми глазами. Погруженный в свои глубокие размышления, он не слышал, что ему говорили.

Гегель спокойно заканчивал свою «Феноменологию духа» в Иене 4 октября 1806 г., не замечая, что вокруг него бушевало сражение. Бетховен, всецело захваченный вдохновением, вышел однажды на улицу Нейштадта полураздетым. Философ А. Шопенгауэр говорил о себе:

Мои философские постулаты являлись сами по себе, без моего вмешательства, в моменты, когда моя воля была как бы уснувшей и мой ум не был направлен в заранее определенную сторону... Моя личность была как бы чужда работе...

Иногда подсознательное движение бывает столь ясным, что оно кажется внушением извне. Это выражено в стихах французского поэта де Мюссе: «Не работаешь, слушаешь, ждешь... — Словно кто-то неведомый говорит на ухо». Подобные примеры у Сократа, Паскаля, Моцарта стали классическими.

Однако речь идет вовсе не о том, что мыслительная работа, вдохновение способны творить чудеса сами по себе, как небесный

подарок. Культура умственного труда предполагает и иное. Прежде чем приступить к решению какой-нибудь задачи, надо тщательно ее обдумать, организовать мышление, набросать план. Вдохновение — это результат огромной предварительной работы, итог дисциплины ума и творческих возможностей. Поэтому плодотворная работа студента не имеет ничего общего с бесконечной зубрежкой или предельным напряжением умственных способностей. Но она не является и сладким продуктом легкой дремоты, работы человеческой фантазии или грезы.

Студентам, утомленным напряженным трудом, можно рекомендовать *аутотренинг*, который используется во всем мире как элемент правильной организации умственной работы. Вот, к примеру, один из вариантов аутотренинга.

Сядьте прямо, положите руки свободно (можно на стол). Закройте глаза. Настройтесь на аутотренинг. Сейчас я буду расслаблять мышцы лица. Разглаживаются морщинки лба. Брови, точно ручейки, растекаются в разные стороны. Веки сомкнуты. Мысленно пытаюсь разомкнуть веки, веки сомкнуты... Щеки запали. Появляются складки в уголках губ, подбородок символически опущен. Все мышцы лица расслаблены. Вижу свое лицо на расстоянии вытянутой руки. Оно полностью расслаблено. Лицо маскообразное, безжизненное... Расслаблены мышцы шеи, мысленно нахожу зажимы в спине и расслабляюсь...

Тяжелеет правая рука. Наливается свинцовой тяжестью. Тяжелеет левая рука, наливается свинцовой тяжестью. Руки тяжелые, мысленно пытаюсь оторвать их от стола. Руки тяжелые. Тяжелеет правая нога, наливается тяжестью. Обе ноги тяжелые. Они обуты в кандалы. Пытаюсь сделать шаг. Ноги не слушаются. Они тяжелые...

Все тело поразительно тяжелое. На плечи ложится мешок с грузом. Спина чуть-чуть согнута. Поза кучера. Все тело расслаблено, в этой позе я могу отдыхать долго, ощущая расслабленность мышц.

Теперь я буду разогревать свое тело. Все внимание сосредоточено на кончиках пальцев, там, где они соприкасаются с поверхностью стола. Здесь в подушечках пальцев рождается тепло, я ощущаю биение пульса. Тепло поднимается по фалангам пальцев. Я ощущаю биение пульса в ладонях. Они влажные, а тепло поднимается к локтевым суставам, к плечам. Мысленно вижу себя у костра. Жаркое пламя входит в каждую клеточку рук. Руки наливаются теплом...

Сейчас я переключаю внимание на подошвы ног. Здесь постепенно ощущается пульсация. Рождается тепло. Мысленно ступаю по горячему песку. Ногам жарко. Важно поймать это ощущение тепла, идущего снизу. Тепло поднимается к щиколоткам. Ощущаю биение пульса в икрах. А тепло захватывает бедра, поднимается все выше. Внимание: тепло в солнечном сплетении внизу живота. Это благодатное ощущение расслабленности и блаженства. Тепло поднимается все выше, мимо чакр к тысячелепестковому лотосу в темечке головы. Вижу лежащим себя на горячем песке. Знойное жаркое солнце ласкает, нежит каждую клеточку обнаженного тела. Мне жарко...

Сейчас рождается ощущение невесомости. Сам я на месте, а тело неожиданно движется влево... Вправо... Назад, вперед... Я ощущаю себя как перекати-поле. Ветер подхватывает меня и несет по равни-

не. Сейчас я, точно бумажный змей, взмываю ввысь... Я несусь, при-страиваюсь к белому облаку, парю... Вижу внизу караван верблюдов, пустыню, джунгли, железнодорожную магистраль. И медленно опускаюсь на плот посреди океана. Влажный ветер ласкает мое обнаженное тело, меня укачивает, качивает...

(Дальнейший текст произносится с иной интонацией.) С каждым разом я все глубже осваиваю технику аутотренинга. Теперь мне не составляет труда вызвать ощущение тепла, расслабленности и невесомости. Сон глубокий, едва голова касается подушки. Память заметно улучшается, уходят тревоги, страхи, проблемы кажутся решаемыми.

(Опять меняется интонация.) Лежу возле огромного водоема. Слышен немолчный шум водопада. Легко, свободно...

Сейчас я буду выходить из этого состояния, Мысленно вижу тучу, чреватую дождем. Я подтягиваю ее к окну нашей комнаты. Внимание! Сейчас раскроется форточка. Внимание! Холодный и влажный воздух хлынул в комнату. Мои виски прохладные... Открываю глаза... Сеанс закончен...¹

Вопросы для обсуждения

.....

1. Что мы понимаем под обучением?
2. Возможно ли воспитание без обучения?
3. В чем заключается воспитание?
4. Каковы способы обучения?
5. Что является методологической основой обучения?
6. Что такое рассудок и чем он отличается от разума?
7. Как понимать доопытное знание?
8. Каковы общие формы организации учебного процесса?
9. Как вы воспринимаете культуру умственного труда?
10. Какова гигиена умственного труда?

Литература

.....

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1986.
Гуревич П.С. Клиническая психология. — М., 2001.
Гуревич П.С. Муки диалога // *Философские науки.* 1994. № 4—6.
Лихачев Б. Педагогика. — М., 1999.
Мёрдок Дж. Фундаментальные характеристики культуры // *Ан-тология исследований культуры.* Т. 1. — СПб., 1997.
Тоффлер Э. Метаморфозы власти. — М., 2001.
Филатова Е.С. Соционика для всех. — СПб., 1999.
Фрейд З. Тотем и табу. — М., 1997.
Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. — М., 2000.
Швырев В.С. Рассудок и разум // *Философский словарь /* Под ред. И.Т. Фролова. — М., 2000.

¹ Цит. по: *Гуревич П.С.* Клиническая психология. — М., 2001. — С. 89—91.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Из мудрости вытекают три способности: выносить прекрасные решения, безошибочно говорить и делать, что следует.

Демокрит

Вопрос о качестве образования, просвещения в целом был особенно остро поставлен в эпоху Просвещения. Первоначальные либерально-просветительские представления о неисчерпаемых возможностях просвещения были связаны с идеалом независимой разумной личности. Пафос разума, знания и основанного на них прогресса наиболее полно выразился в философии Просвещения. Вневременная, внеисторически понятая, всегда тождественная себе «разумность» в противоположность «заблуждениям», «страстям», «таинствам» рассматривалась просветителями как универсальное средство совершенствования общества. Прогресс осмысливался как результат распространения истинного образования, проникнутого светом разумности¹.

Немецкий философ Э. Кассирер (1874—1945) пишет:

Дидро — один из важнейших представителей Просвещения. В качестве издателя «Энциклопедии» он находился в самом центре всех крупных интеллектуальных движений своего времени. Никто не имел столь ясных взглядов на общее развитие научного знания; никто другой так остро не чувствовал все основные тенденции XX века².

Тем более характерно и примечательно, что, представляя все идеалы Просвещения, Дидро начал сомневаться в их абсолютной правоте. Он ожидал новой формы образования.

Проблема качества образования приобрела особое значение в постиндустриальном обществе. Никогда ранее не было таких благоприятных возможностей познания, таких разнообразных источников наших знаний. Психология, этнография, антропология, история

¹ См.: Гуревич П. С. Философия человека. Ч. 2. — М., 2001. — С. 46—47.

² Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. — М., 1988. — С. 461.

собрали поразительно богатую и постоянно растущую массу фактов. Наш технический инструментарий для наблюдения и экспериментирования чрезвычайно вырос, а наш анализ становится все более утонченным и пронизательным. Сведения, которые получают обучающиеся, должны быть соотнесены с уровнем современного знания. Те воззрения, которые уже утратили свою значимость, не могут составлять содержания образования и определять его значимость. Сошлемся, к примеру, на Э. Тоффлера. Он пишет:

Быстрое распространение компьютеров за последние десятилетия было названо единственной наиболее важной переменной в системе знания. Значимость распространения компьютеров можно только сравнить с изобретением печатного станка в XV в., или даже созданием письменности. Наряду с этой экстраординарной переменной одинаково поразительное распространение новых сетей и средств передачи знания и его предшественников — данных и информации¹.

Но богатство фактов — это еще не богатство мыслей. Не найдя ариадниной нити, ведущей нас из этого лабиринта, мы не сможем понять общие черты человеческой культуры, мы потеряемся в массе бессвязных и разрозненных данных, лишенных концептуального единства.

Немецкий социолог *К. Манхейм* (1893—1947) отмечал, что специализация необходима в век высокоразвитой дифференциации. Однако если не предпринимается никаких усилий, чтобы скоординировать результаты специальных исследований и различные предметы, входящие в программу обучения, то объяснение этому может быть только одно: такая целостность картины нежелательна². Говоря о качестве образования, К. Манхейм своевременно предупреждал против бытовавшего мнения, будто важны не сами сведения, которые сообщают обучающимся, а шлифовка интеллекта. Не важно, мол, что учить, а важен сам факт обучения для тренировки мозгов. Он писал:

На это хочется возразить следующее: почему бы не тренировать мозги, изучая действительно нужные предметы? Неосознанная тенденция к нейтральному подходу в обучении и скрытое желание к саморазрушению ведут к намеренному избеганию таких ситуаций, где необходимо изучать действительно важные вещи и занимать определенную позицию. Это напоминает отказ от тщательного изучения географии своей страны из страха, что враг может овладеть картами. Враг уж как-нибудь найдет способ изучить нашу географию. А такое образование и обучение, которое пытается помешать нам мысленно объять данный предмет в целом и занять определенную позицию, неизбежно воспитывает человека, не способного к реальному сопротивлению различным доктринам...³

¹ Тоффлер Э. Указ. соч. С. 512.

² Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М., 1994. — С. 472.

³ Там же. С. 473.

Количественный рост образования во всем мире, разумеется, поставил вопрос и о его качестве. Во «Всемирной декларации о высшем образовании в XXI веке» говорится:

На пороге XXI века мы являемся свидетелями беспрецедентного спроса на высшее образование и его широкой диверсификации наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-культурного и экономического развития ... с 1960 по 1995 г. численность студентов во всех странах мира возросла с 13 млн. до 82 млн. ... Наряду с этим, в этот же период еще больше увеличился и так уже огромный разрыв между промышленно развитыми и развивающимися странами... в отношении доступа к высшему образованию и научным исследованиям, а также в отношении ресурсов, выделяемых на них¹.

Мы помним, какую озабоченность выражали М. Шелер, К. Ясперс, К. Манхейм в связи с массификацией образования. Н.А. Бердяев с тревогой писал о вступлении в культуру огромных человеческих масс:

Гуманистическая культура хрупка, и она не может противостоять большим массовым процессам, которые ее опрокидывают².

Образование — один из решающих факторов, определяющих социальную эффективность общества, его обновление, прогресс. Однако многие социальные критики своевременно поставили вопрос о том, что образование может превратиться в подобие некоего технического механизма. Дух человека при этом будет сведен к способности обучаться и реализовывать полезные функции. Люди превратятся в анонимную массу³.

Совершенно очевидно в то же время, что именно образование должно научить человека мыслить, делать, жить. Жить творчески, достойно и нравственно. Жить, обогащая себя достижениями цивилизации, творя высокие духовные ценности. *Жак Делор*, председатель международной комиссии по образованию в XXI веке, в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, воспроизвел отрывок из басни Лафонтена «Пахарь и его дети»:

Сохрани вас бог (сказал пахарь) продать свое наследство, оставленное вам вашими же родителями, так как в них сокрыто сокровище.

Образование, подчеркивал Ж. Делор, включает в себе все то, что человечество узнало о самом себе. Перефразируя поэта, который воздал хвалу труду, можно было бы сказать: «Но отец был мудр, сказав им перед смертью, что образование — это и есть сокровище».

¹ *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад ЮНЕСКО. — Париж, 1998. — С. 19.

² *Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства. — М., 1994. — С. 493.

³ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991. — С. 115, 116.

.....
**Новая
структура знания**
.....

Даже если бы в мире произошло только расширение компьютеров, одно это позволило бы говорить о «революции знания». Но и другие связанные с этим перемены меняют всю систему знаний, или «инфосферу», в мире высокой технологии.

Сверхскорость перемен сегодня означает, что данные «факты» становятся устаревшими быстрее, знание, построенное на них, становится менее долговечным. Для преодоления этого «фактора временности» в настоящее время создаются новые технологические и организационные инструменты для ускорения научных исследований и развития науки. Другие предназначены для ускорения процесса обучения. Метаболизм знания протекает быстрее.

Не менее важно, что общества с высокой технологией начинают реорганизовывать свои знания. Повседневное ноу-хау, необходимое в бизнесе и политике, становится более абстрактным с каждым днем. Обычные дисциплины раскалываются. С помощью компьютера одни и те же данные или информацию можно теперь объединить в блоки или «вырезать» совершенно по-другому, помогая пользователю увидеть ту же проблему с совершенно разных углов зрения и синтезировать метазнание.

Тем временем прогресс в области искусственного интеллекта и экспертных систем предоставляет новые способы сосредоточения экспертного знания. Из-за всех этих перемен мы видим повышение интереса к когнитивной теории, теории обучения, «размытой логике», нейробиологии и другим интеллектуальным направлениям, которые имеют отношение к самой структуре знаний.

Короче говоря, знания реструктурируются по меньшей мере так же глубоко, как насилие и благосостояние, означая, что все эти элементы триады власти одновременно революционизируются. И каждый день другие два источника власти сами становятся более зависимыми от знаний. В связи с созданием и ускоряющимся развитием разнообразных комплексов программ ЭВМ и программ искусственного интеллекта, имеющего в будущем практически неограниченные возможности, человеческая деятельность претерпевает кардинальные преобразования.

.....
**Особенности
педагогического
контроля**
.....

Проверка результатов обучения не может быть случайным актом. Она является необходимым звеном в общем процессе образования. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика¹. Контроль выполняет образовательную, воспитательную и развивающую функции. Но главная *функция контроля*, разумеется, *диагностическая*. В дидактике различают три вида контроля: текущий,

¹ См.: Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. С. 352.

периодический, итоговый. *Текущий контроль* — это постоянная проверка на каждом уроке успешности занятий. Педагог стремится узнать, усвоены ли знания, обретены ли необходимые навыки и умения. *Периодический контроль* осуществляется обычно после того, как изучены значительные массивы программы. В этом смысле он порою называется рубежным. *Итоговый контроль* проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения.

Педагогический контроль предполагает, что выпускник высшего учебного заведения отвечает следующим общим требованиям:

- владеет методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности;
- умеет пользоваться системами моделей объектов (процессов) своей деятельности или выбирать (строить) адекватные объекту модели;
- умеет анализировать состояние и динамику объектов деятельности с использованием методов и средств анализа и прогноза;
- умеет корректно формулировать задачи (проблемы) своей деятельности (проекта, исследования), устанавливать их взаимосвязи, строить модели систем задач (проблем), анализировать, диагностировать причины появления проблем;
- умеет формулировать цели проекта (программы) решения задач (проблем), критерии и показатели достижения целей, строить структуры их взаимосвязей; устанавливать приоритеты решения задач (проблем), учитывать нравственные аспекты деятельности;
- умеет прогнозировать динамику, тенденции развития объекта, процесса, задач, проблем, их систем, пользоваться для этого формализованными моделями (методами);
- владеет современными методами проектирования: умеет строить обобщенные варианты проекта (концепции) решения проблемы, задачи, их систем, анализировать эти варианты, прогнозировать последствия каждого варианта, синтезировать альтернативные варианты, находить компромиссные решения в условиях многокритериальности, неопределенности, планировать реализацию проекта;
- владеет методами контроля своей деятельности;
- умеет делать обоснованные, доказательные выводы;
- владеет методами обучения в процессе деятельности, обучения новым методам, средствам деятельности, приобретения новых знаний, используя современные образовательные технологии, программы ЭВМ; умеет рефлексировать (моделировать, анализировать, оценивать) свою интеллектуальную деятельность в кооперации с коллегами;

- умеет осуществлять деятельность в кооперации с коллегами, находить компромиссы при совместной деятельности;
- владеет применяемыми в сфере своей профессиональной деятельности компьютерными средствами, программами работы с информацией, моделирования, анализа, прогноза, проектирования, планирования и обучения;
- владеет необходимыми для выполнения всех перечисленных интеллектуальных функций знаниями (фундаментальными и прикладными);
- знает системы задач профессиональной деятельности по соответствующему направлению подготовки, их характеристики (модели), характеристики методов, средств, технологий и алгоритмов решения¹.

Разумеется, качество образования определяется не формальными признаками, число которых можно множить до бесконечности. Цель образования — не столько *научение*, сколько *преображение души*. Именно «притчей о пещере» Платон через наглядность рассказанной истории сделал зримым и познаваемым существо пайдеи.

Обороняясь, Платон хочет одновременно показать, что существо пайдеи не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, перемещая сперва человека в место его существа и приучая к нему².

Важным показателем качества обучения является развитие интеллекта. *Интеллект* (от *лат.* intellectus — ум, рассудок) — общий умственный потенциал человека, степень реализации способностей, которые он целесообразно использует для приспособления к жизни. Интеллект выражает все умственные функции человека, всю совокупность его познавательных умений: ощущения, восприятие, память, представление, мышление, воображение³. Благодаря интеллекту человек может сравнивать, вырабатывать абстракции, образовывать понятия, суждения, осуществлять умозаключения. Понятие «интеллект» трактуется по-разному. Различные авторы связывают понятие «интеллект» с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения жизненных проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности, с когнитивным стилем и т.д. Другой весьма распространенной точкой зрения стало мнение швейцарского психолога *Ж. Пиаже*

¹ См.: *Коломиец Б.К.* Проблемы повышения качества подготовки специалистов высшей профессиональной школы в современных условиях. — М., 2002. — С. 15—16.

² *Хайдеггер М.* Время и бытие. — М., 1993. — С. 350.

³ *Гуревич П.* Интеллект // *Философский словарь*. — М., 2001. — С. 210.

(1896—1980) о том, что интеллект — это то, что обеспечивает адаптацию человека¹.

Можно, по-видимому, назвать два основных толкования интеллекта: широкое и узкое. В более *широком* смысле интеллект — это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации. Другая трактовка интеллекта, более *узкая*, объединяет в этом понятии обобщенную характеристику умственных способностей человека. Интеллект в современной психологической науке, как уже отмечалось, связывают с процессом мышления, а мышление, в свою очередь, является познавательным психическим процессом, завершающим обработку информации, которую мы получаем из внешнего мира. Мышление формирует понятия о предметах и понимание их взаимосвязей².

Для нашей темы важно, что возникновение понятия «интеллект» связано с попытками оценить с помощью специальных психологических тестов умственные и творческие возможности человека. Следовательно, более правильным является соотнесение интеллекта и способностей человека выполнять умственную деятельность. Более того, нельзя рассматривать интеллект только как совокупность характеристик, обеспечивающих адаптацию человека к внешней среде, потому что человек живет в обществе и его адаптация связана с моральными ценностями и целями деятельности, а формирование моральных ценностей и целей деятельности нельзя объяснить только их осознанием. Часто формирование моральных ценностей и целей деятельности происходит на уровне бессознательного.

В школе нередко господствуют формальные критерии оценки результатов образования. Они по существу и внедряются в сознание подростка. Оценивание качества образования связано с каждодневным «выполнил задание — не выполнил задание». Основное внимание уделяется тому, с какой скоростью ребенок усвоил тот или иной объем знаний. Но ведь эти критерии формальны. Главный показатель качества и эффективности образования — это личностный рост ребенка. Становится ли личность автономной, зрелой, лишенной социальной инфантильности? Способна ли она самостоятельно разбираться в жизненных явлениях? Проявляется ли в ней духовность? Эти показатели гораздо важнее для определения качества образования, чем чисто формальные.

..... Идея ЕГЭ проста и демократична. Вместо
Единый двойных экзаменов — в школе и вузе — будет
государственный Единый госэкзамен. Результат пойдет в
экзамен (ЕГЭ) школьный аттестат и зачтется при поступле-
..... нии в институт. Причем абитуриенту уже не
придется лично посещать выбранный им университет или акаде-

¹ См.: *Пиаже Жан*. Теория. Эксперименты. Дискуссии. — М., 2001.

² *Маклаков А.Г.* Общая психология. — СПб., 2002.

мию: достаточно прислать в приемную комиссию копии результатов ЕГЭ — свидетельств. Документы можно сразу сдать в несколько вузов.

Зачисление предполагается сделать максимально открытым: следить за процессом можно будет через Интернет. В каждом вузе фамилии абитуриентов, приславших свидетельства, занесут в список и поместят на специальном сайте. Претендентов ранжируют по убывающей — от высоких баллов к низким. 31 июля 2005 г. ровно в 24 часа (время окончания приема заявлений) вузы подвели жирную черту. Все, кто остался над ней, вверху списка, стали студентами, остальные попали в так называемый лист ожидания. Граница между первыми и вторыми определяет количество бюджетных мест. Однако оказавшимся «под чертой» отчаиваться не стоит. Учиться бесплатно по российскому законодательству разрешается только в одном вузе. Поэтому поступивший должен принести в приемную комиссию подлинник аттестата. Если в положенный срок он этого не сделает, место отдадут абитуриенту из ожидающих. Стать первокурсником МГУ или МГИМО смогут не все, но шанс попасть в приличный вуз будет у многих.

Для того чтобы получить заветный студбилет, нужно сначала сдать ЕГЭ. Два экзамена — по русскому языку и алгебре — обязательны для всех, три — по выбору. Выбирать можно из традиционных школьных дисциплин: литература, английский, немецкий, французский языки, история России, обществознание, география, биология, физика, химия.

В день экзамена каждый ученик получает три бланка. Первый — регистрационный. В него он записывает свои данные (ФИО, номер школы и т.д.). Эти бумаги запечатывают в специальный конверт, причем отдельно от других документов, чтобы сохранить анонимность сдающего и обеспечить объективность проверки. Два других бланка предназначены для ответа.

ЕГЭ-тесты состоят из трех частей: А, В, С. Количество заданий в них различно и зависит от предмета. В группе А самые легкие, на каждый ответ отводится 1—2 минуты, и оцениваются они всего в один балл. Ученику предлагается выбрать правильный вариант из пяти предложенных — нечто вроде телеигры «Кто хочет стать миллионером?». Свой вариант школьник записывает в соответствующую клеточку бланка. Если ошибся, можно исправить (внизу бланка есть специальное место), но допускается не более 10 поправок. Заданий А в тестах больше — примерно 70%.

По литературе, к примеру, предлагается такой вопрос: «Какой датой обозначено начало действия романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»? Даты: 1848, 1859, 1860, 1861, 1862. Если забыл, можно угадать «методом тыка». Вероятность 20%. Или вопрос по русскому языку: «В каком слове произносится звук [з]?». Варианты: сдача, позже, мороз, подвоз, резкий. Опять же все достаточно просто. Некоторые задания могут быть сложнее: «Ниже приведен портрет од-

ного из героев поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»: «Это был среднего роста, очень недурно сложенный молодец с полными румяными щеками, с белыми, как снег, зубами и черными, как смоль, бакенбардами. Свеж он был как кровь с молоком, здоровье, казалось, так и прыскало с лица его». Чей это портрет: Чичиков, Манилов, Собакевич, Ноздрев, Плюшкин?». Если Н.В. Гоголя не читал, то героя не узнаешь.

Вторая группа вопросов (В) требует более вдумчивого подхода: необходимо вписать в бланк цифру, слово или формулу. Например, прочитайте отрывок из высказывания современника и определите дату (число, месяц, год) события, о котором идет речь. Запишите дату арабскими цифрами: «Не будь Перовской с ее хладнокровием и несравненной обдуманностью и распорядительностью — факт царевубийства мог и не пасть на этот день. День спасла она и заплатила за него жизнью». Допускается всего два исправления.

Третья часть (С) самая трудная. Нужно привести развернутый ответ на вопрос, решить сложную задачу, вывести формулу и т.д. Зато и ценятся ответы дороже всего. Вот, к примеру, задания по биологии: «Какова роль движущих сил революции в формировании приспособленности организмов?». Тут, ясное дело, без Дарвина не обойтись. В тестах по истории приводится цитата из документа. От ученика требуется знание исторической эпохи, ее основных событий и деятелей, умение работать с документами, способность группировать факты, логически рассуждать. Выпускник должен высказать свое мнение о проблеме, определить языковые особенности текста, его стиль, композицию. При оценке сочинения учитываются орфографические, пунктуационные, речевые и грамматические ошибки школьника, богатство словарного запаса, умение строить предложения и т.д.

Части А и Б проверяет компьютер, С — преподаватели, причем двое и независимо друг от друга. При расхождении в оценке подключается третий экзаменатор. Баллы за каждый правильный ответ складываются, и выводится общая сумма. Она-то и станет итогом экзамена. В аттестат выпускнику пойдет средняя оценка по результатам года и Единого госэкзамена (для этого баллы переведут в привычную систему «троек», «четверок» и «пятерок»). Но если по ЕГЭ выходит двойка (менее двадцати баллов), то в школьный документ о среднем образовании ученику выставят все же «три». Срок действия ЕГЭ-свидетельств — один год. Те, кто не поступит в вуз или колледж летом, смогут попытаться счастья на следующий год, но сдавать ЕГЭ придется снова¹.

¹ См.: *Московский комсомолец*. 2003. 5 июня.

.....
**Духовность
как цель
образования**
.....

Духовность в наши дни — одно из востребованных понятий. О ней говорят философы, политики и публицисты. Недавно японский премьер сказал: «Если бы нам удалось соединить наши технологические успехи с такой духовностью, которая отличала Серебряный век российской культуры, вряд ли другие страны могли бы обеспечить столь быстрое продвижение, какое в этом случае мы бы, то есть японцы, обрели». Нередко пишут и о бездуховности в обществе, об отсутствии идеалов как очевидном феномене наших дней.

Но вот парадокс. В немногих философских словарях можно найти статью, посвященную духовности. Нет этого понятия и в культурологических словарях. Итак, едва ли все осознают, что это важный фактор развития цивилизации, открытия новых форм общественной жизни. Все тоскуют о желаемом преобладании в человеке духовных, нравственных, интеллектуальных ценностей. В то же время дальше общих слов современная общественная мысль не продвигается.

.....
Что такое дух?
.....

Это понятие в отечественной литературе весьма многозначно. Некоторые исследователи связывают дух с феноменом запредельного, неземного, отыскивая в нем черты божественности. Светские мыслители отождествляют дух с идеалом, со стремлением человека к совершенству. Нередко с этим словом связывают различные программы нравственного обогащения человека. Разделяют, скажем, «духовность» и «потребительство», стремление к жизненным благам. «Дух» нередко ассоциируют с определенными способностями людей.

В силу такой полисемичности, естественно, необходимо вернуться к истокам, сравнить разные версии слова, его смысла и включенности в различные контексты.

С помощью этого слова в библейском словоупотреблении описывается преимущественно жизненность существования. В Ветхом Завете Дух, особенно в Книге Бытие, выступает как оживляющее дуновение, как ветер и дыхание. Подобно ветру в природе, Дух в человеке может действовать с различной степенью интенсивности, он также может изменить человека. В этом контексте нисшествие духа становится прочной гарантией для мессианского царства мира во времена благополучия¹.

В поэтическом обороте речи и в переносном смысле Дух — это также небесные и демонические существа, даже злой, лживый или нечистый Духи, состоящие на службе у Яхве. Существенно, что в Ветхом Завете Бог никогда не отождествляется с Духом. В позднем иудаизме и в новозаветное время понятие «Духа» под влиянием

¹ *Большой Путеводитель по Библии.* — М., 1993. — С. 134.

греческой философии становится близким к психофизической проблематике.

Дух и душа стали рассматриваться как религиозно-философские понятия, олицетворяющие, выражающие невещественные начала, в отличие от всего материального. Древние представления о духе (атмане, пневме, спиритусе, рухе) соотносились с феноменом дыхания: душа связывалась со вздохом, а дух — с выдохом. Древние считали, что каждая вещь имеет собственную душу, способную перемещаться в пространстве и входить в иные тела, влиять на них. К этому воззрению можно отнести доктрины эйдосов, идей, образов, отражения мира человеком.

Пневма (*греч.* *пневма* — дыхание, дуновение, дух) — в древнегреческой философии и медицине сила, регулирующая дыхание и пульс. У натурфилософов VI в. до н.э. Пневма употребляется для обозначения элемента воздуха (Ферекид из Сироса; «бесконечная пневма», вдыхаемая космосом, в пифагореизме). Позже Пневма спиритуализировалась: ее отождествляли с субстанцией души (*псюхе*) в традиции древнегреческого философа *Анаксимена* (VI в. до н.э.) — *Диогена Аполлонийского*, у которого также впервые фиксируется представление о жизненном дыхании — Пневме, движущемся в венах вместе с кровью. Это представление проникло потом в гиппократовскую (косскую) школу, локализовавшую источник Пневмы в мозгу, так и в сицилийскую школу врачей, локализовавшую источник Пневмы в сердце¹.

Через посредство сицилийского врача-натуралиста *Филистиона* из Локр между 370 и 360 до н.э. оно было воспринято *Платоном* и *Аристотелем*. *Аристотель* различал два вида Пневмы: Пневма как вдыхаемый воздух, регулирующий температуру тела, и психическую Пневму, постоянно испаряющуюся из крови. Эти представления были развиты древнегреческим врачом *Эрасистратом* (ок. 300 — ок. 240 до н.э.) в III в. до н.э. и через школу врачей-пневматиков I в. н.э. (объяснявшей всю жизнедеятельность потоками Пневмы, истекающими из сердца) и *Галена* (понимавшего Пневму как субстанцию — посредника между душой и телом, используемую душой в качестве орудия чувственного познания и телесных движений) дошли до Нового времени в виде представления о «жизненных духах» (*spiritus vitales*) в крови и нервах у *Андрея Везалия* (1514—1564) и французского философа *Декарта* (1596—1650).

В стоицизме Пневма — это жизненная сила, уподобленная Логосу. Затем это — первоогонь, космическое дыхание, дух. Единый, конечный и шарообразный мир, как и все телесное, обречен на гибель. Его природа — огненное дыхание, движущееся в некоем созидательном порыве к дальнейшему выжиганию всего порожденного.

¹ См.: *Энциклопедия мистицизма*. — СПб., 1996. — С. 311.

Душа мира — теплое дыхание, которое одушевляет нас. Стоики считали, что каждая вневматическая система имеет свой центр управления.

Предельное одухотворение Пневмы происходит в среде эллинистического иудаизма в «Книге премудрости Соломона». Пневма выражает идею непосредственного вмешательства Бога в мирские дела: иудейско-эллинистический религиозный философ *Филон Александрийский* (ок. 25 до н.э. — ок. 50 н.э.) называет Пневмой «божественный дух» — высшую (бессмертную и бестелесную) часть человеческой души, а также принцип пророческого познания, превосходящий человеческий дух и даруемый Богом.

Плутарх связывает Пневму с иррациональными способностями души и оракульской мантикой. В христианской теологии Пневма — «Святой Дух» (*pneuma hagion*), третье лицо Троицы.

Кант связывал с Пневмой возможность выхода в запредельное. В этом случае теология превращается в теософию, моральная теология — в мистику, а психология — в пневматику. Все переносится в запредельное и остается недоступным разуму. Развитие понятия Пневмы важно для становления категорий, относящихся к сфере духа. Русский философ В. Шмаков в работе «Основы пневматологии» отмечал, что энергия Пневмы — это одновременно и первичное феноменальное соответствие творческой активности духа, предшествующее бытию конкретного как такового, и осуществитель бытия и процессов во всех звеньях феноменальных иерархий.

.....
Понятие
трансценденности
.....
Человек и животные исследуют окружающую среду при помощи органов чувств: они слушают, нюхают, смотрят и трогают: в результате у них формируются связанные представления об этой среде, они запоминают и связывают эти представления, и на основе прошлых впечатлений у них развиваются ожидания.

Исследования человека с течением времени становятся все более методичными, возможности его органов чувств увеличиваются благодаря применению технических средств (например, телескопа или микроскопа), накопленные в результате наблюдений факты объединяются в более крупные блоки (теории) при помощи понятий, которые невозможно наблюдать, и, таким образом, незримо развивается научное познание внешнего мира¹.

Итак, человек замкнут в пространстве физического мира. Он может познавать этот мир и добиваться огромных успехов в познании. Однако люди смутно догадываются, что за пределами физиче-

¹ *Кохут Хайнц*. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией // Антология современного психоанализа. — М., 2000. — С. 282.

ского мира есть какой-то иной мир. Мы получаем сигналы из этого мира. Более того, многие духовидцы, мистики, эзотерики обрели способность выходить в этот духовный мир и передавать собственные впечатления от встречи с ним. В истории философии такой переход из области постороннего в область потустороннего получил название *трансценденции*. В философии так обозначается переход из сферы возможного опыта (природы) в сферу, которая лежит по другую его сторону.

Австрийский психолог Виктор Франкл подчеркивает, что

существенное различие между человеком и животным состоит в том, что интеллект человека так высок, что человек в отличие от любого животного обладает еще одной способностью: понять, что должна существовать мудрость, которая принципиально превосходит его собственную, а именно надчеловеческая мудрость, которая вселила в него разум и в животных инстинкты и гармонично распределила их между ними¹.

Трансцендентный (от *лат.* *transcendere* — переступить — «перелетающий») (Кант), выходящий за границы возможного (не только индивидуально и в настоящее время) опыта, за пределы человеческого сознания. Если говорить о понятии «трансценденции» в онтологическом смысле, то оно выражает признание бытия, которое не оказывается объектом наших мыслей и восприятий.

Люди издавна накапливали духовный опыт — опыт встречи с неземным, запредельным. Многие ученые и специалисты осознали глубокую пропасть, которая отделяет современную психологию от великих древних или восточных духовных традиций — таких, как различные формы йоги, кашмирский шиваизм, тибетская ваджраяна, дзен-буддизм, даосизм, суфизм, каббала или алхимия. Накопленное в этих системах за века и даже за тысячелетия богатство глубинного знания о человеческой душе и сознании не получило адекватного признания в западной науке и философии, не воспринималось ею и не изучалось.

У современных изысканий в области духовного есть исторические предшественники в древней индийской и китайской духовной философии, в работах немецкого философа и математика *Готфрида Лейбница* (1646—1716). Новые интуитивные прозрения затрагивают такие фундаментальные проблемы, как упорядочивающие и организующие принципы реальности и центральной нервной системы, распределение информации в космосе и мозге, природа памяти и механизмы восприятия, взаимоотношения частей и целого. Для того чтобы понять это древнейшее различие части и целого, можно

¹ Франкл Виктор. Психотерапия на практике. — СПб., 2000. — С. 19—20.

обратиться к поэтическому ожерелью ведического бога Индры. В «Аватамсака-сутре» записано:

В небесах Индры есть, говорят, нить жемчуга, подобранная так, что если глянешь на одну жемчужину, то увидишь все остальные отраженные в ней. И точно так же каждая вещь в мире не есть просто сама по себе, а заключает в себе все другие вещи и на самом деле есть все остальное¹.

Поэт *Томас Элиот* (1888—1965), цитируя этот отрывок, добавляет: «В каждой частице пыли присутствует бесчисленное множество Будд».

Сходный образ древнекитайской традиции можно найти в буддистской школе хуаянь. В ней выражен холистический (целостный) взгляд на Вселенную, воплощающий одно из наиболее глубоких прозрений, когда-либо достигнутых человеческим разумом. Императрица Ву, которая оказалась не в состоянии одолеть сложности хуаяньской литературы, попросила Фа Цанга, одного из основателей школы, дать ей практическую и простую демонстрацию космической взаимозависимости. Фа Цанг сначала подвесил горящий светильник к потолку комнаты, уставленной зеркалами, чтобы показать отношение Единого к многому. Затем он поместил в центре комнаты маленький кристалл и, показав, что все окружающее отражается в нем, проиллюстрировал, как в Предельной Реальности бесконечно малое содержит бесконечно большое, а бесконечно большое — бесконечно малое. Прodelав все это, Фа Цанг заметил, что, к сожалению, эта статичная модель неспособна отразить вековечное, многомерное движение во Вселенной и беспрепятственное взаимное проникновение Времени и Вечности, а также прошлого, настоящего и будущего.

Итак, понятие Духа можно интерпретировать в трех значениях: божественном (третье лицо Пресвятой Троицы — Дух Святой), онтологическом (Дух как первооснова мира) и психологическом (дух как выражение определенных психических возможностей и способностей, стремления к идеалу). Последний вариант трактовки духа находим, скажем, в Толковом словаре С.И. Ожегова, где дается такое определение: «Дух — это психические способности (сознание, мышление), то, что побуждает к действиям, к деятельности, начало, определяющее поведение, действия».

..... В естественно-научной картине мира, где первична материя, а жизнь и сознание являются ее случайными проявлениями, трудно обосновать
Роль духовности
..... развернутое представление о духовности. Приведем в качестве курьеза слова президента Чувашии Н. Федорова: «Вы побывайте на предприятиях, которые послушались меня... зайдите в туалеты этих заводов — вот с чего начинается в том числе духовное возрождение». Никто не оспаривает значения культуры

¹ *Гроф С.* За пределами мозга. — М., 1993.

быта. Но духовное возрождение имеет множество источников и только в прагматическом, казенном сознании оно может ассоциироваться с порядком в туалете.

Перед нами тесты, подготовленные для выпускников основной школы по обществознанию. Ученику предлагается тест, позволяющий из двух вопросов указать один — правильный. Вот эти альтернативы:

А. Духовная жизнь общества отражает его материальную жизнь.

Б. Духовная жизнь общества свободна от влияния его материальной жизни.

Правильным объявляется ответ первый. Между тем все тут перепутано. Духовная жизнь общества, прежде всего, определяется жизнью духа, духовными процессами. Она питается содержанием всей общественной жизни, а не только материальной. Здесь же вообще дается ложная альтернатива: отражает или свободна. Но ведь духовная жизнь может быть и свободной и может отражать материальную жизнь общества.

Материалистическая традиция означает принятие нашей незначительности как обитателей одного из бесчисленных небесных тел Вселенной, в которой миллионы галактик. Приходится признать, что мы являемся ничем иным, как только высокоразвитыми животными и биологическими машинами, состоящими из клеток, тканей и органов. Научное понимание такой традиции предполагает, что сознание есть физиологическая функция мозга и что психика управляется бессознательными силами инстинктивной природы.

Часто подчеркивается, что три главных переворота в истории науки показали человеку его настоящее место во Вселенной. Первым был переворот Коперника, разрушивший представление о том, что Земля есть центр Вселенной и человечество занимает в ней особое место. Вторым — дарвиновская революция, положившая конец концепции уникального и привилегированного места людей среди животных. И наконец, фрейдовский переворот низвел психику к производной от базовых инстинктов.

По словам С. Грофа, западная психология и психиатрия отвергают любую форму духовности как ненаучную, сколь бы она ни была совершенна и обоснованна. В контексте механистической науки духовность приравнивается к примитивному предрассудку, невежеству или клинической психопатологии. Правда, когда религиозное верование разделяется большой группой людей, внутри которой оно увековечено культурным программированием, то это еще более или менее приемлемо для психиатров. В таких обстоятельствах обычные клинические критерии не применяются, общее верование не рассматривается как обязательный признак психопатологии.

Глубокие духовные убеждения в неевропейских культурах, где нет современной образовательной системы, обычно объясняются невежеством, инфантильным легковерием и предрассудками. В на-

шем собственном обществе глубокая интерпретация духовности явно не пройдет, особенно среди хорошо образованных и высокоинтеллектуальных личностей. Поэтому психиатрия прибегает к выводам психоанализа, утверждающего, что происхождение религий уходит корнями в неразрешенные конфликты младенческого и детского возраста: понятие божеств отражает инфантильный образ родительских фигур, отношение верующих к ним есть признак незрелости и детской зависимости, а ритуальные действия означают борьбу с угрожающими психосексуальными импульсами, сравнимую с тяготами невроза навязчивости. С. Гроф пишет:

Прямые духовные переживания, ощущение космического единства, чувство божественной энергии, струящейся через тело, эпизоды смерти-возрождения, видение света сверхъестественной красоты, память прошлых воплощений или встречи с архетипическими персонажами рассматриваются как серьезные психотические искажения объективной реальности, свидетельствующие о патологическом процессе или о душевной болезни. До публикации исследований Маслоу академическая психология не хотела признавать, что любое из этих явлений можно интерпретировать иначе. Теории Юнга и Ассаджиоли, указывавшие в том же, альтернативном направлении, слишком удалились от главного течения академической психологии, и их влияние было малозначительным¹.

Западная механистическая наука склонна видеть в духовном опыте любого рода патологическое явление. Главенствующее направление в психоанализе, следуя примеру Фрейда, истолковывает состояние единства и океаническое сознание мира как возврат к первичному нарциссизму и инфантильной беспомощности. Религию Фрейд рассматривает как коллективный невроз навязчивости. Известный американский психоаналитик *Франц Александер* (1891—1964) опубликовал специальную статью, в которой описал состояния, достигаемые в буддистской медитации, как самопроизвольную кататонию. Великие шаманы различных традиций характеризовались как шизофреники или эпилептики, а все видные святые, пророки и религиозные учителя получали всевозможные психиатрические ярлыки. В то время как многие научные работы описывают сходства между мистицизмом и душевной болезнью, до подлинного понимания мистицизма и до осознания различия между мистическими мировоззрением и психозом еще очень далеко.

Все это, по словам Грофа, привело к странному положению дел в нашей культуре. Во многих сообществах сохраняется значительное психологическое, социальное и даже политическое давление, заставляющее людей регулярно посещать храмы. Библию можно обнаружить в тумбочках многих гостиничных апартаментов, а видные политики и общественные деятели в своих речах воздают хвалу

¹ Гроф С. Указ. соч. С. 359.

Богу и религии. В то же время, если какому-то представителю типичной конгрегации доведется испытать глубокое религиозное переживание, священник скорее всего направит этого человека на лечение к психиатру.

.....
Психиатрия
и духовное развитие
.....
Ни одна западная школа психотерапии, за исключением психосинтеза и юнгианской психологии, не признает духовность подлинной и аутентичной силой психики. Теоретические рассуждения по большей части не учитывают богатства знаний о сознании и разуме, накопленного за века великими духовными традициями мира. Глубокие по смыслу послания этих систем полностью игнорируются и отбрасываются, объясняются как примитивные предрассудки, как вариации детских конфликтов или как культурные эквиваленты неврозов и психозов.

Духовность и религию в западной психиатрии толковали как нечто, генерируемое человеческой психикой в ответ на внешние события: ошеломляющее воздействие окружающего мира, угрозы смерти, страх перед неизвестностью, конфликтные отношения с родителями. До недавнего времени единственной структурой, где можно было непосредственно испытывать альтернативные реалии духовной природы, были рамки душевной болезни. В конкретной клинической работе с религиозными верованиями пациента мирятся, только если их разделяют большие группы людей. Идиосинкразические системы верований, отклоняющиеся от регламентированных и культурно-приемлемых форм, или прямые переживания духовных реалий обычно истолковываются как патологические, свидетельствующие о психотическом процессе.

Но некоторые исследователи сочли традиционную психиатрическую точку зрения на духовность и религию неприемлемой. Основатель психосинтеза *Роберто Ассаджиоли* видит в духовности жизненную силу человеческого существования и самую суть психики. Многие из явлений, которые официальная психиатрия считает психопатологическими, он интерпретирует как сопутствующие духовному раскрытию.

К. Юнг также придавал огромное значение духовным измерениям и импульсам психики, создал надежную концептуальную систему, соединяющую и интегрирующую психологию и религию. Значимый вклад в новое понимание отношений человеческой личности к мистическому опыту принадлежит Абрахаму Маслоу. На основе широких исследований многих спонтанных мистических (или «пиковых», по его определению) переживаний он опроверг традиционное психиатрическое воззрение, приравнивавшее их к психозам, и сформулировал радикально новую психологию. По Маслоу, мистический опыт не следует рассматривать как патологический, гораздо более уместно было бы рассматривать его как сверхнор-

мальный, поскольку он ведет к самоактуализации и происходит у нормальных во всем остальном и вполне адаптированных индивидов.

С. Гроф подчеркивает, что строго персоналистичная концепция бессознательного, ограничивающаяся биографически объяснимыми элементами, не только менее эффективна и менее ценна, но в конечном счете антитерапевтична. Логическим следствием такой теоретической ориентации будет навешивание психопатологических ярлыков на те перинатальные и трансперсональные явления, которые нельзя объяснить в столь узком контексте. Это создает непреодолимое препятствие на пути признания целительной и трансформирующей силы процесса, затрагивающего перинатальную и трансперсональную области. Поэтому в контексте традиционного мышления самоисцеление и духовное раскрытие истолковывается как патология, которую нужно подавить любой ценой при помощи радикальных мер. Из-за такой терапевтической стратегии современная психиатрия встает перед странной ситуацией: совместные усилия психиатров, психологов, нейрофизиологов, биохимиков и других профессионалов по большей части односторонне направлены на вмешательство в процессы, которые имеют уникальный терапевтический и трансформативный потенциал¹.

..... Русская философия уделяла огромное внимание феномену духовности. В.С. Соловьев, размышляя о человеческом духе, подчеркивает его единство. Речь идет вовсе не о том, что он лишен множественности. Нет, духовность выражает бесконечное разнообразие чувств, мыслей и желаний. Но тем не менее, по мысли философа, духовность сохраняет свое единство как феномен².

Подкрепляя эту мысль, философ приводит строчки из собственного стихотворения «Как в чистой лазури затихшего моря»:

Свобода, неволя, покой и волнение
Приходят и снова являются,
А он все один, и в стихийном стремленье
Лишь сила его открывается.

В.С. Соловьев имеет в виду дух. Философ пишет:

Вся природа, все эмпирические элементы нашего бытия должны быть организованы, должны быть внутренне подчинены нашему духу, как наш дух должен быть внутренне подчинен божественному³.

В.С. Соловьев пытался также сопоставить европейское понимание духовности с истолкованием духа в восточной философии. Так,

¹ См.: Гроф С. Указ. соч. С. 398.

² Соловьев В.С. Критика отвлеченных начал // Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т. I. 1988. — С. 706.

³ Там же. С. 743.

обращаясь к индийскому сознанию, философ отмечает, что в ней чистому духу (Пуруша), существующему только во множестве единичных особей, противопоставляется первоматерия, или природа (Пракрити). Природа при этом рассматривается как временное средство, а не цель духа. Зрячий расслабленный дух должен воспользоваться слепым силачом (природа), чтобы на его плечах достигнуть цели своего странствия. Когда она достигнута, им следует расстаться. Цель духа — познание самого себя как отличного от природы. Характеризуя восточную философию, В.С. Соловьев определяет природу как танцовщицу, а дух как зрителя¹.

Русские философы рассматривали духовность как выражение человеческого духа, как историю духовных традиций, как становление личности. Так, основная идея Н.А. Бердяева, который и определял свою философию как «философию духа», в утверждении духовности человека, величия его предназначения в трагическом мире. Бердяев возвеличивает *духовную реальность*. По его мнению, природный и духовный мир несходны. Они нигде не встречаются и не взаимодействуют. Лишь в неизъяснимой глубине дух вбирает в себя мир и бросает на него иной свет.

В духовном мире опыту не соответствуют предметные реальности, но самый опыт духовный и есть реальность высшего порядка. Духовная жизнь не есть отражение какой-либо реальности, она есть самая реальность².

По мнению Бердяева, дух как феномен сложен для понимания. Трудно выработать понятия о духе. Но можно обозначить признаки духа. Н.А. Бердяев называет эти признаки: свобода, смысл, творческая активность, любовь, целостность, ценность, обращение к высшему божественному миру и единение с ним.

Духовное начало, по словам Н.А. Бердяева, в человеке имеет трансцендентное основание. Иначе говоря, оно не выводится из природы, из окружающего мира. Недовольство человека конечным, устремленность к бесконечному обнаруживает божественное в человеке. Человек не может быть, согласно Н.А. Бердяеву, самодостаточен, это означало бы, что его нет. Как показывает Бердяев,

в этом тайна человеческого существования, оно доказывает существование высшего, чем человек, и в этом достоинство человека. Человек есть существо, преодолевающее свою ограниченность, трансцендирующее к высшему³.

¹ Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т. I. — С. 137.

² Бердяев Н.А. Философия свободного духа. — М., 1994. — С. 27.

³ Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды. — М., 1999. — С. 40.

Н.А. Бердяев считал, что духовный опыт и есть сама духовная жизнь, сама реальность духа, сама реальность божественного.

Кто живет духовной жизнью и кто имеет духовный опыт, для того нет вопроса о духовных реальностях, для того реальность не означает внеположности, внешней предметности. Ничто не соответствует моей духовной жизни, она сама есть.

Моя духовная жизнь ограничена, есть бесконечная духовная жизнь, но эта бесконечная жизнь не есть внешняя для нее реальность. И ничто в мире не может мне доказать, что моей духовной жизни нет. Может быть, мира нет, но моя духовная жизнь есть¹.

Однако в реальной, обычной жизни мы нередко сталкиваемся с бездуховностью. Часто говорят об отсутствии идеалов, о прозаической жизни, лишенной одухотворенности. Не свидетельствует ли это о том, что духовность мираж? По словам Н.А. Бердяева, низость и отсутствие духовной жизни не могут быть доказательством, что духовной жизни нет. В духовном мире реальность не определяется внешней данностью, реальность зависит от направления и напряжения самой духовной жизни.

Еще одна проблема, которую раскрывает Н.А. Бердяев, — это *соотношение духовного и психического*. Не есть ли духовное лишь психическое, а духовный опыт лишь душевное переживание? Может быть, духовная жизнь субъективна и поэтому не убедительна для других, для тех, кто не обладает этим духовным опытом? Духовная жизнь, по его мнению, внеприродна, не связана с определениями времени, пространства, материи.

Реальность духовной жизни не определяется причинным рядом в физическом и психическом мире, она определяется из глубины, из недр собственной первожизни. Если бы у нескольких всего человек в истории мира возгорелась высшая духовная жизнь и пробудилась жажда божественного, то этим уже доказывалась бы реальность духа и Бога, и мир природный перерос бы себя².

Н.А. Бердяев ставит вопрос: как доказать и обосновать само существование духовного опыта? Можно спросить: разве духовность не самоочевидна? Чем продиктован вопрос философа? Но ведь слишком многие отрицают своеобразную качественность духовного опыта. Они сводят его к опыту психологическому. Иначе говоря, речь идет не столько о духе, сколько о душе. Кроме того, нередко ссылаются на тот факт, что у многих духовность отсутствует. Может быть, это вообще химера или в лучшем случае недостижимый идеал? Но если кому-то, пусть даже многим, недоступны высоты духа, из этого вовсе не следует, будто духовность — зыбкий фантом.

¹ Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 45.

² Там же. С. 46.

Если в моей жизни не раскрывается какой-то опыт, это вовсе не означает, что его нет и в помине. Нет необходимости возводить свою ограниченность в норму. Иначе, как подмечает Бердяев, может возникнуть тирания «средне-нормального сознания». Этот феномен заразителен. Он проникает даже в религиозное сознание. Замкнутый мир всегда, — отмечает Н.А. Бердяев, — есть мир душевный, а не духовный. Дух — это всегда устремление за пределы узкого мира, вечное беспокойство внутреннего мира человека. Но разве беспокойство обязательный признак духа? Безусловно, поскольку природа личности динамическая. Если у человека не возникает стремления осмыслить тайны своей внутренней жизни, разобраться в себе и соотнести обретенное знание с порывами духа, стало быть, личность в нем угасает. Глубина всегда есть символ духа. Природный мир, взятый сам по себе, не знает глубины.

Однако зададимся вопросом: нет ли в этих рассуждениях Н.А. Бердяева невыполнимого призыва отвлечься от реальной жизни, от обычных житейских радостей, наконец, от телесных потребностей? Нет, философ предвидит такие возражения. Он пишет:

Дух не совсем противоположен плоти, плоть есть воплощение и символ духа. Духовная жизнь есть историческая жизнь, ибо историческая жизнь есть жизнь конкретная. Но внешняя историческая действительность есть лишь отображение духовной жизни во времени, в раздельности. Все внешнее есть лишь знак внутреннего¹.

Но как соотносится с экспертизой духа психология? Оказываются ли в поле зрения психолога проблемы духа? Несомненно, но важно подчеркнуть, что специфика психологии — в исследовании психических, душевных процессов. Н.А. Бердяев подмечает, что

психология есть наука о природе, а не наука о духе. Духовная жизнь, как особенное качество жизни душевной, обычно ускользает от психологической науки. Большая часть психологических процессов должна быть отнесена к явлениям природного мира, — эти процессы связаны с телом и материальным миром, происходят во времени, так или иначе относятся к пространству, они протекают в замкнутости, раздельности и внешней связанности. Психология исследует абстрактно духовную жизнь и имеет дело с абстрактной, а не конкретной действительностью. Духовная же жизнь конкретна и требует конкретного изучения².

Можно ли согласиться с Н.А. Бердяевым в этом разграничении? Несомненно, материалом духовной жизни людей является человеческая история во всем богатстве ее проявлений. Признание подлинной реальности духовной жизни прошлого — необходимая предпосылка духовности. Когда мы изучаем, к примеру, Платона

¹ Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 50.

² Там же.

(последуем за мыслью Н.А. Бердяева), мы живем с ним одним духовным опытом, мы стремимся соотнести свои жизненные представления с тем, что думал о мире античный философ. Эта переключка и создает духовность. Биографии святых и гениев, творения религиозных учителей, великих художников, памятники духовной жизни человечества имеют гораздо большее значение, нежели продукты отвлеченной мысли.

Но как определить дух? Каковы его признаки? Рациональное определение духа, — подчеркивает Бердяев, — невозможно, это безнадёжное дело для разума¹. Выработать понятие о духе невозможно, но можно назвать его признаки. По мнению философа, в числе признаков духа можно назвать свободу, смысл, творческую активность, целостность, любовь, ценность, обращение к высшему божественному миру. Дух можно осмысливать как свободу, поскольку он независим от велений природы и общества. Дух вообще противоположен идее первоначальной определяемости всех процессов. Дух — это прорыв в этом «отяжелевшем мире». Итальянский гуманист *Пико делла Мирандола* (1463—1494) считал, что человеческий дух небесного происхождения, иначе говоря, он не происходит из природного мира. Дух не обусловлен природным миром и есть прорыв в нем. Дух — это целостный творческий акт человека. Возьмем, к примеру, судьбу народной героини Франции *Жанны д'Арк* (ок. 1412—1431). Она родилась в крестьянской семье на северо-востоке страны. Победы захватчиков-англичан в Столетней войне (1337—1453) и опасность порабощения, нависшая над родиной, пробудили в сердце девушки, по ее словам, «великую жалость, кусающую как змея». Рискнув жизнью, она добралась до резиденции французского дофина (наследника престола) Карла VII. Ее энтузиазм и вера в победу воодушевили армию. Что же руководило поступками девушки? Веления духа, а вовсе не соображения здравого смысла или законы природы. Война — не женское дело. Но кто-то должен спасти Францию. Под Орлеаном Жанна повела в бой своих соотечественников и одержала победу. После этого Карл VII был коронован в Реймсе. Но огромная популярность Жанны в народе не устраивала правителя. И тогда король, за которого она сражалась, предал ее. Было подстроено так, что она попала в плен к бургундцам, которые продали ее своим союзникам-англичанам. Они пытали Жанну, обвинили ее в колдовстве и сожгли на костре в Руане.

Творческая активность, творческая свобода человека первична. Как религиозный философ Н.А. Бердяев подмечает, что человек через дух все получает от Бога, и через дух человек все дает Богу. Дух гуманизирует человеческое понимание Бога и вместе с тем освобождает от примитивного антропоморфизма, т.е. истолкования

¹ Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 51.

Бога по меркам человека. Дух — качество, которое стоит за пределами поиска житейской пользы. Жанна д'Арк могла прожить иную жизнь, она не получила никакой выгоды от своего подвига и даже погибла мученической смертью. Но ее судьба до сих пор волнует людей, а ее жертвенность и мужество потрясают своей мощью.

Дух выше жизни. Но это вовсе не означает, что мы говорим о духе как о чем-то, не имеющем прямого отношения к нашей судьбе, к нашей житейской практике. Дух действует именно в жизни, в жизненном процессе мы угадываем признаки духа. Между тем в истории философии и культуры в целом дух часто понимали как отрешенность от мира, как реальность, которая чужда самой жизни. Философы-романтики XVIII — начала XIX вв. понимали духовность как феномен, который непосредственно связан с жизнью. Дух не только свободен, он также творчески активен. Всякий дух есть творческий акт. Но творчество требует такой свободы, когда творец выходит за пределы примитивной обусловленности. «Дух есть огонь, — пишет Бердяев, — творчество духа огненно»¹.

Но огромный потенциал духа многое утрачивает, когда он реализуется в истории. Субъективный дух не узнает себя в том, что называют «объективным духом». Иначе говоря, в историческом воплощении дух нередко перерождается в нечто уже не похожее на него. Христианское откровение трудно узнать в том, как оно преобразилось в конкретной истории. Дух революции нельзя узнать в исторических результатах революции. Лозунги «свободы, равенства и братства» выглядят подчас гротескно, когда мы наблюдаем их реализацию в конкретных обществах. Выходит, высокие порывы духа бесплодны, их нельзя воплотить? Нет, речь идет лишь о том, что дух всегда богаче реальной воплощенности. Человек имеет глубокую потребность в священном не только на небе, но и на земле. Вот почему священными нередко называли в истории государство, нацию, семью. Немецкие философы признавали, что дух познается не в объективной природе, а в истории и культуре. Романтики связывали духовность с органичностью. Они считали, что дух воплощается в органическом, но не только в органическом теле человека, но и в органических телах истории, например в органической народной жизни, в традициях. Вот почему романтики отвергали технику, видя в ней опасность органичности. Техника погружает человека в атмосферу холодного металла. В ней исчезает животная теплота. Однако никакие изменения условий человеческой жизни, например разрушение органики, не могут убить реальности духа. В такие периоды истории, по замечанию Бердяева, происходит как бы распятие человека перед рождением новой жизни, перед воз-

¹ Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 56.

никновением новой духовности. Скажем, техника обратилась против человека. Но техника есть одно из вступлений человеческого духа в мировую жизнь. Она свидетельствует о творческом призвании человека в космической жизни. Машина воздействует на эмоциональную жизнь человека. Она все более и более затрудняет возможность созерцания. Власть техники над человеческой жизнью приводит к пассивности человека. Но есть и другая сторона вопроса. Техника в то же время требует необычайной духовной напряженности и активности, необычайной силы сопротивления. Это великое испытание духовной силы человека. Человек вступил в период более героической, более актуализированной духовности. Техника может стать орудием духа, орудием его реализации.

..... **Сущностные
формы души по
Максу Шелеру** Шелер считал, что особое положение человека может стать ясным только тогда, когда мы рассмотрим все строение биопсихического мира. Он исходил при этом из ступеней психических сил и способностей, постепенно выявленных наукой. Самую низшую ступень психического, которое объективно представляется как «живое существо», философ называет «душой». Первую ступень становления души Шелер отводит уже растениям. Эта первая ступень внутренней жизни, чувственный порыв, имеет место и в человеке.

Второй сущностной формой души, следующей за экстатическим чувственным порывом в объективном порядке ступеней жизни, Шелер называет *инстинкт*. Инстинкт всегда служит виду, своему ли, чужому ли, или такому, с которым собственный вид находится в важном жизненном отношении. Без сомнения, инстинкт — более примитивная форма психического бытия и процесса, чем сложные душевные образования, определенные ассоциациями. Здесь возникает вопрос, имеющий, по Шелеру, важное значение: если животному присущ интеллект, то отличается ли вообще человек от животного более чем только по степени? Есть ли еще тогда сущностное развитие¹?

Шелер утверждал, что сущность человека и то, что можно назвать его особым положением, возвышается над тем, что называют интеллектом и способностью к выбору, и оно не может быть достигнуто, даже если представить себе, что этот интеллект и способность к выбору возросли в количественном отношении произвольно высоко, да хотя бы и бесконечно. Но неправильно было бы и мыслить себе то новое, что делает человека человеком, только как новую сущностную ступень психических и относящихся к витальной сфере функций и способностей, добавляющуюся к прежним

¹ Шелер М. Избранные произведения. — М., 1994. — С. 152.

психическим ступеням: чувственному порыву, инстинкту, ассоциативной памяти, интеллекту и выбору.

Новый принцип, который делает человека человеком, лежит вне всего того, что в самом широком смысле, с внутренне-психической и внешне-витальной стороны мы можем назвать жизнью. То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей жизни вообще. Уже греки утверждали такой принцип и называли его «разумом». Шелер же пытается ввести слово, которое по своему содержанию оказалось бы шире разума. Такое слово наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания, конкретный класс эмоциональных и волевых актов, например доброту, любовь, раскаяние, почитание.

Таким образом, человек, по Шелеру, это существо, превосходящее само себя и мир. Уже Кант возвысил дух над душой и категорически отрицал, что дух — это лишь функциональная группа так называемой душевной субстанции, обязанная своим фиктивным признанием лишь неправомерному овеществлению актуального единства духа. Если мы захотим, отмечал Шелер, еще лучше в деталях уяснить себе особенность, своеобразие того, что мы называем «духом», то лучше всего начать со специфически духовного акта, акта идеации. Этот акт полностью отличен от всякого технического интеллекта. Проблема интеллекта была бы, например, такая: у меня сейчас болит рука, как возникла эта боль, как ее снять? Соответственно установить это должна была бы позитивная наука.

Но ту же самую боль, подчеркивает Шелер, можно рассматривать и как пример того чрезвычайно странного и удивительно сущностного обстоятельства, что мир этот вообще запятнан болью, злом и страданием.

Теперь я спрошу себя иначе: что же такое, собственно, сама боль, безотносительно к тому, что ее испытываю я, здесь и теперь — и каким вообще должно быть основание вещей, чтобы было возможно нечто такое, как «боль вообще»?

Величественный пример такого идеирующего акта дает история обращения Будды. Принцип видит одного бедняка, одного больного, одного умершего после того, как во дворце отца его много лет оберегали от всех отрицательных впечатлений; но он сразу постигает эти три случайных, «здесь-и-теперь — так — сущих» факта как простые примеры постижимого в них сущностного свойства мира.

Сознательно или бессознательно, человек пользуется техникой, которую можно назвать пробным устранением характера действительности. Животное целиком живет в конкретном и в действительности. Быть человеком — значит бросить мощное «нет» этому виду действительности. По сравнению с животным, которое всегда

говорит «да» действительному бытию, даже если пугается его и бежит, человек — это тот, кто может сказать «нет», «аскет жизни», вечный протестант против всякой только действительности. Одновременно, по сравнению с животным, существование которого есть воплощенное филистерство, человек — это вечный Фауст.

Но здесь встает решающий вопрос: возникает ли дух только благодаря аскезе, вытеснению, сублимации или благодаря им он лишь получает энергию? Шелер видит все возможности понимания духа, которые играют фундаментальную роль в истории идеи человека. Первая из этих теорий, развитая греками, приписывает самому духу не только силу и деятельность, но и высшую степень власти и силы — Шелер называет ее классической теорией человека. Высшей точкой такого мира оказывается точка, когда духовный и всемогущий Бог, т.е. Бог, который именно благодаря своему духу также и всемогущ.

Второе, противоположное воззрение, которое Шелер называет «отрицательной теорией» человека, представляет собой обратное мнение, что сам дух — поскольку вообще допускается это понятие — как минимум вся «культуросозидающая» деятельность человека, т.е. и все моральные, логические, эстетически созерцающие и художественно формирующие акты только и возникают исключительно благодаря этому «нет».

Шелер отвергает обе теории. Он утверждает, что, хотя благодаря этому отрицательному акту и происходит насыщение энергией изначально бессильного духа, каждая более высокая форма бытия бессильна относительно более низкой и осуществляется не собственными силами, а силами низшей формы. Иначе говоря, взаимное проникновение изначально бессильного духа и изначально демонического, т.е. слепого ко всем духовным идеям и ценностям порыва, благодаря становящейся идеации и одухотворению томлений, стоящих за образами вещей, и одновременное обретение мощи, т.е. животворение духа, есть цель и предел конечного бытия и процесса.

Попробуем показать, что такое дух в онтологическом (бытийственном) смысле, как он сложился в истории философии. Дух — это перевод встречающихся в античной философии и в Библии слов «spiritus (лат.) и «πνευμα» (греч.), которые выражают представления о «движущемся воздухе», «дуновении», «дыхании». Вместе с тем понятие оказалось многозначным. Дух — это сущность, которая может временно или навсегда покинуть тело, некое привидение. Дух — это сама жизнь. Дух — это сущность Бога («Бог есть Дух»). Дух — это внутренняя сущность земли или мира.

В период романтизма сложилось противопоставление духа и природы. «Дух обнаруживается как исполинский знак интеграла, соединяющий небо и землю, добро и зло» (Дрейер). Дух не является противником души, как считал Клагес (1870—1956), хотя душа

(как понятие жизненной энергии человека) есть носитель духа, подтачивающего его силы. Но вместе с тем дух сохраняет и защищает жизнь, возвышает, совершенствует («одухотворяет») телесную деятельность.

..... Во всех текстах Священного Писания ощутима
Религиозная мысль о всеобщем осуществлении и о животво-
трактровка духа рении Духом Божиим. Нет оснований говорить
..... о «мертвой природе». Нет четких границ между
неорганической и органической природой. Такова точка зрения и
современной науки. Об этом ярко свидетельствует философия Фих-
те или Лейбница. Вот слова Лейбница, совпадающие с текстами
Священного Писания:

Был бы пробел в творении, если бы вещественная природа была противоположна духу. Кто отрицает у животных душу, а у других тел представление о жизни вообще, тот не признает Божественного могущества, так как он вводит нечто несообразное с Богом и с природою, именно абсолютное отсутствие сил, так сказать, метафизическую пустоту, которая столь нелепа, как пустое пространство или физическая пустота.

Духовная энергия, истекающая от Духа Божия, энергия любви движет всей природой и все животворит. Она есть источник жизни, и нет ничего мертвого. Движение в неорганической природе, как и в живой, есть проявление жизни, хотя бы в минимальной, мало известной нам форме. Генетическая связь между неорганической и органической природой подтверждает это. Ибо из земли получает начало жизнь растений, а от них питание — весь животный мир¹.

Одухотворенность животных совершенно ясно свидетельствуется Священным Писанием. Вот тексты, подтверждающие это:

Кто знает: дух сынов человеческих восходит ли вверх, и дух животных сходит ли вниз, в землю? (Еккл. 3, 21).

В религиозных текстах содержится мысль о бессмертии духа животных. Глубочайшую сущность нашего существа мы познаем не умом, а духом. Самосознание есть функция духа, а не ума. О духе как высшей силе нашей духовной деятельности многое можно найти в Священном Писании. Это значит, что духовность есть высшее достижение человеческой души.

Трансцендентальная жизнь духа была хорошо известна древним индийским мудрецам и греческим философам александрийской школы. О ней писали греческие философы *Плотин* (ок. 204/205—269/270), *Порфирий* и др. Вот слова Плотина:

Наконец, если я осмелюсь, в противоположность мнению всех прочих людей, высказать свободно и определенно свое собственное убеждение, то, по-моему, в чувственном теле пребывает постоянно не вся наша душа, а только некоторая ее часть, которая, будучи по-

¹ *Архиепископ Лука. Дух, душа и тело. — М., 1997. — С. 59—61.*

гружена в этот мир и потому уплотняясь или, лучше сказать, засоряясь и омрачаясь, препятствует нам воспринимать то, что воспринимает высшая часть нашей души.

В другом месте он говорит: «Души подобны амфибиям: они живут то по сю сторону, то в потустороннем мире, смотря по надобности».

В Средние века о том же писали Парацельс, ван-Гельмонт, Кампанелла и многие другие. В открытой Лютером и высоко ценимой Шопенгауэром «Немецкой Теологии» говорится:

У созданной души человека два глаза: один может созерцать вечное, другой — только временное и сотворенное. Но эти два глаза нашей души могут делать свое дело не оба разом, а только так, что когда наша душа вперяет свой правый взгляд в вечность, левый ее глаз должен отказаться вполне от своей деятельности и пребывать в бездействии, как бы умирать. Когда же действует левый глаз души, т.е. когда ей приходится иметь дело с временным и сотворенным, тогда от деятельности своей, т.е. от созерцания, должен отказаться правый взгляд. Поэтому кто хочет смотреть одним глазом только, должен освободиться от другого, ибо никто не может служить двум господам.

Трансцендентальный субъект безусловно признан Кантом. Его современники мало интересовались магическими силами человеческой души и плохо верили в них. Но Кант, могучий логик, ни к чему не подходил с предвзятой мыслью и считал невозможным только то, что содержит в себе логическое противоречие. Он утверждал, что мы ничего не можем приписывать опыту и должны брать от него все, что он нам дает, как бы оно ни было для нас странно и неожиданно. Поэтому когда он узнал об обнаружении магических сил у Сведенборга, его современника, он не только собрал точные сведения об этой мистике, но и приобрел его сочинения. Прочитав их, он был поражен сходством теории Сведенборга с его собственной, почерпнутой из чистого разума *теорией о трансцендентальной природе человека*.

В «Грезах духовидца» Кант пишет:

Признаюсь, что я очень склонен настаивать на существовании нематериальных существ в мире и отнести к их разряду и свою душу¹.

И дальше он прибавляет:

Поэтому человеческую душу следовало бы считать одновременно связанной уже и в настоящей жизни человека с двумя мирами, из которых она, пока образует со своим телом одно личное, целое, воспринимает ясно только мир материальный.

В «Розенкранце» мысль об этом Кант высказывает еще яснее:

Поэтому можно считать почти доказанным или легко можно было бы доказать, если захотеть распространиться более, или, лучше сказать, будет доказано, хотя я не знаю, где и когда, что человеческая душа в этой ее жизни находится в неразрывной связи со всеми не-

¹ Кант И. Полн. собр. соч.: В 8 т. — М., 1994. — Т. 2. — С. 215.

материальными существами духовного мира, что она попеременно действует то в одном, то в другом мире и воспринимает от этих существ впечатления, которые она, как земной человек, не сознает до тех пор, пока все обстоит благополучно (т.е. пока она наслаждается миром материальным).

В ряду земных существ человек первое и единственное духовное существо, и были люди, являвшие очень высокие степени духовности, почти достигшие при жизни освобождения духа от тела. Весь мир живых существ, даже вся природа являет великий закон постепенного и бесконечного совершенствования форм. Невозможно допустить, чтобы высшее совершенство, достигнутое в земной природе, — духовность человека не имело дальнейшего развития за пределами земного мира.

Вопросы для обсуждения

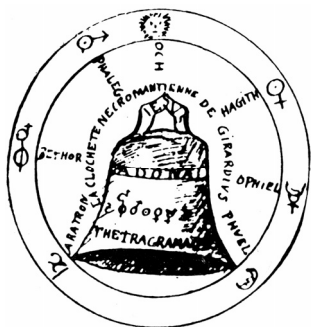
.....

1. Как обеспечить контроль за образованием?
2. Что такое «качество образования» как понятие?
3. Когда в истории европейской культуры впервые остро встал вопрос о качестве образования?
4. Почему эти проблемы контроля и качества образования приобрели особую значимость в постиндустриальном обществе?
5. Отчего количественный рост образования вызвал тревогу у многих философов XX в.?
6. Что такое массификация образования?
7. Что означает новая структура знания?
8. В чем особенности педагогического контроля?
9. Что такое духовность?
10. Каковы реальные критерии качества образования?

Литература

.....

- Братченко С.А.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999.
- Гуревич П.С.* Философия человека. Ч. 2. — М., 2001. — С. 56—47.
- Маклаков А.Г.* Общая психология. — СПб., 2002.
- Манхейм К.* Диагноз нашего времени. — М., 1994.
- Педагогика* / Под ред. проф. П.И. Пидкасистого. — М., 1998.
- Пиаже Жан.* Теория. Эксперименты. Дискуссии. — М., 2001.
- Хайдеггер М.* Время и бытие. — М., 2001.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991.



Тема 18

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Будьте внимательны к своим мыслям — они начало поступков.

Лао-цзы

Система образования формируется государством. Оно определяет структуру всей системы в целом, принципы ее функционирования и направления (перспективы) развития. К. Ясперс пишет:

Государство посредством своей власти, выступает как гарант любой формы массового порядка. Сама по себе масса не знает, чего она, собственно говоря, хочет. Требования массы сводятся к чему-то усредненному, которое может быть выражено в вульгарной доступности. Если они вообще определяют содержание воспитания, то лишь следующее: учиться тому, что имеет применение в жизни... Государство, которое само является формой длительного воспитания всех, озабочено воспитанием молодежи¹.

До XIX в. противостояние государства и общества по проблеме образования было борьбой за само существование школы. В последующее время государство стремится к интегративности. Школа рассматривается как инструмент культурной политики для создания единого социокультурного пространства, объединения и стабилизации страны. Ведущую роль в области образования играют принципы государственной политики. Именно они регламентируют деятельность всех образовательных учреждений и органов управления в стране. К тому же и все образовательные программы строятся с учетом этих принципов.

Основные принципы образовательной политики Российской Федерации

Принципы государственной политики в области образования отражены в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1996 г. Государственная политика основывается на принципах, которые утверждают, что система образования должна:

- носить гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

¹ Ясперс К. Духовная ситуация времени. — М., 1990. — С. 118.

- поддерживать единое культурное и образовательное пространство во всей стране, т.е. не только обучать учащихся, но защищать и развивать национальные культуры, региональные культурные традиции и особенности;
- создавать условия для общедоступности образования, приспособления системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- иметь светский (т.е. нерелигиозный) характер и в государственных, и в муниципальных образовательных учреждениях (к негосударственным учреждениям это не относится);
- поддерживать свободу и плюрализм в образовании, внимательно относиться к различным мнениям и подходам (исключение составляет деятельность политических партий: в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций не допускается);
- носить демократический, государственно-общественный характер управления образованием и допускать автономность (самостоятельность) образовательных учреждений.

..... Система образования нужна для эффективной подготовки специалистов. Она формировалась в нашей стране постепенно и поначалу включала в себя только образовательные учреждения. В Древней Руси, к примеру, это были школы, действовавшие при монастырях, храмах и церквях. Они возникали и в силу разных причин закрывались. Учебный материал не был строго регламентирован. Но после укрепления государственности власти решили взять действующие школы под контроль. Для этой цели были созданы специальные (общегосударственные и местные) органы управления образовательными учреждениями. Система образования стала включать в себя два вида учреждений: образовательные учреждения и органы управления образовательными учреждениями. В таком виде система образования в России существовала вплоть до введения в действие Закона Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г.

После принятия нового Закона в системе образования значительную роль стали играть Государственные образовательные стандарты. В них отражены основные ключевые понятия, которые определяют изложение материала. Таким образом, формируются и образовательные программы. Государственные образовательные стандарты наряду с органами управления стали регламентировать деятельность учреждений образования и определять общие параметры всей системы образования в целом. Поэтому с 1992 г. система образования пополнилась еще одним компонентом — образовательными программами, построенными на основе Государственных образовательных стандартов.

В настоящее время система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность:

- Государственных образовательных стандартов образовательных программ;
- сети образовательных учреждений;
- органов управления образованием.

.....
Образовательная программа
.....
Образовательная программа любого образовательного учреждения состоит из двух частей. Первая часть складывается на основании федерального компонента образовательного стандарта (более 70% содержания программы). Это так называемый обязательный минимум содержания образовательной программы. Он устанавливается Государственным образовательным стандартом по соответствующему предмету и обязателен для всех граждан России. Вторая часть образовательной программы создается с учетом национальной специфики данного региона на основе национально-регионального компонента образовательного стандарта. Эта часть программы является обязательной только для тех, кто проживает в данном регионе.

Все образовательные программы в Российской Федерации делятся на общеобразовательные и профессиональные. Общеобразовательные программы формируют общую культуру учащихся, стараются приспособить его к жизни в обществе и помочь в сознательном выборе будущей профессии. К общеобразовательным программам относятся следующие программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования (1—4-й классы);
- основного общего образования (5—9-й классы);
- среднего (полного) общего образования (10—11-й классы).

Что же касается профессиональных программ, то они ориентированы на подготовку специалистов различных квалификаций. К ним относятся образовательные программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования.

.....
Образовательные учреждения
.....
Образовательным называется такое учреждение, которое осуществляет образовательный процесс, т.е. обеспечивает содержание и воспитание своих питомцев. Образовательные учреждения отличаются по своим организационно-правовым формам: государственные, муниципальные, негосударственные (частные, учреждения общественных и религиозных организаций). Разумеется, образовательные учреждения работают с детьми разных возрастов, поэтому можно выделить следующие типы учреждений:

- дошкольные;

- общеобразовательные (начального, основного и среднего общего образования);
- профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования);
- дополнительного образования (детей, взрослых);
- специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Образовательные учреждения каждого типа могут подразделяться на виды. В наши дни ребенка можно отдать учиться в гимназию, лицей или колледж.

В Москве кроме обычного общеобразовательного учреждения (школы) утверждены еще три вида общеобразовательных учреждений (распоряжение премьера Правительства Москвы от 19 февраля 1996). К ним относятся гимназия, лицей и школа с углубленным изучением отдельных предметов.

Гимназия — вид образовательного учреждения, ориентированно-го на формирование широко образованной личности, стремящейся к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук. Она функционирует в составе 5—11-го классов. Образование в гимназии основывается на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков.

Лицей может открываться только на базе профильного высшего учебного заведения. Совместно с вузом лицей образует учебный комплекс. Получают образование в нем учащиеся старших (начиная с 8-го) классов. Лицей призван осуществить повышенную подготовку по отдельным предметам, осуществить раннюю профилилизацию учащихся и подготовку выпускников к осознанному выбору профессии, самостоятельному творческому обучению в вузе.

Общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов дает расширенное, углубленное образование по отдельным или нескольким предметам одной выбранной области знаний и осуществляет раннюю профилилизацию в соответствующей области знаний. Для реализации разработанной образовательной программы школа может привлекать профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских учреждений, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени с 1-го по 11-й класс.

Каждое образовательное учреждение проходит различные стадии признания своей деятельности. Прежде всего происходит лицензирование, т.е. выдача разрешения, чаще всего официального, на ведение какой-либо образовательной деятельности. Аттестация предполагает определение квалификации, оценки достижений и

возможностей того или иного учреждения. Аккредитация дает возможность тому или иному образовательному учреждению выдавать дипломы государственного образца.

**Государственное
и «коммерческое»
образование**

На волне демократизации и перехода к рыночным отношениям в *России* возникло так называемое «негосударственное») «коммерческое», «частное» образование. Оно предполагает плату за обучение. Обучение было платным с самого начала своего возникновения, когда еще и не существовало понятия «высшее» образование. Так было в Древнем Китае, где возникли первые в мире школы, так было в Древней Греции и Древнем Риме.

Английский экономист А. Смит считал, что «человек, получивший образование путем затрат большого труда и времени, может быть приравнен к одной из дорогих машин» и обосновывал необходимость свободного рынка в образовании. С тех пор понимание знания как капитала применительно к отдельному человеку полностью никогда не исчезало из экономической литературы. Сфера образования рассматривается и как одна из отраслей экономики — как сфера свободного рынка, как сфера производства особого рода услуг, которые должны быть оплачены теми, кто этими услугами пользуется¹.

Автор отмечает, что в практической деятельности все страны с рыночной системой хозяйствования имеют смешанную экономику и смешанные типы образования, сочетающие в себе элементы альтернативных теоретических школ. Несмотря на усиление влияния и концепций, ставящих во главу угла поддержание автоматизма свободного рынка при ограничении государственного контроля в экономической и социальной сферах, в сфере образования ведущих европейских стран роль государства остается весьма значительной. Огромна при этом и роль национальных традиций.

В *Германии* преобладает сеть государственных учебных заведений, которые управляются федеральным министерством. Обучение в них от школы до университета бесплатное. Наряду с государственными и общинными в Германии имеются немногочисленные частные (платные), в том числе конфессиональные школы и вузы, получающие значительную (иногда до 90% всех расходов) финансовую поддержку государства.

Во *Франции* система образования также строго централизована. Структура и функции образовательных учреждений, учебные планы и программы определяются циркулярами министерства образования. Общее образование на всех ступенях бесплатное. Государственные школы получают средства из государственного бюджета. В частных школах обучается до 20% учащихся. В стране имеется пять католических университетов с небольшим числом студентов. Част-

¹ Ильинский И. Образовательная революция. — М., 2002. — С. 415.

ный сектор представлен в основном провинциальными высшими инженерными школами. Более престижными считаются государственные образовательные учреждения.

Швеция имеет централизованную систему образования. Управление общеобразовательной и профессиональной школами осуществляется министерством образования. Детально разработанные школьные программы являются законом¹. Обучение в государственных образовательных учреждениях бесплатное. Имеется небольшое число частных школ и учреждений «послесреднего» образования, большинство из которых получают государственные субсидии.

В *Великобритании* закон, положивший начало созданию государственной школьной системы, был принят в 1870 г. Сейчас бесплатные государственные общеобразовательные школы составляют основу школьной сети. В масштабах страны ими руководит министерство образования и науки. Высшие учебные заведения представлены университетами, колледжами и техническими институтами. Обучение платное, но основное бремя по финансированию высшей школы несет государство. Некоторые высшие учебные заведения имеют и большие пожертвования. В структуре доходов, например, Оксфордского университета они составляют более двух третей поступлений.

Совершенно иная ситуация в системе образования в странах с высокой степенью либерализации экономики и других сфер общественной жизни. Здесь, выражаясь российским языком, «негосударственное» образование играет огромную роль. В Японии по форме собственности университеты, как и другие высшие учебные заведения, классифицируются на государственные (95) с числом студентов 543,2 тыс., муниципальные (41) с числом студентов 69,5 тыс. и частные (384) с числом студентов 1 млн 680 тыс. Как видим, здесь частное образование является высшим звеном.

Особый интерес представляет для России, которая уже в течение 10 лет идет по пути либеральных реформ, опыт развития образования в США — родине либерализма. В США основой системы начального и среднего образования является государственная общеобразовательная школа. Затраты на нее более чем на 90% покрываются за счет государственных расходов. В последние годы наметилась тенденция роста числа частных школ. Частный сектор системы высшего образования также играет здесь важную роль. На его долю в 1992 г. приходилось 62 из 156 университетов и 1493 из 1996 четырехгодичных колледжей.

В общей сложности в частном секторе находится более 70% университетов и четырехгодичных колледжей. Однако по числу студентов частный сектор значительно уступает государственному. В

¹ См.: Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989. — С. 65.

частных университетах обучаются 766,5 тыс. студентов, в государственных — 3 млн 618 тыс. человек. Всего в государственных университетах и четырехгодичных колледжах обучаются 68,4% студентов, в частных — 31,6%. Это объясняется тем, что государственные университеты более крупные, чем частные. Из 94 государственных университетов в 61 численность студентов превышала 20 тыс. студентов, в то время как только в 8 частных университетах число студентов превышало 20 тыс. человек.

Это количественная сторона вопроса. Что касается качественной стороны, то необходимо иметь в виду, что в частном секторе высшего образования находятся наиболее престижные американские университеты научно-исследовательского профиля. Среди них: Стенфордский университет, Университет Южной Калифорнии, Йельский университет, Гарвардский, Принстонский, Корнельский, Колумбийский и другие университеты с мировым именем. Плата за обучение в самых престижных университетах и колледжах составляет от 20 до 30 тыс. долл. в год.

Таким образом, частное, платное, образование как таковое для капиталистического общества — явление совершенно естественное. И у него есть свои плюсы: плата за обучение является сильным мотивом в овладении знаниями, повышает чувство ответственности за обучение, ибо оно в буквальном смысле приобретает цену. Поэтому время нахождения в вузе приходится ценить; не просто ждать, когда вуз «даст» то, что он обещал согласно заключенному между студентом и вузом договору, но и «брать» то, что обещано. Молодой человек быстро взрослеет, и это на пользу и ему, и обществу¹.

По данным Министерства образования РФ, в России действуют 610 государственных и 300 коммерческих вузов. Каждый десятый студент обучается сегодня в негосударственных учебных заведениях. Главное отличие между государственными и негосударственными вузами заключается в составе учредителей и источниках финансирования. В первом случае учредителем является Правительство РФ или органы исполнительной власти субъекта Федерации, и финансируется вуз из государственного или муниципального бюджета. Коммерческие институты организуются, как правило, частными лицами, и главным источником их дохода является плата за образовательные услуги. Есть ряд отличий и в правилах приема. В государственные вузы студентов набирают согласно Порядку приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, учрежденного Приказом № 50 Минобразования РФ. В коммерческом вузе условия и правила приема записаны в уставе.

При поступлении в коммерческий институт или на платное отделение государственного вуза абитуриент (или его законный представитель) заключают с учебным заведением письменный договор,

¹ Ильинский И. Указ. соч. С. 422.

в котором указываются условия и порядок приема, срок обучения, его оплата, форма проведения аттестаций, вид диплома, льготы, условия расторжения договора, ответственность сторон и т.д. Сколько стоит учение, решает сам вуз. Оплата производится в рублях, но в договоре можно указывать ее валютный эквивалент. Поступившие в госвуз на бюджетные места за знания, разумеется, не платят. Но бюджетники должны выдержать конкурс (часто довольно солидный), в коммерческих же вузах обычно бывает не более одного человека).

Есть и общее, что объединяет все образовательные учреждения. Вузы, независимо от их статуса, обязаны ознакомить абитуриента (причем под подпись), его родителей или законных представителей с правилами приема и зачисления и со своим уставом, а также показать лицензию на право ведения образовательной деятельности и государственную аккредитацию по каждой специальности. Только эти документы дают вузу право выдавать дипломы гособразца. Все филиалы вуза также должны иметь лицензию и аккредитацию. Государственное учебное заведение обязано заранее (до 20 мая) объявить не только число бюджетных мест, но и количество мест в общежитиях. Абитуриент, претендующий на бюджетное место, должен письменно подтвердить, что он получает высшее образование впервые. В приемной комиссии он предъявляет паспорт и свидетельство о среднем образовании — подлинник или заверенную ксерокопию школьного аттестата (диплома училища, техникума, колледжа).

Министерство образования и науки РФ определяет перечень предметов, которые могут быть вступительными в текущем году. Это русский язык (он как государственный язык) обязателен для всех, литература, математика, физика, химия, биология, география, история России, обществознание и иностранные языки. Число вступительных экзаменов определяет сам вуз. Он может заменить одну из перечисленных дисциплин (кроме русского языка) на информатику. Приемная комиссия имеет право засчитывать как вступительные экзамены результаты Единых госэкзаменов, экзаменов подготовительных курсов, финансируемых из госбюджета, баллы центрального тестирования, проводимого Министерством образования и науки РФ, а также результаты региональных школьных олимпиад. Ряд абитуриентов обладает льготами при поступлении в государственные вузы. Без вступительных экзаменов зачисляются на соответствующие специальности победители и призеры всероссийских и международных олимпиад. Вне конкурса (при успешной сдаче) идут дети-сироты, дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, граждане до 20 лет, имеющие только одного родителя-инвалида первой группы, военнослужащие, уволенные со срочной службы по рекомендации руководства части. По результатам собеседования или профильного экзамена первокурсниками могут стать школьные золотые и серебряные медалисты, а также выпускники профучилища или колледжа (техникума),

имеющие диплом с отличием. Коммерческие вузы сами определяют перечень абитуриентов, имеющих право на льготное зачисление.

Учиться в университете или академии (любого вида) сегодня можно 4, 5 или 6 лет. В первом случае выпускнику присваивается звание бакалавра, во втором — дипломированного специалиста, в третьем — магистра. Как же разделить государственное и частное образование? Что в постиндустриальной экономике остается в госсекторе? То, что не под силу частному, что опасно с точки зрения общества передавать в частный сектор¹. В частном секторе в постиндустриальной экономике остается то, что требует гибкого реагирования на спрос потребителя, что лучше развивается в условиях конкуренции, что эффективнее при частной инициативе, чем при управлении чиновников.

С этой точки зрения, по мнению Г. Попова, в государственном образовании должна остаться подготовка специалистов для теоретических областей: математики и физики, истории и филологии и т.д. Далее в госсекторе должна остаться подготовка кадров-силовиков для армии, милиции, безопасности. В итоге половина, а в перспективе и две трети нынешних вузов, связанных с прикладными областями подготовки специалистов (от экономики до медицины), должны из государственных стать частными и платными. Частное образование даст существенно больше возможностей более полно учесть волю заказчика, удовлетворять его спрос и запросы. Частное образование увеличивает свободу выбора. Сегодня выбор молодым человеком ограничен тем, сумеет ли он выдержать конкурс. В частном же образовании он заплатит и будет учиться тому, что ему по душе. Известно, что способности к той или иной области — это одно, а конкурс по школьным оценкам — это совсем другое.

Частное образование, привлекая дополнительные деньги, может существенно повысить уровень образования. В частных вузах легко проводятся эксперименты, быстрее внедряется новое. Между частными вузами острее состязательность, конкуренция. И соответственно гораздо сильнее контроль: за свои деньги люди не только ходят на все лекции, но и немедленно предъявляют претензии к тому, что их не удовлетворяет. Частный вуз, имея возможность заниматься каждым студентом, может восполнить то, что не могли дать в семье родители, вечно занятые бизнесом и порой вообще редко бывающие дома.

Частное образование может помочь тем, чей талант выше среднего. Частные вузы — и это мировой опыт — создают для роста таланта массу дополнительных возможностей, которых нет у госвуза хотя бы по причине уровня финансирования.

Г. Попов считает, что у частного сектора есть еще один аспект. Не секрет, что при частной собственности «дело» переходит от отца

¹ См.: Попов Г. О платном образовании // Московский комсомолец. 2001. 26 дек.

к сыну. И родители и общество заинтересованы в том, чтобы наследник был настоящим хозяином. Но не секрет и другое: природные таланты наследников далеко не всегда соответствуют родительским. Попасть по конкурсу в более или менее престижный вуз ему трудно. Вот тут и нужен частный вуз, который доведет наследника до необходимого уровня.

Государство должно оценивать вузы — и свои и частные — одинаково: по уровню знаний выпускников. Сейчас вводят тестирование для школьников. Необходимо, видимо, тестирование и для выпускников вузов. Вместо нынешнего лицензирования с его оценкой старта, с оценкой перечня дисциплин и числа часов на лекции и семинары (это даже в госвузе трудно проверить) нужна оценка финиша — тесты по трем предметам, главным для данной специальности. И по итогам тестирования следовало бы иметь во всех вузах три категории диплома, скажем, по цветам русского флага: белый, синий и красный.

Забота о частном образовании должна стать такой же обязанностью государственных структур, как и забота о государственном.

.....
**Концепция модернизации
российского образования
на период до 2010 г.**
.....

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности, связанной с отставанием страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Основные принципы образовательной политики в России определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также Федеральной программе развития образования на 2000—2005 годы.

Концепция взаимосвязана с Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной, стратегической линии в предстоящее десятилетие — модернизации образования.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования:

- ускорение темпов развития, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70—80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения¹.

Действительно, на современном уровне развития России образование, в его неразрывной, органической связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, преодоления этнонациональной безопасности и напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Игорь Ильинский предлагает весьма эффективную и интересную концепцию модернизации образования. Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования — это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны, по мысли И. Ильинского, стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты

¹ См.: *Ильинский И.* Указ. соч. С. 536.

государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели будут решаться в первоочередном порядке следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса: обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения¹.

Вопросы для обсуждения

.....

1. В чем заключаются основные принципы образовательной политики Российской Федерации?
2. Что представляет собой система образования в России?
3. Что такое образовательная программа?
4. Что представляют собой общеобразовательные программы в нашей стране?
5. Какие учреждения называются образовательными?
6. Нужно ли «коммерческое образование» и как оно соотносится с государственным?
7. В чем преимущества платного образования?
8. В чем смысл современной модернизации образования?
9. Каковы в целом альтернативные программы образования?

Литература

.....

- Ильинский И.* Образовательная революция. — М., 2002.
Рахлевская Л.К. Современные антропологические идеи для построения курсов человеческого цикла // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2000. № 7.
Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989.
Ясперс К. Духовная ситуация времени. — М., 1990.

¹ См.: *Ильинский И.* Указ. соч. С. 540—541.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В античной Греции различались науки практические и нравственные. На первый взгляд, основное внимание греки могли уделять насущным потребностям жизни, труда, познания. Но парадокс состоит в том, что огромный интерес у древних греков вызывали именно нравственные проблемы. Как построить судно, это более или менее понятно. Но как выстраивать человеческие отношения, как согласовать поведение человека с моральными принципами? Что вообще побуждает человека действовать?

Представьте себе группу мудрейших мыслителей Греции, которые собрались, чтобы обсудить наиболее значимые проблемы философии. Вероятно, они станут спорить о мироздании, мироустройстве, тайнах вещества. На самом деле Сократ спрашивает у тех, кто готов проявить свое тончайшее искусство постижения мира:

— Что такое добродетель?

Мы знаем, что выбор, который делает в жизни каждый человек, во многом зависит от того, какими добродетелями он обладает. Добродетель — это добрая привычка, внутреннее стремление к добру. Мы называем добродетелями замечательные качества человека. Противоположное слово — порок. Это дурные качества человека, стремление к злу. Казалось бы, ну что во всем этом сокровенного? Античные мудрецы встретились, чтобы дойти до самой сути, а толкуют про очевидное. Можем ли мы сегодня представить себе школьный урок, который будет посвящен добродетели? Нет, почти все сочтут это непродуктивной тратой времени. Так много неясного еще в области физики и химии, ботаники и математики!

Послушаем, с какой тщательностью, с какой скрупулезностью размышляет о добродетели Сократ. Философ говорит, что человек всегда выбирает для себя лучшее. Такова его природа. Но вот парадокс: человек — странное создание. Он многое понимает правильно, но ведет себя совсем не так, как должно. Если человек ведет себя порочно, то тому есть объяснение: он ошибается, — считает Сократ. И подчеркивает: если бы было возможно намеренное (сознательное) зло, оно было бы лучше ненамеренного зла. Скажем, вор, умышленно совершающий зло, понимает, что он совершает. Он знает отличие зла от добра. А если он знает, что такое добро, это в принципе делает его способным к нему. Если же человек не ведает того, что он творит, он вообще не знает, что такое добро. Такой человек наглухо закрыт для благих поступков.

А теперь припомним, как часто, совершив тот или иной промах, мы оправдываемся незнанием («я не знал, что это плохо, мне не сказали, как надо поступить») или ссылаемся на «других». И дети тоже. Вот, мол, все ушли с урока, и я ушел. Такое незнание или зависимость от других еще хуже, чем злонамеренный поступок. Ведь в этом случае мы расписываемся в собственной глухоте к добру, к ответственности,

Сократ призывает нас оценивать свои поступки, размышлять над ними. Ведь мы все время оказываемся в ситуации выбора. Скажи мне, какой ты сделал выбор, и я скажу тебе, кто ты. Но прежде всего нужно иметь общие представления о добре. Это качество не передается по наследству. Бесстрашие, сдержанность, справедливость необходимо возвращать в своей душе. Только тогда твои поступки будут достойными.

Сократ дал человечеству надежный нравственный ориентир. Он, к примеру, не мог знать, что произойдет в XX в. Но оказалось, что и в наши дни очень современны его мысли о знании добра и зла. Когда закончилась Вторая мировая война, немецким генералам, которых судили за совершенные преступления, пришлось искать оправдания. Во время суда они говорили: да, это я расстрелял мирных граждан, да, это я распорядился пустить газ в камеру, чтобы убить людей, да, это я велел сдирать кожу с пленных, чтобы делать из этой кожи сумоч-

ки. Но ведь у меня был приказ. Я человек законопослушный, откуда мне было знать, что эти распоряжения можно рассматривать как преступления. Мне приказали это сделать, и я поступал, как все...

Опасная логика...

Стандарты новой программы общего образования имеют иную цель: дать молодым людям как можно больше практических знаний. Им предстоит вступить в жизнь с уже обретенными навыками возможной будущей профессии: кое-кто освоит бухгалтерский учет, иные получают минимум представлений об экономике и ее профессиях, третьи овладеют основами юриспруденции. Однако никто не озабочен тем, что составляет основу образования — нравственность. Некоторые темы морали предстают в новой стратегии обучения как банальные напоминания, как готовые принципы, которые должны заместить живые роптания души. Между тем русский философ *И.В. Киреевский* (1806—1856) справедливо заметил: «Истина не дается нравственно ущербному человеку».

В июле 1999 г. два доктора физико-математических наук объявили, что науку движет эксперимент, а не моральное предписание. Если нет возможности измерить, просчитать, разглядеть, то нечего и теоретизировать. Научная методология, утверждали авторы, основана на проверках и перепроверках результатов, тщательном анализе условий и постановки экспериментов. Все это отшлифовало научный подход и превратило физику и другие «точные» науки в универсальный инструмент познания мира.

Авторы вразумляют: научное высказывание любого физика проходит многократную проверку... А философы (во главе с Сократом) способны только задерживать развитие науки. Авторы пишут:

Древние греки, много внимания посвятившие философии, всегда начинали с ответа на вопрос «а что это такое?». Они не позволяли себе сделать следующий шаг, пока не будет определен предмет исследования. Поэтому они успешно занимались геометрией и математикой, но на много сотен лет затормозили развитие физики. У них были гениальные догадки, но они могли бы продвинуться значительно дальше, если бы не ложная методологическая установка — философия впереди физики.

Бедные, наивные греки! Вместо того чтобы измерять массу и заряд, они мучительно размышляли над тем, а что это такое? Поздно, поздно, оказывается, спохватились эллины. Если бы древние греки, оставив свою любовь к мудрости, собирали минералы, дробя, разогревая или охлаждая их, если бы они занимались только опытами, наука как специфическая форма постижения реальности вообще не появилась бы.

В мифологическом мышлении пространство и время никогда не рассматриваются как чистые и пустые формы. Потребовалась огромная сила умозрения, чтобы Вселенная оказалась схваченной единым взглядом, чтобы родилось теоретическое представление о времени и пространстве, на котором зиждется физика. Ничто в мире, согласно Гераклиту, не может превысить своей меры, а мера эта — пространственные и временные ограничения. Опытные знания накапливались во многих древних культурах, в том числе и восточных. Но наука как феномен возникла лишь в строго определенной точке культурного поля. Именно там, где обнаружили беспокойство духа, универсальное умозрение.

Древним людям предстояло выработать представление о пространстве. В условиях жизни первобытного общества мы вряд ли сможем обнаружить какие-либо следы абстрактного пространства. Пространство первобытного человека — это пространство действия; а действие концентрируется вокруг его непосредственных практических потребностей и интересов.

Философ Э. Кассирер писал:

С точки зрения первобытной культуры и в самом деле кажется неразрешимой задачей сделать тот решающий шаг, который только и может привести нас от пространства действия к теоретическому, или научному, помимо пространства — к пространству геометрии. В нем исчезают все конкретные различия нашего непосредственного чувственного опыта.

Прежде чем приступить к опытной экспертизе, древние греки должны были вооружиться некоей догадкой. Не так ли в голове Демокрита появилась идея о том, что, вероятно, все многообразные предметы окружающего мира состоят из мельчайших неделимых частиц? Эта интуиция как раз и дала исток химии и физике. Поиск «кирпичиков» мироздания и открыл возможности для разносторонних экспериментов.

Все это вовсе не означает, что у древних греков, как сообщают нам авторы, была ложная методологическая установка: философия впереди физики. Напомним ученым мужам, что философия, она же, по определению учеников Аристотеля, «метафизика», — это как раз то, что «после физики». Античная философия дала человечеству не просто ряд «гениальных догадок». Она нарисовала общий план мироздания, наметила пути его постижения, разработала общие и частные категории, которые позволили науке сделать колоссальный рывок в познании универсума. Например, философия — отличный от науки способ мышления, погружения в тайны мира. Человек философствует, потому что он зачарован этой страстью. В ней он выражает самого себя. Человек делает это для собственного удовольствия, для самовыражения, ибо он рожден философом.

Но главное, его мучают нравственные вопросы. За движением звезд угадывается какая-то божественная установка. Поступок человека вызван его пониманием глубинных связей между людьми. Сократ просил своих друзей привести примеры мужества, чтобы выяснить, что это такое. К примеру, герои долго защищают осажденную крепость, чтобы она не досталась врагу. Разве это не мужество? Нет, — возражает Сократ. Подвиг, конечно, добрый поступок. Но ведь мы не знаем, что переживают защитники крепости. Может быть, они стоят у стен крепости, пребывают в панике. А ведь мужество — это прежде всего состояние духа. А те, кто определяет мужество через стойкость, ничего не говорят нам о переживаниях героев. Они стоят насмерть, но по какой причине? Что ими движет?

Может быть, точнее определить мужество через мудрость? Нет, — отвечал Сократ, — мудрость — это знание опасного. А мужество проявляется в поступке, а не в знании.

Возьмем такой пример. Солдат бросился навстречу опасности и, рискуя жизнью, совершил подвиг. Но нам безразлично, каковы были мотивы его поступка. Возможно, это честолюбивый человек. Он бросился в атаку, чтобы привлечь внимание к своему героизму. А может быть, он и вовсе не осознавал опасности. Бросился, даже не понимая угрозы для жизни. А еще, возможно, солдат у жизни не дорожит, и он сам ищет гибели.

Оказывается, мужество — непростое качество. Герой только тогда бесстрашен, когда он осознает опасность, имеет ясные цели, связанные вовсе не с желанием собственной гибели, а с тем, чтобы одолеть врага, спасти жизнь других солдат. Размышляя о человеке, о знании, мужестве и других его добродетелях, Сократ не хочет упрощений, поверхностных суждений. Он пытается обсудить все тонкости человеческого поведения. Конечно, это поучительный урок для нас.

Однако отчего это древние столь равнодушны к практическому знанию и столь щепетильны по отношению к знанию нравственному? Ответ ясен: они считают, что практическое знание, не выверенное моралью, оказывается бесплодным. В новых учебных стандартах постоянно повторяется фраза: «Ученик

должен знать...». Но разве задача образования сводится только к тому, чтобы превратить обучаемого в «перевернутую библиотеку»? Человек может стать человеком только через воспитание. Задача школы — шлифовать интеллект, развить умения, пробудить нравственное чувство.

Отчего же все это подменено доктринальным натаскиванием, зубрежкой, нравственным безразличием? Должен ли школьник знать законы? Ну, кто же спорит? Разумеется. Однако в каких пределах? Если несовершеннолетнего мальчика милиционер пытается отвести в участок, мальчик имеет право требовать, чтобы вызвали родителей: ведь он несовершеннолетний. Но следует ли изучать правоповедение в полном объеме, напоминать статьи уголовного или административного кодекса? Здесь скрыто присутствует такая мысль: чем больше будет знаний, тем меньше будет преступлений...

Как это старо и убого! Еще до времен Канта известно, что нравственность не входит в сферу знания. Она образует особую сферу — сферу ценностей. Их различие обнаруживается в том, что знания черпаются из мира, а ценности создают мир. Знания рассказывают о том, как устроена Вселенная, куда движется история, отчего меняется климат. Мораль же организует мир человеческих отношений, задает их самую общую основу¹. Мораль имеет дело не с доказательствами, а с выбором. Поставим вопрос: нужна ли смертная казнь? Разве можно ответить на этот вопрос научно? В споре приводятся самые различные мнения, и они основаны на выборе. В области морали речь идет не о том, что человек знает, а о том, на каком уровне развития он находится. Но можно ли взойти на некую нравственную высоту, если ставится иная задача: запомнить, уяснить, заучить...

Но, может быть, именно правоповедение призвано пробудить в школьнике нравственное чувство? Нет, эта дисциплина меньше всего подходит для такой цели.

Приведу пример из личной педагогической практики. Я рассказываю студентам-юристам, как создается социологическая модель. Один из них прерывает меня: «Павел Семенович, вы ведь знаете, что все это делается с обманом, подтасовывается...».

— Да, — отвечаю, — многие социологи выполняют неблаговидный социальный заказ. Но ведь я рассказываю вам о том, что такое социология как наука, каковы ее методы. Если кто-то игнорирует их, тем хуже для таких социологов.

— Мне все равно, — возражает мне будущий юрист, — обходить ли закон или защищать его. Лишь бы больше платили.

— Вы первый станете заложником такого цинизма... Ведь если так будут думать будущие юристы, в России некому будет защищать закон. Но ведь и вы окажетесь поживой беззакония...

Тот, кто выучил законы, еще не стал их знатоком или поборником. В нем еще нужно пробудить нравственное чувство.

Но в современных стандартах такой подход не заложен. Можно сказать: ну пусть будет хоть знающее поколение, пусть выйдут в большую жизнь не инфантильные неумехи, а люди, способные влиться в мир социума. Но так ли это? Ведь Сократ вообще мог не толковать про добродетель, а рассуждать про то, как обрабатывать листовую металл. А он изо всех сил прорывается к глубинному пониманию человеческой добродетели. Не досужее ли это дело? Опыт веков показал: нет. Писать сегодня о нравственном измерении науки — означает говорить банальности.

Есть еще один важный аспект. Мы хотим, чтобы наши дети знали основы экономики, бухгалтерского учета, современного законодательства. При этом совершенно отвлекаемся от того, что уже в ближайшее время сама экономика,

¹ Гусейнов А.А. Этика доброй воли // Кант И. Лекции по этике. — М., 2000. — С. 8.

само правоведение будут иными. Чаще, говоря о будущем, мы обращаем особое внимание на компьютерные технологии. Но не осознаем содержательного преобразования самого знания.

Ведущий американский футуролог Элвин Тоффлер в книге «Метаморфозы власти» отмечает: быстрое распространение компьютеров за последние десятилетия было названо единственной важной переменной в системе знания. Значимость распространения компьютеров можно только сравнить с изобретением печатного станка в XV в. или даже с созданием письменности. Но ведь изменилась вся система знания. Где общества, в которых укрепляется высокая технология, начинают реорганизовывать свои знания? То, что необходимо в бизнесе и политике, становится более абстрактным и новым с каждым днем. Рискуя следовать за имеющимся знанием, мы невольно оказываемся в фарватере информации. Пока мы изучаем законодательство, оно, несомненно, станет другим. Преобразится экономика. А уж о формах обретения знания и говорить не приходится.

Теперь в эпоху постмодернизма меняется контекст обучения. Сейчас знание обретает форму знака, символа, метафоры. Прогресс в области искусственного интеллекта и экспертных систем предоставляет новые способы сосредоточения экспертного знания. Отсюда повышенный интерес к «размытой логике», нейробиологии и другим интеллектуальным направлениям, которые имеют отношение к самой структуре знаний. Иначе говоря, знания реструктурируются по меньшей мере так же глубоко, как многие социальные факторы. Вот тот неспокойный фон, на котором следует рассматривать возникновение и падение цивилизаций и отдельных народов. Вот почему многие современные оценки окажутся ошибочными.

Предположим, школьник вызубрит уголовный кодекс, но вся система правосознания через десятилетие станет принципиально иной. Какое применение найдет тогда затраченный труд? Или школьник получит знание о цивилизационном укладе, образе жизни, который к его выпуску станет другим? Что же, выходит, лучше не учить, чем нести знание, которое обладает такой способностью к устареванию?

Нет, конечно, надо учить, но как раз тому, что не обладает такой хрупкостью, условностью. Это в первую очередь мораль. Нравственные устои, даже если они будут попираемы обществом, не потеряют своего значения. Вспомним пример, приведенный Кантом. Ему говорили: ваша мораль чрезмерно строга, неукоснительна. Вы утверждаете, что нравственные нормы не знают исключений. Нельзя, к примеру, сказать: не убий, но вообще-то, кое-где, порой... Или «не укради». А вот Канту говорят: мальчик, спасаясь от голодной смерти, украл булочку, а вы в своем моральном кодексе это осуждаете... Разве это справедливо? На это Кант отвечает: мальчик может украсть булочку, спасаясь от голодной смерти, только не надо называть этот поступок моральным. Только и всего... Нравственные нормы не знают исключения, даже если в обществе мало кто им следует. Тем хуже для общества.

А это означает, что нравственное воспитание не утратит своей актуальности. То же самое можно сказать о воспитании в целом — о философской рассудочности, культурологической осведомленности, социальном воображении. Но как раз этого и нет в представленных стандартах.

Образование — важный участок общественной жизни. Нельзя решать вопросы обучения без широкого обсуждения этой проблемы научной общественностью, педагогами, учителями, воспитателями. Но, к сожалению, пока в этом процессе особую роль играет бюрократия. Между тем европейская история знает горькое выражение «потерянное поколение».

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
РАЗДЕЛ I. ЧЕЛОВЕК И ЕГО ПОЗНАНИЕ	13
Тема 1. Необходимость изучения психологии и педагогики: в поисках смысла	14
Тема 2. Объект и предмет психологии и педагогики	33
Тема 3. Способы приобретения психологических знаний	53
Тема 4. Постулаты и принципы построения психологической реальности	63
РАЗДЕЛ II. ЧУВСТВЕННОЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ	77
Тема 5. Мотивационно-потребностная сфера человека	78
Тема 6. Чувственное познание	102
Тема 7. Рациональное познание	113
РАЗДЕЛ III. ОБЩЕЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ПСИХИКЕ	126
Тема 8. Целостное и парциальное описание психологии человека	127
Тема 9. Конституциональный уровень психики	141
Тема 10. Ролевой уровень поведения и его отражение в психике	149
РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ	161
Тема 11. Ценности и цели образования	162
Тема 12. Современные стратегии и модели образования	174
Тема 13. Развивающиеся педагогические технологии	186
Тема 14. Педагогика межличностных отношений	202
Тема 15. Основы проектирования учебно-воспитательных ситуаций	226
РАЗДЕЛ V. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	247
Тема 16. Сущность процесса обучения	248
Тема 17. Педагогический контроль и оценка качества образования	274
Тема 18. Управление образовательными системами	303
Заключение	315