

**Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

**Г.А. БАЛЛ**

***ПСИХОЛОГИЯ В РАЦИОГУМАНИСТИЧЕСКОЙ  
ПЕРСПЕКТИВЕ***

**ИЗБРАННЫЕ РАБОТЫ**

**Киев**

**«Основа»  
2006**

УДК 159.923

ББК 88.37

Б 20

**Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе:  
Избранные работы.** – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.

ISBN 966-699-161-6

В книге рассматриваются мировоззренческие и методологические ориентиры психологии и человековедения в целом, намечаются пути совершенствования человековедческих понятий. Характеризуется категория личности, выясняется содержание таких качеств личности, как творческая активность, внутренняя свобода, надежность. Раскрываются пути воплощения гуманистических принципов в психологической науке и практике, а также в образовании. Выясняется взаимосвязь гуманизма с рационализмом (трактуемым как признание ценности человеческого разума и опора на него).

Книга адресуется психологам, педагогам, студентам, обучающимся по соответствующим специальностям, и всем, кто интересуется мировоззренческими и теоретико-методологическими проблемами психологии и смежных с нею наук.

**РЕЦЕНЗЕНТЫ:**

**Н.В. Чепелева** – член-корреспондент АПН Украины, доктор психологических наук, профессор;

**В.В. Рыбалка** – доктор психологических наук, профессор.

Рекомендована к печати Ученым советом Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины (протокол № 1 от 2 февраля 2006 г.)

© Балл Г.А., 2006

© Войтко В.И., Волюнец А.Г., Рычик М.В., Таранов Л.Н., 2006

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **Предисловие**

#### **Раздел 1**

#### **Мировоззренческие и методологические ориентиры человековедения**

Введение

О статье Ю. Шрейдера «Наука – источник знаний и суеверий» (письмо в редакцию «Нового мира»)

Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами

Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному?

Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании

К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования  
(*соавтор – А.Г. Волынец*)

Научная школа Г.С. Костюка: методологические уроки

Категория диалога в академической и практической психологии

Главные аспекты применения понятия диалога

Значение и смысл как психологические понятия

Актуальные проблемы психологической эпистемологии

Радиогуманизм как мировоззренческий и методологический принцип

Предпосылки адекватности междисциплинарного исследования нравственного постаупка

#### **Раздел 2**

#### **Пути совершенствования понятийного аппарата психологии и педагогики**

Введение

О психологическом содержании понятия «задача»

3

---

О понятии учебной задачи

Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях (*соавтор – В.И. Войтко*)

Понятие задачи в исследовании и проектировании педагогического процесса

Учебный материал и его психологическая структура (*соавтор – М.В. Рычик*)

«Мотив»: уточнение понятия

#### **Раздел 3**

#### **Проблемы психологии личности и личностно ориентированной педагогики**

Введение

Понятие адаптации и его значение для психологии личности

Об особенностях основных направлений воспитания (*соавтор – Л.Н. Таранов*)

Нормы деятельности и творческая активность личности

Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания

Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие

Гуманизация образования как источник личностной свободы

Личностная надежность и ее соотношение с личностной свободой

Гуманизация образования в контексте категорий «личность» и «культура»

#### **Раздел 4**

#### **Гуманистическая ориентация в психологии**

Введение

Гуманистическая психология

Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии

4

---

Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение (*соавтор – М.С. Бургин*)

Диалогические универсалии современного гуманизма как ориентиры социального поведения

Некоторые проблемы социального управления в свете диалогических универсалий современного гуманизма

К анализу исходных позиций, роли и перспектив гуманистических направлений современной психологии

О мировоззренческих ориентирах гуманистической психологии

Принцип рациогуманизма и его значение для психологии

**Заключение**

5

---

## ***ПРЕДИСЛОВИЕ***

Предлагаемая вниманию читателей книга представляет собой сборник, состоящий из четырех разделов и содержащий (не считая «Введений» к каждому разделу и «Заключения») 35 работ (из них 5 написаны в соавторстве). Они разнятся по конкретной тематике, по объему (от одностраничных тезисов до брошюр), по стилю (который, естественно, различен в статье, предназначенной для научного журнала, в популярной брошюре и в записи устного выступления); наконец, по времени написания. Интервал между самой ранней и самой поздней из включенных в сборник работ составляет 36 лет; надо ли напоминать о произошедших за эти годы переменах в социальной и духовной сферах? Позволив себе кое-где внести в публикуемые тексты редакционные уточнения, я не пошел на модернизацию старых работ. Ведь они принадлежат не только автору (или авторам), но и своему времени и, возможно, представляют некоторый интерес и в этом отношении. Необходимые комментарии я дал в сносках (отмеченных – в отличие от перенесенных из оригинальных текстов – как *«примечания 2006 г.»*).

Я надеюсь, что – при всей признанной выше многоаспектной разношерстности включенных в книгу текстов – она всё же обладает необходимой цельностью. Проблематику всей книги можно было бы охарактеризовать словами, использованными в заголовке 1-го раздела, – «Мировоззренческие и методологические ориентиры человековедения», так что распределение материала между разделами в известной мере условно. Вместе с тем ориентиры, намечаемые в 1-ом разделе, в последующем тексте конкретизируются. Во 2-ом разделе направлением такой конкретизации служит совершенствование понятийного аппарата психологии (а также педагогики). В 3-ем разделе это совершенствование продолжается, причем внимание сосредоточивается на категории личности – с учетом того, что данная категория играет центральную роль в психологии (особенно, практической) и в гуманистически ориентированной педагогике. Наконец, в 4-ом разделе конкретизация мировоззренческих и методологических ориентиров человековедения находит выражение в разработке актуальных вопросов гуманистической ориентации в психологии.

Впрочем, данная в предыдущем абзаце характеристика проблематики книги несколько формальна: она абстрагируется от центральной проблемы, с которой могут быть соотнесены составившие книгу работы. В широком

мировоззренческом ракурсе это проблема соотношения двух начал: гуманистического (суть которого, если говорить коротко, – в убежденности в наличии у человеческих индивидов, общностей, человечества в целом конструктивного потенциала развития) и рационального (охватывающего интенцию и инструментарий постижения истины рефлексирующим разумом и опорой на такое постижение в разных областях деятельности). В методологическом ас-

пекте указанная проблема предусматривает выяснение возможностей, путей и перспектив рационального познания человека и опоры на результаты такого познания в гуманистически ориентированной деятельности.

Сущность реализуемого в книге направления разработки очерченной проблемы может быть обозначена как *принцип рациогуманизма* (отсюда и название книги «Психология в рациогуманистической перспективе»). Этот принцип предполагает в мировоззренческом плане признание рационально ориентированной интеллектуальной культуры (и науки как ее основного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требует максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения. Правда, этот принцип в его явном, эксплицитном выражении рассматривается всего лишь в двух работах, включенных в сборник (тезисах, которыми оканчивается 1-ый раздел, и статье, завершающей 4-ый раздел), а также в «Заключении», подводящем итог книге в целом. Но имплицитно – как до поры до времени недостаточно отрефлексированная *рациогуманистическая установка* – он, как мне кажется, пронизывает всю книгу.

В составляющих ее работах эта установка проявляется, прежде всего, в усилиях, направленных на преодоление взаимного отторжения и налаживание конструктивного взаимодействия между соперничающими, в частности, на психологическом поле методологическими традициями (и шире – вариантами интеллектуальной культуры), характерными, с одной стороны, для естествознания и, в особенности, для формализованных научных дисциплин, а, с другой, – для дисциплин гуманитарных, опирающихся на «идейно-интуитивное мышление», по выражению Р. Трача<sup>1</sup>. Достижению указанных целей способствуют:

– опора на традиции (представленные, в частности, в научном наследии

---

## 8

---

моего учителя Григория Силовича Костюка), которые я считаю возможным определить как *рациогуманистические*;

– внимание к ценностным, духовным характеристикам научной деятельности (прежде всего, к ее «ведущему нормативному смыслу» – стремлению к постижению истины рациональными средствами) и к специфике их проявления в человековедении;

– стремление к совмещению ясности используемых понятий и логической четкости рассуждений с обеспечением их должной содержательности;

– построение понятийного инструментария, помогающего такому совмещению и «наведению мостов» между психологией и формализованными

---

<sup>1</sup> См.: Трач Р. Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2: Психологія і духовність. – К., 2005. – С. 33.

дисциплинами (ведущую роль в этом инструментарии играют широко трактуемые понятия модели и задачи);

– разработка категории диалога как особо значимой для реализации рациогуманистической установки, внимание к принципам и механизмам диалога в его социокультурных, психологических, педагогических и методологических функциях.

Идея совмещения гуманизма и рационализма, на первый взгляд, может показаться даже банальной – с учетом, в мировоззренческом плане, того, что разумность является определяющим атрибутом вида *homo sapiens*, а в методологическом – хотя бы того, что в самом возникновении и развитии психологии как самостоятельной науки можно усмотреть реализацию указанной идеи. Но такой взгляд (который был, возможно, уместен в конце XIX века) ныне предстает весьма поверхностным. Об этом свидетельствует и возрастающая острота глобальных проблем (а также подозрение в том, что именно разум заводит человечество в тупик), и (если говорить о психологической науке) ее раздробленность на школы, часто не способные взаимодействовать, и, мягко выражаясь, перманентное методологическое неблагополучие.

Сказанное никак не должно служить отказу от рациогуманистической установки (и принципа рациогуманизма), но подтверждает необходимость серьезной работы по их обоснованию и реализации. В данной книге я попытался собрать то, что кажется наиболее интересным из сделанного в этом направлении мною (частично – вместе с коллегами, в соавторстве с которыми написаны некоторые вошедшие в книгу статьи).

Завершению книги способствовала благоприятная для творческой работы атмосфера в Институте психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. За всестороннюю поддержку я искренне признателен своим коллегам и руководству института во главе с академиком Сергеем Дмитриевичем Максименко.

Благодарю кандидата психологических наук Н.В. Бастуна за помощь в подготовке книги к печати.

## **Раздел 1**

### ***Мировоззренческие и методологические ориентиры человековедения***



## ВВЕДЕНИЕ

Поскольку принципиальные для всей книги установки охарактеризованы в «Предисловии» и поскольку в 1-ом разделе собраны работы более общего характера по сравнению с вошедшими в последующие разделы, – здесь уместно ограничиться краткими вступительными замечаниями.

Начну с содержания раздела. В его названии речь идет, во-первых, о мировоззренческих и, во-вторых, о методологических ориентирах. Разумеется, первые и вторые тесно связаны. Говоря о *мировоззренческих* ориентирах, я уделяю основное внимание установкам относительно роли рационального (прежде всего, научного) познания в жизни человечества; соответственно, *методологические* ориентиры говорят о том, как именно такое познание следует осуществлять (в особенности, познание человека, включая его высшие духовные проявления). В работах, составивших данный раздел, обсуждаются и методологически значимые вопросы, относящиеся, в первую очередь, к сфере человековедческой *теории*. Я имею в виду, в частности, установление (в написанной совместно с А.Г. Волынцом статье «К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования») соответствия между типом трактовки истины, господствующей социальной идеей и приоритетной стратегией целенаправленных психологических воздействий, а также статью «Актуальные проблемы психологической эпистемологии».

Второе вступительное замечание касается отраженной в работах данного раздела (да и всей книги) общефилософской позиции автора. В дополнение к тому, что сказано по этому поводу во включенной в данный раздел работе «Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному?», отмечу следующее. Я воспитывался на идеях диалектического материализма и не вижу оснований отказываться от него – равно как и сводить к конъюнктурным соображениям мотивы приверженности ему выдающихся советских психологов (кстати, я полностью согласен с тем, что «творческий потенциал базовых положений советской психологии далеко не исчерпан»<sup>2</sup>). Разумеется, диалектический материализм трактуется при этом не как набор сакрализованных догм, а как попытка синтеза философского знания, оказавшаяся, помимо прочего, способной творчески

ассимилировать многие важнейшие результаты, полученные в рамках идеалистически ориентированных учений.

Вообще, привычное противопоставление материализма и идеализма, на мой взгляд, чрезмерно. В самом деле, материализм, основывающийся на широком понимании *материи* как объективной реальности, по сути, не противоречит идеализму, усматривающему *идею* (опять-таки, в широком понима-

---

<sup>2</sup> Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1997. – С. 154. В пользу процитированного утверждения говорит неослабевающий интерес к упомянутым положениям на Западе.

нии, берущем начало от Платона) в любой повторяющейся и воспроизводящейся структуре (атомного ядра, молекулы ДНК и т. п.). Если же предметом рассмотрения становятся принципиально более сложные идеи, связываемые с категорией *духа*, и, соответственно, пара «материя – дух», то для материализма как философского направления основополагающим (в соответствии с принципом развития «от более простого – к более сложному») является признание *онтологической* (бытийной) первичности материи, что никак не исключает учета сколь угодно мощных обратных воздействий духа на материю и предпочтения, отдаваемого духовным ценностям в *аксиологических* рассуждениях и в ориентации практической деятельности. Между тем, именно такое предпочтение чаще всего наиболее значимо для приверженцев идеалистического мировоззрения. В этом у меня с ними нет расхождений.

Третье вступительное замечание касается принципиальной *гносеологической* установки, которой я руководствуюсь. Ее прекрасно выразил Альберт Эйнштейн в шуточном по форме, но очень серьезном по содержанию афоризме: «Der Herr Gott ist raffiniert, aber boschaft ist er nicht» («Господь Бог изощрен, но не злонамерен»; Бог трактуется здесь пантеистически, т. е. отождествляется с природой). Суть дела в том, что природа, в том числе природа человека (надеюсь, читатель простит мне игру со значениями слова «природа», не мешающую здесь нашему рассуждению), с одной стороны, в принципе доступна познанию, а, с другой стороны, – очень сложна, причем не только количественно, но и качественно («ist raffiniert»), она отвергает неадекватные модели не только исследуемых объектов, но и исследовательских действий.

Приведу характерный пример. В упомянутой уже статье «Актуальные проблемы психологической эпистемологии» цитируются слова Карла Роджерса (в письменном диалоге с Ролло Мэем): «В психологическом климате, поощряющем [личностный] рост и выбор, мне ни разу не встретился индивид, который избрал бы жестокий или деструктивный путь». Эти слова вызывают удивление, но не верить Роджерсу нельзя. Мэй в письме к Роджерсу предлагает свое объяснение: «Я охотно верю в невозможность

---

для кого бы то ни было провести в качестве пациента терапевтический час с Вами и не поддаться воздействию идущего от Вас добра». Но возникает практический вопрос: сохранится ли это воздействие, когда Роджерса не будет рядом? И вопрос методологический: что (или кто) является в данном случае реальным объектом изучения – пациент или система (диада) «пациент плюс психотерапевт (в частности, Роджерс)»?

Не буду далее развивать эту тему; упомяну лишь, что здесь напрашивается аналогия с ситуацией в квантовой физике. Необычность неклассических объектов удивила физиков, но была учтена ими и не остановила их исследований. Последуем же их примеру.

Впрочем, если говорить об объектах, обладающих субъектными качествами (а именно такие объекты характерны для человековедения), то име-

ются две стратегии преодоления возникающих трудностей: одна – совершенствование познающего разума, другая – «переход от познающего к взаимопонимающему разуму» (цитирую В.С. Библера, отмечающего, что такой переход наметил М.М. Бахтин)<sup>3</sup>. Я, как правило, руководствуюсь первой стратегией, но, признавая значимость второй, пытаюсь внести свой скромный вклад в их диалог.

---

<sup>3</sup> Наследие Бахтина и история науки и культуры (интервью с В.С. Библером и А.В. Ахутиным) // АРХЭ: Труды культурологического семинара. – М., 2005. – Вып. 4. – С. 198.

**О СТАТЬЕ Ю. ШРЕЙДЕРА  
«НАУКА – ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ И СУЕВЕРИЙ»  
(ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ «НОВОГО МИРА»)<sup>4</sup>**

Уважаемая редакция!

Я с большим интересом прочел содержательную статью Ю. Шрейдера<sup>5</sup> «Наука – источник знаний и суеверий», опубликованную в № 10 «Нового мира» за 1969 год. Многие мысли автора безусловно заслуживают внимания и поддержки. Я имею в виду, в частности, высказанные в статье соображения о месте научных знаний в системе культурных ценностей человечества, о соотношении требований достоверности и содержательности, предъявляемых к научным утверждениям, о необходимости использования в науке как строгих, так и «размытых» понятий. Особенно интересен проводимый автором анализ суеверий, порождаемых неверной интерпретацией или неправомерным обобщением положений, выдвинутых наукой.

Вместе с тем Ю. Шрейдер высказывает некоторые идеи, с которыми, на мой взгляд, нельзя согласиться.

Серьезные возражения вызывает прежде всего понятие догмата, как его трактует Ю. Шрейдер. Он определяет догмат как «априорное положение, в которое мы именно верим, хотя и не рассчитываем найти никаких доказательств». Это определение, может быть, и приемлемо <...> Невольно удивляешься, однако, когда знакомишься с примерами догматов, приводимыми Ю. Шрейдером. Это, с одной стороны, догмат о непогрешимости римского папы, выступающего *ex cathedra*, а с другой стороны, – основные положения методологии науки, начиная с тезиса об объективности существования мира и закономерностей, которым он подчиняется.

Чтобы разобраться в поставленной проблеме, обратим внимание на то, что, как справедливо отмечает Ю. Шрейдер, в науке приходится иметь дело с разными категориями утверждений. Но при этом важно, что утверждения, относящиеся к разным категориям, доказываются совершенно различным образом.

---

**16**

---

Теоремы, то есть утверждения, высказываемые в рамках некоторой формальной системы, доказываются чисто дедуктивным путем – в конечном итоге путем их сведения к заранее принятым аксиомам. Гипотезы, высказываемые в эмпирических науках (как естественных, так и общественных), доказываются подтверждающими их экспериментами или наблюдениями, причем доказательство всегда содержит индуктивные компоненты, а доказывае-

---

<sup>4</sup> Опубликовано в журн.: Новый мир. – 1970. – № 1. – С. 277-279. Здесь воспроизводится в несколько сокращенном виде. (Примечание 2006 г.)

<sup>5</sup> Шрейдер Юлий Анатольевич (1927 – 1998) – известный математик, кибернетик и философ. (Примечание 2006 г.)

мое положение (если оно выражает некоторое общее положение, а не констатирует единичный факт) всегда представляет собой относительную истину: всегда сохраняется возможность того, что последующие эксперименты заставят внести в это положение изменения и уточнения. Существует и третий тип утверждений, а именно методологические принципы, используемые в научном исследовании. Ю. Шрейдер не отрицает их важности для науки, но почему-то относит их к догматам, то есть к недоказуемым утверждениям. Между тем эти принципы, конечно, доказываются, но, разумеется, не так, как теоремы, и не так, как гипотезы. Они доказываются (или опровергаются) практикой научных исследований, то есть состоятельными следует считать лишь те принципы, использование которых способствует успехам познания. Здесь находит применение общее положение марксизма о практике как главном критерии истины, которое, кстати, само является примером весьма полезного методологического принципа<sup>6</sup>.

Как бы то ни было, методологические принципы, о которых идет речь, не имеют ничего общего с положениями, принимаемыми на веру только потому, что они подкреплены признанным авторитетом. Положения первого типа относятся к науке или научной философии, положения второго типа – к религии того или иного толка. Они совершенно различны и даже противоположны и по гносеологической природе, и по социальному значению, так что вряд ли имеет смысл объединять те и другие под общим названием «догмат».

---

17

---

Второй вопрос, по которому я хотел бы возразить Ю. Шрейдеру, касается соотношения между этикой и наукой. Ю. Шрейдер полагает, что существует опасность «подчинения этики науке», и предостерегает против такой опасности. «Речь, разумеется, не идет, – оговаривается он, – об отказе от логического анализа соотношений между этическими нормами, но основные принципы, лежащие в основе этики, следовало бы полагать априорными». Что значит «априорными» – остается неясным. Если имеется в виду априорность по отношению к формализованному логическому анализу, то процитированное высказывание представляет собой трюизм, а содержащийся в нем союз «но» вызывает недоумение. Действительно, чтобы можно было хотя бы поставить задачу доказательства тех или иных теорем, необходимо прежде всего иметь некоторую систему аксиом. Без аксиом, или, если хотите, «априорных принципов», проводить логический анализ вообще бессмысленно.

---

<sup>6</sup> Ныне я критически отношусь к этому положению, что вовсе не означает, однако, недооценки практики. Практика, безусловно, служит критерием — но, вообще говоря, не истинности, а именно полезности любых используемых средств, в том числе методологических принципов. Но, при этом уточнении, я и ныне придерживаюсь важнейших идей публикуемого письма, а именно: 1) научные положения принципиально отличаются от принимаемых на веру догматов тем, что подлежат рациональному обоснованию; 2) способы такого обоснования для разных типов научных положений различны. (Примечание 2006 г.)

Если же имеется в виду априорность этических принципов по отношению к науке вообще, включая сюда результаты социологических, исторических, этнографических, психологических, медицинских исследований, то откуда же в таком случае можно черпать эти принципы?..<sup>7</sup>

Ю. Шрейдер дает только один пример априорного этического принципа. Это представляющееся ему несомненным положение о том, что ценность человеческой личности бесконечна и потому измерять ее недопустимо. Но приходится признать, что, при всей эмоциональной привлекательности этого положения, оно как раз не может быть выдвинуто в качестве исходного этического принципа, соблюдение которого обязательно при всех условиях. Возьмем простейший пример: действия военачальника. Разве он не обязан считать человеческие жизни, часто сознательно планируя потерю какого-то числа жизней, но вместе с тем стремясь достичь поставленной цели с наименьшими потерями? Если бы он отказался от таких подсчетов, то не только нарушил бы воинский долг, но поступил бы явно безнравственно, ибо в результате потери оказались бы бóльшими<sup>8</sup>. Можно возразить, правда, что войны – это варварский вид деятельности,

---

18

---

который должен вскоре исчезнуть из человеческой практики. Конечно, мы надеемся на это, но пока, к сожалению, войны представляют собой реальность. И даже если с войнами будет покончено, то всегда останется возможность стихийных бедствий и иных чрезвычайных обстоятельств, когда придется, как это ни тяжело, измерять ценности человеческих жизней.

Ю. Шрейдер пишет: «Будем сознавать свою нравственную ответственность в каждом конкретном поступке, будь то поступок врача, ученого, солдата, учителя или кого угодно». Это совершенно правильно. Но сознавать ответственность мало. Надо еще уметь принять правильное в этическом отношении решение. И если расчет помогает принять такое решение, то именно отказываться от расчета было бы безнравственно.

---

<sup>7</sup> Этот риторический вопрос выражает сциентистскую позицию, которую я ныне не разделяю. Этические принципы следует, видимо, черпать из культуры в целом, а не только из результатов научных исследований, при всей их важности. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>8</sup> В годы, когда писалось это письмо, у нас не принято было вспоминать о склонности сталинских военных (и не только военных) начальников *не считать* жизни своих подчиненных. Сегодня, существенно уточняя свою изложенную в публикуемом письме позицию, я подчеркнул бы, что тезис, отстаиваемый Ю.А. Шрейдера, правомерен как аксиологическое утверждение, призванное определять ценностные установки деятелей (в том числе военных) и влиять благодаря этому на субъективные *смыслы*, которыми обладают для них объекты их действий (включая людей, чьими жизнями они распоряжаются). Но в реальной действительности (где надо ориентироваться прежде всего на *значения* ее компонентов; см. в настоящем издании статью «Значение и смысл как психологические понятия») деятель часто вынужден отходить от буквального следования вышеуказанному тезису — но он каждый раз должен стремиться свести такие отходы к минимуму. (В системе понятий Ф.Е. Василюка /см. его книгу «Психология переживания», М., 1984/ следует говорить о переходе от внутренне сложного и внешне легкого жизненного мира к также внутренне сложному, но внешне трудному.) Результат выглядит несколько парадоксально: человек, принципиально настроенный против измерения ценностей человеческих жизней, будет лучше их считать... (*Примечание 2006 г.*)

Наконец, последнее. «Многие ученые, – пишет Ю. Шрейдер, – считают бесспорным, что для науки нет запретных областей. Что не существует явлений, куда ученый не вправе вмешаться с инструментом научного исследования». Судя по всему, Ю. Шрейдер не вполне согласен с таким взглядом. Я же думаю, что он является одним из основополагающих методологических принципов, которыми должны руководствоваться ученые. Другое дело, что инструменты исследования должны выбираться с учетом не только сугубо научных, но и этических требований. Поэтому, скажем, в медицинских исследованиях (я не говорю о фашистской Германии) не применяются опыты на людях. Столь же верно, что в определенных общественно-исторических условиях работа ученых над определенными проблемами может быть употреблена во вред многим людям и человечеству

---

**19**

---

в целом, причем последствия, как известно, могут быть крайне тяжелыми. Ученые должны в полной мере сознавать свою ответственность в этом отношении.

Всё это так. Но все это ни в коей мере не колеблет того принципиального положения, что для науки, для рационального человеческого познания нет запретных зон. Многовековой опыт показывает, что никто не в силах установить такие зоны и попытки, предпринимаемые в этом направлении, способны вызвать лишь усмешку потомков. Подобные попытки всегда были характерны для поборников фидеизма и прямого обскурантизма, а передовые мыслители всегда противопоставляли им лозунг рационализма, лозунг неисчерпаемых возможностей научного познания.

**Нет никаких оснований ставить этот лозунг под сомнение.**

---

**20**

---

## ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГИИ С ФОРМАЛИЗОВАННЫМИ НАУЧНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ<sup>9</sup>

Раскрывается роль, которую играют в рассматриваемом взаимодействии общенаучные и межнаучные категории. Подчеркивается значение психологии при разработке этих категорий. Отмечается, что для характеристики изучаемых в психологии недизъюнктивных процессов необходимо учитывать условия, при которых возможно эффективное применение теорий, идеализированным объектам которых свойственна дизъюнктивность.

Интегративные процессы, развертывающиеся в современной науке, проявляются, в частности, в усилении взаимосвязи психологии с формализованными научными дисциплинами: математикой, формальной логикой, теорией систем, кибернетикой, информатикой<sup>10</sup> и т. д. Часто предметом анализа и оценки (одобрительной или критической) служит влияние этих дисциплин на психологическую науку. Психология является не только сферой приложения результатов указанных дисциплин, но и одним из источников их прогресса. Это дает основание рассматривать *взаимодействие* психологии с формализованными научными дисциплинами.

Прежде всего нужно сказать о взаимодействии психологии и кибернетики [8]. Одной из предпосылок успешного развития кибернетики как общей теории систем управления и в особенности ее разделов, находящих применение в работах по искусственному интеллекту, является использование результатов изучения совершенных процессов управления. Развитие кибернетики, обращение к исследованию и практическому построению все более сложных систем управления укрепляют связи психологии с другими науками. При этом следует подчеркнуть, что давно прошло время,

---

### 21

---

когда с кибернетикой взаимодействовала преимущественно бихевиористическая психология, ориентированная на изучение внешнего поведения. Исследования в области искусственного интеллекта и смежных проблем на Западе всё в большей мере опираются на отвергнувшую бихевиоризм когнитивную психологию и всё теснее переплетаются с нею в рамках «когнитивной науки». В нашей стране важные разработки в области кибернетики и информатики (см., например, [10, 14, 15, 24, 25]) проводились благодаря непосредственному сотрудничеству с психологами.

---

<sup>9</sup> Опубликовано: Психол. журн. — 1989. — Т. 10. — № 6. — С. 34-39. (Примечание 2006 г.)

<sup>10</sup> Предметы кибернетики и информатики и соотношение между этими науками определяются по-разному. Мы ориентируемся на точку зрения, согласно которой кибернетика «акцентирует внимание на общих законах движения информации в целенаправленных системах любой природы (биологических, технических, социальных)»; информатика же, «опираясь на этот теоретический фундамент, изучает технологию — конкретные способы и приемы переработки, передачи, использования информации», причем «не в любых кибернетических системах, а в социальных системах» [22, с. 36].



Применение результатов психологических исследований в разработках по кибернетике обычно затрудняется как из-за неточности указанных результатов, так и из-за неразработанности самого языка, который используется для их описания, и недостаточно подробного анализа процессов решения тех или иных задач и т. п. Для оказания действенной помощи разработчикам систем искусственного интеллекта требуется проведение психологического эксперимента [5]. Однако кибернетика не только воздействует на психологию, но и сама нуждается в ее влиянии. Осознание этого должно помочь психологам в преодолении своеобразного комплекса неполноценности – не важно, проявляется ли он в стремлении «призвать варягов» или в обостренной чувствительности к «чужеродным» влияниям<sup>11</sup>.

Как же влияют формализованные дисциплины на психологию и как относятся к этому психологи? Как правило, не вызывает сомнений правомерность применения понятий и методов, заимствованных из этих дисциплин, для осуществления конкретно-методических целей, например для планирования экспериментов или обработки эмпирических данных. (Поскольку нас интересует взаимодействие наук, необходимо напомнить, что запросы психологии способствовали развитию математической статистики. Известный пример – разработка факторного анализа.) С большей осторожностью относятся обычно к формальным моделям, претендующим на описание тех или иных изучаемых в психологии процессов. Дискуссионным является вопрос о правомерности использования понятий и методов формализованных дисциплин в психологической теории при построении объяснительных схем, применяемых в психологии. Некоторые ученые считают, что в этих случаях имеет место лишь «видимость того, что строгость психологических понятий усиливается», поскольку «реальность, на которую указывают эти понятия,

---

## 22

---

не высвечивается, а затемняется, когда на нее проецируются схемы, сложившиеся при исследовании явлений других порядков» [36, с. 443]. В качестве методологического принципа данное утверждение уязвимо: ведь проецирование, или, иначе говоря, использование аналогий между разнородными явлениями, – один из приемов, полезность которых подтверждена историей науки. Конечно, им нельзя ограничиваться. М.Г. Ярошевский прав в том, что «успех следует ожидать там, где психологическая мысль будет взаимодействовать "на равных" с другими направлениями, а не растворяться в них» [36, с. 443-444]. Как отметил Л.М. Веккер, «единый научный аппарат современной психологии складывается в результате взаимодействия пограничного, внепсихологического и собственно внутриспсихологического научного развития» [7, с. 6].

---

<sup>11</sup> По мнению А.П. Назаретяна, «слабая вовлеченность профессиональной психологии в общенаучные процессы во многом объясняется... застарелым комплексом "вторичности" предмета» [23, с. 7].

Данный тезис подтверждается опытом использования в психологии результатов, полученных в области информатики и искусственного интеллекта. Необходимо уточнить: развитию концептуального и методического аппарата психологии способствует в одних случаях применение этих результатов, а в других – противопоставление им специфики человеческой деятельности, недостаточно раскрывавшейся ранее самими психологами [30].

При использовании схем, заимствованных из формализованных дисциплин, психологическая реальность «затемняется» чаще всего потому, что наиболее важные ее характеристики с трудом поддаются формализованной оценке. В таких условиях высвечивается лишь «некоторая поверхностная, легче всего поддающаяся проникновению точных методов сторона явлений» [34, с. 77-78]. Возникает опасность свести математическую психологию «к описанию машин, которые человек в силу своих уникальных приспособительных возможностей способен конструировать в себе самом» [16, с. 45].

Как же добиться эффективного взаимодействия психологии с формализованными дисциплинами, не поддаваясь опасным соблазнам упрощенчества? На помощь здесь могут прийти общенаучные (а также работающие в нескольких науках – так называемые региональные или межнаучные) категории [11]. Охватывая понятия связываемых областей знания, данные категории позволяют соотнести эти понятия между собой. Так, например, психические образы не охватываются логико-математическим понятием модели, производным от строгих понятий об изо- и гомоморфизме. Именно это было показано в свое время А.Н. Леонтьевым и Э. Джафаровым [21]. Но данное обстоятельство отнюдь не исключает правомерности рассмотрения понятия психического образа как специфического

---

### 23

---

воплощения общенаучной категории модели<sup>12</sup>. По отношению к этой категории вышеупомянутое логико-математическое понятие выступает как одна из ее формальных экспликаций, не адекватных, однако, большинству ее психологических применений.

В более поздней работе А.Н. Леонтьев признал, что под достаточно широкое определение модели «подпадает, в частности, и чувственный образ» [20, с. 125], но вместе с тем высказал мнение: трактовка образа как модели не дает возможности отразить его существенную черту – «принадлежность деятельному субъекту» [там же, с. 126]. Однако аналогичное (хотя, конечно, менее конкретное) свойство может быть выделено и при анализе общенаучной категории модели. Согласно интерпретации, обоснованной в статье [9], система *B* является моделью системы *A* для активной системы *C* (в качестве которой могут выступать человек-индивид, коллектив, животное, робот и т. п.), если структурное подобие систем *A* и *B* позволяет системе *C* определенным образом использовать систему *B* – или как источник информации о модели-

---

<sup>12</sup> Сходной точки зрения придерживается Н.И. Губанов [12].

руемой системе  $A$ , или как ее заменитель. При этом подчеркивается, что нет смысла говорить о модели, если отсутствует активная система, которая может ее использовать. В статье [1] предложен формализованный вариант рассматриваемой интерпретации, используемый, в частности, в психологии и включающий характеристику количественных параметров содержащейся в модели информации: ее объема, адекватности и полноты.

Общенаучные и межнаучные категории, а также базирующиеся на них подходы и методы исследования формируются в ходе взаимодействия разных дисциплин и вместе с тем являются фактором, усиливающим такое взаимодействие. В этой связи следует подчеркнуть роль психологии как одного из источников разработки указанных категорий. Так, результаты психологических исследований, прежде всего касающихся структуры деятельности (А.Н. Леонтьев), формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), развития произвольных движений (А.В. Запорожец), внесли (наряду с работами нейрофизиологов П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна и др., трудами Т. Котарбинского и др. по праксеологии – дисциплине, изучающей условия эффективности человеческой деятельности) важнейший вклад в разработку межнаучной категории целенаправленного действия (подробнее об этом см. в работе [2]). Заметим, что последняя имеет ныне, особенно в связи с конструированием так называемых интеллектуальных роботов, важное значение для кибернетики.

---

## 24

---

Концептуальные средства, сформированные в рамках психологии, явились (вместе с результатами, полученными в логике, науковедении, педагогике и других областях знания) основой для разработки межнаучной категории задачи. В результате построена система понятий, пригодных для описания задач, относящихся к любой предметной области и решаемых человеком-индивидом, коллективом, компьютером и т. д. Многие из компонентов указанной системы представляют собой обобщения соответствующих психологических понятий. Так, в предложенной С.Л. Рубинштейном [27, с. 152] и А.Н. Леонтьевым [19, с. 7] психологической характеристике задачи как совокупности цели субъекта и условий, в которых она должна быть достигнута, отражено свойство задач, имеющее фундаментальное значение для их общей теории, которое обычно игнорировалось кибернетиками. Мы имеем в виду (подробнее см. [3]) неоднородность структуры задачи: один из основных компонентов последней («условия» по С.Л. Рубинштейну и А.Н. Леонтьеву) выражает реальность, а другой представляет собой модель желаемого состояния (цель можно рассматривать как частный вид такой модели). Подобным же образом в общей теории задач обобщается положение, сформулированное С.Л. Рубинштейном применительно к человеческому мышлению и состоящее в том, что «в проблемной ситуации всегда имеется нечто, имплицитно – через свои отношения с тем, что в ней дано, – в нее включающееся, ею предполагаемое, но эксплицитно не определенное...» [26, с. 14].

В рамках общей теории задач психологические понятия, конечно, не просто обобщаются, но в известной мере формализуются<sup>13</sup>, четко выделяются отношения между ними, их частные виды и т. п. От этого зависит успех применения понятий общей теории задач в психологии, а также в педагогике. Следует сказать о необходимости четкой классификации задач, позволяющей, во-первых, сопоставлять задачи, решаемые субъектом, с предложенными ему извне или теми, которые требуется решать в определенных ситуациях [28]; во-вторых, совершенствовать обучающие воздействия путем тщательного учета типов предлагаемых учащимся задач, обеспечения их достаточного разнообразия и рациональной последовательности [17, 31, 32].

Наряду с этим система понятий общей теории задач (подвергнутая дополнительной, более строгой формализации) успешно применялась при

---

## 25

---

проектировании диалоговых систем обучения и обслуживания пользователей ЭВМ [13, 14]. В информатике, как и, в психолого-педагогической сфере, используются концептуальные средства, обогащенные в результате взаимодействия со смежной областью, развернувшегося на основе разработки междисциплинарной категории — в данном случае категории задачи.

Одна из трудностей, осложняющих применение средств и методов формализованных дисциплин, — континуальный (недизъюнктивный) характер изучаемых в психологии процессов, проявляющийся в том, что их стадии «непрерывно как бы проникают друг в друга, сливаются, генетически переходят одна в другую и т. д.». По мнению А.В. Брушлинского, такие стадии «нельзя рассматривать как дизъюнктивно отделенные друг от друга элементы множества, лишенные генетических связей» [6, с. 33]. Между тем формальная логика, математика, кибернетика работают именно с такими элементами, и в настоящее время предпринимаются новые попытки преодоления этой ограниченности (см. [6]). Даже в том случае, когда психология участвует в формировании некоторой «пограничной» теории (как, например, упомянутая выше общая теория задач), рассматриваемые в ней идеализированные объекты носят дизъюнктивный характер; описываются они с помощью весьма определенных, четко отграниченных друг от друга понятий. Возникает вопрос: применима ли такая теория при анализе изучаемых психологией процессов? Не является ли «дизъюнктивизация» слишком дорогой платой за достигаемую четкость?

Мы полагаем, что теория подобного рода в принципе может быть применима для анализа недизъюнктивных процессов. Но вводимые в ней понятия непосредственно характеризуют дизъюнктивные идеализированные объекты. По отношению же к изменчивым и противоречивым реальным объектам эти понятия выступают как своего рода вехи, упорядочивающие мышле-

---

<sup>13</sup> Начальный этап формализации может осуществляться средствами естественного языка, но «в таком случае требуется, чтобы запись на нем была общепонятной, не допускающей различных толкований» [4, с. 451-452].

ние о таких объектах, а не как жесткие «полочки», по которым можно было бы разложить их.

Сформулируем некоторые требования к «дизъюнктивной» теории, предназначенной для анализа недизъюнктивных процессов. Во-первых, понятийная сеть такой теории должна быть достаточно «густой»<sup>14</sup>.

---

## 26

---

Уплотнение понятийной сети достигается с помощью известного в методологии науки приема – «расщепления понятий (на два или большее их число) в соответствии с различными возможными оттенками смысла» [35, с. 11]. Применительно к понятию задачи первым этапом такого расщепления можно считать четкое разграничение, с одной стороны, проблемных ситуаций и, с другой – задач, рассматриваемых как их знаковые модели [32]. Следующим этапом [18] явилось расщепление второго из выделенных при этом понятий на два: собственно задачу, трактуемую в качестве системы специфической структуры, и знаковую модель такой системы (примером здесь может служить словесная формулировка задачи: известно, что, не меняя содержания задачи, можно сформулировать ее по-разному). Во-вторых, следует использовать разные варианты соотнесения четких понятий теории с одними и теми же реальными объектами, выделяя тем самым их различные стороны.

Например, при классификации познавательных задач [3] в качестве их простейшего вида выделяются так называемые задачи исполнения (известны начальное состояние некоторого объекта и произведенная над ним процедура; требуется найти его конечное состояние). Более сложными являются задачи восстановления (в такой задаче известны процедура и полученное в результате ее осуществления конечное состояние объекта; требуется найти его начальное состояние). Рассмотрим теперь задачу, сформулированную следующим образом: решить уравнение  $x^2 - 5x + 6 = 0$ . Она может быть истолкована как задача восстановления, где  $x$  есть неизвестное начальное состояние некоторой числовой величины, а известны, во-первых, произведенная над этой величиной процедура, состоящий из операций возведения в квадрат, умножения, вычитания и сложения, и, во-вторых, ее конечное состояние – нуль. Но той же формулировке можно поставить в соответствие и задачу исполнения, где неизвестен результат решения уравнения (его корни), известен начальный вид уравнения и предполагается известной процедура его решения.

Если описываемая задача рассматривается в абстракции от особенностей решателя, то обе указанные интерпретации равноправны. Предположим, однако, что нас интересует решение этой задачи школьником. Тогда ее, по всей видимости, следует трактовать как задачу исполнения, если этот школьник владеет общим методом решения квадратных уравнений, и как задачу

---

<sup>14</sup> Проведем аналогию с широко используемой в технической кибернетике теоремой отсчетов (теоремой Котельникова) [29, с. 109]. Смысл ее состоит в том, что с помощью дискретной последовательности мгновенных значений непрерывного сигнала, взятых через достаточно малые промежутки времени, можно с требуемой точностью передать заключенную в нем информацию.

восстановления, если такой метод ему неизвестен, но он понимает, что значит «решить уравнение». Допустим теперь, что ученик только овладевает указанным общим методом – в этом случае альтернативные

27

---

представления, взятые из теории задач, являются как бы гранями, между которыми находится развивающийся объект – реально решаемая задача.

Рассмотренный пример, на наш взгляд, подтверждает пригодность четких («дизъюнктивных») понятий для анализа противоречивых, «живых» процессов, в том числе тех, с которыми приходится иметь дело в психологических и педагогических исследованиях.

В заключение следует подчеркнуть, что: а) важную роль во взаимодействии психологии с формализованными научными дисциплинами играют общенаучные и межнаучные категории; б) психология вносит в разработку таких категорий существенный вклад; в) дизъюнктивный характер идеализированных объектов теорий, формирующихся на основе указанных категорий, не препятствует применению этих теорий в психологической области, если их понятийная сеть является достаточно «густой» и в ней сочетаются разные способы соотнесения элементов сети с изменчивыми и противоречивыми реальными объектами.

Опыт взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами подтверждает истину о том, что «наука принципиально полифонична и диалогична» [33, с. 68]. Убежденно и последовательно отстаивая определенную методологическую позицию, каждый ученый должен вместе с тем учитывать возможность того, что некоторые существенные стороны исследуемых им объектов будут лучше «схвачены» представителями других дисциплин, направлений, школ. К диалогу с ними следует относиться со всей серьезностью, рассматривая их позицию не как мишень для критики, а прежде всего как источник конструктивного обогащения знаний об изучаемой области действительности и повышения на этой основе социальной эффективности науки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. – 1979. – № 2. – С. 109-113.
2. Балл Г.О. Цілеспрямована дія як психологічна і міжнаукова категорія // Філософська думка. – 1981. – № 6. – С. 81-90.
3. Балл Г.А. Об основных положениях и некоторых применениях теории познавательных задач // Вопр. психологии. – 1984. – № 3. – С. 34-41.
4. Бирюков Б.В. Синтез знания и формализация // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 447-474.
5. Бондаровская В.М., Хоменко Л.В. Опыт использования результатов психологического исследования для совершенствования системы искусственного интеллекта // Кибернетика. – 1979. – № 3. – С. 77-81.

6. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
7. *Веккер Л.М.* Психические процессы. – Л., 1974. – Т. 1.
8. *Величковский Б.М.* Психология познания и кибернетика // Кибернетика живого: человек в разных аспектах. – М., 1985. – С. 92-106.
9. *Войтко В.І., Балл Г.О.* Узагальнена інтерпретація поняття моделі // Філософська думка. – 1976. – № 1. – С. 58-64<sup>15</sup>.
10. *Глушков В.М., Брановицкий В.И. и др.* Человек и вычислительная техника. – К., 1971.
11. *Готт В.С., Семенюк Э.П., Урсул А.Д.* Категории современной науки. – М., 1984.
12. *Губанов Н.И.* Методологические аспекты проблемы соответствия между объектом, нейродинамическим кодом и психическим образом // Психол. журн. – 1987. – Т. 8. – № 3. – С. 118-129.
13. Диалоговые системы: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.М. Довгялло. – К., 1987.
14. *Довгялло А.М.* Диалог пользователя и ЭВМ: Основы проектирования и реализации. – К., 1981.
15. *Ефимов Е.И.* Решатели интеллектуальных задач. – М., 1982.
16. *Журавлев Г.Е.* Системные проблемы развития математической психологии. – М., 1983.
17. *Калягин Ю. М.* Задачи в обучении математике. – М., 1977. – Ч. I, II.
18. *Костюк Г.С., Балл Г.А.* Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований // Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 12-23.
19. *Леонтьев А.Н.* Автоматизация и человек // Психологические исследования. – 1970. – Вып. 2. – С. 3-12.
20. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произведения. – М., 1983. – Т. II. – С. 94-231.
21. *Леонтьев А.Н., Джафаров Э.* К вопросу о моделировании и математизации в психологии // Вопр. психологии. – 1973. – № 3. – С. 3-14.
22. *Михалевич В.С., Каныгин Ю.М., Гриценко В.И.* Информатика — новая область науки и практики // Кибернетика. Становление информатики. – М., 1986. – С. 31-45.
23. *Назаретян А.П.* Психология в системе наук: о роли теории в фундаментальной дисциплине // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 6-8.
24. *Поспелов Д.А.* Логико-лингвистические модели в системах управления. – М., 1981.
25. Решение задач обработки данных с помощью ЭВМ / Под ред. В. М. Глушкова и др. – К., 1978.
26. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М., 1959.

29

- 
27. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973.
  28. *Самойлов А.Е.* Проявления привычной активности субъекта при оценке им ситуаций различной сложности // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 24-28.
  29. *Советов Б.Я.* Теория информации: Теоретические основы передачи информации в АСУ. – Л., 1977.
  30. *Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н.* ЭВМ и новые проблемы психологии. – М., 1986.
  31. Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г.С. Костюка и Г.А. Балла. – К., 1986.

---

<sup>15</sup> См. также в настоящем издании статью «Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях». (Примечание 2006 г.)

32. *Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.
33. *Шрейдер Ю.А.* Взаимодействие наук и синтез знания // *Природа*. – 1979. – № 10. – С. 64-69.
34. *Шрейдер Ю.А.* Единство и взаимодействие общественных и естественных наук // *Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук*. – М., 1981. – С. 69-85.
35. *Яновская С. А.* Предисловие // *Значение и необходимость*. – М., 1959. – С. 5-21.
36. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. – М., 1974.



## ПРОТИВОРЕЧИТ ЛИ МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОМУ?<sup>16</sup>

### Введение

Прочтя заголовок, который я решился дать этим заметкам, читатель удивится. Разве ответ не очевиден? Всем известно, что материалистическое мировоззрение несовместимо с религиозным. Это подтвердил бы и лектор-атеист (фигура столь распространенная в нашем недавнем прошлом), и священник.

Правда, тому же лектору нередко задавали вопрос: как же так получилось, что некоторые известные ученые-материалисты были людьми верующими? Чаще всего вспоминали при этом академика И.П. Павлова. Но опытного лектора подобные вопросы не смущали: он всегда мог сослаться на особенности воспитания, противоречия индивидуального сознания и т. п. Да и впрямь, отдельные примеры ничего не доказывают. Однако заставляют задуматься.

Вопрос, вынесенный в заголовок этих заметок, издавна волнует многих. Ныне же он становится в государствах, составлявших до недавнего времени Советский Союз, особенно актуальным. Это связано с решительной переменой отношения к религии и церкви как со стороны официальных кругов, так и в общественном мнении.

В последние годы существования СССР его ведущие деятели стали говорить о том, что верующие и неверующие должны объединить свои усилия ради возрождения культуры и нравственности, «несмотря на серьезные мировоззренческие расхождения». Вроде бы правильно. Но могут ли люди объединиться для решения не тактических, а стратегических задач, если они смотрят на мир, на жизнь очень по-разному, во многом с противоположных позиций?

Впрочем, некоторых атеистов – из тех, что долгие годы занимали руководящие посты, – эта проблема вряд ли особенно волновала. Рассуждали они примерно так: нравственность нынче в упадке, надо обратиться к помощи церкви. А со временем, как говорится, наша возьмет. В этой связи

### 31

---

можно вспомнить, как в начале двадцатых годов, ввиду развала экономики, призвали на помощь частника, а когда решили, что он свою миссию выполнил, уничтожили его. Правда, как впоследствии выяснилось, поторопились.

Одним словом, какая уж тут нравственность!

Но это коллизии прошлого, хотя и совсем недавнего. Ныне, в условиях банкротства КПСС и крушения коммунистической идеологии, вызывает бес-

---

<sup>16</sup> Рукопись брошюры, подготовленная в 1992 г. для издательства «Знание» (Москва). В связи с организационно-финансовыми трудностями того периода брошюра не была издана. В сокращенном виде работа опубликована на укр. языке в журн.: Рідна школа. — 1993. — № 5. — С. 24-28. (Примечание 2006 г.)

покойство другая сторона дела. Я имею в виду то нелегкое положение, в котором оказались в современном общественном сознании научно-материалистические представления о мире. Ведь они числились краеугольными камнями в рухнувшей идеологической постройке, и не так много желающих (и умеющих) извлекать их из-под развалин. Всё больше появляется публикаций, объявляющих материалистическую философию идейным источником бедствий, обрушившихся в XX веке на народы бывшей Российской империи<sup>17</sup>. Одновременно подчеркивается положительная роль религии, которая (это, повторим, всем известно) несовместима с материализмом. Стоит ли удивляться, что сплошь и рядом напрочь отбрасываются почерпнутые в школе и вузе знания, которые призваны были подкрепить материалистический взгляд на мир (ведь усваивались такие знания, как правило, формально и поверхностно, а зачастую они изначально были вульгаризованными). В этих условиях торжествуют — нет, не религиозные идеи, — а самые нелепые суеверия, вроде воды, заряжаемой с экрана телевизора.

### **Материализм, идеализм и религия**

Итак, попытаемся теоретически осмыслить поставленный вопрос. С этой целью обратимся к общеизвестному подразделению философских учений на три больших класса: субъективно-идеалистические, объективно-идеалистические и материалистические. Правда, в Советском Союзе (в особенности, в практике преподавания философии) это членение долгое время абсолютизировалось, а не укладывающиеся в него различия между философскими школами недооценивались. Но тем не менее оно отражает определенную реальность, и мы можем взять его за основу.

### **32**

---

Начем с субъективных идеалистов. Для них исходной, первичной данностью является сознание субъекта. При всей изощренности проводимого ими анализа и его несомненной ценности для профессионального — в рамках методологии науки и психологии — исследования процесса познания, данный подход не может претендовать на построение приемлемой научной картины мира в целом, хотя бы потому, что при последовательной реализации ведет к солипсизму — сомнению в существовании других субъектов, кроме самого рефлексизирующего философа.

С такого рода трудностями не сопряжено построение картины мира с позиций объективного идеализма, считающего первичной идею как некую духовную субстанцию, не зависящую от сознания конкретного индивида. Здесь надо сказать следующее.. В той мере, в какой объективные идеалисты — от Платона до Гегеля, не говоря о более поздних школах, — стремились, опираясь на категорию идеи, выявить существенные характеристики бытия, то

---

<sup>17</sup> В действительности упрек должен быть адресован «материализму самого плоского образца, причудливо сочетавшемуся о прекраснодушным "идеализмом" утопической социальной веры» (цитирую Светлану Семенову — см.: Лит. газета. — 1991. — № 17. — С. 11).

«внутреннее вещей», по выражению Тейяра де Шардена, которое находит проявление в разнообразных материальных процессах, — их поиски и находки внесли несомненный вклад в построение научной картины мира и в значительной мере ассимилированы современными материалистическими концепциями. Вместе с тем трудно вписать в эту картину допущение существования идеи, или, говоря современным языком, информации, вне и до какого-либо материального носителя вообще, равно как и предположение о порождении материальных тел не материализованной до того идеей.

Теперь обратимся к материализму. Сколь обоснованным ни было бы разочарование в господствовавших у нас до последнего времени представлениях (заметим, касавшихся в основном социальных процессов), — это вовсе не повод отказываться от материалистического взгляда на мир, если он согласуется с данными науки. Согласно такому взгляду, всё более сложные системы, вплоть до обладающих психикой (в том числе, возможно, гораздо более совершенной, чем человеческая) и способных благодаря этому генерировать идеи, формируются постепенно, в ходе естественного развития материального мира. Разумеется, при этом никак не исключается сколь угодно сильное обратное воздействие психики, духа на материальный мир (и вместе с тем предполагается принципиальная возможность раскрытия материальных механизмов такого воздействия). В связи с этим, кстати, гипотеза, согласно которой жизнь на Земле находится в поле влияния более могущественных, чем люди, разумных существ, в принципе не противоречит материалистическому мировоззрению. И, само собой, ему не противоречит допущение существования информационных

---

### 33

---

процессов, не укладывающихся в современные научные теории и проявляющихся, например, в парапсихологических явлениях. Материализм опять-таки настаивает лишь на принципиальной возможности выяснения материальных механизмов подобных явлений.

Вернемся к нашей теме. Религиозные учения, в той мере, в какой в них присутствует философский план, являются объективно-идеалистическими, причем принимающими обычно тезис о сотворении, порождении материального мира Богом или иной воплощающей дух сущностью<sup>18</sup>. Отсюда делают вывод о несовместимости материалистического мировоззрения с религиозным. Но достоверен ли он?

Напомним, материализм и идеализм как философские направления различаются в зависимости от того, какой компонент в связке «материя — дух» признается первичным, а какой — вторичным. При этом первичное отождествляется с базовым, исходным, а вторичное — с производным, зависи-

---

<sup>18</sup> Многие восточные религии обходятся без этого тезиса. Примером может служить буддизм. «Мы не признаем Бога как создателя, — говорит Далай-лама XIV, — а Будда и его преемники и ученики — лишь наставники, учителя духа» (см.: Комс. правда. — 1991. — 5 окт. — С. 4).

мым. Таким образом, понятия «первичное» и «вторичное» трактуются здесь в бытийном, или, как говорят философы, онтологическом смысле.

Вместе с тем эти же термины употребляются часто в ином, ценностном (на философском языке – аксиологическом) понимании. В этом случае под «первичным» имеется в виду нечто наиболее важное, а под «вторичным» – нечто, уступающее первичному по значимости.

Здесь уместно вспомнить, что слова «материалист» и «идеалист» применяются для обозначения не только представителей определенных философских направлений, но и людей, отдающих предпочтение соответственно материальным или духовным ценностям. В последнем значении эти слова особенно часто встречаются в произведениях русских писателей XIX века. В советское время литераторы стали избегать такого словоупотребления. Их можно понять: ругнул материалиста, похвалил идеалиста, а потом доказывай, что не пытался осуществить идеологическую диверсию.

Как бы то ни было, можно считать, что материалист признает первичным материальное, а идеалист – идею, духовное. Но «первичное» можно трактовать либо в онтологическом, либо в ценностном смысле. Когда мы говорим о материалистическом мировоззрении, то имеем в виду постулирование именно онтологической первичности материального. (Правда, в

---

#### 34

---

определенный исторический период некоторые материальные объекты, как, например, «великие стройки коммунизма», были отнесены к числу ценностей высшего ранга. Однако лиц, находившихся в то время у власти, мы уже не считаем выдающимися представителями материалистической философии.)

А применительно к религиозному мировоззрению о какой первичности духовного следует говорить: онтологической или аксиологической? Видимо, и о той, и о другой. Вместе о тем представляется, что онтологическая первичность духовного начала по отношению к материальному значима, главным образом, для богословов, религиозных философов – вообще, для теоретиков и идеологов религии. Для простых верующих и для священнослужителей, осуществляющих духовное руководство ими, религия – это в первую очередь средство утверждения основополагающей ценности духовного начала, его аксиологической первичности. Из сказанного выше следует, что данной своей функцией (а она, повторим, является важнейшей для верующих) религия не противостоит материалистическому мировоззрению.

Но можно ли оторвать эту функцию от целостного содержания того или иного религиозного учения, сохранить его приемлемые (для материалистов) аксиологические компоненты, отбросив онтологические? Вопрос едва ли не риторический: настолько очевидным представляется поначалу отрицательный ответ. Что ж, трудность действительно значительная, но я постараюсь показать ниже, что ее нельзя считать непреодолимой.

### **Бог как высшая этическая инстанция**

Стоит задуматься над тем, почему так плохо срабатывают беспрояривные, казалось бы, ходы антирелигиозной пропаганды. Так, например, в надежде нанести решающий удар по «религиозным предрассудкам», повторяют вопрос средневекового схоласта: «Может ли Бог сделать камень, который он не сможет поднять?». В самом деле, заключенный в этом вопросе парадокс иллюстрирует логическую противоречивость и, стало быть, неосуществимость такого свойства как всемогущество. Но только в том случае, если оно трактуется в абстрактно-абсолютном смысле, который важен, вероятно, для богословия, но отнюдь не для религиозного сознания обычного человека. Рассмотренный парадокс никак не подрывает идеи Бога, несравненно более могущественного, чем отдельный человек и даже множество людей. Бога, всемогущего, так сказать, практически, в человеческом масштабе. (Сравним: для фотообъектива расстояние в 15 метров – уже «бесконечность», причем констатация этого никак не касается спора о пространственной конечности или бесконечности Вселенной.)

---

### 35

---

«Да и к чему Богу этот камень?» – рассуждает верующий, воспринимая вою дискуссию вокруг камня как праздное суемудрие.

Не составляет труда обосновать научную несостоятельность преданий о сотворении мира, возникших тысячелетия назад и вошедших в Библию и другие священные книги. Но достаточно ли аргументов подобного рода, чтобы человек отказался от религии? Ведь в ней (по крайней мере, в наше время) редко пытаются найти ответ на вопрос, например, о том, как возникли планеты Солнечной системы или как развивалась жизнь на Земле. Те, кого подобные вопросы интересуют серьезно, обычно находят необходимые источники информации – разумеется, не в церкви. От религии люди ждут ответа на совсем другие – личные – вопросы. Важнейший из них формулируется коротко: «Как жить?».

Да, опыт развития науки говорит о том, что для научного познания мира «таким, каков он есть», понятие Бога не требуется (разве что Бог отождествляется, в духе пантеизма, с природой и ее объективными законами). Широко известен ответ Лапласа Наполеону на вопрос последнего, почему в представленном ученым описании Вселенной не нашлось места Богу. Ответ гласил: «Я не нуждался в этой гипотезе, ваше величество». Но если Бог не требуется науке, значит ли это, что он не нужен человеку?

Поставив такой вопрос, обратимся к этической проблематике, на время забыв о религии и Боге.

Всякий человек заботится – и должен заботиться – о себе, о своих нуждах.

Но не должен забывать и о семье, о своих близких.

Но также и о соседях, земляках, товарищах по работе.

Как бы подымаясь по ступенькам, приходим мы к долгу и перед своей страной, и перед человечеством. Последнее часто признают высшей ступенью – ср. понятия «гуманизм», «общечеловеческие ценности». Однако (по

крайней мере, при теоретическом анализе) этот тезис можно оспорить, учитывая не только гипотетическое существование космических «братьев по разуму», но и связь судеб людей и других обитателей Земли, некоторые из которых (например, дельфины) заслуживают, как выяснилось, подлинного уважения.

Так или иначе, показателем нравственности человека может служить число ступеней описанного типа, которые он охватывает своими чувствами и своей деятельностью. (Предполагается, конечно, их положительная направленность. От громадной проблемы преодоления зла мы вынуждены абстрагироваться.)

---

### 36

---

Но это не единственный показатель. От банального подъема по лестнице рассматриваемый процесс отличается тем, что, вступая на очередную «ступеньку», очень желательно не покинуть при этом ни одной из предшествующих (тем более что уход со «ступеньки» зачастую оборачивается для ее «обитателей» прямым ущербом, т. е. злом). Недаром с недоброй усмешкой говорят о людях, которые любят человечество, но безразличны к страданиям ближнего.

Нелегко выполнить поставленное требование, поскольку силы каждого человека ограничены, интересы, представленные на различных «ступеньках», часто противоречат друг другу, да и прочие обстоятельства могут быть неблагоприятны. Тем важнее оптимально распределить силы, с учетом ситуации и своих возможностей, и между «ступеньками», и на каждой из них (ведь «забота», с упоминания которой мы начали, может быть самой разной по своему содержанию).

Инструмент, позволяющий осуществить такое распределение, вообще-то известен. Его называют человеческой совестью. Но эта дама, при всех ее достоинствах, может отличаться индивидуальными причудами, а главное – не всегда надежна: с нею, случается, заключают неблагоприятные сделки. Стало быть, требуется внешний по отношению к индивиду критерий, с которым тот мог бы сверять свою совесть. В качестве такого критерия в принципе могли бы выступить принятые в обществе нормы, но они часто весьма несовершенны.

Хотелось бы обратить внимание читателя на то, что в своих не слишком глубокомысленных этических рассуждениях я нигде не вступил в противоречие с материалистическими принципами. Я, правда, ничего не говорил о подчеркиваемом материалистами существенном влиянии условий жизни и на потребности людей, и на возможности их удовлетворения, и на моральные нормы. Всё это не подлежит сомнению, но не является предметом нашего рассмотрения.

Сделав такую оговорку, перейду к кульминационному пункту своих рассуждений.

Из сказанного выше вытекает, что для обеспечения адекватного в нравственном отношении сознания и поведения каждого индивида (включая аде-

кватную оценку им своих поступков и этически обоснованное распределение духовных и физических сил между различными уровнями их приложения - упоминавшимся выше «ступеньками») желательно постулировать существование некоторого нравственного эталона. Точнее, речь идет о внешней по отношению к индивиду нравственной

---

37

---

инстанции, в качестве «полномочного представителя» которой выступает (должна выступать) его совесть. Так вот, эту инстанцию можно назвать Богом.

Последний тезис для человека религиозного, в частности исповедующего христианство, не содержит, собственно говоря, ничего нового: он всегда знал, что голос совести является или, по крайней мере, должен быть гласом Божиим в душе. Но, напомню, мы-то пришли к этому тезису, ни в одном пункте не отказавшись от материализма.

Конечно, тот Бог, которого мы, выражаясь наукообразно, ввели в рассмотрение, существенно отличается по своему онтологическому статусу от Бога христианского, иудейского или мусульманского (трактуемого в традиционном для этих религий духе). «Наш» Бог не создавал мира, он сам сформировался в ходе становления общественного сознания или, лучше сказать, ноосферы (сферы разума), о которой писали В.И. Вернадский и Тейяр де Шарден. В принципе можно проследить материальные механизмы такого формирования. Но в своих функциях по отношению к человеку он близок к Богу указанных религий.

Кстати, знаменитые слова Достоевского «Если Бога нет, то всё позволено», на мой взгляд, более убедительны при предлагаемом понимании Бога, чем если опираться исключительно на христианскую традицию. Ведь очень многие высоконравственные люди не исповедовали христианства. А вот отказ от иерархии ценностей, воплощением которой выступает Бог в указанном выше смысле, — прямая дорога к аморализму<sup>19</sup>.

Ныне в мире приобретают всё большее влияние неортодоксальные религиозные воззрения, для многих из которых созвучие с представленной выше трактовкой Бога оказывается отчетливым. Исследователи констатируют, что по мере развития положительного знания «представление о Боге всё более сводится к совокупности приписываемых ему функций, среди которых преобладающее значение приобретает установление норм морали и утверждение их его авторитетом»<sup>20</sup>.

---

38

---

<sup>19</sup> Литературный критик Петр Спивак справедливо подчеркивает принципиальность различия между абсолютной и конвенциональной (условной) системами обоснования нравственности, или, иначе говоря, «между Господом Богом (признаваемым верующими и неверующими) и господином начальником» (Родина. — 1991. — № 11-12. — С. 99).

<sup>20</sup> Фейнберг Е.Л. Интуитивное суждение и вера // Вопр. философии. — 1991. — № 8. — С. 19.

Цитируем выдающегося христианского мыслителя Н.А. Бердяева: «Если Бог-Пантократор (т. е. Вседержитель, всевластный Бог. – Г.Б.) присутствует во всяком зле и страдании, в войне и пытках, в чуме и холере, в Бога верить нельзя, и восстание против Бога оправдано. Бог действует в порядке свободы, а не в порядке объективированной необходимости. Он действует духовно, а не магически... Бог присутствует не в имени Божьем, не в магическом действии, не в силе этого мира, а во всяческой правде, в истине, красоте, любви, свободе, героическом акте»<sup>21</sup>.

Американский философ и писатель Джордж Сантаяна в начале XX века обращал внимание на крайнюю необедительность принимаемого традиционным христианством тезиса, согласно которому «тот же Бог, который выступает как идеал человеческих стремлений, одновременно является творцом Вселенной и ее единственной первичной субстанцией»<sup>22</sup>. Нельзя не согласиться с Сантаяной в том, что мы имеем здесь дело с двумя различными понятиями: отрицание Бога как творца вовсе не требует отрицать Бога как идеал.

Впрочем, за столетие с лишним до Сантаяны четко высказался по волнующему нас вопросу Иммануил Кант. Отметив, что совесть должна мыслиться как субъективный принцип ответственности за свои поступки перед Богом – «моральным существом, имеющим власть надо всем», он продолжал: «Это не значит, что благодаря идее, к которой совесть неодолимо ведет, человек вправе и тем более обязан допустить такое высшее существо вовне себя как действительное, ведь эта идея дана ему не объективно, не теоретическим разумом, а только субъективно, практическим разумом, обязывающим самого себя действовать сообразно этой идее...»<sup>23</sup>

Из приведенных цитат ясно, что согласуемая с материализмом трактовка Бога, которую я попытался изложить выше, не претендует на оригинальность. Зато о ней можно сказать, что она наверняка многим не понравится. Причем трудно предвидеть, кто больше рассердится: атеисты или верующие. Первые обвинят меня в беспринципном заигрывании с религией (обусловленном, как заподозрят многие из них, конъюнктурными мотивами); вторые обидятся за умаление величия Господа. В свое оправдание

---

### 39

---

могу сказать лишь одно: я ищу истину. За подобный аргумент в свое время крепко досталось от Ленина его оппонентам – эмпириокритикам (дескать, не вы ищите, а вас нашли), но в данном случае я на их стороне: стремление к истине должно стоять выше партийных и классовых интересов.

### Существует ли Бог?

---

<sup>21</sup> Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. — М., 1990. — С. 158.

<sup>22</sup> Цитирую по кн.: The Humanist Alternative: Some Definitions of Humanism / Ed by P. Kurtz. — London, 1973. — P. 68.

<sup>23</sup> Кант И. Соч.: В 6 т. — М., 1965. — Т. 4. — Ч. 2. — С. 378.



Ход моих рассуждений может, однако, вызвать раздражение не только у убежденных верующих и стойких атеистов, но и у всякого, кто хотел бы получить четкий ответ на главный, как ему представляется, вопрос: «Бог есть или его нет?». Но, если уж мы взялись философствовать, то должны понимать: отвечать на этот вопрос нельзя, не разобравшись сначала в том, что значит быть, существовать.

В этой связи уместно будет воспроизвести обмен репликами, состоявшийся, по свидетельству одного из очевидцев, в зале ташкентского суда в 1921 году. Общественный обвинитель чекист Петерс задал вопрос эксперту: «Как это вы верите в бога, поп и профессор Ясенецкий-Войно? Разве вы его видели, своего бога?» Последовал ответ: «Бога я действительно не видел, гражданин общественный обвинитель. Но я много оперировал на мозге и, открывая черепную коробку, никогда не видел там также и ума. И совести там тоже не находил»<sup>24</sup>.

Петерс наверняка считал себя материалистом. Но для обозначения людей, придерживающихся подобных взглядов, в философии существует другой термин: наивные реалисты. Такие люди, обычно чуждые какой-либо философии, игнорируют существование любых предметов, кроме тех, которые доступны наглядному восприятию.

Позволю себе привести одно наблюдение психологического свойства. Мы (говорю от лица тех, кто воспитывался в атеистическом духе) становились атеистами в детстве, а все дети – наивные реалисты. Потом мы можем изучать физику, философию, осуществлять в своей области сложные познавательные процедуры. Но в том, что касается отношения к религии, мы сплошь и рядом продолжаем находиться под властью испытанного в восемь лет или около того чувства интеллектуального превосходства над старушкой, лепечущей нечто про «отца небесного», в то время как ни летчики, ни космонавты нигде в небе никого такого не встречали.

---

#### 40

---

Между тем, в отличие от наивных реалистов, отождествляющих бытие как таковое с материальным бытием, философский материализм различает их. (Я не имею в виду близких к наивным реалистам «вульгарных материалистов», считавших, что мозг производит мысль таким же образом, как печень выделяет желчь.) Философский материализм учитывает, что человек живет в мире не только материальных вещей, но и идеальных объектов – идей, знаний, смыслов и т. п.; при этом, однако, он считает возможным и желательным раскрытие материальных механизмов функционирования таких объектов. В качестве идеального объекта особого рода он может рассматривать и Бога.

Гегель характеризовал идеальное как «некоторое определение, содержание, которое различено, но *не есть нечто самостоятельное сущее*, а дано

---

<sup>24</sup> См.: Поповский, Марк. Жизнь и житие Войно-Ясенецкого, архиепископа и хирурга // Октябрь. — 1990. — № 2. — С. 65.

как момент»<sup>25</sup>. Ориентируясь на введенное выше в этих заметках понятие Бога (и не вступая в противоречие с его пониманием в основных монотеистических религиях), мы вправе усматривать проявления Бога во всех добрых делах и справедливых нравственных суждениях.

Здесь может возникнуть вопрос (особенно охотно поднял бы его лектор-атеист): зачем вообще нам привлекать здесь понятие Бога? Можно заменить его понятием добра (тоже идеального предмета, несомненно проявляющегося в добрых делах), и, как говорится, дело с концом. На это отвечу так. Во-первых, Бог сосредоточивает в себе не только добро, но и другие связанные с ним высшие ценности — истину, красоту, мудрость, любовь. Во-вторых, и это главное, понятие Бога выражает не просто добро, но добро активное, действующее. Бог действует через людей (вообще, разумных существ), которые в той или иной степени воплощают в себе его качества, или, как выразился бы христианин, «проникнуты Его Святым Духом». Впрочем, и марксисты, как известно, считают, что идея, овладев массами, действует подобно материальной силе.

Рассматривая, так сказать, механизмы действия Бога, мы можем опереться на психологическую концепцию, согласно которой одно из важнейших проявлений личности состоит в тех вкладах, которые она вносит в формирование других личностей<sup>26</sup>. Эти вклады могут быть представлены в сознании последних в виде образов и голосов значимых людей

---

41

---

(родителей, учителей, друзей, любимых), в том числе и покойных; могут существовать преимущественно в подсознании, проявляясь в сновидениях; могут, наконец, не выступая явно для воспринявшего их человека, воплощаться в особенностях его сознания и поведения. Такого рода вклады могут образовывать не только реальные люди, но и «квазиличности», например герои литературных произведений. Для человека, верящего в Бога, он выступает в качестве главной такой квазиличности, существенно влияющей на развитие личности этого человека, его поступки и содержание тех вкладов, которые он внесет в формирование личностей других людей.

С учетом описанной концепции может найти интерпретацию, совместимую с материалистическим мировоззрением и современной наукой, казалось бы, наиболее мистическая сторона религиозного сознания — учение о бессмертии души. Мы говорим, что Бог олицетворяет добро. А как можно определить, что такое добро? Видимо, это то, что способствует возможно более полной, гармоничной реализации возможностей разумных (хотя бы потенциально) существ; коротко можно сказать: способствует гармонизации ноосферы. Каждый человек может внести вклад в такую гармонизацию либо, напротив, творя зло (убивая людей, причиняя им страдания, обманывая их и т. п.), вносить в ноосферу дисгармонии, ослаблять ее. Теперь о душе. Не бу-

---

<sup>25</sup> Гегель Г.В.Ф. Наука логики. — М., 1970. — Т. 1. — С. 216.

<sup>26</sup> См.: Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопр. психологии. — 1981. — № 2.

дем отождествлять ее с индивидуальной психикой, которая, как считает наука, неотделима от тела (прежде всего, от мозга) и неизбежно в какой-то момент гибнет вместе с ним. Вместо этого будем понимать под душой примерно то, что психологи и философы называют личностью, – тот фрагмент ноосферы, которым в течение своей жизни распоряжается человек<sup>27</sup>. Если он делает добрые дела, сохраняет о себе добрую память, то этот фрагмент – посредством вкладов в души (личности) других людей – продолжает и после его смерти существовать в ноосфере, способствуя ее укреплению (на религиозном языке – «к

---

## 42

---

вящей славе Господней»; ср. также выражение «почил в Бозе»<sup>28</sup>. Если же человек совершает грехи, творит зло и не пытается затем искупить его добрыми делами (или хотя бы в духовном плане – покаянием), то это значит, что он скверно распорядился своей душой, не оставил ей шансов на достойное существование после своей смерти. Ведь чтобы торжествовало добро, дисгармония, внесенная грешником в ноосферу, должна быть нейтрализована. Разве нельзя сказать, что он погубил свою потенциально бессмертную душу? А что касается рая и ада, то это – нет, не просто сказки, – а поучительные аллегории.

Теперь нам надо завершить рассмотрение вопроса о существовании Бога.

Как следует из сказанного выше, способы существования материальных и идеальных предметов принципиально различны. Что касается первых, то их присутствие в мире никак не зависит от того, наблюдает ли их кто-либо, знает ли кто-либо о них и т.п. Другой вопрос, что в разных взаимодействиях материальные предметы могут проявлять разные, на первый

---

<sup>27</sup> При таком подходе понятно, почему обычно считают, что у животных нет души (психикой-то высшие животные, несомненно, обладают). Впрочем, согласно архиепископу Луке (уже упоминавшемуся В.Ф. Войно-Ясенецкому), «животные тоже имеют душу, но... у человека душа гораздо совершеннее, она обладает высшими дарами Святого Духа – разумением и познанием, творческим вдохновением, мудростью и др.» (цитирую по статье: *Путирим*, митрополит. Тело, душа, совесть // Человек. – 1990. – № 1. – С. 138). Если различать не две сущности (тело и душу), а три (тело, душу и дух), то свойство бессмертия естественно приписать именно духу.

<sup>28</sup> Сходные мысли мы обнаруживаем в знаменитом романе Бориса Пастернака. Обращаясь к тяжело больной Анне Ивановне Громеко и предупреждая, что высказывает «мнение естественника», Юрий Живаго говорит: «Итак, что будет с вашим сознанием? Вашим. Вашим. А что вы такое? В этом вся загвоздка. Разберемся. Чем вы себя помните, какую часть сознавали из своего состава? Свои почки, печень, сосуды? Нет, сколько ни припомните, вы всегда заставляли себя в наружном, деятельном проявлении, в делах ваших рук, в семье, в других. А теперь повнимательнее. Человек в других людях и есть душа человека. Вот что вы есть, вот чем дышало, питалось, упивалось всю жизнь ваше сознание. Вашей душой, вашим бессмертием, вашей жизнью в других. И что же? В других вы были, в других и останетесь. И какая вам разница, что потом это будет называться памятью. Это будете вы, вошедшая в состав будущего» (*Пастернак Б. Доктор Живаго*. – М., 1989. – С. 61). Кстати, не явились ли эти рассуждения одним из источников концепции личностных вкладов?

взгляд несовместимые, качества (вспомним хотя бы о волновых и корпускулярных свойствах света).

В отличие от этого, идеальный предмет не обладает самостоятельным существованием. С точки зрения материалистической философии, он существует лишь постольку, поскольку человек (вообще, разумное существо) умеет выделить его из материального носителя и так или иначе использовать. Как отмечалось выше, идеальные предметы вполне могут выступать в качестве источников материальных воздействий (вспомним

---

43

---

тезис Вернадского о ноосфере как геологическом факторе). Но это достигается лишь посредством деятельности использующих такие предметы разумных существ. Если погибнет человечество, то вместе с ним канут в небытие и все накопленные им знания. Так произойдет, даже если сохранятся библиотеки: некому будет читать книги. (Написав это, я понял, что вывод неточен: в принципе не исключено, что откуда-то из Космоса явятся разумные существа и расшифруют тексты книг).

Но если мы разобрались в способе существования идеальных предметов, а к таковым отнесли и Бога, то должны прийти к выводу, представляющемуся поначалу парадоксальным: Бог существует для тех, кто верит в него.

Здесь последуют недоуменные (или каверзные) вопросы.

Со стороны атеиста: «Так что, и черт существует для тех, кто верит в него?»

Мой ответ: как материальный предмет – не существует; как идеальный – существует.

Со стороны верующего: «Неужели Божья кара не настигнет злодея, если он не верит в Бога?»

Мой ответ: злодея, скорее всего, ждут неприятности в той или иной форме, а считать ли их Божьей карой, зависит от того, верит ли в Бога тот, кто рассуждает о них.

Снова не выдерживает атеист: «Мало ли кто во что верит. Нельзя же смешивать достоверные знания, адекватно отражающие действительность, и иллюзорные, которые и знаниями-то назвать нельзя».

Что ж, это замечание по существу. Попробуем разобраться.

### **О «достоверных» и «иллюзорных» знаниях**

Бытует представление (его сплошь и рядом внушают студентам на лекциях по философии), будто главное, что требуется от человеческих знаний, – адекватно отражать мир; каждое новое истинное знание расширяет возможности человеческой деятельности и потому полезно; знания же иллюзорные, не соответствующие объективной действительности, способны лишь мешать делу и должны быть отброшены. Такое представление является крайне упрощенным, находится, если можно так выразиться, на грани ложности. Приведем пример. Знание о том, что внесение в почву азотных удобрений повышает ее плодородие, является истинным. Но, положив руку на сердце, можно

ли утверждать, что применение этого знания принесло больше пользы, чем вреда?

44

---

Правильнее, видимо, считать, что главное требование к знаниям — системность, их организация в модели, способные обеспечивать успешное решение задач — как практических, так и направленных на дальнейшее познание<sup>29</sup>. Конечно, весьма желательно, чтобы эти модели отражали существенные стороны реальности. Но вместе с тем надо иметь в виду такие два момента.

Во-первых, используемые модели должны соответствовать решаемым задачам по своей сложности: воспроизводя, по возможности, всё существенное в познаваемых объектах, вместе с тем пренебрегать деталями, учет которых лишь затрудняет решение задачи. Так, например, исследуя механические системы, где скорости малы по сравнению со скоростью света, мы пользуемся механикой Ньютона, хотя знаем, что точнее описывает действительность механика Эйнштейна. Но ее формулы сложнее, а обеспечиваемые ими поправки при рассматриваемых скоростях ничтожны. Или другой пример. Ныне в теоретической физике получили распространение концепции, отдающие предпочтение 11-мерной модели пространства-времени (помимо временной координаты, учитывается 10 пространственных). Но при этом признается, что не только в обыденной жизни и технике, но и в подавляющем большинстве научных исследований можно по-прежнему пользоваться более простой 4-мерной моделью (учитывающей три пространственные координаты) — и нисколько не прогадывать.

Во-вторых, для того чтобы используемые модели были работоспособны, в них, как правило, включаются так называемые идеализированные объекты<sup>30</sup>. Они в наиболее отчетливой форме воплощают определенные свойства реальных объектов; однако таких объектов, которые бы полностью соответствовали идеализированным, объективно не существует. Например, линия, не имеющая толщины, — попробуйте провести такую! Или точка, не занимающая вообще никакого места. Или абсолютно твердое тело. Или идеальный газ. Надо ли продолжать перечень?

45

---

Сколько грязи вылито на голову Джона Дьюи и прагматической философии в целом за идею о полезности как критерии истинности! Ирония состоит в том, что более всего усердствовали в этом те, кто подменял поиск истины пропагандой утверждений, полезных для власть предержащих. Если же

---

<sup>29</sup> См. также в настоящем издании статью «Актуальные проблемы психологической эпистемологии», параграф «Проблема функциональности знаний». (Примечание 2006 г.)

<sup>30</sup> В том же смысле используют и термин «идеальный объект», что создает путаницу с более общим понятием идеального как нематериального. В немецком языке легче. Там различают понятия *das Ideelle* («идеальное» от «идея») и *das Ideale* («идеальное» от «идеал»). Ввиду этого в переводах сочинений Гегеля приходится приводить в скобках немецкие термины.

не опошлять идеи Дьюи, а отнестись к ним серьезно, то в них можно найти много поучительного. Разве не целесообразно учитывать при оценке того или иного тезиса ту задачу, к решению которой он прилагается? Ведь при всей ценности познания оно, по большому счету, не самоцель, а средство ориентировки в мире, в котором человек должен жить и действовать.

Вообразим себе, что физик-теоретик, утомившись от работы над статьей о десятимерном пространстве, отправится на теннисный корт и попытается проследивать траекторию мяча не в трех, а в десяти измерениях. Проигрыш ему обеспечен!

Человек, когда он играет в теннис или, скажем, строит дом, не может и не должен ставить под сомнение трехмерность пространства. Она выступает для него как истина, не подлежащая обсуждению. Иное дело, когда он занимается проблемами теоретической физики или философии. Но тогда он, приняв, скажем, концепцию десятимерного пространства, прекрасно понимает, что такая модель, даже если она более адекватна, чем трехмерная, всё же представляет собой лишь относительную истину и вполне может быть уточнена (а то и коренным образом пересмотрена) под влиянием будущих открытий.

Вообще, решая разные задачи, касающиеся пусть одного и того же фрагмента реальности, человек пользуется разными моделями этого фрагмента, каждая из которых несет свою (относительную, конечно) истину об этом фрагменте – ту, которая позволяет решить задачу.

В подтверждение этого приведу еще один элементарный физический пример. Казалось бы, трудно указать истину более непререкаемую, чем обнаруживаемая зрительно, наощупь, а то и по болевым ощущениям сплошная поверхность твердого тела (скажем, металлической плиты). Но стоит перейти от обычного бытового масштаба к атомному, учесть, что ядро атома занимает ничтожную долю его объема, наконец, рассмотреть прохождение через плиту потока электронов – и представление о сплошной поверхности окажется совершенно неадекватным.

Итак, я попытался в общем виде ответить на замечание лектора-атеиста по поводу достоверного и иллюзорного знания. А теперь – к нашей теме.

### **Бог в человеческой модели мира**

Человеку для ориентации на жизненном пути, принятия нравственно обоснованных решений, достижения внутренней гармонии тоже желательна модель, упорядочивающая его мир. Включение в эту модель Бога как некоего высшего арбитра, от которого можно получить напутствие, укрепляет целостность модели (вспомним сказанное выше о системности как первейшем требовании к знаниям) и способствует, благодаря этому, адекватному решению жизненных задач. Бог – объект идеальный (существующий в индивиду-

альном и общественном сознании)<sup>31</sup> и идеализированный (воплощающий в себе наивысшую нравственность). Раз идеальный газ в качестве полезной модели допустим, то почему недопустим идеальный арбитр, тем более что приближения и к тому, и к другому в реальной действительности имеются?

— Что вы сравниваете? — снова возмутится лектор-атеист. — Там наука — математические модели, эксперименты. А здесь что?

А здесь, отвечу, духовный опыт многих миллионов людей.

Что касается гуманитарных наук, то я не отрицаю ни значимости многих их достижений, ни необходимости их дальнейшего развития (тем более, что сам причастен к этой сфере). Но на сегодняшний день мы имеем мириады недостаточно систематизированных фактов, множество противостоящих друг другу концепций и общее сетование на отсутствие целостного представления о человеке. Имеем также печальный опыт, когда определенный фрагмент знания о человеческом обществе, сам по себе представляющий ценность (но неизбежно несовершенный, как и всякое знание, тем более о столь сложном предмете), был догматизирован, абсолютизирован и провозглашен единственной научно выверенной основой, которой должен руководствоваться в своей жизни «новый человек». Результат известен.

Впрочем, дело даже не столько в сегодняшнем несовершенстве научных знаний о человеке, сколько в принципиальном различии его позиций в научном исследовании (где, сколь своеобразны ни были бы используемые методы, он является объектом познания) и в его реальной жизни, где он — действующий субъект. Психологические эксперименты могут быть

---

47

---

прерваны (скажем, ввиду недостаточной технической оснащенности) и возобновлены с новыми испытуемыми на новом методическом уровне, например, через полвека. Но человеческую жизнь переиграть «на новом уровне» нельзя: она у каждого единственная. В ходе исследований можно всё глубже постигать факторы, влияющие на процесс принятия решений, и повышать благодаря этому надежность прогнозирования его результатов со стороны. А человеку надо принять решение сегодня и взять на себя ответственность; и он знает, что если поступит неверно, то исправить уже будет поздно.

Учитывая это, видимо, неправомерно требовать, чтобы модели мира, которыми следует руководствоваться человеку в его реальной жизни, были построены целиком на научной почве, удовлетворяли критериям, выработанным методологией науки.

Модель мира, в которой важную роль играет Бог, противостоит, с одной стороны, моделям космологического характера, в которых отдельный человек (и даже человечество) представляется ничтожной песчинкой в соотнесении с пространственным и временным масштабом Вселенной. Вопрос о

---

<sup>31</sup> Знание о Боге присутствует (в той или иной форме) и в сознании атеистов. Но в модели мира верующего Бог выступает, кроме того, в качестве активного субъекта — главного партнера «Я».

смысле жизни теряет при ориентации на модели подобного типа всякую значимость. С другой стороны, рассматриваемая модель противостоит моделям узким, ограничивающим назначение человека обыденными заботами или пусть даже общественно значимой деятельностью, но замыкаемой в рамках профессиональных, классовых, национальных и т. п. интересов. А вот если та же обыденная жизнь, та же общественная деятельность (вспомним хотя бы Мартина Лютера Кинга) пронизана высшим светом... Ориентация на понятие (или образ) Бога облегчает построение модели мира, соразмерной человеку и тем самым позволяющей ему наиболее полно раскрыть свои возможности.

Можно ли построить такую соразмерную модель без Бога? Без Бога, как он описывается в любой конкретной религии, – разумеется, можно. Но без принципа иерархии ценностей, видимо, нельзя. И если Бог рассматривается как воплощение этого принципа, то можно сказать, что неявно он в каждой такой модели присутствует. Поэтому человека, который в своем отношении к миру и в своей деятельности руководствуется указанным принципом, можно даже если он считает себя атеистом, назвать «стихийно религиозным» (в том широком смысле, о котором идет речь) – подобно тому как ученые-естествоиспытатели, независимо от провозглашаемых ими философских позиций, являются чаще всего стихийными материалистами. Заметим, что при рассматриваемом понимании религиозности

---

#### 48

---

(весьма широко, но вместе с тем исключая внешнюю, формальную, показную) обнаруживается неоднократно отмечавшийся парадокс: некоторые атеисты оказываются религиознее некоторых священников.

### **Заключение**

Попытаемся подвести итоги. Мне думается, что проведенный анализ убеждает в неадекватности представления (преобладающего как среди атеистов, так и среди верующих) о принципиальной несовместимости, противоположности материалистического и религиозного мировоззрений.

Во-первых, эти типы мировоззрений обращены преимущественно к разным сферам человеческой активности, разным аспектам освоения мира. Основное назначение материалистических компонентов мировоззрения – ответить на вопрос «Каков мир?», а религиозных компонентов – на вопрос «Как жить в мире?».

Во-вторых, многие существенные компоненты религиозного сознания, причем значимые в нравственном плане и взятые не отрывочно, а в определенной системе, могут быть переосмыслены таким образом, чтобы согласоваться с материалистическим пониманием мира.

Здесь лектор-атеист выкладывает на стол последний козырь. «Вы, - говорит он, - произвольно сконструировали систему понятий и доказываете, что она не противоречит материализму. Но если взять реальные верования, то разве они не содержат множества утверждений, фантастических с научной точки зрения и уж во всяком случае не согласующихся с материализмом?»



Не тратя усилий на опровержение обвинения в произвольности (надеюсь, читатель сам разберется), выскажусь по поводу главного возражения. Утверждения, о которых говорит лектор, есть. Но представляют ли они основное, принципиальное содержание религии?<sup>32</sup> Не правильнее ли считать, что они отражают сложный многовековой путь развития религиозных культов, необходимость приспособления к особенностям психологии людей, в том числе чрезвычайно далеких от философского мышления?

---

49

---

Надо учитывать и то, что религия апеллирует не столько к разуму, сколько к чувствам людей и в этом отношении сродни искусству.

К тому же, утверждения, о которых идет речь, допускают обычно аллегорическое толкование (когда, например, описанные в Библии дни творения отождествляются с «космическими циклами»<sup>33</sup>). Поэтому человека, придерживающегося научного мировоззрения, больше смущает, пожалуй, не содержание религиозных догматов, а принцип, запрещающий сомневаться в их истинности. (Как известно, этот принцип действовал и в марксистско-ленинской квазирелигии, хотя не мог открыто провозглашаться: ведь идеология объявлялась научной.) Может быть, именно здесь самый трудный пункт спора между религией и наукой... Но тупик возникает только в том случае, если какая-либо из этих сфер претендует на «чужую» территорию (например, когда из религиозных соображений пытаются ограничить научный поиск или пренебрежительно относятся к религии из-за научной необоснованности ее догматов).

Между тем, как бы ни относиться к догматическому содержанию той или иной из сложившихся религий, нельзя забывать об их вкладе не только в становление высоконравственных личностей, но и в поддержание духовной связи между людьми и между сменяющимися друг друга поколениями. (Стоит напомнить, что понятие «связь» присутствует в этимологии самого термина «религия».) Отсюда — роль религиозных учений и организаций в становлении и сохранении — подчас в труднейших условиях — национальной культуры (иногда и самого существования народов), а также в формировании межэтнических общностей (таких, в частности, как христианский и мусульманский миры), функционирование и взаимодействие которых, можно сказать, определяет судьбы человечества. Сожалея по поводу продолжающихся и сегодня конфликтов между приверженцами разных традиционных религий, нельзя не видеть тех богатых возможностей, которые они имеют для согласования — путем, специфическим для соответствующей культуры, — местных и общечеловеческих (вообще, высших) интересов, для овладения той иерархией ценностей, о которой шла речь в начале этих заметок.

---

<sup>32</sup> Вот как отвечал на этот вопрос Лев Толстой: «Утверждать, что сверхъестественность и неразумность составляют основные свойства религия, всё равно, что, наблюдая только гнилые яблоки, утверждать, что дряблая горечь и вредное влияние на желудок есть основное свойство плода яблоки» (*Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. — М., 1950. — Т. 35. — С. 191*).

<sup>33</sup> См.: *Питирим*, митрополит. Цит. соч. — С. 135.

Что бы я хотел посоветовать в заключение молодому читателю, который – как и я в свое время – воспитывался в материалистическом и атеистическом духе?

50

---

С одной стороны, как ясно из предшествующего, надо отрешиться (если этого еще не произошло) от пренебрежительного отношения к религии, от внушавшейся нам идеи о том, что она представляет собой отжившую, бесперспективную форму общественного сознания.

Но вместе с тем, с другой стороны, я бы призвал не отказываться поспешно, заодно с другими компонентами ранее усвоенной идеологии, от материалистических убеждений. Не стоит действовать по принципу «сжег всё, чему поклонялся», – в каждом вопросе надо разбираться по существу. Я попытался показать в этих заметках, что приобщиться к важнейшим нравственным ориентирам, выработанным в рамках религиозного сознания, можно и оставаясь на материалистических позициях.

Я полагаю, что не следует избегать дискуссий на мировоззренческие темы (хотя, конечно, не надо навязывать дискуссию человеку, который избрал свою мировоззренческую позицию, повинувшись чувству, и не стремится к ее рациональному обоснованию). Но дискуссии могут быть полезны лишь при соблюдении определенных условий. Во-первых, они должны быть уважительными – не только по форме общения, но и по существу. Надо исходить из того, что главное – это не одержать верх над оппонентом, а совместно продвинуться к истине.

Во-вторых, в каждом случае надо четко уяснить себе предмет дискуссии. Очень часто говорящих вроде бы об одном и том же на самом деле интересуют разные (пусть и взаимосвязанные) вопросы – вспомним: «Каков мир?» и «Как жить в мире?» Вполне может оказаться, что взгляды оппонентов не столько противоречат, сколько дополняют друг друга.

Конечно, по тем или иным позициям точки зрения могут существенно расходиться. Но такие расхождения не служат основанием для отчужденности и вражды, если есть важные ценности, объединяющие партнеров.

Вспоминая о своих встречах с о. Александром Менем, критик Лев Аннинский говорит, что, несмотря на близость многих ценностей, поначалу опасался, что его атеизм встревожит Меня, и поделился с тем своим беспокойством. Отец Александр, улынувшись, ответил: «Ничего. Наши перегородки не доходят до неба»<sup>34</sup>.

Прекрасным образцом мировоззренческой дискуссии может служить относящаяся к 1974 году, но опубликованная лишь недавно<sup>35</sup> переписка

51

---

<sup>34</sup> См.: Столица. – 1990. - № 3. – С. 1.

<sup>35</sup> См.: Октябрь. – 1991. – №№ 10, 11.

покойного ныне православного священника С.А. Желудкова и атеиста К.А. Любарского<sup>36</sup> (оба были активными участниками правозащитного движения). Показательно, что эта дискуссия – при том, что каждый из партнеров остается верен своему принципиальному выбору, – не только духовно обогащает их (а теперь – и читателей), но и укрепляет их дружеский союз.

Вместе с тем, как показывает опыт, наиболее непримиримыми (и наименее интересными по содержанию) дискуссии бывают тогда, когда теоретический спор – лишь внешняя оболочка, за которой скрывается противоборство интересов, в том числе сугубо материальных. Но по этому поводу, выходя за рамки нашей темы, хочется сказать следующее. Если смотреть не себе под ноги (прошу прощения за грубоватое выражение), а немного вперед, думать не только о наших детях, но и о внуках, то надо признать, что противоречия интересов в современном мире, при всей их непосредственной данности и остроте, менее существенны, чем общий интерес – сохранить жизнь и разум на планете. И наука, и религия, и искусство должны действовать, своими специфическими методами, прежде всего для того, чтобы обеспечить скорейшее массовое осознание этой истины. Нельзя допустить, чтобы оно пришло слишком поздно.

---

<sup>36</sup> К сожалению, его уже тоже нет в живых. (Примечание 2006 г.)

## НАУКА КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ПОДСИСТЕМА КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ<sup>37</sup>

... Современная школа, современная мысль и современная жизнь (90-е годы XX века) существуют реально и проблемно *на грани* между идеей «наукоучения» и идеей «культуры». И — столь же реально процесс современного обучения есть некое проецирование доминанты «человека образованного» в сферу «человека культурного» и обратно — доминанты «человека культурного» в сферу «человека образованного».

*В. Библер [4, с. 345]*

Нет оснований сомневаться в том, что приобщение обучаемых к науке — к ее результатам и к процессу их получения — должно быть одной из важнейших функций общего и профессионального образования. В нашей традиционной школе эта функция в какой-то мере гипертрофирована (ввиду явно недостаточного развития других не менее важных функций) и вместе с тем искажена, поскольку преподаваемые «основы наук» оказываются фактически отчужденными от культуры — и от культуры как целостности, и от культуры собственно научной. Излагаемые ниже соображения посвящены тому, как лучше реализовать обозначенную функцию, ориентируясь на диалогический (точнее, диалого-культурологический) подход, и как могут способствовать (или мешать) решению этой задачи методологические ориентиры работающих в данной области специалистов.

Целый ряд факторов (прежде всего, тесная связь с развитием науки как глобальных проблем, несущих угрозу для человечества, так и перспектив их решения) обусловил возрастающий интерес ученых и общественности к человеческим, личностным, культурным детерминантам функционирования и развития науки и, в связи с этим, к рассмотрению

### 53

---

науки как полноценной и органичной составляющей культуры. Эта тенденция распространяется и на область образования, что находит проявление в усилиях по его гуманитаризации (если таковые не сводятся к банальному перераспределению часов, а предполагают изменение содержания обучения и лежащих в его основе ценностных установок), а также в ряде концепций культууроориентированной школы. Наиболее последовательной и наиболее разработанной из них является концепция Школы диалога культур<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Статья написана в 1997 г. Многие ее положения воспроизведены в опубликованных впоследствии работах автора, но в полном виде она публикуется впервые. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>38</sup> Вместе с тем, учитывая особенности этой концепции (прежде всего, установление определенно-го соответствия между историческими типами культур и этапами образовательного процесса), было бы неверно сводить только к ней диалого-культурологический подход в образовании.

Надо, однако, учитывать принципиальные трудности, стоящие на пути реализации рассматриваемой тенденции, опасности, возникающие при поверхностном подходе к ее воплощению в жизнь. Следует иметь в виду, что наука выступает как полноценная составляющая культуры только при условии сохранения своей специфики. Отвергая сциентизм, надо помнить об этой специфике и не соблазняться эклектическим смешением науки с другими компонентами культуры. Образно говоря, в полифонии культуры должен выразительно звучать характерный голос науки.

Специфика науки состоит, как известно, в направленности на познание действительности рациональными методами. Точнее, речь идет о выяснении истины о том или ином объекте, причем таком выяснении, когда истинность получаемого результата должна быть рационально обоснована. В связи с этим, когда мы говорим о культурных и личностных детерминантах научной деятельности (и о гуманитаризации обучения основам наук), когда мы рассматриваем многогранный контекст этой деятельности (социальный, культурный, психологический), – нельзя упускать из виду мотив, специфический для подлинного ученого (какие бы страсти, помимо этого, ни руководили им). Речь идет о стремлении к постижению истины.

Здесь надо конкретизировать сделанное выше уточнение: имеется в виду истина, наличие которой можно доказать научному сообществу (или скажем мягче: истина, в достаточной мере обоснованная рационально, чтобы это обоснование было принято научным сообществом). Одной из предпосылок достижения такой доказательности или обоснованности является использование достаточно четкого языка. В связи с этим серьезные усилия направляются на создание обладающих повышенной четкостью искусственных языков (в том числе математических и логических

---

#### 54

---

исчислений) и обеспечение – применительно к используемым средствам естественного языка (без которых, конечно, нельзя обойтись) – терминологической дисциплины, унифицирующей значения используемых терминов. В гуманитарных науках, ввиду сложности их предметов, формально-логические и математические средства используются только как вспомогательные, а возможности унификации терминологии ограничены. Тем не менее и здесь необходимо стремиться к четкости понятийного аппарата: иначе возможности рационального обоснования выдвигаемых тезисов существенно снижаются.

Возвращаясь к тому, что было сказано о стремлении к истине как специфическом мотиве научной деятельности, замечу, что оно находит проявление в глубоких чувствах, выражаемых подчас весьма поэтически.

Прочитую известного востоковеда В.М. Алексеева: «Наука есть смерть предмета и жизнь силы, его исследующей. Наука есть любовь, но не к предмету, а к силе ума, на предмете работающей... Наука есть любовь к силе человеческого ума и к сиянию бесконечной правды, где-то и где-то далеко и редко брезжащей сквозь полярную ночь человеческой дикости» [1, с.340].

В этом высказывании можно усмотреть чрезмерную резкость, неприемлемую, скажем, для человека, совмещающего исследовательскую деятельность с практической (слова о «смерти предмета» звучат особенно зловеще применительно к представителю медицинской науки). Но какова сила чувства! Приведенный пример подтверждает мысль о том, что нередко противопоставляемые друг другу «ценности человеческой экзистенциальности и научной рациональности... в реальности... всегда находились во взаимовлиянии» [13, с. 42].

Нельзя, разумеется, не упомянуть о том, что научная рациональность трактуется ныне значительно шире, чем это было принято в классическом рационализме [20]. В частности, характерное для последнего жесткое разграничение объекта и субъекта познания ставится под сомнение – в связи с тем, что многие свойства исследуемых объектов (например, квантовых) удается констатировать лишь в контексте их взаимодействия с исследователем. Важно, однако, что, хотя при переходе к исследованию объектов, отличных от изучавшихся ранее, могут существенно изменяться характеристики методов и результатов познания, — рациональное познание как таковое продолжает существовать и приносить плоды.

Это касается, в числе прочего, объектов, обладающих субъектными свойствами и изучаемых, в частности, в психологии и педагогике. А здесь

---

## 55

---

следует сказать, что если психологи и педагоги хотят, чтобы обучаемые поняли культурную специфику науки, то неплохо было бы разобраться с этим в своей собственной научной области (как говорят: «Врачу, исцелися сам!») — потому я считаю уместным уделить внимание ее методологическим проблемам. Так вот, говоря об исследовании объектов, обладающих субъектными свойствами, нельзя не привести широко известные слова М.М. Бахтина: «... Субъект, как таковой, не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [3, с. 364]. В этой связи Бахтин различает «разные виды активности познавательной деятельности» [3, с. 363]; имеется в виду «активность познающего безгласную вещь и активность познающего другого субъекта, т. е. диалогическая активность познающего» (там же). Казалось бы, ясно: объект познания, обладающий субъектными свойствами, принципиально отличается от «безгласной вещи». Поэтому и методы познания, и гипотезы в отношении его результатов должны быть существенно иными, чем при изучении «безгласных вещей». С таким выводом, безусловно, надо согласиться<sup>39</sup>. Но сколь часто, ссылаясь при случае на того же Бахтина, провозглашают: «Человек не может быть объектом!» — и безнадежно запутывают проблему.

---

<sup>39</sup> В отношении методов исследования в психологии, социологии и других отраслях человековедения это означает, во-первых, применение собственно диалогических методов [21] и, во-вторых, учет, при использовании иных (в частности, тестовых) методов, их ограничений, обусловленных субъектной природой исследуемых.

Приведенный лозунг отстаивают особенно горячо, когда речь идет об объекте не познания, а воздействия, управления (впрочем, при этом то и дело подчеркивают взаимосвязанность употребления понятия «объект» в том и другом смысле).

Если, однако, отвлечься от эмоций и по существу рассмотреть данный вопрос (имеющий, очевидно, самое прямое отношение к проблемам образования), то следует признать: нет никаких оснований считать, что объект управления не может обладать субъектными свойствами или (выразим это иначе) что предполагаемым объектом нельзя (или не следует) управлять, если он такими свойствами обладает.

Разумеется, я исхожу здесь из того, что термин «управление» обозначает соответствующее научное понятие (говоря точнее, кибернетическую

---

56

---

и общенаучную категорию). Управление, в самом общем смысле, можно определить как совокупность таких воздействий активной системы (в частности, осуществляющего управление человека) на тот или иной (продолжающий функционировать) объект, которые направлены на то, чтобы его функционирование удовлетворяло требованиям, представленным в цели управления. При этом не накладывается никаких ограничений:

во-первых, на особенности объекта управления. В частности, он вполне может обладать субъектными свойствами. В современных методологических исследованиях обосновывается «ошибочность противопоставления самоорганизации и организации, самоуправления и управления» [8, с. 118];

во-вторых, на характеристики цели управления. Она может, в частности, предусматривать обогащение и развитие упомянутых субъектных свойств, включая (перехожу на психолого-педагогический язык) гармоничное раскрытие специфических индивидуальных возможностей воспитуемого, в том числе возможностей саморазвития.

Разумеется, успешность педагогического (как и любого) управления зависит от того, в какой мере в характеристиках управляющих воздействий учтены особенности объекта и цели управления. Важно, однако, подчеркнуть, что педагогический процесс (в том числе осуществляемый на основе самых высоких гуманистических принципов) может быть описан как процесс управления. С другими процессами управления его роднит использование удовлетворяющих определенным требованиям процедур (приемов) воздействия на управляемый объект. С тщательной разработкой такого рода приемов мы встречаемся и у Сухомлинского, и у Роджерса, и у Амонашвили, и у других педагогов-гуманистов.

Тезис о педагогическом процессе как частном виде процесса управления нет оснований ставить под сомнение, в частности, и в том случае, если между педагогом и его подопечным разворачивается диалогическое взаимодействие (при этом понятие диалога может трактоваться глубоко, т. е. учитываться не только форма, но и содержание общения; иными словами, обучаемый обладает в процессе взаимодействия самостоятельным голосом). Ведь

педагог не только участвует в диалоге, но и организует его, а также контролирует достижение с его помощью поставленных педагогических целей. Это значит, что и данный случай может быть описан как процесс управления (т. е. парадигма управления оказывается совместима с парадигмой диалога). Другое дело, что принципиальная особенность педагогического управления состоит в том, что оно «направлено в конечном

57

---

счете на собственное отрицание» [14, с. 133], т. е. на то, чтобы обучаемый сумел обходиться без помощи педагога; лучшие педагоги стремятся к тому, чтобы их ученики превзошли их. В педагогическом процессе, построенном на гуманистических и диалогических принципах, эта черта проявляется особенно ярко: к числу его важнейших целей принадлежит формирование у обучаемых способности к саморазвитию и к иницированию и осуществлению развивающего диалогического взаимодействия с другими людьми.

Если тезис о человеке (в частности, учащемся) как объекте управления (тезис, как мы видели, в научном плане вполне правомерный и, более того, совместимый с диалогическим подходом в образовании) вызывает протест у многих гуманистически настроенных коллег, то что уж говорить о таком виде или, точнее, механизме управления людьми, как «манипуляция» («манипулирование»)… Обратимся, между тем, к содержанию «манипуляции» как психологического понятия. Согласно одному из удачных определений, «манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [9, с. 59]. Приняв это определение, мы вынуждены констатировать, что, например, учитель, начинающий свой рассказ на уроке с занимательной истории, чтобы заинтересовать учащихся материалом, который иначе был бы для них скучен, – осуществляет манипуляцию. В этом не только нет ничего плохого, но без манипулятивных воздействий на учащихся педагогический процесс вряд ли возможен (как и без воздействий императивных, прямо ставящих перед ними определенные требования или транслирующих им нормативную информацию). Другое дело, что в гуманистически ориентированном педагогическом процессе и манипулятивные, и императивные воздействия (как частные виды т. н. монологических воздействий [2, 12]) должны потесниться, предоставив ведущее место диалогическому общению педагога и учащихся как равноправных, в принципе, субъектов (а еще лучше – выступив в качестве частных моментов процесса, системно организованного на диалогических началах). Но в любом случае эти воздействия не исчезают.

Выходя за рамки рассмотрения педагогического процесса, следует согласиться с тем, что «манипуляции могут осуществляться как во благо, так и во вред человеку» [10, с. 74]. Разумеется, общественность справедливо обеспокоена т. н. злокачественным манипулированием [10, с. 78], приобретающим всё большие масштабы в современном мире и разрушающим



субъектность людей, которым пришлось стать его объектами. Отсюда вытекает необходимость морального и правового регулирования манипулятивных воздействий, а также формирования, в процессе воспитания, личностных качеств, позволяющих сопротивляться им. Но это вовсе не оправдывает отказа от использования «манипуляции» как научного понятия, не сопрягаемого заранее с отрицательной оценкой охватываемых им феноменов. Скорее наоборот: глубокая разработка такого понятия выступает как одна из теоретических предпосылок нахождения эффективных способов противодействия «злокачественному манипулированию».

Надо признать, что настороженное отношение к словосочетаниям «управление людьми» и, тем более, «манипулирование людьми», несущим для гуманистически настроенного человека отрицательный эмоциональный заряд, вполне объяснимо. Но вот и опора на понятие деятельности, казалось бы, в этом отношении нейтральное, в последние годы всё чаще наталкивается на возражения. Типичный пример – статья Л.И. Воробьевой [7]. «Можно ли помыслить, – спрашивает автор, – иную практику, нежели практика деятельности, когда для нас слова “практика” и “деятельность” – синонимы?». И дает ответ: «Такая практика уже есть: это психотерапевтическая практика, это новая педагогическая и медицинская практика, это новая широкая социокультурная практика, реализующая новые этические принципы» [7, с. 13]. Главной отличительной чертой этой новой практики, или «гуманитарной работы с человеком», Л.И. Воробьева считает «запрет на проектирование результата» [7, с. 14]. «... Не только развитие сознания ребенка, – поясняет она, – основывается на спектре возможностей, которые открываются на каждом шаге развития заново, ... но и сознание взрослого, в свою очередь, должно быть свободно от проектирования какого-либо заранее заданного “идеала”, “модели”, “эффекта” и пр.» (там же).

Подобные рассуждения представляются мне весьма странными, а если говорить без обиняков, – теоретически несостоятельными. Разве не руководствуется тот же педагог-гуманист «идеалом» или «моделью» ученика, обогатившего свои знания, развившего свою личность, полнее раскрывшего свои индивидуальные возможности? Или тот же психотерапевт – моделью человека, преодолевшего мучившие его комплексы, продвинувшегося в решении своих психологических проблем? Само собой разумеется, у хорошего педагога или психотерапевта эта модель является индивидуализированной, учитывающей особенности, предрасположенности, стремления конкретного подопечного.

Педагог или психотерапевт ставит перед собой цель приблизить своего подопечного к такой модели (исходящей из общих педагогических или психотерапевтических установок, но при этом индивидуализированной). Он по-

дыскивает средства достижения цели и (в сотрудничестве с подопечным, уточняя, корректируя, а иногда и существенно изменяя цель и средства) действует... Таким образом, нет никакого сомнения, что он осуществляет деятельность, но деятельность творческую. Для последней, как известно, характерно, что ее результат не проектируется заранее в деталях, а прогнозируется, антиципируется, причем этот прогноз многократно видоизменяется, уточняется, корректируется, конкретизируется. Как пишет А.В. Брушлинский, «всё более содержательные определения искомого ... лишь постепенно и с трудом добываются в ходе *всего* мыслительного процесса решения задачи» [5, с. 125]. (Напомню, что в научной школе С.Л. Рубинштейна мышление рассматривается одновременно как деятельность и как творческий процесс.)

Особенность функционирования педагога или психотерапевта состоит в том, что в творческий процесс вовлекается его подопечный. Это придает течению и результатам этого процесса дополнительную степень неопределенности. Вместе с тем деятельностный аспект рассматриваемого функционирования реализуется как организаторский (управленческий) – см. сказанное выше о понятии управления. Как бы то ни было, нет оснований сомневаться ни в творческом характере функционирования педагога или психотерапевта (вообще, субъекта гуманитарной работы), ни в правомерности рассмотрения такого функционирования как частного вида деятельности.

Объявив опыт «базовой онтологической моделью гуманитарной психологии», Л.И. Воробьева утверждает: «... Взрослые и дети в универсуме опыта предстают как равноправные партнеры, в отличие от более высокого по иерархии места социокультурного посредника, которое взрослый занимает в модели деятельностного освоения мира» [7, с. 16]. С этим утверждением, однако, трудно согласовать другое, фигурирующее на той же странице: «Произвольно передать опыт чаще всего способен только специально обученный этому профессионал, владеющий определенным психотехникой. В этом и состоит отличие психотерапии от простого межлического общения» (там же). Но кто же такой «специально обученный профессионал, владеющий психотехникой», как не «социокультурный посредник»? Выходит, что отношения, характерные для «модели деятельностного освоения мира», работают и здесь.

---

## 60

---

Преодолеть обнаруженные трудности можно с помощью представления о слоистой структуре функционирования взрослого, осуществляющего диалогическое взаимодействие с ребенком [2]. Надо выделить как минимум два слоя. В одном из них взрослый является равноправным партнером ребенка, в другом – осуществляет управление диалогом и выступает в роли социокультурного посредника.

Не разрабатывая здесь детальнее эту весьма интересную тему, коснусь некоторых психологических и социокультурных механизмов тех отступлений от теоретической четкости, о которых шла речь выше.

Легко видеть, что коллеги, с которыми я полемизировал, употребляют термины «управление», «манипулирование», «деятельность» отнюдь не для обозначения научных понятий, сформированных на основе теоретического обобщения и охватывающих объекты, обладающие эксплицитно выделенными существенными свойствами. Хотя обсуждение ведется вроде бы в рамках науки (и даже методологии, как в статье Л.И. Воробьевой), о соблюдении четкости в работе с понятиями как важнейшего требования, определяемого спецификой науки, говорить не приходится. Десигнатами упомянутых выше терминов фактически являются житейские понятия (или, может быть, обобщенные представления), возникшие на основе эмпирического обобщения характеристик объектов того или иного рода, которые чаще всего встречались в опыте данных лиц или произвели на них наибольшее впечатление.

Здесь напрашивается аналогия с давно известными в психологии обучения фактами узкой трактовки понятий, например геометрических. Было показано [11], что учащиеся, даже знающие определение прямоугольного треугольника, часто не узнают его, когда он «лежит» на гипотенузе; это является прямым следствием того, что в чертежах, приводимых в учебнике, почти повсюду показаны прямоугольные треугольники, у которых один катет расположен горизонтально, а другой – вертикально. Средствами профилактики или исправления таких ошибок учащихся является варьирование несущественных признаков (согласно Н.А. Менчинской) и формирование содержательных обобщений (согласно В.В. Давыдову).

Для нас интересно то, что, подобно описанным учащимся, многие педагоги и психологи (гуманистически настроенные, но теоретически, на мой взгляд, недостаточно искушенные), встречаясь сплошь и рядом с фактами авторитарного педагогического управления, склонны считать, что управление иным быть не может, а то, что является существенно иным, не есть управление. По этой логике получается, что надо выступать

---

## 61

---

против трактовки педагогического процесса как процесса управления (что многие и делают).

Отличие от случая с треугольником состоит в том, что если то или иное расположение последнего вряд ли кого-либо радует или огорчает, авторитарное педагогическое управление вызывает у гуманистически ориентированного педагога или психолога решительный (и, согласимся, справедливый) протест, и именно это чувство служит основным источником отрицательного отношения (как мы убедились, несправедливого) к понятию управления (если объектом управления выступает человек).

По отношению к понятию манипулирования такое чувство (основывающееся хотя бы на знакомстве – ныне всеобщем – с недобросовестной рекламой) оказывается еще более сильным, так что особых комментариев здесь не требуется. А вот в отношении понятия деятельности без комментария не обойтись, поскольку идиосинкрзия по отношению к нему распространена в

значительно меньшей степени. Она охватывает, главным образом, психологов, у которых не улеглась досада от бывшего, приближавшегося к монопольному, положения деятельностного подхода в советской психологии и которые склонны усматривать источники этого подхода в технократизме и коммунистическом тоталитаризме. Подобное воззрение неправомерно упрощает реальное положение вещей, которое можно описать так. Во-первых, и упомянутые малосимпатичные идеологические и социальные течения, и деятельностный подход имеют общие цивилизационные корни (конкретнее говоря, являются порождением индустриальной цивилизации) [19]. Во-вторых, указанные течения охотно использовали вульгаризованные варианты деятельностного подхода. Но сводить к этим констатациям научное (и культурное) значение последнего было бы неверно.

В обоснование этой точки зрения (и в противовес «антидеятельностной» позиции Л.И. Воробьевой) сошлюсь на успешное применение деятельностного подхода как раз для решения проблем практической психологии: согласно Ф.Е. Василюку [6], не только работу психолога-консультанта или психотерапевта, но и работу самого субъекта по преодолению критических состояний, в которых он оказывается, целесообразно описывать и анализировать как деятельность. Конечно, деятельностный подход вовсе не является единственно приемлемым. Но оснований, чтобы дезавуировать его, тоже нет. Важно только не сводить деятельность к последовательному решению задач, четко расписанных заранее. Кстати, поведение последнего типа больше напоминало бы функционирование робота

62

---

(к тому же, не очень интеллектуального), чем живую человеческую деятельность.

Я, однако, хотел бы рассмотреть вопрос еще и в таком ракурсе. Факты, иллюстрирующие упомянутые выше цивилизационные корни деятельностного подхода, представляют немалый интерес с точки зрения истории науки и социальной психологии науки; для этих фактов и их анализа должно найтись место в процессе обучения (в особенности, культурологически ориентированного). Учет этих фактов важен и в методологическом плане, формируя бдительность в отношении вульгаризованных вариантов рассматриваемого подхода и понимание того, что многие проблемы (в особенности, связанные с переходом к постиндустриальной цивилизации) требуют использования и иных подходов. Но все это не исключает другого. Результаты (в том числе полученные в рамках деятельностного подхода), раз они уже вошли (в форме теории, концепции, гипотезы, метода и т.п.) в ткань науки, должны оцениваться прежде всего по внутринаучным критериям. С точки зрения таких критериев «неважно, из какого источника возникли те или иные идеи в науке» [15, с. 33]. Реальная продуктивность идей (если таковая достигается) реабилитирует их вопреки возможным «порочащим связям».

Здесь невольно вспоминаются хрестоматийные строки Ахматовой о том соре, из какого «растут стихи, не ведая стыда». Аналогия представляется

мне не поверхностной, а глубокой: речь идет об автономии искусства и науки как специфических подсистем культуры.

Уточню еще раз, предвидя возможные упреки в игнорировании социокультурных предпосылок формирования тех или иных объектов (в данном случае – понятийных средств) и, следовательно, в «антикультурологичности». Одно дело (несомненно, хорошее) – более глубокое постижение таких объектов благодаря учету упомянутых предпосылок. Другое дело – отбрасывание указанных объектов из-за их «нехорошего» происхождения. Это мы, как говорится, уже проходили.

Выше шла речь о том, что избранные мною в качестве объектов анализа слова «управление», «манипулирование», «деятельность» по большей части используются педагогами и психологами для обозначения не научных, а житейских понятий. Но, учитывая отмеченную выше эмоционально-ценностную нагруженность последних, можно констатировать, что указанные слова служат при этом не столько *терминами* (т. е.

---

### 63

---

знаками, обладающими достаточно четкими предметными значениями и используемыми ради указания на такие значения), сколько *символами*, т. е. знаками, употребляемыми, главным образом, ради трансляции определенных смыслов (иначе говоря, ценностно окрашенной информации), которые с помощью таких знаков придаются обозначаемым ими предметам. Символы (в этом понимании термина «символ») необходимы в художественной и публицистической речи. Наука же работает с терминами, «символизация» которых ей противопоказана, поскольку мешает выполнению ее основной функции, состоящей в возможно более полном и точном, объективном отражении действительности.

Надо ли объяснять, что в том, что касается ценностей, я в основном согласен с коллегами, которых критикую в этой статье? Подобно им, я отвергаю авторитарное педагогическое управление как негуманное и малоэффективное, возмущаюсь циничным манипулированием людьми в корыстных экономических, политических или иных целях и, разумеется, понимаю неуместность примитивных деятельностных схем в таком тонком деле, как гуманитарная работа с людьми. Но если мы хотим для утверждения в жизни разделяемых нами ценностей подняться над уровнем, достигаемым на основе практического опыта и интуиции, и опереться на науку, то надо хотя бы стремиться выполнять ее основополагающие требования, в частности те, которые касаются четкости понятийного аппарата. Надо помнить, что наука представляет собой специфическую подсистему культуры.

Мне могут возразить, что управление чаще всего оказывается авторитарным, манипулирование – циничным, а используемые деятельностные схемы – примитивными. Что соответствующие слова, как правило, трактуются тоже примитивно, в духе преобладающей практики, и в этом трудно что-либо изменить. И что поэтому в погоне за четкостью понятий и научной

строгостью я могу невольно подыграть тем, кто далек от гуманистических ценностей.

Я отвечу на это так: сознавая эту опасность и учитывая ее в своих действиях, не стоит все же снижать научный (и культурный) уровень своей работы, принимать, так сказать, вульгарные «правила игры». Надо считаться с реальной ситуацией, но не быть ее рабом. Как писал о. Александр Мень, не надо «принимать слепо, некритически так называемые коллективные представления... Когда личность ставит их под сомнение, она проявляет свою естественную самостоятельность, свою свободу» [16, с. 9].

А теперь я хочу подойти ближе к проблемам диалого-культурологического подхода в образовании и остановиться на вопросе о критериях продуктивности учебного диалога (или учебной дискуссии – я считаю

---

64

---

возможным употреблять эти термины как синонимы). Понятно, что у участников диалога желательно развивать качества, благоприятствующие их успешному участию в будущих диалогах. Не расписывая этих качеств, поставлю такой вопрос: В каком случае будут считаться успешными (продуктивными) будущие диалоги? И как при такой логике рассуждений не уйти в дурную бесконечность?

Ответ подсказывает доминантная идея этой статьи: по крайней мере в рамках приобщения к науке каждый диалог должен приближать каждого его участника и всех их вместе к постижению истины. В этом отношении нет принципиальных различий между учебным диалогом (осуществляемым в рамках диалого-культурологического подхода) и дискуссией ученых-профессионалов. Здесь, кстати, проявляется важная особенность этого подхода. В то время как система проблемного обучения предусматривает решение учащимися проблем, которые для учителя (и, тем более, для науки) проблемами давно не являются; в то время как в рамках развивающего обучения (по В.В. Давыдову) учащиеся осуществляют «квазиисследования», отличающиеся от «настоящих» исследований тем, что учитель заранее знает результаты, которые должны при этом получиться, – диалого-культурологический подход оставляет результаты дискуссии открытыми (как это имеет место в «настоящих» научных дискуссиях).

Конечно, какие-то параметры этих результатов (касающиеся как знаний, к которым желательно приобщить учащихся, так и качеств, которые желательно у них развить) учитель как организатор диалога прогнозирует и старается обеспечить. Но нечто похожее часто делает и организатор научного семинара. (Впрочем, педагогическая значимость хороших научных семинаров несомненна. Не случаен термин «научная школа».)

Разумеется, свой вклад в достижение результатов диалога вносят и его «заочные участники» – авторы включаемых в обсуждение произведений. Правда, покойные авторы не могут изменить своих мнений. Но они могут быть поняты совершенно по-новому, если им задают новый вопрос (при этом

значима не только его формулировка, но и неявная составляющая вопроса – те знания и установки, которые имеют в виду, задавая его).

В дальнейшем, однако, я буду говорить только о непосредственных участниках диалога и сосредоточу внимание на содержательных характеристиках его результатов, связанных с приобщением этих его участников к истине в отношении предмета данного диалога – истине пусть частичной, но все же более полной по сравнению с той степенью ее постижения, которая имела место до диалога. Очень важно, чтобы в отношении этой обретаемой

---

## 65

---

истины был достигнут консенсус участников – разумеется, не формальный, а такой, при котором все они искренне согласны с ней, убедившись в ее справедливости. (Если у кого-либо все же остаются сомнения, то они должны обсуждаться и разрешаться. Технических трудностей реализации этого требования, связанных, в частности, с временными ограничениями, и методических средств преодоления этих трудностей я здесь не обсуждаю: меня интересует принципиальная сторона вопроса). Во избежание неверной трактовки сказанного подчеркну: вовсе не обязательно (а при обсуждении достаточно глубоких проблем – невозможно) достижение согласия по всем обсуждавшимся в ходе диалога вопросам. Речь идет о согласии в отношении итога диалога – итога, который должен быть явно сформулирован.

Каков же может быть этот согласованный итог? Говоря конкретнее, в каком отношении он может находиться к различным мнениям<sup>40</sup> в отношении предмета обсуждения, которых его участники придерживались до или во время диалога?

Не имея возможности рассмотреть здесь поставленный вопрос достаточно полно и глубоко, выделю три типичных варианта согласованного итога диалога. (Реально имеют место не только чистые варианты, но и смешанные, в которых сочетаются свойства упомянутых типичных вариантов).

Вариант *первый*. Итог диалога совпадает с мнением одного из участников. Прочие мнения оказываются либо ошибочными, либо входящими в состав победившего мнения и при этом менее полными по сравнению с ним. Будучи банальным с точки зрения логики, этот вариант тем не менее интересен в этическом, психологическом и педагогическом планах.

Задача педагога – так увлечь учащихся поиском истины, чтобы стремление к ее выяснению возобладало над другими мотивами их поведения в диалоге – такими, в первую очередь, как стремление к достижению превосходства над партнерами и его признанию окружающими. Подобного рода мотивы, разумеется, не исчезнут (что было бы противоестественно, тем более в школьном возрасте), но важно, чтобы их действие было направлено, по возможности, не в разрушительное, а в созидательное русло, определяемое

---

<sup>40</sup> Слово «мнение» употребляется здесь в несколько необычном широком смысле, охватывая всю информацию о предмете обсуждения, содержащуюся в высказываниях данного участника диалога, – независимо от модальности этой информации (идет ли речь о точном знании, убеждении, предположении и т. п.).

согласованностью с упомянутым ведущим мотивом. Надо, чтобы признание участниками диалога своих ошибок (при условии,

---

66

---

что наличие таковых продемонстрировано достаточно убедительно) воспринималось ими и их товарищами не как поражение, а как рабочий момент совместного творческого поиска. При случае можно рассказать учащимся о том, что И.П. Павлов и А. Эйнштейн не боялись признавать свои ошибки, что лишь подчеркивает величие этих ученых.

Более двух тысяч лет назад было сказано: «Платон мне друг, но истина дороже». Ныне эти слова не менее актуальны. Но их следовало бы дополнить тезисом: «Н. – мой оппонент, но истина дороже». Это означает: если он докажет мне, что в определенном вопросе я не прав, я соглашусь с этим, каковы бы ни были наши прочие разногласия.

Приведенные два тезиса в своей совокупности образуют важнейший компонент научной культуры – и этический, и, так сказать, технологический, поскольку следование им намного облегчает решение проблем.

Ситуация, когда участник диалога отказывается от своего прежнего мнения и переходит на позиции своего оппонента, – это, конечно, крайний случай и, к тому же, достаточно редкий (если речь идет о принципиальных для этого участника вопросах, а не о каких-либо частных моментах отстаиваемой им позиции или технических деталях рассуждений, посредством которых она обосновывается). Но этический и технологический императив, требующий непредубежденного и возможно более полного использования достижений оппонента ради продвижения к истине, имеет, конечно, гораздо более общее значение.

Одним из общепризнанных принципов диалогического подхода является признание ценности, которой обладают для каждого участника диалога позиции его партнеров, – причем обладают именно благодаря своей «инаковости», своим отличиям от его собственной позиции. Вникать в позицию партнера можно, однако, руководствуясь разными мотивами – и конфронтационными («надо лучше знать противника, чтобы успешнее с ним бороться»), и сводящимися к совершенствованию своей собственной позиции, которая как бы оттачивается на оселке позиции партнера<sup>41</sup>. Мне представляется важным, чтобы ведущую роль играл мотив продвижения к истине и конструктивного использования с этой целью всех средств, находящихся в распоряжении партнеров по диалогу.

---

67

---

Доминирование именно этого мотива в деятельности каждого участника диалога существенно способствует (конечно, при наличии необходимых

---

<sup>41</sup> В.С. Швырев характеризует этот последний подход как «умеренный монологизм»: признаваемое субъектом «позитивное содержание иных позиций сознания рассматривается как в принципе всегда ассимилируемое им в “теле” своей позиции» [20, с. 108].



объективных предпосылок) реализации *второго* варианта формирования согласованного итога диалога. Такой итог образуется в этом случае путем синтеза компонентов, каждый из которых берет начало во мнении кого-либо из участников диалога. Часто оказывается, что мнения, представлявшие ранее взаимоисключающими (или действительно бывшие такими в своих первоначальных формулировках), могут быть (обычно – подвергнувшись коррекции в той или иной степени) согласованы, сведены воедино как компоненты логически непротиворечивой системы, отражающие, скажем, свойства некоторого объекта, проявляющиеся в разных условиях, или на разных этапах его развития, или разные аспекты его рассмотрения и т. п. Первоначальные мнения могут оказаться при построении итога не просто скорректированными или преобразованными, но явно не представленными, диалектически снятыми, что вовсе не исключает их плодотворной роли в этом построении.

Известно, что педагоги-диалогисты склонны скептически оценивать возможности очерченного синтеза мнений и диалектического снятия в духе Гегеля. При этом скептики часто ссылаются на В.С. Библера. Между тем, насколько я понимаю, Библер возражает только против абсолютизации гегелевской логики, считая ее лишь одной из логик, дополнительность которых «создает собственно логическую стереоскопию современной мысли» [4, с. 196].

Гегелевская логика, как и другие средства мышления, помогает не всегда – во многих случаях ни первый, ни второй из описанных вариантов не срабатывают. При этом ни одно из высказанных в диалоге мнений нельзя считать истинным, и их синтеза (который, опять-таки, можно было бы считать истинным) тоже не удастся достичь. Но это вовсе не обязательно означает, что диалог остается без положительного согласованного итога: может быть получен *третий* вариант такого итога. Прежде чем характеризовать его, остановлюсь на наиболее существенных факторах, препятствующих получению удовлетворительных системных представлений исследуемых объектов (реализации вышеописанного второго варианта). К таким факторам принадлежат:

1) недостаток конкретных знаний о рассматриваемых объектах (если речь идет о дискуссиях профессионалов – ограниченность эмпирической базы, которой они располагают). Этот недостаток зачастую не позволяет сделать обоснованный выбор между конкурирующими гипотезами;

---

## 68

---

2) недостаток теоретических средств, которые можно было бы использовать для истолкования и обобщения имеющихся эмпирических данных;

3) недостаточная четкость высказываний, обусловленная во многом нечеткостью, неоднозначностью используемых понятийных средств. О важности достижения здесь четкости как предпосылке получения результатов, которые можно будет считать обоснованными, говорилось выше. Но в гуманитарной области, ввиду сложности и противоречивости исследуемых объектов, выполнение этого требования наталкивается на большие трудности.

Сравнивая в этом плане разные отрасли знания, Г.С. Померанц пишет: «Точные науки ... имеют дело с банальными предметами мысли. Потому они и точны. Можно точно высказаться о свойствах меди, с органической молекулой дело обстоит хуже... А с человеком совсем плохо. Попробуйте точно высказаться о Гамлете» [17, с. 27];

4) опора участников диалога на несовместимые между собой методологические принципы или теоретические модели;

5) парадоксальные свойства самих объектов исследования, исключающие возможность получения (по крайней мере с помощью освоенных теоретических средств) логически непротиворечивого знания о них. Здесь можно сослаться на констатацию, в фундаментальном труде по синергетике, «богатства и разнообразия реальности, превосходящие изобразительные возможности любого, отдельно взятого языка, любой, отдельно взятой логической структуры» [18, с. 290].

В чем же сущность упомянутого выше третьего варианта согласованного итога диалога и как этот вариант может быть получен вопреки всем препятствиям? Ответ состоит в том, что в данном случае итог формируется на метауровне. Имеется в виду следующее. Из невозможности (принципиальной или относящейся к данному этапу познания) получить системное описание-1 изучаемого объекта, которое могло бы претендовать на истинность, вовсе не следует невозможность получения истинного системного описания-2 ситуации поиска системного описания-1.

Системное описание-2 может строиться по-разному<sup>42</sup>. В частности, оно может основываться:

---

## 69

---

– на парадигме проблемы. В таком случае ядром системного описания-2 является характеристика выявившегося в ходе диалога знания об исследуемом объекте с обязательным указанием обнаруженных в этом знании пробелов и противоречий<sup>43</sup>;

– на парадигме диалога как такового. Этот подвариант является предпочтительным (или единственно возможным), если неудача в построении системного описания-1 обусловлена в основном действием упомянутых выше 3-го, 4-го и 5-го факторов, так что само формулирование проблемы исследования наталкивается на трудности и вызывает разногласия среди участников диалога. Ядром системного описания-2 в этом случае является сравнительная характеристика представленных мнений об исследуемом объекте.

---

<sup>42</sup> По сути дела, такое описание требуется от диссертантов, обычно посвящающих первый раздел своего труда «состоянию проблемы». К сожалению, на деле вместо него чаще всего предстает эклектичный набор высказываний ряда авторов и сообщений о проведенных исследованиях.

<sup>43</sup> Ср. критику В.С. Библером традиционной нововременной «школы образованного человека», само построение которой «ориентировано на ученика, хорошо (культурно) знающего, но не способного культурно *не знать*» [4, с. 340].

В системе понятий, развернутой В.С. Библером, парадигме проблемы соответствует «схематизм восходящей лестницы», парадигме диалога – «схематизм драматического произведения» [4, с. 222].

Само собою, в реальных диалогах реализации названных парадигм (или схематизмов) могут различным образом сочетаться.

Завершая характеристику результатов диалога, напомним, что они не сводятся к согласованному итогу, принимаемому всеми участниками диалога, но включают также дополняющие этот итог и, как правило, различающиеся между собой компоненты индивидуальных мнений. При успешно проведенном диалоге эти мнения оказываются, по сравнению с их первоначальными вариантами, существенно обогащенными – либо вобрав в себя элементы мнений партнеров, либо усовершенствовавшись благодаря отталкиванию от них.

Весьма желательно, чтобы каждый участник диалога рефлексировал как согласованный итог диалога, так и свое результирующее индивидуальное мнение и чтобы в последнем он различал компоненты, обладающие разной модальностью (какие из этих компонентов он считает установленными истинами; какие берется рационально обосновать; в какие верит, хотя такого обоснования представить не может, и т. п.).

Итак, я представил некоторую модель диалога, ориентированного на приобщение к науке как специфической подсистеме культуры. Надеюсь,

70

---

что эта модель окажется полезна в разном социальном контексте: во-первых, в рамках усилий по совершенствованию профессиональной научной деятельности; во-вторых, в рамках образования (профессионального и профильного допрофессионального), направленного на подготовку к научной деятельности; в-третьих, в рамках общего образования как ориентир для организации одного из видов учебного диалога.

Представленная модель является идеализированной (реализовать ее требования в полном объеме трудно, и следует приветствовать хотя бы частичную их реализацию) и в то же время ограниченной, поскольку не предусматривает переходов от науки к другим подсистемам культуры (например, к искусству). Между тем, организация таких переходов (и возвращений), приобщение обучаемых к диалогическому взаимодействию разных подсистем культуры не просто желательны, а необходимы. При этом, однако, с моей точки зрения, существенно, чтобы моменты переходов четко рефлексировались участниками диалога.

Впрочем, обсуждение затронутой в предыдущих строках важнейшей проблемы выходит за рамки этой статьи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев В.М.* Наука о Востоке. – М., 1982.
2. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4.

3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1997.
4. *Библер В.С.* На гранях логики культуры. – М., 1997.
5. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. – М., 1984.
7. *Воробьева Л.И.* Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. – 1996. – № 1.
8. *Делокаров К.Х.* Рационализм и социосинергетика // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1.
9. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции. – М., 1996.
10. *Ермаков Ю.А.* Манипуляция личностью: Смысл, приемы, последствия. – Екатеринбург, 1996.
11. *Зыкова В.И.* Очерки психологии усвоения начальных геометрических знаний. – М., 1955.
12. *Ковалев Г.А.* О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М., 1989.
13. *Колесников А.С.* Современная зарубежная философия: генезис и проект // Вестник С.-Петербур. гос. ун-та. Сер. 6. – 1995. – Вып. 3.

71

---

14. *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. – М., 1982.
15. *Лекторский В.А.* Рациональность, критицизм и принципы либерализма (взаимосвязь социальной философии и эпистемологии Поппера) // Вопр. философии. – 1995. – № 10.
16. *Мень А.* Трудный путь к диалогу. – М., 1992.
17. *Померанц Г.* Интеллигент в разломе России // Искусство кино. – 1993. - № 6.
18. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. – М., 1986.
19. *Титов В.М.* Образ суб'єкта епохи науково-технічної революції та його проєкції в сучасній системі освіти // Психологія – школі: Зб. матер. Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). – К., 1997.
20. *Швырев В.С.* Рациональность в современной культуре // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1.
21. *Łukasiewicz P.* Dialog jako metoda badawcza // Teksty. – 1979. – № 5.

72

---

## К АНАЛИЗУ ИДЕЙНЫХ ОСНОВ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>44</sup>

Начнем с проблемы, казалось бы, чисто теоретической (конкретнее говоря – гносеологической). Речь идет о трактовке истины. Здесь, на наш взгляд, имеет смысл различать три подхода. Субъект, руководствующийся первым из них, *абсолютизирует* свое понимание того или иного фрагмента реальности, предмета, идеи, считая это понимание единственно верным, а все прочие – ложными. Второй подход подчеркивает *относительность* истины и право каждого субъекта на собственное ее понимание. В соответствии с третьим подходом, отличающееся от моего понимание необходимо для меня – именно благодаря этому отличию. Отвечая на его вызов, я углубляю свое понимание рассматриваемого предмета. Истина предстает при этом как спор об истине, как *диалог*.

Каждый из выделенных подходов имеет идеологические корреляты. Истине как абсолюту соответствует *авторитарная* идея (в том числе тоталитарная как ее высшее проявление); относительной истине как атрибуту индивидуального субъекта – *либеральная*; наконец, истина как диалог имманентно связана с *гуманистической* идеей. Каждая из названных идей находит специфическое воплощение в общественных отношениях, в том числе в сфере образования.

В авторитарно построенном обществе индивид – это «винтик», лишенный подлинной субъектности. В соответствии с этим, авторитарная образовательная система, транслируя одинаковые и обязательные для всех нормы, ставит каждого учащегося в положение «автомата – приемника норм» и препятствует любым отклонениям в его функционировании. Точно так же «автоматом – транслятором норм» должен быть учитель.

73

---

Подавление творческого потенциала в авторитарно построенном обществе делает актуальной либерализацию общественной жизни и придает ценность в общественном сознании либеральной идее. В противовес авторитарной, она утверждает равноправность разных взглядов на тот или иной предмет. Ориентация в мире идей, принятие, выдвижение, развитие, практическое воплощение любой идеи является здесь личным делом каждого индивидуального субъекта, осуществляется под его личную ответственность и требует от него в его отношениях с другими индивидами (равноправными субъектами) уважения к ним, их взглядам и учета их практических действий в рамках

---

<sup>44</sup> Соавтор – А.Г. Вольнец. Опубликовано (на рус. и нем. языках) в журн.: Гуманизация образования. – 2000. – № 1. – С. 22-51.

Вольнец Анатолий Генрихович – в первой половине 90-х годов старший научный сотрудник Института психологии АПН Украины. Ныне, работая в США, активно сотрудничает с украинскими психологами и педагогами. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

Авторы искренне благодарны Г.Я. Шапирштейну, в ходе бесед с которым сформировались многие мысли, излагаемые в этой статье. (Примечание в оригинальной публикации)

общего дела. Одним словом, общество, построенное на либеральных началах, опирается на плюрализм субъективных трактовок истины и вместе с тем обеспечивает упорядоченность этого плюрализма, чтобы субъективные трактовки «не мешали друг другу жить». Такая упорядоченность приобретает социально-политическую конкретизацию в определенных правилах демократической «игры».

Член либерального общества – уже не «винтик», он обладает субъективными характеристиками и призван реализовать себя как активный деятель. Вместе с тем для каждого такого деятеля другой человек выступает не как субъект-личность, а скорее как объект специфического типа – «объект-деятель», чьи действия следует учитывать и использовать, но не более того. Это, естественно, вызывает напряжение в отношениях людей.

Провозглашаемая в либеральном обществе свобода носит абстрактный характер; ее ограничивают не только экономические факторы, но и фактическая незаинтересованность других людей в ее эффективном использовании каждым человеком. Что касается образования, то хоть оно и является здесь неотъемлемой составляющей жизни индивида, но лишь в качестве средства подготовки к «настоящей» деятельности. Развитие индивида оказывается ценным постольку, поскольку способно обеспечить его экономический и юридический статус. Приобретая образование ради получения желательного статуса, учащийся здесь сам отвечает за себя и за возможность занять в будущем достойное место в обществе.

Между тем адекватное жизненное самоопределение людей возможно (в массовом масштабе) лишь при условии, что оно базируется не только на личной ответственности индивида (как это имеет место при господстве либеральной идеи), но и на реальной заинтересованности общества в судьбе индивида, предполагающей, однако, не его подчинение жестким нормам (как при авторитарных порядках), а, напротив, содействие его личному самосозиданию. В современных условиях, когда в связи с

---

переходом к постиндустриальной цивилизации существенно возрастает социально-экономическое значение творческого отношения личности к своей деятельности и своей жизни, очевидным становится определенное направление развития либеральной идеи и либерального общества – в сторону гуманистической идеи и, соответственно, гуманистически ориентированного общества.

В рамках гуманистического мировоззрения становится приоритетным очерченный выше диалогический способ развития любой идеи. Осознание оппонента как необходимого, как *alter ego* служит предпосылкой отношения к нему как к самоценному. От плюрализма, когда все равны, но, по сути, безразличны друг другу, начинается переход к «высокому плюрализму», когда, в пределе, все значимы, ценны, необходимы друг другу. В гуманистически ориентированном обществе развитие личности (как следствие, причина и средство ее самоопределения) выступает как одна из главных целей ее (лич-

ности) жизни и жизни общества. А это означает, что член гуманистического общества выступает в первую очередь как субъект образования; этот его облик (который, очевидно, в каком-то виде присутствует в любом обществе, и авторитарном, и либеральном) становится определяющим, главным обликом субъекта. Что же касается системы образования как таковой, то суть ее гуманистической направленности состоит в том, чтобы создавать реальные условия для самоопределения и саморазвития каждого индивида.

В русле либеральной идеи индивид имеет право избрать тот тип образовательного процесса или учреждения, который ему нравится. Но (если даже оставить в стороне материальное неравенство) может ли он осуществить выбор, адекватный его действительным потребностям, при ограниченном, поверхностном знакомстве с альтернативными вариантами? Вероятно, нет: сознательный выбор можно сделать только с открытыми глазами, владея необходимой информацией. И если в рамках либеральной идеи сторонники определенной модели построения образовательного процесса имеют право отказаться от взаимодействия с прочими моделями, ограничиваясь усовершенствованием и распространением своего подхода, – гуманистическая идея, с нашей точки зрения, требует, чтобы такое взаимодействие так или иначе было обеспечено, чтобы происходил диалог (где заинтересованный индивид является свидетелем и реальным судьей, избирающим для себя или своих детей способ и форму получения образования).

Теперь обратим внимание на то, что каждой из выделенных выше пар «трактовка истины – социальная идея» соответствует также третий

---

## 75

---

член цепочки – приоритетная стратегия целенаправленных психологических воздействий, в том числе используемых в педагогических целях [2].

Абсолютистская трактовка истины и авторитарная идея находят воплощение в *императивной* стратегии, при которой прямо провозглашается желательный результат воздействия – требуемое содержание сознания реципиента (в частности, учащегося) или действие, которого ждут от него. Активность реципиента направляется здесь на понимание и исполнение указаний субъекта воздействия.

При доминировании релятивистской трактовки истины и либеральной идеи приоритетное положение занимает *манипулятивная* стратегия, когда субъект воздействия учитывает субъектные, деятельные свойства реципиента, но при этом организует его активность так, чтобы достичь своих целей. Что же касается целей реципиента – пусть он заботится о них сам.

Разумеется, здесь неуместно упрощенное понимание: цели субъекта воздействия, руководствующегося данной стратегией, могут и не быть эгоистическими и потому термин «манипуляция» в данном контексте не должен обязательно восприниматься в негативном плане. В особенности это касается педагогической области. Но (ограничиваясь этой областью) подчеркнем, что цели, интересы, стремления учащегося не выступают здесь для педагога в качестве основополагающих ценностей, разве что учащийся достиг такой

личностной и экономической самостоятельности, что с пониманием дела заказывает нужные ему образовательные услуги. В общем же случае педагог-«манипулятор», исходя из целей, поставленных тем или иным заказчиком (родителями ребенка, государством, частной фирмой, религиозной организацией и т. п.), более или менее успешно организует деятельность учащегося, с тем чтобы достичь этих целей.

Императивную и манипулятивную стратегии можно рассматривать как варианты *монологической*. При этом не имеется в виду монолог как речевая форма (по крайней мере, манипулятивный вариант включает использование диалогических форм общения как средств достижения целей, преследуемых субъектом воздействия). Монологизм рассматривается здесь как отстаивание совершенно определенной позиции (тракуемой либо как абсолютная истина, либо как один из возможных в принципе вариантов, но распространением, внедрением в сознание реципиентов именно этого варианта, безотносительно к существованию других, озабочен субъект воздействия).

Монологической стратегии (или, если угодно, монологическим стратегиям) противостоит *диалогическая*. Она признает не только абстрактное

---

## 76

---

равноправие различных позиций, но и необходимость их взаимодействия, в ходе которого каждая из них может изменяться. Можно сказать также, что диалогическая стратегия воздействий переосмысливает их как моменты взаимодействия, участники которого принципиально равноправны и вместе с тем взаимозависимы. Каждый из них не только относится с полным уважением к личности партнера, но и видит в постижении его отличающейся позиции средство своего собственного развития. Как можно видеть, диалогическая стратегия психологических воздействий в наибольшей степени соответствует трактовке истины как диалога и гуманистической идее.

Итак, мы выделили три цепочки, каждая из которых связывает родственные стороны общественной ментальности, а именно определенный «облик истины» и соответствующие ему социальную идею, со стратегией психологических воздействий. Конечно, эти цепочки (и их звенья) представляют собой идеализации. В реальной жизни они не существуют в чистом виде, выступая скорее как взаимодействующие тенденции. Их взаимодействие опосредуется многими социокультурными факторами и в результате приобретает специфическое содержание и форму.

Приведем такой пример. Тоталитарный характер господствующей идеологии и общественного устройства в бывшем СССР не помешал (и даже содействовал – благодаря заинтересованности режима в экономических и военно-технических достижениях) созданию очень продуктивных творческих коллективов в области физико-математических и технических наук, реализации в некоторых из них диалогических форм сотрудничества, так же как и достижению высокого (в сравнении с большинством стран) уровня общего и специального образования в указанной области. В то же время одна из принципиальных слабостей и образования, и научного поиска (если не говорить



об исключительных явлениях, как, например, творчество В.И. Вернадского) состояла в господстве т. н. калькулирующего мышления (термин М. Хайдеггера), разворачивающегося в рамках некоторой ограниченной модели мира, и неспособность подняться до осмысления содержательных отношений между такой моделью и бытием в его целостности (подробнее см. [3]). Впрочем, если говорить о фактическом состоянии дел, то эта слабость по-прежнему свойственна образованию (по крайней мере, массовому) и в посттоталитарных, и в демократических западных странах – с тем, однако, существенным отличием от условий тоталитарного режима, что открыты возможности для творческого поиска путей ее преодоления.

77

---

Интересной в теоретическом плане и весьма важной – в практическом является проблема влияния этнопсихологических факторов на общественную ментальность и ее проявления в образовании, взаимодействия этих факторов с глобальными тенденциями развития современной цивилизации. Как показал анализ [4], между разными национальными культурами имеют место существенные различия в характере такого взаимодействия (а не только в содержании указанных факторов).

Так, например, в японской культуре этническая специфика выступает как доминанта, обуславливающая формирование (в первую очередь, по оси «свое – чужое») ведущих противоречий, развертывание и преодоление которых определяет направление развития социокультурных (в том числе образовательных) систем. При этом «свое» понимается как традиционное и носит авторитарную окраску. Вместе с тем, чтобы воспринимать «чужое», надо относиться к его носителям как к равноправным партнерам, что побуждает к диалогичности.

В отличие от сказанного, в странах Запада ведущую роль в развитии социокультурных систем играет развертывание и преодоление социальных противоречий, проявляющихся, в частности, в противостоянии элитарности и демократизма. И хотя формы проявления рассматриваемых процессов во многом определяются национальной спецификой (вспомним хотя бы знаменитую «американскую мечту»), стоящее за этими формами содержание претерпевает ныне изменения во вполне определенном направлении. Так, например, осуществление упомянутой мечты – личный успех – все чаще трактуется не как материальное обогащение, а как личностная самореализация. Это служит достаточно ярким примером дрейфа либерально ориентированной ценности в направлении ее гуманизации.

Ощутимой современной тенденцией является взаимопроникновение двух выделенных типов взаимодействия факторов этнического и глобального происхождения. Оно проявляется, с одной стороны, в нарастающей заинтересованности общественности Запада в поддержании национальных традиций и их широком использовании в образовании и воспитании детей и молодежи, а с другой стороны – например, в признании ведущими японскими пе-

дагогами необходимости сочетания регламентирующего поведение традиций с бóльшим уважением к индивидуальным устремлениям каждой личности.

Возвращаясь к тезису о взаимодействии тенденций, соответствующих трем рассмотренным выше цепочкам и их звеньям, остановимся на соотношении монологизма и диалогизма в гуманистически ориентированном педагогическом процессе. Ясно, что диалогическая стратегия психологических

---

## 78

---

воздействий должна играть здесь ведущую роль. Но это не означает отсутствия в таких воздействиях монологической стороны – если понимать под нею убежденное отстаивание педагогом определенной позиции. Можно сказать, что диалогизм в педагогическом процессе включает такой монологизм как свой момент, значение которого выступает наиболее явно в приобщении учащихся к нормативным (в широком смысле этого термина [1]) компонентам содержания образования, в том числе к конкретным апробированным в культуре знаниям и способам действий, а также к фундаментальным гуманистическим ценностям, одной из которых является идея диалога. Но что существенно: при диалогическом подходе всячески поощряется глубокое осмысление, свободное критическое обсуждение и оценивание всех (в том числе обозначенных выше как нормативные) составляющих содержания образования, рефлексия над ними. По отношению к такой рефлексии описанные выше сущностные характеристики диалогической стратегии проявляются наиболее полно.

Нельзя отрицать наличие определенных противоречий между задачей приобщения учащихся к признанным достижениям науки и других подсистем культуры и задачей предоставления им статуса полноправных партнеров учителя в диалогически организованном учебном процессе. Путь к разрешению этих противоречий состоит в учете многовариантности и диалогичности самого апробированного в культуре содержания, в том, чтобы диалог в классе стал частью большого диалога, развертывающегося в культуре.

Диалогическая переориентация образования отвечает возросшей роли диалога в современном мире – роли, ставшей объектом философского анализа в трудах М. Бубера, М.М. Бахтина, Х.Г. Гадамера, В.С. Библера и др.; сам этот анализ явился реакцией на реалии современности, когда претензии на монопольное владение Истиной или путем к ней оказываются – будь то в науке, в политике или в других сферах жизни общества – всё менее основательными. Всё в большей мере признается право личности на выбор между разными мировоззренческими позициями и стилями жизни (не говоря уже о направлениях в искусстве или подходах в науке). Вместе с тем соперничающие позиции всё чаще воспринимаются как такие, которые не столько противоречат друг другу, сколько, диалогически взаимодействуя, друг друга дополняют и обогащают.

Таким образом – в дополнение к трактовкам диалога как формы общения и как типа взаимоотношений субъектов некоторой совместной деятель-

ности, будь то познавательной или практической, – обнаруживается как бы третье лицо диалога, проявляющееся в диалогичности самого

содержания этой деятельности. Эта диалогичность требует, чтобы мой партнер выступал как «иначе смотрящий» на предмет деятельности, как оппонент и именно благодаря этому ценный и необходимый для меня. При этом оказывается, что диалогизм и гуманистическое мировоззрение, утверждающее взаимозависимость индивидов и самоценность каждого из них, предполагают друг друга.

Проявлением описанных тенденций в сфере образования служит возрастающая популярность диалогического подхода, одновременно выступающего как культурологический и личностный. Этот подход базируется на следующих взаимосвязанных принципах:

- в процессе образования познание мира должно выступать в органическом сочетании (и диалоге) с иными способами его понимания (этическим, эстетическим и пр.) в контексте культуры;

- такого (диалогического) понимания может достичь только личность в свободном, культурном общении с другими людьми и собой (и в то же время, в углубляющемся понимании предмета, мира, себя, личность развивается);

- ввиду этого образовательный процесс исходит из приоритета личности учащегося и учителя и в свою организацию должен включать диалог личностей;

- последнее предполагает диалогизацию и содержания образования, раскрытие в нем воплощенных в оригинальных произведениях культуры драм идей и людей; такие произведения следует широко использовать в самых различных учебных предметах при решении различных дидактических задач.

Очерченные принципы как желаемые черты образовательного процесса сегодня декларируются в различных интерпретациях многими учеными и педагогами-практиками. Наиболее последовательной в этом отношении является концепция Школы диалога культур (В.С. Библер и др.).

Практическое осуществление диалогического подхода в описанном выше достаточно ответственном понимании наталкивается на значительные трудности. Они связаны, во-первых, с реализацией общих принципов подхода на конкретном материале (что каждый раз требует серьезной теоретической работы), во-вторых, с тем, как воплотить их в нынешней школе, вся конструкция которой ориентирована на монологизм; в-третьих, с высокими требованиями, предъявляемыми этим подходом к уровню подготовки и личностным качествам педагогов.

Сложность возникающих проблем не избавляет нас, однако, от обязанности их решать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 6.<sup>45</sup>
2. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4.
3. *Литовський В.Ф.* Сучасні тенденції світової культури і Школа діалогу культур // *Діалог культур та освіта: Зб. статей до семінару ...* – К., 1993.
4. *Михайлюк Л.М.* Фактор національної культури у сучасних системах освіти // *Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / За ред. С.О. Мусатова.* – Рівне, 1995.

---

<sup>45</sup> Стаття перепечатана в настоящем издании. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

## НАУЧНАЯ ШКОЛА Г.С. КОСТЮКА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УРОКИ<sup>46</sup>

Анализируются методологические установки Г.С. Костюка и его школы. Подчеркивается принципиальное значение, придаваемое этой школой преодолению односторонности и обеспечению системности в трактовке психологических феноменов и закономерностей.

Научная деятельность Григория Силовича Костюка (1899 — 1982) проходила в условиях, мягко говоря, не слишком благоприятных для научного исследования психики, тем более для всестороннего методологического анализа путей такого исследования. В сталинское время термин «методология» употреблялся таким образом, что его легко было заменить на «идеологию»; советские ученые обязательно должны были руководствоваться «марксистско-ленинской методологией». Значительно позже заговорили о разных уровнях методологии и, постулируя верность марксизму-ленинизму на наиболее высоком (философском) уровне, стали чувствовать себя несколько свободнее на других уровнях.

Так, может быть, методологические идеи тех времен (в том числе те, которые выдвигал или защищал Г.С. Костюк) не заслуживают сегодня внимания? Такой вывод был бы абсолютно неверен.

Прежде всего, знакомство с написанными в тот период работами методологического содержания представляет большой интерес в плане истории отечественной науки. Если практической и прикладной психологии был нанесен сокрушительный удар постановлением 1936 года о «педологических извращениях», то приснопамятная «павловская сессия» 1950 года поставила под сомнение самостоятельное существование психологической науки вообще. Поэтому надо отдать должное людям, которые мужественно, настойчиво и убедительно отстаивали специфичность психологических закономерностей, невозможность свести их к физиологическим, необходимость психологических знаний для общественной практики. Одним из наиболее активных среди этих людей был Г.С. Костюк.

---

### 82

---

В подтверждение этого сошлюсь на его выступление на совещании по психологии 1952 года [7] и на статью 1955 года о психологических закономерностях [9] в первом номере только что основанного тогда журнала «Вопросы психологии». А то что он одновременно отмечал важность для психологии изучения нейрофизиологических механизмов психических явлений, то эту важность признавали и признают не только в то время и не только в СССР —

---

<sup>46</sup> Вариант этой статьи, несколько измененный и дополненный краткими биографическими сведениями о Г.С. Костюке, опубликован под названием «Г.С. Костюк и методологические уроки» — см.: Психол. журн. — 2000. — Т. 21. — № 3. — С. 112-116. Здесь воспроизводится статья в том виде, в каком она первоначально была направлена в редакцию журнала. (*Примечание 2006 г.*)

о чем свидетельствует хотя бы практика международных психологических форумов...

Г.С. Костюк, занимая официальные посты<sup>47</sup>, был обязан оперативно откликаться на «гениальные труды вождя народов», «исторические решения партийных форумов» и т. п. Но недаром существует закономерность опосредствования внешних воздействий внутренними условиями. Практически всегда оставалась возможность выбора: или быть «бóльшим католиком, чем папа» (и, как пришлось однажды видеть в одном уважаемом учреждении, при изменении направления руководящего ветра отправлять в макулатуру весь тираж только что отпечатанного научного сборника), или через неизбежные компромиссы отстаивать принципиальные позиции. Именно так действовал Костюк, и потому ряд его написанных «по конъюнктурным поводам» работ представляет интерес и сегодня. Комментируя очередной «документ всемирно-исторического значения», ученый делал всё, чтобы усилить и развить имеющиеся в нем «рациональные зерна», смягчить отрицательные эффекты, к которым он может привести, и, воспользовавшись случаем, заявить о неотложных проблемах, связанных с развертыванием психологических исследований и практическим применением психологических знаний.

Проиллюстрирую сказанное на конкретных примерах.

Вынужденный, как и все советские психологи, поддержать упомянутое выше постановление ЦК ВКП(б), заклеившее педологию, Г.С. Костюк вместе с тем активно выступил против достаточно настойчивых в тот период попыток ликвидировать вместе с педологией и педагогическую психологию, свернуть ее преподавание в вузах. В 1937 году (стоит обратить

---

83

---

внимание на дату) он публикует статью «Об индивидуальном подходе к учащимся в учебной работе» [5], где подчеркивает необходимость тщательного учета индивидуального своеобразия каждой подрастающей личности, дает учителям практические рекомендации, не утратившие значимости и сегодня.

Еще пример. Начатая в 1958 году и провозгласившая «укрепление связи школы с жизнью» так называемая «хрущевская» школьная реформа, наряду с определенными положительными моментами, отличалась (в особенности, в практике ее осуществления) ощутимым антиинтеллектуальным уклоном. Что же пишет Г.С. Костюк в статье 1960 года, посвященной психологическому обоснованию реформы? Цитирую: «Главная линия совершенствования трудовой подготовки учащихся определяется ее соединением с усвоением ими основ наук, всемерным насыщением их производственного обучения и труда интеллектуальным содержанием, воспитанием у них тех качеств, ко-

---

<sup>47</sup> В тридцатые годы Костюк возглавлял кафедру психологии Киевского педагогического института и отдел психологии Украинского НИИ педагогики. В 1945 г. он выступил инициатором создания НИИ психологии Наркомпроса (впоследствии – Минпроса) УССР и в течение 27 лет руководил им. В связи с 50-летием института (который находится ныне в системе Академии педагогических наук Украины) Кабинет министров Украины присвоил ему имя Г.С. Костюка.

торые необходимы им как будущим активным деятелям технического прогресса нашей страны» [11, с. 163].

Прошло около 40 лет. Упомянутая реформа давно провалилась. Тезис Костюка сохраняет силу и сегодня даже актуальнее, чем в то время, когда он был выдвинут.

Конечно, при чтении работ Г.С. Костюка (как и многих других психологов советского периода) нынешнему читателю мозолят глаза многочисленные цитаты из классиков марксизма. Выше было сказано о характерном для этого времени приближении методологии к идеологии. Но не будем упрощать проблему и отбрасывать насыщенные такими цитатами тексты как конъюнктурщину – по крайней мере когда их авторами были исследователи уровня Костюка. Следует помнить, что марксистское учение было единственным реально открытым для советских людей отсеком великой европейской философии – и его немалые эвристические возможности эти исследователи использовали в полной мере.

Есть основания считать историческим курьезом, что с гегелевской диалектикой советские ученые знакомились, главным образом, через посредство «Философских тетрадей» Ленина. Но, во-первых, это не отменяет значимости диалектики, а, во-вторых, непредубежденный читатель не может не признать меткости многих ленинских комментариев. Поэтому когда Г.С. Костюк, в частности, в своей статье «Принцип развития в психологии» (впервые опубликованной в 1969 году и воспроизведенной в сборнике [11]) анализирует, ориентируясь на «Философские тетради», возможности использования в психологической науке идей о «самодвижении»,

---

#### 84

---

«спонтанейном развитии», «отрицании как моменте связи, как моменте развития, с удержанием положительного» и т.п., – это никак не может быть зачислено в разряд «конъюнктурных писаний». Напротив, костюковский анализ, соотносящий философские идеи с множеством полученных в мировой психологии результатов и интерпретирующих их концепций, весьма содержателен и сохраняет сегодня свою ценность.

Напомню теперь наиболее важные компоненты вклада Г.С. Костюка и его школы в разработку методологических и, вообще, фундаментальных проблем психологии (см. также посвященные Г.С. Костюку разделы книг [17] и [18] и вступительные статьи к сборникам его трудов [11] и [12]<sup>48</sup>).

Это, прежде всего, раскрытие целей, форм и содержания взаимодействия психологии как самостоятельной науки со смежными дисциплинами (физиологией, педагогикой, социологией, логикой, кибернетикой), обоснование таких путей этого взаимодействия, которые обеспечивают взаимное обога-

---

<sup>48</sup> Авторы статей – Л.Н. Проколиенко и Г.А. Балл.

щение контактирующих наук и их плодотворное совместное применение в общественной практике<sup>49</sup>.

Это, далее, анализ структуры деятельности. Причем имеется в виду структура как синхроническая, выражающаяся в существовании и взаимодействии мотивационной, содержательной и операционной сторон деятельности, так и диахроническая, раскрываемая через характеристику систем решаемых субъектом задач. Г.С. Костюком и его учениками обоснован задачный подход к исследованию, проектированию и построению деятельности (в частности, учебной и педагогической), сформирован его понятийный аппарат и организованы конкретные исследования и разработки в его русле.

Это также выяснение психологических предпосылок эффективности педагогических воздействий, требований к методу обучения как способу организации деятельности учащихся с учебным материалом, а также к построению самого этого материала и учебных ситуаций, в которых он функционирует [21].

---

## 85

---

И, наконец, едва ли не наиболее важное направление – это изучение закономерностей психического развития, генезиса способностей, становления личности, характеристика движущих сил, детерминант и стадий этих процессов; раскрытие, в частности, роли в их детерминации собственной активности субъекта, а также внешних воздействий, в том числе педагогических, которые стимулируют и организуют такую активность.

Выдвинутые или развитые Г.С. Костюком идеи (прежде всего, принципиальные положения его концепций психического развития и развивающих педагогических воздействий) находили подтверждение, применение и конкретизацию в многочисленных экспериментальных исследованиях. О наиболее важных из них Костюк доложил на XIV и XVIII Международных психологических конгрессах [8, 10]. Исследования проводил как сам Григорий Силевич (особо хочется отметить значимость его работы по формированию понятия числа у детей [6]), так и, в основном, его сотрудники и ученики.

Попытаюсь теперь выделить наиболее существенные методологические установки Г.С. Костюка. Их он последовательно воплощал не только в научных трудах, но и в лекциях, в руководстве аспирантами (которые до сих пор с восхищением вспоминают костюковские семинары), в учебниках [3, 15, 16], редактором и основным автором которых он был.

Начну с упомянутого выше отстаивания Г.С. Костюком самостоятельности психологии как науки и одновременно – необходимости ее тесных связей со смежными дисциплинами. Эти тезисы не только провозглашались им в общем виде, но и применялись к конкретному материалу, выступая как мето-

---

<sup>49</sup> Г.С. Костюк выступил и одним из организаторов такого применения. Особо следует отметить его успешное сотрудничество с выдающимся ученым в области математики, кибернетики и вычислительной техники акад. В.М. Глушковым. Оно нашло выражение в совместных публикациях и в осуществлении в руководимом Костюком институте исследований и разработок психолого-кибернетического профиля.



дологическая установка, требующая четкого выделения в исследуемых проблемах психологических аспектов и их соотнесения с другими аспектами.

Приведу характерный пример. Высоко оценивая ранние работы В.В. Давыдова, направленные на усовершенствование, на основе испытанных логико-философских принципов, содержания начального школьного образования, Г.С. Костюк вместе с тем предостерегал от «смещения вопросов логики построения содержания обучения и вопросов психологии усвоения» [2, с. 178]<sup>50</sup>. С трактовкой Давыдовым первой группы вопросов Костюк соглашался. Но, как сказано далее в той же рецензии, «когда автор пытается поставить под сомнение принцип обучения, в соответствии

---

## 86

---

с которым “вначале необходимо дать учащимся... предмет в наглядно-чувственной, воспринимаемой форме”..., то это вызывает удивление, в особенности, если учесть, что речь идет преимущественно о начальном обучении и что упомянутый принцип последовательно реализуется и в тех педагогических экспериментах, которые успешно проводит сам В.В. Давыдов» [там же]. Впоследствии в лаборатории Костюка было показано (М.В. Рычином [19]), что целенаправленное, тщательно спланированное использование особенностей наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста облегчает формирование у них основ теоретического мышления и научного мировоззрения.

Особое внимание в костюковской школе уделяется присущей психике сложности. Последняя выступает той «темой» в смысле Дж. Холтона [22], которая систематически разрабатывается Г.С. Костюком и его учениками. Сложность психологических феноменов и закономерностей обуславливает неадекватность их односторонних трактовок (когда, например, раскрывая предпосылки развития способностей, отдают чрезмерное предпочтение то ли врожденным задаткам индивида, то ли внешним воздействиям на него). В то же время она вовсе не означает хаотичности, принципиальной непредсказуемости рассматриваемых феноменов – усилия исследователей должны быть направлены на раскрытие сложных иерархических взаимосвязей, определяющих их детерминацию. В отношении способностей, в частности, обобщение экспериментальных результатов привело Костюка к выводу, что под влиянием рационально построенного обучения «в стереотипизированных, автоматизированных компонентах умственных способностей диапазон их часто сужается, в гибких их компонентах – расширяется. Именно в последних выразительнее всего выступает индивидуальное своеобразие умственного развития каждого ребенка» [10, с. 13].

Справиться со сложностью исследуемых объектов представителям школы Костюка всегда помогала принципиальная открытость, готовность опереться на результаты, полученные приверженцами разных концепций, –

---

<sup>50</sup> Как соавтор рецензии, где приведены цитируемые суждения, свидетельствую, что они принадлежат Г.С. Костюку.

но, разумеется, применяя эти результаты не эклектически, а творчески, вводя их в контекст выстраиваемой теоретической системы. Так, например, положения П.Я. Гальперина об общей структуре действия и Д.Б. Эльконина о специфике учебной деятельности были продуктивно использованы в разработанной Е.И. Машбицем [14] концепции управления учебной деятельностью – но при этом переосмыслены с позиций задачного подхода и, вообще, костюковских представлений о структуре деятельности.

---

## 87

---

И односторонности, и эклектизму противостоит системность, понимаемая как раскрытие связей между разными (в том числе противоположно направленными) свойствами исследуемых объектов. На позициях системного (в рассматриваемом широком смысле) подхода Г.С. Костюк стоял всегда, и эту традицию продолжили его ученики.

Несомненно, что в педагогической (как и любой гуманитарной) практике преодоление односторонности не менее важно, чем в человековедческих теориях. В этом плане показательно, что именно с таким преодолением (а не просто с толерантным внешним оформлением осуществляемых воздействий) связывал сущность педагогического такта И.Е. Сеница, много лет работавший вместе с Костюком. «Нарушение педагогического такта, – отмечал Сеница, – происходит как раз тогда, когда учитель видит одну сторону дела и не видит другой, когда он делает вывод о поступке односторонне, поверхностно, не углубляясь в его причины» [20, с. 15].

Возвращаясь к теоретической проблематике, отмечу наличие содержательного родства между линией Г.С. Костюка и его школы на раскрытие неоднозначности и противоречивости исследуемых в психологии явлений и раскрытием А.В. Брушлинским, в русле идей С.Л. Рубинштейна, континуальной (недизъюнктивной) природы указанных явлений. Подчеркивание такой природы, в полном соответствии с сутью данного подхода, сочетается с констатацией наличия в этих явлениях дизъюнктивной стороны и не исключает продуктивности их дизъюнктивных моделей, при условии корректного построения и применения последних. Как показал опыт поддержанной Костюком разработки теории задач, требуемая корректность достигается в случае создания достаточно густой сети дизъюнктивных идеализированных объектов и использования разных вариантов их соотнесения с изменчивыми и противоречивыми реальными объектами [1].

Общая установка на преодоление односторонности нашла последовательное воплощение в исследовании Г.С. Костюком и его учениками психологических проблем обучения и воспитания. Здесь оказались тесно связанными две идеи. Первая – это идея активности субъекта деятельности (в частности, учебной), подчеркивание ключевой роли, которую играет в развитии этого субъекта развертывание и разрешение внутренних противоречий. Вторая – это идея рационального, научно обоснованного педагогического управления указанной активностью.

Следует подчеркнуть, что понятие управления, как оно используется Г.С. Костюком и его учениками, лишено авторитарного звучания. Вместе с

тем оно согласуется с содержанием одноименной кибернетической и общенаучной категории, охватывающей любые воздействия на объект управления, обеспечивающие поддержание или установление определенных параметров его функционирования. При этом способы управления должны в полной мере учитывать специфические характеристики объекта (если в качестве последнего выступает человек, то это, в частности, его индивидуальное своеобразие, его субъектные свойства, в том числе способность к творчеству), а цель управления вполне может предполагать усовершенствование таких характеристик.

О «субъектных свойствах объекта» здесь сказано не случайно. Расхожее противопоставление, согласно которому человек (в частности, учащийся) является *либо* объектом, *либо* субъектом, представляет собой пример совершенно неадекватной дизъюнкции. Все мы в социальных взаимодействиях выступаем в обеих функциях. Но при этом необходим анализ их конкретного содержания, особенностей их взаимоотношений, характеристик тех систем, в рамках которых реализуются эти функции. Важным направлением такого анализа применительно к педагогической сфере явилось исследование доопределения учащимися обучающих воздействий [14].

Выдвигая ныне на первый план гуманизацию педагогического процесса, последователи Г.С. Костюка исходят из того, что она вовсе не предполагает отказа от парадигмы управления или, как говорят еще, от «парадигмы целенаправленных воздействий» на учащегося. Те, кто настаивает (пусть из лучших побуждений) на таком отказе, руководствуются узкими (а значит, неадекватными для психолого-педагогической сферы) трактовками понятий «управление» и «целенаправленное воздействие». Пользуясь же их широкой трактовкой, мы связываем гуманизацию педагогического процесса прежде всего со следующими направлениями совершенствования педагогического управления:

во-первых, с последовательным соблюдением принципа, в соответствии с которым оно «направлено в конечном счете на собственное отрицание» [13, с. 133], точнее говоря – на передачу управленческих функций самому учащемуся; с сосредоточением, в соответствии с этим, педагогических воздействий во всё большей мере на высоких уровнях в иерархической системе управления его деятельностью. Эти уровни обеспечивают прежде всего ее ценностную регуляцию (в том числе ориентацию учащегося на достижение всё большей самостоятельности, всё более полное раскрытие своих возможностей, своего индивидуального своеобразия);

во-вторых, с вовлечением учащихся в полноценное диалогическое взаимодействие друг с другом, с учителями, с прочими партнерами, с авторами и персонажами произведений культуры [4]. Это не исключает управления, поскольку педагог является не только участником, но и организатором диалогов. Таким образом, парадигма управления оказывается совместима с парадигмой диалога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами // Психол. журн. – 1989. – Т. 10. – № 6. – С. 34-39.<sup>51</sup>
2. Балл Г.А., Костюк Г.С. Содержательная книга по психологии мышления // Вопр. психологии. – 1967. – № 3. – С. 172-178.
3. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К., 1997.
5. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Ко-муністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52-64. (В сокращенном виде статья воспроизведена в сборнике [12]).
6. Костюк Г.С. Про генезис поняття числа у дітей // Наукові записки НДІ психології УРСР. – К., 1949. –Т. I. – С. 10-32. (Сокращенный перевод статьи включен в сборник [11]).
7. Костюк Г.С. [Выступление на совещании по психологии] // Известия АПН РСФСР. – 1953. – Вып. 45. – С. 153-159.
8. Костюк Г.С. О развитии мышления у детей // Доклады на XIV Международном психологическом конгрессе (Монреаль, 1954). – М., 1954. – С. 41-48.
9. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопр. психологии. – 1955. – № 1. – С. 18-28.
10. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 32. Обучение и умственное развитие. – М., 1966. – С. 7-13.
11. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. – М., 1988.
12. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
13. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. – М., 1982. – С. 129-180.
14. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К., 1987.

- 
15. Психологія: Посібна книга для студентів педагогічних вищих шкіл / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1939.
  16. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С. Костюка. 3-є вид. – К., 1968.
  17. Роменець В.А. Історія психології. – К., 1978.
  18. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К., 1998.
  19. Рычик М.В. От наглядных образов к научным понятиям. – К., 1987.
  20. Сениця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., 1981.
  21. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка и Г.А. Балла. – К., 1986.

<sup>51</sup> Стаття перепечатана в настоящем издании. (Примечание 2006 г.)

22. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М., 1981.

## КАТЕГОРИЯ ДИАЛОГА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ<sup>52</sup>

Понятие диалога с полным правом может быть названо ныне одной из категорий человековедения, в том числе психологии. Речь идет, конечно, не о традиционной трактовке диалога как одной из форм общения, а о трактовке современной, утвердившейся благодаря трудам таких мыслителей, как М. Бубер, М. Бахтин, Х.Г. Гадамер, В. Библер. Сущностной характеристикой диалога, в этой трактовке, является то, что он представляет собой *взаимодействие субъектов* – носителей тех или иных установок, целей, стремлений, ценностей, мнений, «голосов». Могут рассматриваться субъекты, существующие на разных уровнях бытия, что позволяет говорить не только о межгрупповом и межличностном, но и о внутриличностном диалоге.

Для методологии психологии категория диалога очень важна. «...Субъект, как таковой, – писал Бахтин, – не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [2, с. 364]. Возникает вопрос: не противоречит ли этому тезису практика психологического экспериментирования (например, в области изучения познавательных процессов)? На первый взгляд, противоречит: испытуемый должен выполнить данное ему задание, каковы бы ни были его желания и взгляды; последние, как правило, не интересуют экспериментатора. В действительности (если эксперимент хорошо организован) дело обстоит несколько иначе. Испытуемые (часто это студенты психологических факультетов) стремятся, во-первых, сотрудничать с экспериментатором и, во-вторых, продемонстрировать наилучшие результаты, на которые они способны. Именно потому, что они проявляют эти субъектные качества (и в той мере, в какой они их проявляют), экспериментатор оказывается вправе вроде бы абстрагироваться от субъектности испытуемых при изучении психических функций.

Описанное положение дел характерно для академической психологии, которая сосредоточивает внимание преимущественно на тех или иных частных свойствах психики, как бы абстрагируясь от целостной

---

личности испытуемого. В практической психологии (в особенности если речь идет о практической психологии в узком смысле, нацеленной на оказание психологической помощи конкретным людям) такое абстрагирование, вообще говоря, неуместно: психологу-практику приходится работать именно с целостной личностью, принимать во внимание ее субъектные свойства не в каком-то частном их проявлении, а в их многообразных эффектах, относи-

---

<sup>52</sup> Статья опубликована в кн.: Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. трудов: Прилож. № 10 (15) к журн. «Персонал» № 5 (59). – К., 2000. – С. 21-23. Воспроизводится в сокращенном виде с небольшими уточнениями. (Примечание 2006 г.)

тельная значимость которых определяется спецификой конкретных ситуаций. Соответственно, требование диалогичности познания (в смысле Бахтина) оказывается здесь более насущным. И если психологу-практику всё же приходится, вопреки этому требованию, пользоваться, скажем, тестовыми методиками, пренебрегающими указанной диалогичностью, то он должен, во-первых, тщательно проследить реальную мотивацию деятельности его подопечных по выполнению тестовых заданий, а, во-вторых, осознавать ориентировочный (а не окончательный) характер выводов, которые делаются на их основе.

Теперь я хотел бы обратить внимание на присутствие в категории диалога разных аспектов; в зависимости от обстоятельств могут подчеркиваться те или другие из них. Выше подчеркивалась, в согласии с бахтинской традицией, *субъектность* участвующих в диалоге (взаимодействующих) институций, групп, индивидов, наконец, «голосов» внутри индивида. Но может быть сделан акцент на *конструктивности* взаимодействия, которую упомянутая субъектность сама по себе не гарантирует. Взаимодействие субъектов может быть и деструктивным; есть попытки применить для описания такого взаимодействия понятие «антидиалог» (отмечается, например, что между советской культурой и культурой русского зарубежья имели место «различные формы антидиалога» [3, с. 165]; эти культуры отталкивались друг от друга, «бескомпромиссно разделенные “железным занавесом” взаимных табу и запретов» [3, с. 166]).

Конструктивный диалог, выступающий механизмом гуманизации социальных (в широком смысле) отношений противостоит подобной практике, а также таким весьма распространенным стратегиям социальных воздействий, как:

– *авторитарная (императивная)*, при которой ведущий субъект воздействий вообще пренебрегает субъектностью реципиентов<sup>53</sup> (в предельном

---

93

---

случае это «говорящие орудия», как называли в античные времена рабов, или «люди-винтики», по известному выражению Сталина);

– *манипулятивная*, когда упомянутый ведущий субъект учитывает и использует субъектность реципиентов, но лишь как средство достижения своих целей. Упрощенно сущность манипуляции можно определить как создание таких психологических условий деятельности реципиента, при которых тот делает то, что нужно манипулятору, и радуется этому.

Авторитарные и манипулятивные стратегии воздействий рассматриваются как варианты *монологической* стратегии.

Здесь следует оговориться, что обращение к такого рода стратегиям само по себе не свидетельствуют об эгоистической направленности их носи-

---

<sup>53</sup> Точнее, допускается минимум субъектности, необходимый для выполнения поступающих «сверху» указаний – см. публикуемую в этой книге статью «Личностная надежность и ее соотношение с личностной свободой». (Примечание 2006 г.)

телей. Например, педагоги (тем более родители), использующие такие стратегии, чаще всего желают детям (реципиентам этих воздействий) добра – но только такого, каким они (субъекты воздействий) его понимают. Ясно, что сказанное не может служить аргументом в пользу авторитарной или манипулятивной модели социальных отношений. Другое дело, что принципиальная гуманистическая и диалогическая ориентация взаимодействия не исключает возможности (а нередко и необходимости) включения в его контекст ситуативно оправданных воздействий монологического (авторитарного или манипулятивного) характера. При этом важно, конечно, чтобы констатация такой оправданности являлась следствием действительно рационального анализа конкретных ситуаций, а не проявлением рационализации как механизма психологической защиты.

Во избежание недоразумений и вопреки распространенному эмоциональному восприятию термина «управление» как якобы антигуманистического [1], надо отметить, что гуманистическая парадигма социальных отношений и соответствующая ей диалогическая стратегия социального взаимодействия отнюдь не исключают *социального управления*. Более того, без такого управления (разумеется, гуманистически ориентированного) широкое внедрение гуманистических начал в социальные отношения попросту невозможно. Деятельность субъекта гуманистически ориентированного социального управления (в частности, педагога или практического психолога) является (по меньшей мере) двуслойной. Один слой – это диалогическое взаимодействие с его подопечными как с равноправными партнерами. Другой слой – совокупность управляющих воздействий, направленных на организацию, поддержание и совершенствование такого взаимодействия. Важными компонентами последнего (и в функции его механизмов, и в функции его результатов) являются внутренние диалоги его участников [4].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема // Мова і культура: Шоста Міжнар. наук. конф. Т. I. – К., 1998.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. *Кондаков И.В.* Архитектоника русской культуры // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 1.
4. *Юрченко Т.П.* Внутренний диалог клиента как механизм психотерапевтического процесса // Практична психологія: теорія, методи, технології: Матер. наук. семінару 9-10 червня 1997 р. – К., 1997.



## ГЛАВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ ДИАЛОГА<sup>54</sup>

Понятие диалога приобретает всё большее значение в науке (прежде всего, человековедческой), в философии и социальной (в частности, образовательной) практике. Его широкое применение всё более органично связывается с гуманистически ориентированными процессами и проектами, касающимися самых разных сфер общественной жизни и культуры. Однако, чтобы лучше воспользоваться возможностями диалогических подходов, следует разобратся в разнообразии тех значений и интерпретаций, которые соотносятся с понятием диалога.

Во-первых, диалог понимают и (в наиболее традиционном смысле) как форму общения, и как принцип взаимоотношений тех или иных субъектов, и как характеристику процесса разработки познавательной или практической проблемы, и как механизм функционирования культуры.

Во-вторых, субъектами (или квазисубъектами), между которыми разворачивается диалог, оказываются и личности, и «голоса» внутри них, и человеческие общности (самые разные по своему объему, природе, функциям, уровню организованности), и (снова-таки самые разные) подсистемы человеческой культуры.

В-третьих, в человековедении понятие диалога может быть плодотворно применено и к объектам исследования (когда рассматривается, например, диалог в малой группе или внутренний диалог в психике индивида), и к его субъектам (или квазисубъектам – таким, например, как методологические парадигмы).

В-четвертых, исследователь может преимущественно сосредоточивать внимание то ли на диалогизме как универсальной характеристике человеческого бытия (трактуемой, например, по М.М. Бахтину), то ли на диалогах, которые удовлетворяют определенным качественным критериям и благодаря этому лучше всего содействуют гармоничному разворачиванию и реализации творческих возможностей человека.

<sup>54</sup> Тезисы, опубликованные на укр. языке в кн.: Менеджмент та маркетинг: досягнення і перспективи: Матер. ІХ Всеукраїнської наук.-практ. конф. 13 березня 2002 р. – К.: Політехніка, 2002. (Примечание 2006 г.)

## ЗНАЧЕНИЕ И СМЫСЛ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ<sup>55</sup>

1. На протяжении последних десятилетий категориям значения и смысла уделяется большое внимание в психологии, как и в человековедении в целом. И всё же есть основания констатировать недостаточный уровень их теоретической разработки и в то же время недооценку их жизненно-практической, а не только научно-теоретической роли. Велика заслуга А.Н. Леонтьева в обобщении содержания этих категорий, их отнесении не только к знакам, а и к любым объектам, отражаемым человеческим сознанием и включаемым в человеческую деятельность, – благодаря чему указанные категории приобрели общепсихологический статус.

Важность использования (и различения) понятий значения и смысла (трактуемых по А.Н. Леонтьеву) можно проиллюстрировать следующим описанием результатов исследований О.М. Дьяченко по психологии детей дошкольного возраста: «Итогом работы О.М. Дьяченко в этом направлении стало различие у детей двух типов ориентировки в действительности и соответствующих им средств: в первом случае ребенок устанавливает объективные закономерности, значения и фиксирует их с помощью условных знаков; во втором случае ребенок ориентируется взрослым на выражение своего отношения к этой действительности, на выявление и обозначение смысла ситуации в символической форме. Тем самым были выделены две группы способностей. Одна – это способность к выявлению и означению существующих в действительности структур (моделирование); вторая – это способность к символическому выражению отношения человека к реальности (символизация). Оказалось, что проявления этих способностей можно легко выявить в любой деятельности ребенка» [5, с. 79]. Упомянутые здесь два типа ориентировки будем соответственно называть ниже *познавательным* и *ценностным*.

97

---

Теперь констатируем следующее. Излагая и используя выдвинутую А.Н. Леонтьевым концепцию значений и смыслов, обычно не уделяют достаточного внимания:

а) степени адекватности значений как составляющих сознания, их соответствия реальным свойствам отражаемых сознанием объектов (ведь «общественная выработанность», провозглашаемая важнейшей характеристикой значений, такой адекватности не гарантирует);

---

<sup>55</sup> Статья опубликована на укр. языке в сб.: Психологічний вісник: Зб. наук. праць / За ред. С.Д. Максименка. – Ніжин, 2003. – Вип. 1. – С. 18-22. Она перепечатана в сб.: Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти / Упор. С.Д. Максименко, М.В. Папуча. – Ніжин, 2005. – С. 144-149.

Статья никак не претендует на развернутую характеристику применения в психологии понятий значения и смысла, а представляет собой лишь попытку развития выдвинутого А.Н. Леонтьевым подхода к их трактовке. Современное состояние разработки данной проблематики разносторонне отражено в книге [14а]. (*Примечание 2006 г.*)

б) тому обстоятельству, что социально детерминированными («общественно выработанными») являются в большой мере не только значения, но и смыслы. Собственно, и в значениях, и в смыслах как компонентах сознания можно выделить и составляющие, репрезентирующие социокультурные нормы, и индивидуально своеобразные;

в) тому обстоятельству (особенно осязаемому в плюралистическом обществе, в отличие от тоталитарного), что индивид (точнее, личность) находится в поле разнообразных общественно выработанных значений и смыслов и должен самоопределяться в этом поле.

2. Преодолению указанных недостатков поможет, на мой взгляд, подход, различающий не два понятия (*значение* и *смысл*), а три, а именно:

а) *объективное* (реальное) значение объекта  $A^{56}$ , отождествляемое с совокупностью его свойств;

б) *субъективное значение* этого объекта, присутствующее в сознании субъекта S. При этом может рассматриваться не только индивидуальный, а и коллективный субъект<sup>57</sup>. Уделяя основное внимание *отражаемым* значениям (касающимся уже существующих объектов), следует учитывать и иные разновидности субъективных значений, а именно: *антиципируемые* значения (касающиеся будущих объектов); *воображаемые* значения (они могут касаться и объектов, которые реально не существовали и не будут существовать);

в) *смысл* (субъективный<sup>58</sup>) объекта A для субъекта S. Смысл определяется при этом как присутствующая в психике<sup>59</sup> этого субъекта модель,

---

98

---

фиксирующая отношение субъективного значения упомянутого объекта (т. е. совокупности его свойств, отражаемых /или антиципируемых, воображаемых/ субъектом S) к существенным для него потребностям<sup>60</sup> (в том числе метапотребностям, по А. Маслоу, т. е. потребностям в реализации т. н. бытийных ценностей – истины, красоты, добра, совершенства, справедливости и т. д.<sup>61</sup>). В субъективном переживании смыслы репрезентируются посредством

---

<sup>56</sup> Объектами здесь могут быть, в частности, люди и человеческие общности, компоненты их деятельности и т. д.

<sup>57</sup> Вспомним понятия (правда, несколько метафорические по своей природе) «общественное сознание» и «социетальная психика» [7].

<sup>58</sup> Это уточнение, собственно говоря, избыточно, ибо смысл (по крайней мере, как он трактуется в этой статье) всегда субъективен. Другое дело, что его носителями могут быть разные субъекты, индивидуальные и коллективные.

<sup>59</sup> Здесь сказано «в психике», а не «в сознании», поскольку вряд ли можно адекватно охарактеризовать смыслы, пренебрегая бессознательными слоями психики.

<sup>60</sup> Имеются в виду субъективные потребности, которые совсем не всегда адекватно отражают объективные потребности (нужды) субъекта.

<sup>61</sup> Вместе с тем связывать понятие смысла (по крайней мере, общепсихологическое) только с высокими уровнями потребностей (как это часто делают), на мой взгляд, нерационально. Ср. тезис Д.А. Леонтьева: «...там, где смысла нет, там побуждения вообще никакого быть не может...» [8а, с. 183]. (Примечание 2006 г.)

эмоций; смысл субъективно предстает как «то, что принципиально волнует человека при взгляде на любую вещь окружающего мира» [10, с. 87].

3. Следует подчеркнуть существенное отличие в функциях субъективных значений объектов, с одной стороны, и их смыслов, с другой. Субъективные значения нужны субъекту для *познавательной ориентировки* в окружающей действительности. Чем лучше отражаемые значения тех или иных реально существующих объектов отражают их состояние, чем лучше антиципируемые значения прогнозируют будущее положение дел, – тем, вообще говоря, более совершенной является указанная ориентировка, выступая предпосылкой более успешного достижения целей, поставленных субъектом перед собой. Что же касается смыслов, то их ведущая функция иная: они обеспечивают *ценностную ориентировку* в ситуации и *мотивирование* деятельности субъекта, а значит – то, какие цели он склонен преследовать и какой объем ресурсов тратить на их достижение.

Опираясь на вышеизложенное, сосредоточимся на упомянутой в начале статьи жизненно-практической роли рассматриваемых категорий. Поскольку именно смыслы мотивируют поведение субъекта, то, чтобы повлиять на это поведение, осуществляют управление смыслами, несомыми для указанного субъекта разными объектами, с которыми он имеет дело. Коммерческая реклама, например, всегда настроена на то, чтобы сформировать у потенциального потребителя привлекательный для него смысл рекламируемых товаров или услуг. Политик прибегает к популизму, т. е. осуществляет действия (в частности, вербальные), которые, как он рассчитывает, должны понравиться как можно большему числу избирателей

---

## 99

---

(т. е., опять-таки, будут иметь привлекательный для них смысл). А теперь обратим внимание на следующее: для того чтобы определенное поведение принесло субъекту не только временное удовлетворение, но и настоящую пользу, это поведение должно опираться на правильную оценку реальной ситуации, т. е. учитывать не только смыслы ее компонентов, но их значения, причем отражаемые (или предвидимые) значения должны быть достаточно близки к реальным<sup>62</sup>. С учетом этого, цивилизованная реклама должна не ограничиваться формированием смыслов, а, кроме того, предоставлять потребителю объективную информацию, которая поможет ему сделать сознательный выбор. Ответственный политик не ограничивается популистскими акциями; он работает над проектами, которые, если он придет к власти, реально помогут улучшить положение людей (т. е. будут иметь для них не только

---

<sup>62</sup> Впрочем, вопрос о желательной степени такой близости сложнее, чем кажется поначалу [2]. В частности, в условиях дефицита времени приходится жертвовать полнотой информации в пользу оперативности — и сообщая знания работнику, и устанавливая требования к его когнитивному стилю: чересчур высокая когнитивная сложность снижает в данном случае эффективность его труда [15].

привлекательный смысл, но и положительное значение, причем не только субъективное, но и объективное).

Здесь надо уточнить, что обеспечение, у достаточно широких слоев населения, положительных смыслов акций, осуществляемых или планируемых ответственным политиком, нужно ему не только для привлечения на свою сторону чувств (и голосов) многих людей, а и для того, чтобы эти люди реально поддержали указанные акции (без чего их часто вообще нельзя осуществить). Подобно этому, общеизвестна колоссальная роль, которую играет в успешном (для определенной страны) разрешении военного конфликта высокий моральный дух армии (и общества в целом); в системе понятий этой статьи его можно трактовать как достаточную выраженность и распространенность благоприятных для победы смыслов.

Интересно, что в описываемых случаях указанные смыслы оказываются важными компонентами соответствующих политических или военных ситуаций (можно сказать: объективных значений этих ситуаций) и потому обязательно должны учитываться при их познании или прогнозировании (т. е. при формировании их субъективных значений). Вместе с тем эти компоненты следует соотносить с другими, а не абсолютизировать. Поэтому, когда анализ наличной ситуации и перспектив ее развития убеждал в необходимости действий «непопулярных» (т. е. провоцирующих

---

100

---

у многих людей неблагоприятные смыслы и самих этих действий, и всего поведения данного деятеля), наиболее выдающиеся полководцы и государственные деятели шли на это. Так, М.И. Кутузов в 1812 году оставил Москву, подготовив тем самым (вопреки непосредственному впечатлению от этого шага) поражение армии Наполеона. Шарль де Голль прекратил колониальную войну в Алжире и отказался от претензий Франции на владение им – и этим (снова-таки, вопреки непосредственному впечатлению многих) не унижил Францию, а обеспечил преодоление очень опасного для нее кризиса и содействовал ее дальнейшему весьма успешному развитию. Правда, ни Кутузов, ни де Голль не сумели бы осуществить свои планы без поддержки их действий другими субъектами исторического процесса; в ее получении и тому, и другому сильно помог огромный авторитет, завоеванный благодаря прошлым заслугам (в контексте этой статьи следует говорить о заранее сформированных у многих людей положительных смыслах их личностей)<sup>63</sup>.

4. Кроме смыслов объектов деятельности, требуют изучения *смыслы самой деятельности*, причем заслуживают анализа не только смыслы конкретных реализаций индивидуальной и коллективной деятельности, а и социокультурные инварианты таких смыслов. Речь идет прежде всего о *веду-*

---

<sup>63</sup> Объективные значения исторических событий естественно связать с их онтологическими аспектами, а их субъективные значения и смыслы – с их семиотическими аспектами [7а]. (Примечание 2006 г.)

*щих нормативных смыслах*, соответствующих важнейшим цивилизационным функциям той или иной сферы деятельности. Эти смыслы принадлежат к *нормам-идеалам*, задающим горизонт совершенствования деятельности, – в отличие от *норм-стандартов*, рассчитанных на обязательное соблюдение [1]. Чем в большей степени личность приобщается к упомянутым ведущим нормативным смыслам (как бы пробиваясь сквозь всё разнообразие смыслов, обусловленных разнообразными внешними влияниями, а также индивидуальными влечениями, чувствами и предпочтениями), тем более последовательным выразителем данного вида деятельности она способна стать.

Остановимся на ведущих нормативных смыслах таких видов деятельности как религия, искусство и наука (по выражению Л. Дэйвидсона, – «принципиально символических практик, в которых находит воплощение человеческая жажда смысла» [6, с. 226]).

---

### 101

---

Ведущий нормативный смысл *религиозной* деятельности (конечно, это не единственный ее смысл) можно усмотреть в сохранении и трансляции традиционных смыслов, представленных в определенном вероучении, прежде всего – т. н. конечных, предельных смыслов [16]. (Обратим внимание на то, что понятие «смысл» использовано в приведенном утверждении в двух «ипостасях»: смысл деятельности раскрывается через определенные воздействия на смыслы, являющиеся ее объектами.)

Что касается деятельности в сфере *искусства*, то ее ведущий нормативный смысл (снова-таки, не единственный присущий ей смысл) состоит, вероятно, в создании и распространении новых смыслов, изменении и обогащении смысловых полей личностей и человеческих общностей (в связи с этим в искусстве творческие качества культуры проявляются наиболее ярко). Исследователи отмечают, что «произведение искусства позволяет нам взглянуть на реальность с иной точки зрения, как бы с новой стороны» [8, с. 111], что поэзия, в частности, «есть деятельность по умножению и усложнению смыслов» [10, с. 484].

Несколько подробнее остановлюсь на специфике *научно-познавательной* деятельности. Ее ведущим нормативным смыслом оказывается построение *научных знаний*, т. е. таких систем субъективных (отражаемых или антиципируемых ученым, а через него – и обществом) значений исследуемых объектов, которые бы лучше всего соответствовали реальным (объективным) значениям этих объектов; говоря более торжественно – несли о них *истину* (пусть относительную).

Как и в случае деятельности в сфере религии или искусства, этот смысл, конечно, не единственный. Важную роль в научно-познавательной деятельности играют, в частности, *коммуникативные* смыслы; они находят выражение в ориентации ученого на передачу добываемых им научных знаний: во-первых, коллегам и ученикам, с которыми он непосредственно обща-

ется<sup>64</sup>; во-вторых, научному сообществу; в-третьих, практикам, заинтересованным в таких знаниях; в конечном итоге – человечеству. Для характеристики рассматриваемых смыслов целесообразно привлечь широко трактуемое понятие *педагогической коммуникации* [12] как одной из всеобщих человеческих функций, состоящей в передаче другим

---

**102**

---

людям (чаще всего – более молодым) своего опыта, своих чувств, убеждений и т. д. – вообще, своего «внутреннего бытия».

Возвращаясь к очерченному выше ведущему нормативному смыслу научно-познавательной деятельности, подчеркну, что добываемая ученым истина должна быть *рационально подтверждаемой*. Операционально принцип рациональности выражается в том, что в рамках науки деятельность по нахождению истины должна базироваться на использовании совокупности апробированных научным сообществом *нормативных средств*. К ним, в частности, принадлежат:

- ранее добытые *научные знания*, упорядоченные с помощью системы *научных понятий* – достаточно четких и отражающих сущностные свойства исследуемых объектов;

- отвечающие определенным требованиям *методы получения информации* от исследуемых объектов (прежде всего, разные виды наблюдений и экспериментов);

- соответствующие определенной системе норм *методы* (логические, математические и пр.) *обработки* этой *информации*.

Приведенная характеристика ведущего нормативного смысла научно-познавательной деятельности никак не ставится под сомнение тем, что для реальных научных работников в реальных обстоятельствах их деятельности наиболее существенным сплошь и рядом оказывается не стремление постигнуть истину, а действие иных смыслов, к тому же самых разнообразных. Эти смыслы могут быть сугубо внешними по отношению к науке, но могут и входить в ее систему, выражая предпочтения, соответствующие тем или иным парадигмам (в понимании Т. Куна [9]), темам (в понимании Дж. Холтона [17]), позициям научных школ и т. д. Но наука не могла бы реализовать свою главную цивилизационную функцию – быть познавательным органом человечества, осуществляя познание «в наиболее организованной, массовой, продуктивно-специализированной... форме» [18, с. 154], – если бы указанный ведущий нормативный смысл не влиял существенным образом (опосредуясь разными социальными и психологическими механизмами) на участников научно-познавательной деятельности. А каждый из них тем ближе к идеалу ученого, чем в большей степени все упомянутые частные смыслы подчиняются ведущему нормативному смыслу или отступают перед ним.

---

<sup>64</sup> В данном случае передаются также не отчужденные еще от их автора (открывателя) и не изложенные в нормативной форме, но при этом ценностно нагруженные (наполненные смыслами) *личностные знания* [11, 13].

Как пишет Б.С. Братусь, «смысловой образ мира для каждого специфически конфигуративен, одни поля видятся как в дымке, намеке, искажении, другие, напротив, проработаны и освоены, стали основой самовыражения»; для ученого, в частности,

---

103

---

«определяющим в этой конфигурации» служит «поле науки, поиск истины в понятиях. И он настолько ученый, насколько чувствует, страдает, отвечает за это поле» [3, с. 105].

Ведущий нормативный смысл научно-познавательной деятельности выступает несколько по-разному в зависимости от определенных факторов.

Первый из них – направленность научного поиска. Речь идет о различии: а) *фундаментальных исследований*, нацеленных на добывание знаний, наиболее адекватно и полно отражающих реальность – в той сфере и в том аспекте, которые интересуют данную науку, но безотносительно к тому, кто, когда, как и для чего будет использовать эти знания<sup>65</sup>; б) *прикладных исследований*, цель которых – тоже получение знаний, но таких, которые нужны непосредственно для решения задач, стоящих в той или иной сфере практики. Здесь ученый вряд ли может не разделять в той или иной степени смыслы, свойственные специалистам этой сферы, – тем более, что с прикладными исследованиями тесно связаны *прикладные разработки*, выходящие за рамки реализации специфической для науки познавательной функции и предусматривающие проектирование, создание и апробацию (но, что очень важно, – осуществляемые на научной основе) разнообразных средств деятельности, в том числе технических устройств, технологий, методик, программ, пособий, учебников и т. п. Прикладные разработки ближе всего соприкасаются и даже пересекаются с деятельностью представителей соответствующих практических профессий – инженеров, врачей, агрономов, педагогов, психологов-практиков и т. д. Очень часто в одном лице сочетаются функции практика и ученого-прикладника (иногда также и автора фундаментальных научных трудов: ведь, например, психологическая практика служит ценнейшим источником общепсихологических концепций).

Другой важный фактор – специфика исследуемых объектов. В естественных науках удается более жестко соблюдать нормы рационального познания; в гуманитарных же идут на их смягчение ради более полного охвата существенных свойств весьма сложных объектов, в том числе таких свойств, которые очень трудно формализовать. Г.С. Померанц отмечает по этому поводу: «Точные науки ... имеют дело с банальными предметами мысли. Потому они и точны. Можно точно высказаться о свойствах меди, с органической молекулой дело обстоит хуже... А с человеком совсем плохо.

---

104

---

---

<sup>65</sup> Я не касаюсь здесь очень важной проблемы гражданской ответственности ученого за возможные опасные последствия такого использования.



Попробуйте точно высказаться о Гамлете» [14, с. 27]. Но интенция стремления к истине остается главенствующей в любой науке.

В деятельности ученого-человековеда (особенно это касается психолога) есть и такая специфическая черта: среди объектов, реальные (объективные) значения которых он должен постичь, на передний план выступают смыслы и субъективные значения, присущие исследуемым людям и человеческим общностям. Эта специфика может приводить к определенной путанице в случае недостаточного различения ситуаций, в которых находятся исследуемый человек, с одной стороны, и исследователь, с другой.

Характеризуя гуманитарную методологию и ее отличия от естественнонаучной, С.Л. Братченко отмечает: «Самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т. п., сколько *отношение* человека к этим фактам и воздействиям, *смысл*, который они для него приобретают» [4, с. 16]. Следует, однако, иметь в виду, что для психолога (по крайней мере, гуманистически ориентированного) отношения и смыслы, присущие исследуемому им человеку, как раз и являются теми наиболее важными для него (психолога) *фактами*, условия и механизмы которых он призван выяснять. Поскольку же эти факты по своей природе сильно отличаются от изучаемых естественными науками, то и методы изучения должны существенно различаться.

5. В соответствии со сказанным выше, для субъекта (индивидуального или коллективного) существенна степень совершенства (адекватности и полноты) субъективных значений тех компонентов ситуации его деятельности, которые служат объектами или условиями его действий: когда такого совершенства недостает, то несовершенной оказывается и познавательная ориентировка субъекта в ситуации, и это отрицательно сказывается на успешности его действий. Что же касается других компонентов указанной ситуации, то степень совершенства их субъективных значений не существенна. В то же время характеристики смыслов могут быть существенны в отношении любых ее компонентов, участвующих в мотивировании деятельности.

Приведенные положения находят подтверждение в анализе А.М. Лобком мифологического сознания (собственно, любого человеческого сознания – в той мере, в какой оно руководствуется мифами, а эта мера всегда значительна). Если (согласно одному из древних мифов) луна – это бык, разгуливающий по небу, то для человека, верящего в этот миф, «переживание луны как быка... неизмеримо более значимо, нежели

---

знание того, что “на самом деле” луна является небесным телом, etc. Луна как бык вплетена в структуру его жизненных ценностей, в структуру его миропонимания... С луной же как с небесным телом ему попросту нечего делать» [10, с. 14]. Совсем иной является, конечно, ситуация для современного специалиста, которому приходится, скажем, учитывать роль Луны в детер-

минации морских приливов и отливов (о полетах на Луну можно и не вспоминать).

Осуществленная выше схематическая констатация связывает значимость степени совершенства субъективных значений тех или иных объектов с прагматической ролью этих объектов (а следовательно, и знаний о них) в деятельности субъекта. Определенные коррективы в эту констатацию вносит феномен науки. В ее рамках (по крайней мере, если речь идет о фундаментальных исследованиях) прагматическая роль тех или иных компонентов добываемых знаний (можно сказать: систем субъективных значений, где субъектом выступает отдельный ученый или группа ученых, впоследствии – научное сообщество, в конечном итоге – человечество) не служит главным критерием в установлении требований к их совершенству. Психологически такие требования обеспечиваются прежде всего стремлением к истине как ведущим нормативным смыслом научно-познавательной деятельности (см. выше, п. 4) и (безотносительно к профессии) важной составляющей смысловой сферы развитой личности информационного общества. В то же время историко-социологический взгляд на ситуацию убеждает в том, что прагматические основания выдвижения требований к субъективным значениям не исчезли, а переместились на другой уровень. Ведь развитие науки служит ответом на объективную общественную потребность в овладении системными знаниями о мире (включая знания о человеке как компоненте мира) – потребность, становящаяся всё более насущной по мере интенсификации взаимодействия человечества со средой его обитания.

6. Обоснованная выше необходимость четкого концептуального разграничения субъективных значений, с одной стороны, и смыслов, с другой, вполне согласуется с тем, что эти образования являются взаимосвязанными компонентами целостной системы – сознания (и, шире, психики) субъекта.

Выстраивая систему понятий, удобно (как я это сделал в п. 2) сначала охарактеризовать понятие о субъективном значении, а опираясь на него – понятие о смысле. Но реально не только смыслы формируются под влиянием субъективных значений, но не в меньшей степени – субъективные

значения под влиянием смыслов. Схематизируя процесс формирования субъективного значения какого-либо объекта  $A$  (ограничимся для простоты реальным объектом, который воспринимает субъект  $S$ ; таким объектом может быть, в частности, другой субъект), можно указать следующие основные детерминанты этого процесса: а) непосредственные впечатления субъекта  $S$  от встречи с  $A$ ; б) имеющиеся у  $S$ , благодаря его предшествующему опыту, антиципируемые и/или воображаемые значения объекта  $A$ ; в) смысл этого объекта для  $S$ , уже сложившийся у последнего до данной встречи с  $A$ . Этот последний фактор, как известно, весьма значим, особенно в социальной перцепции и атрибуции (вспомним русскую поговорку «Не по хорошу мил, а по милу хорош»).

Одновременно следует подчеркнуть, что личности существенно различаются по тому, в какой степени они осознают присущие им смыслы и влияние последних на субъективные значения (такое осознание служит предпосылкой коррекции субъектом этих значений в сторону большей адекватности). Указанную степень стоит рассматривать как один из важных показателей личностной зрелости. В своих проявлениях в межличностном взаимодействии он особенно значим для социомических профессий (педагога, практического психолога, социального работника, управленца и т. п.).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Проблема ієрархічності систем соціокультурних норм: педагогічні та соціальні аспекти // Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя. – К.; Рівне, 1996<sup>66</sup>.

2. Балл Г. Наукова спадщина академіка Григорія Костюка і актуальні проблеми психологічної епістемології // Освіта і управління. – 2003. – № 3<sup>67</sup>.

107

3. Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 4.

4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.

5. Веракса Н.Е. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблема развития способностей // Культурно-историческая психология развития: Матер. первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 г. – М., 2001.

6. Дейвідсон Л. Філософські основи гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., 2001.

7. Донченко Е.А. Социетальная психика. – К., 1994.

7а. Ерёмченко А.М. История как событийность: В 2 т. – Луганск, 2005.

8. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопр. психологии. – 1998. – № 3.

8а. Интервью с Д.А. Леонтьевым // Психология в вузе. – 2003. – № 1-2.

9. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.

10. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.

11. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 5.

12. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. – Київ – Рівне, 2003.

13. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.

14. Померанц Г. Интеллигент в разломе России // Искусство кино. – 1993. – № 6.

14а. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2005.

15. Самойлов А.Е. Проявления привычной активности субъекта при оценке им ситуаций различной сложности // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1.

<sup>66</sup> См. также в настоящем издании статью «Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания». (Примечание 2006 г.)

<sup>67</sup> См. также в настоящем издании статью «Актуальные проблемы психологической эпистемологии». (Примечание 2006 г.)

16. *Франкл В.* Людина в пошуках граничного сенсу // Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., 2001.
17. *Холтон Дж.* Тематический анализ науки. – М., 1981.
18. *Шкуратов В.А.* Историческая психология. – М., 1997.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИИ<sup>68</sup>

Обосновывается целесообразность разработки психологической эпистемологии – дисциплины, посвященной изучению человеческих знаний в психологическом аспекте. Очерчиваются некоторые теоретически и практически значимые проблемы, которые естественнее всего было бы исследовать именно в рамках предлагаемой дисциплины, и намечаются пути разработки таких проблем.

Эта статья посвящена одному из потенциальных теоретических узлов современной психологии – узлу, где естественным образом сходятся и теоретико-методологические проблемы, волнующие профессионалов, и отражение повседневной практики каждого человека. Речь идет о *психологической эпистемологии*, — насколько мне известно, пока еще (как ни странно) не оформленной дисциплине, посвященной изучению человеческих знаний в психологическом аспекте. Колоссальный объем эмпирического материала, теоретических обобщений и моделей, которые могли бы относиться к такой дисциплине, накоплен в рамках психологии мышления, генетической эпистемологии Ж. Пиаже, когнитивных подходов в общей и социальной психологии (и «когнитивной науки» как комплексного направления на пересечении философии, психологии, логики и кибернетики), психосемантики, психологической герменевтики, проблемологии и т. д. Почему же всё-таки возникает, на мой взгляд, потребность в оформлении, в дополнение к названным выше (и не названным) дисциплинам, еще и психологической эпистемологии? Потому что существуют сквозные (преодолевающие границы между существующими отраслями психологии) теоретически и практически значимые проблемы, которые естественнее всего было бы исследовать именно в рамках предлагаемой дисциплины. Попробую очертить некоторые из них.

*1. Проблема разработки категорий значения и смысла как ведущих для психологической эпистемологии<sup>69</sup>. <...>*

109

*2. Проблема анализа эмоционально нагруженных (наполненных субъективными смыслами) знаний.*

В.И. Ленин в свое время справедливо заметил, что без человеческих эмоций «никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания истины*» [7, с. 112]. Но прав был и Н.А. Рубакин (которого критиковал Ленин), когда обратил внимание на то, что «в огромнейшем числе случаев» человеческие эмоции приводят к «затемнению истины» [см. там же]. Путь к преодо-

<sup>68</sup> Статья опубликована на укр. языке в ежегоднике: Язык и культура. — Вып. 6. — Т. II. Психология языка и культуры. Язык и средства массовой коммуникации. К.: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2003. — С. 5-12. (Примечание 2006 г.)

<sup>69</sup> Я опускаю здесь этот параграф, поскольку данная проблема освещена в статье «Значение и смысл как психологические понятия», публикуемой в настоящем издании. (Примечание 2006 г.)

лению противоречия, зафиксированного в этой полемике, состоит в выделении особого смысла, связанного с ориентацией на истину как на бытийную ценность (подробнее см. [1, 2]). Этот смысл является нормативным по отношению к профессиональной деятельности ученого. Вместе с тем причастность к такому смыслу – как к одному из бытийных – служит характерным признаком высокоразвитой личности.

Продвижению в разработке обсуждаемой проблемы могло бы помочь построение логико-психологической теории эмоционально нагруженных знаний. Первым шагом здесь могла бы быть фиксация набора операций с компонентами таких знаний. (Впрочем, не исключено, что соответствующий вариант модальной логики уже существует.) Обозначать указанные компоненты с помощью обычных логических терминов («высказывание» или «суждение»), вероятно, нецелесообразно, поскольку в содержание соответствующих понятий заложено абстрагирование от эмоционального аспекта. Воспользуемся для обозначения интересующего нас компонента термином «тезис». Тогда простейшими операциями оказываются:

а) *утверждение тезиса* (в отличие от невозмутимой, лишенной каких-либо эмоций констатации истинности суждения). Вариантами утверждения являются *провозглашение тезиса его автором* и *присоединение к тезису, провозглашенному кем-то другим*;

б) *отбрасывание тезиса* (в отличие от отрицания как чисто логической операции – отстраненной констатации ложности суждения).

Переход от утверждения какого-либо тезиса к его отбрасыванию и утверждению тезиса, противоположного по содержанию, или обратный переход (часто – последовательность таких переходов в противоположных направлениях, колебания между взаимоисключающими позициями) описывается в современной культурологии и методологии человековедения под названием *инверсии*. «...Например, отношение к человеку как к другу может мгновенно перемениться на отношение к нему как к врагу, и наоборот» [4, с. 82].

Принципиально более совершенным, по сравнению с инверсией, механизмом работы с эмоционально нагруженными знаниями является

---

*медиация* (от лат. *media* – середина). Ее сущность – в связывании воедино тезисов, которые в тех или иных аспектах противоречат друг другу. Смысловой (эмоционально-ценностной) основой медиации служит установка на преодоление когнитивного диссонанса или социального (либо социально-психологического) противостояния. Если этот смысл получает подкрепление на уровне значений (см. выше, п. 1) благодаря продвижению (с помощью межсубъектных и внутренних диалогов) в познании объектов, которым посвящены тезисы, – можно констатировать продуктивность медиации, которая, при благоприятных условиях, достигает и уровня системного синтеза

(подробнее см. [2, гл. 10]<sup>70</sup>). При отсутствии такого подкрепления имеет место *псевдомедиация*, формирующая лишенное целостного (пусть и внутренне противоречивого) значения, *эклектичное* знание. Эклектика представляет собой, конечно, неустранимую составляющую культуры. Однако приходится с сожалением констатировать придание ей чрезмерных положительных смыслов в рамках современного постмодернизма.

### 3. Проблема функциональности знаний.

Категория знания – рассматривается ли она в философском, социологическом или психологическом аспекте – самым тесным образом связана с категорией *деятельности*. Знания предстают прежде всего своеобразными средствами деятельности, точнее – средствами *решения задач*<sup>71</sup>. При этом ценность знаний определяется: с одной стороны, шириной класса задач, решение которых они облегчают; с другой стороны, степенью облегчения, которую они обеспечивают. Ясно, что в разных ситуациях соотношение этих требований различно. Соответственно, в науке (т. е. в сфере профессионального добывания и преобразования знаний) различают: а) *фундаментальные исследования*, направленные на получение знаний, которые бы наиболее адекватно и полно отражали реальность – в той области и в том аспекте, которые интересуют данную науку, но безотносительно к тому, кто, когда, как и для чего станет использовать эти знания; б) *прикладные исследования*, также нацеленные на получение знаний, но таких, которые нужны непосредственно для решения задач, стоящих

---

## 111

---

в той или иной сфере практики. В инженерной психологии, в психологии управления большая доля усилий направляется на установление тех характеристик знаний (по их содержанию, объему, форме представления), которые, при поступлении этих знаний в распоряжение работника, лучше всего помогут решению стоящих перед ним задач – с учетом конкретных пространственно-временных и иных обстоятельств. В частности, в условиях дефицита времени приходится жертвовать полнотой информации в пользу оперативности – и сообщая знания работнику, и устанавливая требования к его когнитивному стилю: чересчур высокая когнитивная сложность снижает в данном случае эффективность его труда [10].

Остановимся теперь на знаниях, психологических по своему содержанию, но (в общем случае) не профессиональных, – на знаниях человека о себе и о других людях. Задумаемся над таким вопросом: почему специалисты по психологии личности, рассматривая такое качество последней как локус контроля, единодушно отдают предпочтение интерналам над экстерналами? Ведь, с объективно-научной точки зрения, обе сопоставляемые здесь позиции

---

<sup>70</sup> См. также в настоящем издании статью «Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании». (Примечание 2006 г.)

<sup>71</sup> Помимо инструментальной, знания имеют и ценностно-ориентировочную функцию.

в равной мере односторонни и потому несовершенны: то, что происходит с человеком, зависит и от внешних обстоятельств, и от его собственной активности — в противовес одностороннему выпячиванию какого-либо из этих факторов. Тем не менее, предпочитая интерналов, психологи поступают разумно: их ведь интересует не научное обобщение, от исследуемого субъекта не требуемое, а знание сугубо практическое, призванное помочь ему в адекватном построении своего поведения. Так что подчеркивание значимости собственной активности является здесь вполне уместным.

Подчеркну, что психолог, находясь в роли исследователя, должен, в соответствии с вышесказанным, понимать односторонность позиций и экстернала, и интернала — и одновременно видеть практические преимущества последнего; в роли же организатора собственного поведения психологу, как и другим людям, лучше быть интерналом.

Однако не сталкиваемся ли мы здесь, может спросить меня критик, с недостатком целостности в позиции психолога? На этот вопрос я склонен ответить отрицательно. Целостность позиции я усматриваю не в применении одних и тех же знаний (идеальных моделей тех или иных фрагментов реальности) для решения разных задач (исследовательских и практических) независимо от их специфики, а в обладании скоординированной совокупностью моделей, из которых для решения каждой задачи выбирается наиболее адекватная.

---

## 112

---

### *4. Проблема «парадокса гуманистической атрибуции».*

Немалый интерес представляет анализ тех знаний о своих клиентах (или обучаемых), которыми руководствуются (или должны руководствоваться) гуманистически настроенные практические психологи и педагоги. Здесь имеет место следующее противоречие.

С одной стороны, достойные подражания образцы социального поведения и личностных качеств встречаются сравнительно редко, а значит, естественно ожидать, как наиболее вероятных, совсем других проявлений человеческой активности. Именно такие ожидания чаще всего реализуют люди (в том числе профессионалы — психологи и педагоги), осуществляя т. н. *атрибуцию* (объяснение и прогнозирование поведения других людей), причем дальнейший опыт большей частью подтверждает ее результаты<sup>72</sup>.

С другой стороны, ведущий принцип гуманистической психологии и педагогики состоит в постулировании заложенных в каждом индивиде, в ка-

---

<sup>72</sup> О.А. Кондрашихина [6] предлагала студентам (будущим психологам) описания неоднозначных психолого-педагогических ситуаций, причинами которых могут быть либо отрицательные или даже патологические свойства участвующих в них лиц, либо их необычный потенциал (например, тот факт, что ученица восьмого класса на уроке как бы отсутствует, думая «о своем», можно объяснить как рядом отрицательных обстоятельств, так и тем, что девочка в это время, скажем, сочиняет стихотворение). Было обнаружено значительное количественное преобладание «отрицательных» объяснений предложенных ситуаций. В то же время автор справедливо подчеркивает необходимость для психолога (можно добавить: и для педагога) учитывать возможность и «положительных» причин наблюдаемого поведения.



ждом ребенку возможностей гармоничного личностного развития и основанного на нем нравственного поведения – возможностей, которые, при условии определенной поддержки, способны реализоваться. Руководствуясь (осознанно или неосознанно) этим принципом, гуманистически настроенные психологи и педагоги неоднократно осуществляют атрибуцию, которая из статистических соображений представляется необоснованной, но (и в этом состоит парадокс) часто подтверждается последующими фактами. «В психологическом климате, поощряющем [личностный] рост и выбор, – констатировал Карл Роджерс на основе своего многолетнего опыта, – мне ни разу не встретился индивид, который избрал бы жестокий или деструктивный путь. Как мне представляется, выбор всегда производится в направлении большей социализации, лучших отношений с другими» [14, с. 238].

### 113

---

Как объяснить этот эффект? Наверно, здесь имеет место известный феномен — «самоподтверждающийся прогноз». Проявляемые педагогом или психологом доверие и уважение становятся для человека, к которому они обращены, источником мощного мотива – стремления оправдать их, а для этого необходимо самоусовершенствование<sup>73</sup>. Яркие примеры подобного эффекта присутствуют в отечественном опыте – вспомним хотя бы А.С. Макаренко.

Впрочем, обсуждаемый эффект достигается не только благодаря реализуемым здесь гуманистическим принципам и педагогическим или психотерапевтическим приемам, в которых они находят операциональное воплощение. Многое объясняется непосредственным (когда речь идет о людях масштаба Роджерса или Макаренко, можно сказать: харизматическим) воздействием личности педагога или психолога. «Я охотно верю, – писал Роджерсу Ролло Мэй, – в невозможность для кого бы то ни было провести в качестве пациента терапевтический час с Вами и не поддаться воздействию идущего от Вас добра» [13, с. 246]. У последователей выдающихся деятелей описываемый эффект оказывается уже не столь ярким.

Итак, возникают вопросы, требующие исследования. Речь идет, в частности, о том, что у выдающегося гуманиста (в частности, у Роджерса) опыт взаимодействия с людьми и их познания в процессе этого взаимодействия оказывается, при всем его богатстве, очень специфическим. Так насколько объективными являются знания, базирующиеся на таком опыте? Об этом шла речь в дискуссии Роджерса и Мэя [13, 14], об этом надо думать и нам.

#### *5. Проблема управления системой своих знаний.*

Эта статья не обошлась без своеобразной теоретической интриги. В § 1, в связи с разграничением реальных и отражаемых (или предвидимых) значений объектов знаний, была подчеркнута важность близости между этими видами значений, иначе говоря, достаточно хорошего отражения (или предвос-

---

<sup>73</sup> Описываемый подход находит выражение в совете родителям: «Если вы хотите развить в ребенке определенные качества, относитесь к нему так, как будто они у него уже есть» [11, с. 76].

хищения) в знаниях свойств упомянутых объектов. Вместе с тем, в §§ 3 и 4 показано, что во многих случаях оказываются полезнее знания то ли явно неполные (зато компактные), то ли, прямо скажем, искаженные в сравнении с реальностью – пусть ради благородных целей. Одним словом, имеет место противоречие, по поводу которого позволю себе высказать некоторые, хотя бы гипотетические, соображения.

## 114

---

Знания, как можно более полные и точные, о разнообразных объектах, о себе и об окружающих людях, наконец, о мире в целом – это колоссальное богатство личности. Но одновременно это большой (подчас чрезмерный) груз. Чем выше уровень личностного развития человека, чем лучше способен он управлять системой своих знаний, актуализируя те из них, которые нужнее всего для решения текущих задач (и для реализации важных для человека смыслов), и вытесняя те, которые могут помешать в этом деле.

Со времен Зигмунда Фрейда психологи активно исследуют, в качестве ведущего механизма психологической защиты, вытеснение, состоящее в автоматическом переводе личностью в сферу бессознательного информации, способной вызвать у этой личности тревогу. Большие масштабы такого вытеснения свидетельствуют о недостаточной личностной зрелости или недостаточном психологическом здоровье. Но существует и иное вытеснение, осуществляемое под контролем сознания и служащее одним из механизмов «разумной воли» – активности, направленной на реализацию, вопреки всем препятствиям, избранных личностью ценностей, ее жизненного замысла [3].

Различая теоретическую и практическую деятельность, обычно обращают внимание на то, что в последней, в отличие от первой, нельзя произвольно абстрагироваться от тех или иных компонентов ситуации, в которую вовлечен субъект. Одно дело – модель, которую он имеет право строить как неполную. Другое дело – реальная ситуация; ее существенные компоненты, от которых абстрагировался субъект, в действительности никуда не исчезли и вполне могут наказать его за пренебрежение ими.

Это всё так – и не совсем так. Осуществление мужественного поступка предполагает контролируемое сознанием абстрагирование от информации об опасности (во всяком случае, информации, способной затормозить действия субъекта, которые он считает необходимыми). Подобно этому, гуманистическое отношение к учащимся, пациентам, вообще к людям предполагает абстрагирование (разумеется, тоже рискованное) от информации (гипотетической или даже достоверной) об их отрицательных в этическом плане свойствах.

В связи со сказанным сто́ит прокомментировать педагогические идеи Б.Г. Матюнина, призывающего не абсолютизировать известный принцип К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [12, с.15]. Для оптимального взаимодействия с конкретным ребенком (как и с любым субъектом) лучше, по мнению Матюнина, гармоничное сочетание знания и незнания о нем. Со своей стороны я считал бы оптимальным

такой подход: в педагогической рефлексии, в планировании педагогических действий желательно исходить из возможно более полного знания о ребенке (в том числе и о данном конкретном ребенке); в непосредственном же взаимодействии с ребенком педагог должен абстрагироваться от всей информации, способной помешать безоговорочному принятию ребенка, в духе К. Роджерса, и непринужденному общению с ним (более того – «искренне забыть» эту информацию<sup>74</sup>). Само собой, для реализации такого подхода требуется высокий уровень личностного развития педагога, его готовность к управлению системой своих знаний.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема // *Мова і культура: Шоста Міжнарод. наук. конф.* – К., 1998. – Т. I.
2. *Балл Г.О.* Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, 2003.
3. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
4. *Давыдов А.П.* Проблема медиации в европейской культуре: Запад и Россия. Статья 1. Представление о богочеловеке как форма медиации и проблема культуры // *Обществ. науки и современность.* – 2000. – № 6.
5. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. – К., 1994.
6. *Кондрашихина О.А.* Предпосылки фасилитационных способностей практических психологов // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2002. – № 7.
7. *Ленін В.І.* Повне зібрання творів. – К., 1972. – Т. 25.
8. *Лобок А.М.* Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.
9. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. – М., 1994.
10. *Самойлов А.Е.* Проявления привычной активности субъекта при оценке им ситуаций различной сложности // *Новые исследования в психологии.* – 1982. – № 1.
11. *Терлецька Л.* Визначення здібностей дитини // *Психолог на батьківських зборах / Упоряд. О. Главник.* – К., 2003.
12. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990. – Т. 5.
13. *May R.* The problem of evil: An open letter to Carl Rogers // *H. Kirschenbaum & V.L. Henderson (Eds.). Carl Rogers: Dialogues.* – Boston, 1989.
14. *Rogers C.* Notes on Rollo May // *H. Kirschenbaum & V.L. Henderson (Eds.). Carl Rogers: Dialogues.* – Boston, 1989.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Кавычки означают, что в действительности информация не забывается (как и информация об опасности при совершении мужественного поступка), но блокируется ее актуализация. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>75</sup> Украинский перевод открытой переписки Роджерса и Мэя см. в кн.: *Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла.* – Т. 2. Психологія і духовність. – К., 2005.

## РАЦИОГУМАНИЗМ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП<sup>76</sup>

Если понимать под гуманизмом мировоззренческую ориентацию, исходящую из убеждения в широких возможностях гармоничного развертывания продуктивных человеческих возможностей, и признавать, что обладание разумом и опора на него в разнообразных видах деятельности составляют наиболее существенное отличительное качество человека, то рационализм естественно выступает одной из сторон гуманизма. Это позволяет говорить о *рациогуманизме* как о принципе, предполагающем в мировоззренческом плане признание интеллектуальной культуры (и науки как ее основного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требующем максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения.

Идея тесной связи рационализма и гуманизма, казалось бы, достаточно очевидна (и, к тому же, в своей сути отнюдь не нова – можно вспомнить и Конфуция, и Сократа, и многих других мыслителей). Тем не менее отношения между гуманистической и рационалистической мировоззренческими ориентациями то и дело оказываются напряженными, и похоже, что в наше время эта напряженность достигла очередного пика. Примечательно, что волна антиинтеллектуализма, нередко переходящего в откровенное мракобесие, охватила ныне не только сферу масс-медиа. Как ни парадоксально, к опасному процессу дискредитации интеллектуальной культуры, наряду с невежественными демагогами, оказываются причастны и утонченные интеллектуалы. Развенчанию подвергаются вершинные достижения указанной культуры, нашедшие выражение в идеях рационализма, детерминизма, диалектики, системности и т. д. Вместо того, чтобы, «стоя на плечах гигантов» и вступая в диалог с ними, преодолевать исчерпавшие себя формы упомянутых идей, развивать и обновлять последние с учетом новых либо вновь открывшихся реалий, – эти идеи то и дело пытаются отбросить, отдавая предпочтение примитивной эклектике.

117

---

Как известно, нынешнее усиление антиинтеллектуалистических настроений явилось реакцией на не прекращающийся со времени утверждения индустриальной цивилизации бурный рост механистичных, чуждых культурной гармонии форм интеллекта и на их пренебрегающее отдаленными по-

---

<sup>76</sup> Опубликовано в кн.: Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення: Матеріали III Міжнародного симпозіуму з біоетики, Україна, Київ, 7-8 квітня 2004 р. – К.: Сфера, 2004. – С. 22-24. См. также в настоящем издании статью «Принцип рациогуманизма и его значение для психологии». (Примечание 2006 г.)

следствиями, т. е., по сути, бездумное (в латинизированной терминологии – иррациональное) применение в войнах и военных приготовлениях, в насаждении экологически вредных технологий, в корыстном манипулировании сознанием и поведением больших масс людей и т.п. Этот факт, однако, в определенной мере объясняя современный антиинтеллектуализм, никоим образом его не оправдывает. Ведь опасности, порожденные несбалансированным интеллектом, могут быть смягчены лишь с помощью интеллекта, но гармоничного – выступающего в форме не только рассудка, но и разума, не только ума, но и мудрости.

Обращаясь, в частности, к направлениям в человековедении, подвергающимся критике за «чрезмерную рационалистичность», убеждаемся в том, что критики они и впрямь заслуживают, но при этом сколько-нибудь серьезным требованиям с точки зрения рационалистической научной методологии как раз не удовлетворяют. Это касается, например, бихевиористической психологии, отказывающейся изучать сознание и духовную жизнь личности, поскольку, дескать, к их познанию нельзя применить апробированные в рамках этого направления методы исследования. Между тем, рационалистическая методология требует применять (изыскивать, если они отсутствуют) методы, которые были бы адекватны изучаемым объектам и не игнорировали их важнейших качеств. Подобно этому, недооценка бессознательного психического, интуиции, чувственно-эмоциональной сферы, вообще – опора на искусственно «рационализированную» модель человека пренебрегает принципом рационального научного познания, требующим максимально возможной адекватности используемых моделей. Точно так же, требованиям научного рационализма (и рациогуманизма) не соответствуют образовательные системы, фактически опирающиеся на неадекватные модели человека, что находит выражение в явно недостаточном внимании к эстетическому развитию учащихся, пренебрежении особенностями «правополушарных» детей и т. п.

Принцип рациогуманизма находит, помимо прочего, конкретизацию в выделении более частных принципов гуманистически ориентированного социального поведения, подтвердивших свою результативность в той или иной его сфере, и их распространении (при наличии рациональных оснований к тому) на более широкую область. Так, например, высоко зарекомендовавший себя в гуманистической психологии и педагогике

---

принцип ориентации во взаимодействии с партнером (клиентом, учащимся и т.д.) на его наивысшие достижения (как реальные, так и потенциальные) заслуживает распространения, в частности, на сферу взаимодействия научных направлений и методологических парадигм (одной из основных ошибок американской гуманистической психологии, существенно ограничивших ее результативность, считают слишком сильный элемент «противопоставления себя другим течениям, а также антиинтеллектуалистическую установку» – см.: Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 6).

Подобно этому, вряд ли можно найти рациональные возражения против распространения основополагающего принципа медицинской деонтологии «Не навреди (а, если можешь, помоги)» на поведение по отношению к любой органической системе (в том числе социальной), к благоденствию которой стремится субъект. С этой точки зрения, следует признать явно нерациональным, а потому глубоко безнравственным пренебрежение к указанному принципу, характерное для революционеров разных времен и народов и, в особенности, для идеологов, призывающих к насильственной революции (при всем субъективном благородстве многих из этих людей). Сколь антагонистичными и острыми ни являются противоречия между компонентами социальной системы, взаимосвязи последних к этим противоречиям не сводятся (ср. взаимосвязи хищников и жертв в экосистеме), в то время как резкая разбалансировка системы опасна для нее – вплоть до угрозы ее гибели (вместе со всеми компонентами). Разумеется, сказанное не служит аргументом против активного (при необходимости – конфликтного) инновационного поведения ответственных социальных субъектов. Но этим субъектам следует стремиться к его рационализации: подобно тому, как поступает врач по отношению к больному, они должны опираться в своих действиях на познанные закономерности функционирования и развития социума и проявлять особую осторожность там, где эти закономерности не известны. Им следует также отдавать предпочтение ненасильственным формам поведения, а если уж приходится прибегать к насилию, образцом должно служить мастерство хирурга.

Что касается психологов, то им следовало бы: во-первых, в большей мере основываться на принципе рациогуманизма в своей исследовательской и практической деятельности (и, прежде всего, в построении ее методологии); во-вторых, уделять особое внимание выяснению психологических факторов, как препятствующих, так и способствующих внесению рациогуманистических начал в разные виды социального поведения.

## ПРЕДПОСЫЛКИ АДЕКВАТНОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРАВСТВЕННОГО ПОСТУПКА<sup>77</sup>

Проблема нравственного поступка, будучи на протяжении веков одним из наиболее напряженных средоточий гуманитарной мысли, получила в последние десятилетия новый импульс для углубленной разработки благодаря созданию формальных моделей, специально рассчитанных на применение в сфере этики и психологии. Отмечая перспективность работы в этом направлении, позволившей, в частности, существенно продвинуться в анализе структуры этических систем [4], я хотел бы одновременно подчеркнуть необходимость более полного учета в междисциплинарных исследованиях специфики упомянутой сферы – необходимость, в общем, тем более насущную, чем более высокие уровни субъектности и духовности достигаются в изучаемом поведении.

Следует учитывать, прежде всего, что *мораль*, т.е. поддерживаемая конкретной социальной общностью система ценностной ориентации поведения, существенно влияя на поступки принадлежащих к этой общности людей, однозначно эти поступки не определяет – хотя бы потому, что: а) человек может находиться под влиянием сильных мотивов, выходящих за рамки любых этических систем; б) он практически всегда входит, наряду с рассматриваемой, и в другие общности, с присущей им моралью (напр., моральные нормы, характерные для подростковой субкультуры, отличаются от господствующих в социуме); в) в зависимости от уровня своего личностного и (в качестве его стороны) морального развития [9] этот человек может, образно говоря, «недорасти» до морали, поддерживаемой определенной социальной общностью, но может также «перерости» эту мораль. В последнем случае он – при необходимости выбора между типами этической ориентации – чаще всего отдает (сознательно или интуитивно) предпочтение *нравственности*; последняя представляет собой воплощение в его сознании и поведении этической стороны целостной человеческой культуры и ощущается им как «голос *совести*» (религиозным человеком – как «голос Бога» в душе). Для человека же, осознающего, что он нарушил значимые для него нормы морали, характерно чувство *стыда*.

120

---

Хотя резкой грани между моралью и нравственностью нет, их целесообразно трактовать как разные феномены. Внешне различие проявляется в том, что, в

---

<sup>77</sup> Опубликовано (с небольшими сокращениями) в кн.: Розвиток ідей біоетики у європейському контексті: Матер. IV Міжнародного симпозіуму з біоетики 11 – 12 травня 2006 р., Київ. – К.: Сфера, 2006. – С. 13-14. (Примечание 2006 г.)

отличие от соответствия поступка морали данной общности, «нравственность поступка не всегда понятна обывателю» [2, с. 146].

Надо учитывать также, что человек принимает этическое решение, находясь в пределах некоторой *ситуации*, т.е. того выделяемого в громадном мире и ограниченного в пространственном, временном и содержательном отношениях фрагмента, на характеристики которого он (отражая или антиципируя их своей психикой) ориентируется в своем поведении. К тому же, даже по отношению к выделенной ситуации степень адекватности и полноты ее отражения (или антиципации) может быть весьма различна [8]. Особенности выделения ситуации и ее отражения (или антиципации) зависят как от социокультурных влияний (предшествующих и текущих), так и от индивидуальных свойств и состояний данного человека. Психологический анализ выявляет принципиальную противоречивость любой ситуации: последняя одновременно и определяется личностью, и «не определяется ею, потому что существует вне ее как неизвестный, неосвоенный материальный мир» [7, с. 387].

При всем том результаты поведения каждого человека проявляются не только в рамках той или иной ситуации, на которую он ориентируется, но и в реальном мире, которому до вышеупомянутых особенностей ее выделения и отражения, так сказать, «нет дела». Решения, пусть даже оптимальные по отношению к некоторым ситуациям с зафиксированными характеристиками, в реальном мире могут оказаться далекими от оптимальности, более того – иметь тяжелые последствия. Такое положение дел особенно характерно для периодов быстрых социальных изменений, за которыми не поспевают способности выделения и отражения ситуаций. Не потому ли так много правды в шуточном афоризме известного политика «Хотели как лучше, а получилось как всегда»? Вместе с тем высокоразвитые личности в большей мере способны преодолевать очерченные трудности благодаря способности к активности *надситуативной* [3, 6], а также *мультиситуативной*; под последней понимается сочетание разных масштабов и ракурсов восприятия и освоения мира (объединяемых, однако, некоторой единой личностной позицией). Предпосылкой последнего вида активности служит *когнитивная полифазия* – «способность владеть различными формами рассуждения и репрезентирования», обладающая «громадной практической важностью для коммуникации и адаптации к подвижным социальным потребностям» [5, с. 13].

---

## 121

---

Использование исследователем формальных моделей и методов, повышая ясность и обоснованность выводов, относящихся к поведению в четко охарактеризованных ситуациях, вместе с тем наталкивается на затруднения при рассмотрении активности *надситуативной* и *мультиситуативной* (по крайней мере, вплоть до построения формальных моделей, которые претендовали бы на репрезентацию этих видов активности).

В дополнение к вышесказанному отмечу еще, что при построении формальных моделей морального поведения поступок сводят обычно к *акту выбора* из альтернативных вариантов. Между тем, как показывает анализ [1, 3],



3], чаще более адекватным оказывается рассмотрение актов выбора как моментов – иногда проходных, а иногда узловых – *процесса* социального поведения. Если этот процесс обладает целостностью, реализуя определенную личностную позицию (находящую выражение, напр., в жизненном замысле), то он может быть интерпретирован как делящийся поступок (ср. различение точечных и длительных событий в [2]). Самодовлеющее значение акты выбора приобретают, прежде всего, в экстремальных обстоятельствах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г. Феномен выбору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія. – 2005. – № 1.
2. Ерёмченко А.М. История как событийность: В 2 т. – Луганск, 2005. – Т. 1.
3. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.
4. Лефевр В. Алгебра совести. – М., 2003.
5. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд (окончание) // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 2.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.
7. Роменець В.А. Вчинок і світ людини // Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К., 1999.
8. Чепелева Н.В. Понимание и интерпретация критической ситуации // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К., 2000. – Вип.. 4(7).
9. Kohlberg, L. Essays on Moral Development. Vol.II. The Psychology of Moral Development. – New York, 1984.

## **Раздел 2**

### ***Пути совершенствования понятийного аппарата психологии и педагогики***

## ВВЕДЕНИЕ

Как следует из названия этого раздела книги, собранные в нем работы отражают усилия автора, направленные на совершенствование понятийного (точнее, понятийно-терминологического) аппарата психологии и педагогики. В этой связи хотелось бы напомнить, что система понятий – это как бы каркас науки, необходимый для упорядочения всей совокупности научных знаний в той или иной области, а потому чрезвычайно важный и для их практического применения, и для преподавания соответствующих учебных предметов, и для дальнейшего развития науки.

Проблема совершенствования понятийного аппарата, важная для всех наук, для психологии особенно насущна. Это связано с исключительной сложностью ее предмета, а также с тем, что научная психология испытывает на себе постоянное влияние со стороны психологии донаучной, житейской (сказанное касается и педагогики – может быть, еще в большей степени). Такое влияние имеет, конечно, и положительные стороны, но оно же дает основание заявлять, что «ни в одной науке нет такой замены научных, взаимосвязанных терминов образными словами, как в психологии»<sup>78</sup>. Сохраняет силу и утверждение (относящееся, как и предыдущее, к 70-м годам XX в.), согласно которому «результаты, добытые в смежных областях психологической науки, порой невозможно обсуждать уже просто потому, что исследователи говорят на разных языках и мыслят разными категориями»<sup>79</sup>.

Рационализация системы психологических понятий важна не только для укрепления единства психологии как науки, но и для развития ее связей с другими дисциплинами. В частности, при всей важности внедрения количественных методов в психологические исследования, их применение теряет ценность, если отсутствует должная четкость и определенность в качественной характеристике исследуемых явлений, в используемом понятийном аппарате. Не случайно главным выводом, к которому привел в свое время анализ работы семинаров по математической психологии, оказался «вывод о необходимости уточнения системы определений психологических понятий»<sup>80</sup>. Надо ли говорить, что и этот вывод не устарел...

125

---

Впрочем, он вполне предсказуем, учитывая принципиально разный характер понятий формализованных дисциплин, с одной стороны, и гуманитарных (к которым в данном контексте следует отнести и психологию), с другой. Наиболее фундаментальное различие состоит в следующем: понятия первой группы представляют собой элементы некоторой формализованной

<sup>78</sup> Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1972. – С. 10.

<sup>79</sup> Давыдов В.В. Психология. Ее сегодняшние проблемы // Знание – сила. – 1978. – № 10. – С. 16.

<sup>80</sup> Крылов В.Ю. Семинар по математической психологии // Вопр. психологии. – 1974. – № 4. – С. 190.

теоретической системы и, собственно говоря, только в ее рамках и существуют; понятия же второй группы очень часто плавно переходят в одноименные или сходные, существующие в культуре в целом, в том числе в философии, публицистике, обыденной жизни. Отсюда и существенные различия в характеристиках терминов (слов и словосочетаний, обозначающих понятия). В формализованных дисциплинах термин (даже если им служит слово, заимствованное из национального языка) – это конвенционально (по согласию ученых) выбранный знак, который в принципе может быть заменен на другой; в гуманитарной же области граница между значением некоторого слова как научного термина и как элемента национального языка расплывчата. Например, слово «сила» в русском языке и оно же как физический термин – это омонимы: второе вобрало в себя (зато в существенно уточненном виде) только некоторые компоненты значения первого; граница между их значениями очень четкая. А если сравнить слово «чувство» в русском языке и его же как психологический термин, то при том, что их значения, конечно, не идентичны, провести между ними четкую границу невозможно.

С учетом сказанного, следует различать по меньшей мере два уровня уточнения понятий (и усовершенствования понятийных систем) в сфере гуманитарного (в частности, психологического и педагогического) знания. Оба эти уровня задействованы в работах, включенных в данный раздел книги.

На *первом* уровне понятийный аппарат сохраняет свой гуманитарный характер (положительной стороной которого является содержательное богатство, а отрицательной – недостаточная четкость). Вместе с тем, на основе анализа существующих в науке трактовок уточняется содержание рассматриваемых понятий, проясняются логические связи между ними; часто осуществляется «расщепление понятий (на два или большее их число) в соответствии с различными возможными оттенками смысла»<sup>81</sup>.

---

## 126

---

Так, например, в статье 1970 года «О психологическом содержании понятия “задача”» (первой в этом разделе книги) проведено разграничение:

1) между применением термина задачи для обозначения: а) цели действия субъекта или поставленного перед ним требования; б) ситуации, включающей, наряду с целью, условия, в которых она должна быть достигнута; в) словесной формулировки этой ситуации;

2) среди объектов категории “б” – между «задачами в смысле Леонтьева» (или просто «задачами»), «задачами в смысле Костюка» (или «мыслительными задачами») и «задачами в смысле Ньюэлла» (или «проблемными задачами») <sup>82</sup>.

*Второй* уровень уточнения понятий предполагает построение, начиная с элементарных «кирпичиков», целостной теоретической системы и большее или меньшее приближение, благодаря этому, к логической четкости, харак-

---

<sup>81</sup> Яновская С.А. Предисловие // Карнан Р. Значение и необходимость. – М., 1959. – С. 11.

<sup>82</sup> Характеристику содержания этих понятий см. в указанной статье.

терной для формализованных научных дисциплин. При этом учитывается, что начальный этап формализации может осуществляться средствами естественного языка, но «в таком случае требуется, чтобы запись на нем была общепонятной, не допускающей различных толкований»<sup>83</sup>.

К достижению рассматриваемого уровня я стремился, разрабатывая теорию задач<sup>84</sup>. Вместе с тем, чтобы понятия этой теории могли эффективно применяться в психолого-педагогической области, требовалось построить достаточно густую «понятийную сеть» – это давало надежду приблизиться с ее помощью к отражению противоречивости и изменчивости изучаемых процессов<sup>85</sup>. Уплотнение понятийной сети достигалось с помощью упомянутого выше приема «расщепления» понятий. Наряду с ним использовался другой столь же известный в методологии науки прием –

---

127

---

обобщение понятий. Расширяя «площадь» понятийной сети, он открывал возможность описания с ее помощью большего диапазона явлений.

Разработка теории задач включила:

– построение системы исходных понятий («предмет», «система», «структура», «информация», «модель», «знак», «воздействие», «операция» и др.);

– обоснование, в качестве исходной «клеточки» разрабатываемой теории, наиболее общего понятия задачи как системы, обязательными компонентами которой являются предмет (материальный или идеальный), находящийся в некотором исходном (или актуальном) состоянии, и модель требуемого состояния этого предмета<sup>86</sup>;

– разграничение объектов четырех типов: эмпирически фиксируемых задачных ситуаций, задач как их системных представлений<sup>87</sup>, знаковых мо-

---

<sup>83</sup> Бирюков Б.В. Синтез знания и формализация // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 451-452.

<sup>84</sup> См. публикации автора: Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. – 1979. – № 2; Базовые понятия общей теории задач: Препринт. – К., 1979; Основы типологии задач: Препринт. – К., 1979; У світі задач. – К., 1986; Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М., 1990; Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1990. Ряд положений разработанной теории задач (и, прежде всего, общее системное определение задачи) излагается и используется в статьях, вошедших в данный раздел настоящей книги.

<sup>85</sup> См. также в настоящем издании статью «Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами».

<sup>86</sup> Это понятие было предложено мною совместно с кибернетиком Алексеем Михайловичем Довгялло (1937 – 1997) – см.: Балл Г.А., Довгялло А.М. К уточнению понятия задачи // Науковедение, прогнозирование и информатика. • К., 1970. – Вып. 2; Глушков В.М. и др. Человек и вычислительная техника. – К., 1971.

<sup>87</sup> Таким образом, имело место дальнейшее «расщепление» понятий по сравнению со статьей «О психологическом содержании понятия “задача”», где было отдано предпочтение характеристике задачи как некоторой ситуации.

делей задач (в том числе словесных формулировок) и, наконец, смыслов этих моделей, т. е. той информации, которые они несут о задачах;

– выделение трех аспектов рассмотрения задач: а) в абстракции от решателя; б) по отношению к идеализированному решателю (системе четко охарактеризованных средств решения задач); в) по отношению к реальному решателю (в том числе человеку-индивиду или группе людей);

– логическое развертывание теории методом восхождения от абстрактного к конкретному на базе вышеуказанной исходной «клеточки» в сочетании с использованием и обобщением – с позиций разрабатываемой теории – сведений, накопленных в психологии и смежных с нею науках в ходе исследования задач и процессов их решения.

Важнейшим результатом проделанной работы стало построение системы качественных характеристик задач (и соответствующей типологии последних)<sup>88</sup>, а также системы количественных характеристик задач

---

## 128

---

(уровней их трудности, сложности, нерутинности /проблемности/ и нечеткости).

Разработанная теория задач была успешно использована как основа для построения систематизированных описаний задач, относящихся к различным областям (в частности, школьных математических и физических задач, а также задач обработки данных, решаемых с помощью компьютера).

Детальная разработка понятийного аппарата в рамках построения теории задач способствовала повышению уровня теоретического анализа в психологии. В частности, открылась возможность снятия псевдопроблем, нередко служивших поводом для дискуссий, и более адекватного формулирования действительно важных психологических проблем. Так, например, указанное выше выделение различных аспектов рассмотрения задач позволяет снять как неверно поставленный вопрос о том, «существует ли задача безотносительно к решающему ее субъекту». Исследование нечетких задач как одного из типов последних и анализ иерархических отношений между задачами побуждает заменить абстрактный (можно сказать, схоластический) вопрос «Сводится ли деятельность к решению задач?» вопросом конкретным, ориентирующим на проведение эмпирических исследований, – «Каковы особенности деятельности субъекта при решении им нечетких задач?». Совместное использование разных вариантов соотнесения элементов разработанной густой понятийной сети с реальными процессами деятельности субъекта способствует раскрытию свойственных им противоречий и выявлению качественных сдвигов в их протекании.

---

<sup>88</sup> Согласно системологу А. Рапопорту, «теория в широком смысле... может быть не чем иным как схемой классификации и определений». Это начальный этап по отношению к построению «теории в строгом смысле», делающей утверждения в форме «если ..., то ...» (Рапопорт А. Принцип математического изоморфизма в общей теории систем // Системные исследования: Ежегодник. – М., 1973. – С. 158).

Следует, однако, признать, что при всех своих (прошу прощения за нескромность) положительных качествах<sup>89</sup>, разработанная теория задач была в целом слабо воспринята психологическим (и педагогическим) сообществом. Ссылки (исключая ритуальные) на излагающие ее публикации меньше, чем на статью «О психологическом содержании понятия “задача”».

Этот факт лишний раз подтверждает то, что трудности связывания «точного» и «гуманитарного» знания лежат не только в теоретико-методологической области, но и в области психологии субъектов этого знания и социокультурных ориентиров их деятельности. Здесь обращу внимание лишь на один фактор – банальный, но в то же время сильно действующий. Гуманитариям сравнительно редко приходится работать с текстами (пусть даже не содержащими

---

129

---

математической или логической символики), в которых разворачивается новая система тесно взаимосвязанных концептов, так что если предшествующий теоретический материал не усвоен, то последующий попросту непонятен, даже если все слова кажутся знакомыми. К тому же, при построении теоретической системы рассматриваемого типа значения терминов, как правило, явно задаются определениями и всегда так или иначе отличаются от значений тех же слов в традиционно сложившейся области знания<sup>90</sup>. В этих условиях для использования новой теоретической системы или ее компетентного критического анализа требуется, как минимум, достаточно сильная мотивация. В случае теории задач она мало у кого нашлась.

Тем не менее я считаю, что в разработке (и применении) данной теории нашла выражение перспективная стратегическая линия взаимодействия формализованных и гуманитарных знаний. Во всяком случае (и это касается упомянутой выше теоретико-методологической стороны дела), указанная разработка наглядно продемонстрировала, что дилемма «либо пренебрежение логикой, либо упрощенчество и редукционизм» ложна, причем именно системный подход, в его разных вариантах<sup>91</sup>, открывает путь к ее преодолению. И это не только мое мнение. В недавней публикации Ю.И. Александров привел убедительные аргументы в пользу того, что *системное антиредукционистское мышление* в психологии и смежных с нею областях имеет не

---

<sup>89</sup> Их отмечали И.Я. Лернер, А.М. Сохор, И.И. Ильясов, А. Панайотов (Болгария) и другие дидакты и психологи.

<sup>90</sup> В связи с этим разработчики теоретических систем прибегают к разным ухищрениям. Так, И.М. Крейн, создавая понятийный аппарат «гуманитарной кибернетики», пишет слова «Разум», «Цивилизация», «Мышление» и др. с большой буквы, когда они выступают в качестве терминов выстраиваемых ею теорий (см.: *Крейн І. Україна: Метавіклик – Метавибір // Вісник НАН України. – 2005. – № 2*).

<sup>91</sup> Ныне внимание психологов заслуженно привлекает синергетический вариант, рассматривающий неравновесные системы, способные к самоорганизации.

только перспективу, но и может опереться на достаточно сильную традицию (в особенности, скажем так, на восточноевропейских землях)<sup>92</sup>.

В утверждение этой традиции и я попытался внести посильный вклад.

Наконец, еще одно замечание. Вошедшие в эту часть книги работы, посвященные проблемам обучения, написаны задолго до того, как я в начале 90-х годов под влиянием А.Г. Волынца заинтересовался диалого-культурологическим подходом в образовании. Естественно, что вопросы, становящиеся актуальными именно в контексте этого подхода, в упомянутых работах не рассматриваются.

---

<sup>92</sup> См.: Александров Ю.И. О «затухающих» парадигмах, телеологии, «каузализме» и особенностях отечественной науки // *Вопр. психологии.* – 2005. – № 5.



## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ЗАДАЧА»<sup>93</sup>

Понятие задачи – одно из фундаментальных понятий психологии<sup>94</sup>. В то же время, как отмечает Г. Дэвис, «исследования по решению задач человеком имеют заслуженную репутацию наиболее хаотических из всех выделяемых категорий человеческого научения» [24, с. 36]. Такое положение не в последнюю очередь связано с тем обстоятельством, что само понятие задачи никак нельзя признать четко определенным.

Большое разнообразие видов задач и затруднительность выявления их общих свойств побуждают многих психологов выдвигать чересчур общие определения задачи. При этом они, как говорит Д. Берлайн [23, с. 282], прибегают «к метафорам, взятым из физики», отождествляя задачу с состоянием неуравновешенности системы (Э. Клапаред, Я.А. Пономарев) или с напряжением в некоторой структуре («stresses and strains» по М. Вертгеймеру). Такой подход закономерно приводит к констатации того, что «решают задачи» даже молекулы [16, с. 110], т. е. в физику оказываются привнесены метафоры, взятые из психологии<sup>95</sup>.

Анализ понятия задачи как понятия общекибернетического и выяснение соотношения такого понятия с психологическим понятием задачи выходят за рамки настоящей статьи. Здесь мы рассматриваем задачу только как психологическое понятие, характеризующее требования к деятельности субъекта и условия ее протекания.

Переходя к рассмотрению психологических определений задачи, следует прежде всего отметить, что слово «задача» употребляется в психологической литературе для обозначения объектов, относящихся к трем различным категориям:

### 131

---

1) к категории цели действий субъекта, требования, поставленного перед субъектом: в этом смысле термин «задача» («Aufgabe») употребляли, например, психологи Вюрцбургской школы;

2) к категории ситуации, включающей, наряду с целью, условия, в которых она должна быть достигнута;

---

<sup>93</sup> Статья опубликована в журн.: *Вопр. психологии* — 1970. — № 6. — С. 75-85. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>94</sup> В психологической литературе на английском языке русскому термину «задача» соответствует большей частью термин «problem». В связи с этим в приводимых ниже цитатах мы переводим слово «problem» как «задача», оставляя термин «проблема» для обозначения лишь некоторого класса задач.

<sup>95</sup> Как отмечается в более общей связи в одной популярной статье, «теперь уже не человек описывается в терминах физики, но физические системы – в понятиях, заимствованных из психологии» [22].

3) к категории словесной формулировки этой ситуации (такое понимание термина «задача» наиболее характерно для С.Л. Рубинштейна и его учеников).

Мы считаем, что слово «задача» как психологический термин в наибольшей степени подходит для обозначения объектов второй категории. При этом мы руководствуемся следующими соображениями: а) такое употребление этого термина в наибольшей степени распространено в современной психологической литературе; б) для объектов первой категории вполне подходят термины «цель действия», «требование задачи», а для объектов третьей категории – термин «формулировка задачи»; в) термин «проблемная ситуация», широко используемый, наряду с термином «задача», для обозначения объектов второй категории, целесообразно, на наш взгляд, употреблять только по отношению к некоторому классу этих объектов<sup>96</sup>; г) отнесение психологического понятия «задача» к объектам второй категории предпочтительно в связи с тем, что характеристики именно этих объектов в наибольшей степени зависят от субъективных условий деятельности.

Важность учета этих условий при выяснении того, существует ли задача и каковы ее особенности, подчеркивается многими авторами. Так, Д. Берлайн пишет: «Часто говорят о задаче как о чем-то, что существует во внешнем мире. Она предъявляется субъекту на листе бумаги, или он обнаруживает ее где-то в природе. Однако то, что составляет задачу для одного индивидуума, может не быть задачей для другого» [23, с. 281]. Под задачей правильнее понимать, заключает Берлайн, не внешнюю ситуацию, а «ситуацию для организма» (мы бы сказали: «ситуацию для субъекта»). Ту же мысль высказывает К.А. Славская. Задача в психологическом смысле слова, отмечает она, это не только объективная исходная ситуация. «Это прежде всего задача, встающая для человека» [20, с. 211] (Подчеркнуто К.А. Славской).

### 132

---

Итак, мы рассматриваем задачу как некоторую ситуацию, в которой оказывается и должен действовать субъект. Как говорит А.Н. Леонтьев, задача – это «цель, данная в определенных условиях» [11, с. 232]. Эта мысль конкретизируется в формулировке Я.А. Пономарева: «задача есть... ситуация, которая определяет действия субъекта, удовлетворяющего потребность путем изменения ситуации» [16, с. 111]. Приведенную формулировку можно считать наиболее общим психологическим определением задачи (по отношению к объектам, отнесенным выше ко второй категории). Задачу, определенную таким образом, мы будем называть в этой статье *задачей в смысле Леонтьева*.

Большей частью, однако, термин «задача» относят не ко всем ситуациям описанного рода, а лишь к тем, которые удовлетворяют некоторым допол-

---

<sup>96</sup> Подробнее см. ниже. Есть еще предложенный Л. М. Фридманом [21] термин «задачная ситуация», но он пока не получил распространения.

нительным требованиям, указываемым более или менее четко. Так, часто подчеркивается, что решение задачи связано с преодолением трудностей. Д. Джонсон выражает это требование следующим образом: «Можно сказать, что перед субъектом стоит задача, если он мотивирован к достижению некоторой цели и его первая направленная к этой цели реакция не подкрепляется» [26, с. 63].

Дж. Гилфорд трактует понятие задачи так: «Если возникает стимульная ситуация, на которую организм реагирует без колебаний, потому что он к ней полностью подготовлен, то задачи нет. Задача существует в той мере, в какой стимульная ситуация застаёт организм неподготовленным или в какой подготовленная организмом реакция оказывается неадекватной» [25, с. 435].

Особенно широко пользуются понятием задачи при характеристике процессов мышления. В связи с этим весьма распространено понимание задачи как ситуации, в которой субъект для достижения стоящей перед ним цели должен выяснить неизвестное на основе использования его связей с известным. Эту идею выражают часто, определяя задачу («проблемную ситуацию») как ситуацию, содержащую в себе незаполненные места (пробелы, бреши – английское *gaps*, немецкое *Leerstellen*), которые должны быть заполнены для того, чтобы цель была достигнута (О. Зельц, Ф. Бартлетт, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк и многие другие). Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «в проблемной ситуации всегда имеется нечто, имплицитно – через свои отношения с тем, что в ней дано, – в нее включающееся, ею предполагаемое, но эксплицитно не определенное; нечто данное имплицитно, не будучи дано эксплицитно, это и значит заданное» [19, с. 14].

Согласно Г.С. Костюку, проблемная ситуация «характеризуется не просто незнанием, а осознанием человеком того, что в известном есть

---

### 133

---

нечто неизвестное, существенно важное для него (человека) и в то же время такое, что нельзя сразу выяснить» [8, с. 279].

Значительный интерес представляет определение проблемной ситуации К. Дункером. Он пишет: «В проблемной ситуации обязательно чего-то недостает (иначе она была бы не проблемной, а простой ситуацией), и это недостающее звено должно быть найдено с помощью мыслительного процесса» [5, с. 79]. На первый взгляд, это определение весьма близко к только что приведенным. Но следует принять во внимание, что, говоря о мыслительном процессе, Дункер имеет в виду только продуктивное мышление. Проблема, указывает Дункер, «возникает, например, тогда, когда у живого существа есть какая-либо цель и оно «не знает», как эту цель достигнуть. Мышление выступает на сцену во всех тех случаях, когда переход от данного состояния к желаемому нельзя осуществить путем непосредственного действия (выполнения таких операций, целесообразность которых не вызывает никаких сомнений)» [6, с. 86].

Задачи («проблемы») именно в этом смысле имеют в виду А. Ньюэлл, Дж. Саймон и Г. Шоу, когда они говорят, что при решении задачи субъект

«желает получить некоторый результат или некоторое «состояние дел», не зная непосредственно в данный момент, как их достигнуть» (цит. по [18, с. 182])<sup>97</sup>. Обратим внимание на отличие этой формулировки от формулировки Г.С. Костюка, которое на первый взгляд может показаться несущественным: там речь шла о том, что «нельзя сразу выяснить... нечто неизвестное», т. е. любой искомый результат, а здесь – о том, что в данный момент неизвестен способ получения результата. Если способ получения результата известен субъекту, а сам результат неизвестен (например, при выполнении вычислений по известной формуле), то имеет место проблемная ситуация в том смысле, как ее определяет Г.С. Костюк, но отсутствует проблемная ситуация в том смысле, как ее характеризуют в приведенной выше цитате А. Ньюэлл и его коллеги. Ситуации указанного рода мы будем ниже условно называть соответственно *задачами в смысле Костюка* и *задачами в смысле Ньюэлла*.

### 134

---

Еще раз предоставим слово Дж. Гилфорду. «При каждом решении задачи, • отмечает он, • имеет место элемент новизны: либо в виде новой стратегии или тактики, формируемой организмом, либо в виде нового применения ранее усвоенной стратегии или тактики» [25; 4351. Задача в смысле Ньюэлла обязательно существует только в первом случае.

Я.А. Пономарев использует для обозначения ситуации, которую мы назвали «задачей в смысле Ньюэлла», термин «мыслительная задача», при этом он рассматривает мыслительную задачу как видовое понятие по отношению к родовому понятию «задача». Как говорит Пономарев, в случае мыслительной задачи «прежде чем достигнуть цели, оказывается необходимым отыскать способ ее достижения» [16, с. 115-116].

Фигурирующее здесь понятие «способ достижения цели» требует уточнения<sup>98</sup>. Действительно, человек, приступающий к решению задачи, в особенности в знакомой области, обычно владеет различными эвристическими приемами, облегчающими достижение цели, т. е. владеет некоторыми компонентами способа решения. Разумеется, от этого предъявленная ему задача не перестает быть «задачей в смысле Ньюэлла» или мыслительной «задачей в смысле Пономарева». Для того чтобы это произошло, т. е. чтобы задача перестала быть задачей в указанном смысле, субъект должен обладать *алгоритмом* решения задачи.

Алгоритм решения задачи – это предписание, указывающее последовательность элементарных операций, обеспечивающую (при соблюдении опре-

---

<sup>97</sup> В другом месте Ньюэлл, Саймон и Шоу определяют задачу иначе: «Абстрактно говоря, человеку задана задача, если ему даны множество возможных решений и способ проверки того, является ли данный элемент этого множества действительно решением поставленной задачи» [14, с. 117-118]. Это, по существу, определение так называемой хорошо определенной задачи (см. ниже).

<sup>98</sup> Такое уточнение фактически уже было достигнуто в работах Ньюэлла, Саймона и Шоу.

деленных внешних условий) решение задачи<sup>99</sup>. Этот алгоритм может находиться в распоряжении субъекта в различной форме. Он может быть дан в виде внешней опоры (например, инструкции или схемы, согласно которой действует субъект). Субъект может помнить алгоритм и пооперационно воспроизводить его под контролем сознания (в этом случае имеет место *репродуктивное мышление*); наконец, последовательность операций, предусмотренная алгоритмом, может выполняться на уровне навыка. Нас, однако, интересуют сейчас не различия такого рода, а факт обладания или необладаия алгоритмом. (При этом нельзя забывать, что одна и

---

### 135

---

та же последовательность операций может для одного субъекта служить алгоритмом, а для другого нет; всё дело в том, являются ли операции, из которых составлена последовательность, элементарными для данного субъекта). Если субъект не обладает алгоритмом достижения цели, то для ее достижения (если исключить метод слепых проб и ошибок) требуется *продуктивное мышление*.

Тот факт, что субъект не обладает способом достижения цели, часто (начиная еще с Дж. Дьюи) описывается как «конфликт между наличными условиями и желательными результатами, *между целью и средствами ее достижения*» (цитируется по Д. Берлайну [23, с. 283]; подчеркнуто нами – Г.Б.). Понятием (может быть, правильнее сказать: «образом») конфликта пользовался в этом смысле и К. Дункер. Мы полагаем, что это понятие уместно именно при характеристике задач, способ (алгоритм) решения которых заранее не известен субъекту.

Что же касается задач, не подпадающих под определение Ньюэлла, т. е. задач, решение которых представляет собой реализацию известной субъекту процедуры, то здесь вряд ли имеет смысл говорить о конфликте, разве что термин «конфликт» понимается просто как противоречие. (Заметим, что английское слов «conflict» вполне может быть переведено на русский язык словом «противоречие»). Противоречие между наличной ситуацией и целью субъекта, конечно, всегда имеется, пока цель не достигнута.

К сожалению, пользуясь термином «конфликт» при определении задачи или проблемной ситуации, отнюдь не всегда уточняют его смысл. Вряд ли можно признать удачной, например, следующую формулировку: «Такая ситуация, в которой обнаруживается конфликт между условиями и требованиями деятельности, получила в психологии название проблемной ситуации» [17, с. 275]. Подобные определения создают лишь иллюзию наличия в психологической науке единства мнений в отношении того, что такое проблемная ситуация. Между тем, о таком единстве мнений не может быть и речи. И дело здесь, главным образом, не в том, что психологи не могут договориться

---

<sup>99</sup> Это определение соответствует понятию алгоритмического предписания по Л.Н. Ланде [3, 10]. Элементарная операция для данного субъекта или данного контингента субъектов – это операция, вероятность безошибочного выполнения которой близка к единице.

между собой, а в сложной структуре той реальности, которую они изучают. Для того, чтобы достаточно полно охарактеризовать эту реальность, нельзя ограничиться единым понятием задачи, которое было бы пригодно во всех случаях, но следует различать по крайней мере три понятия:

1) понятие задачи в смысле Леонтьева как ситуации, требующей от субъекта некоторого действия;

---

136

---

2) понятие задачи в смысле Костюка как ситуации, требующей от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным;

3) понятие задачи в смысле Ньюэлла как ситуации, требующей от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом (алгоритмом) этого действия.

Задача в смысле Костюка является, естественно, частным видом задачи в смысле Леонтьева, а задача в смысле Ньюэлла – частным видом задачи в смысле Костюка.

Термины типа «задача в смысле такого-то автора», разумеется, мало удобны. Их желательно заменить содержательными терминами. При этом возможны различные варианты терминологии. Нам представляется рациональным такой вариант, при котором:

1) задача в смысле Леонтьева именуется просто *задачей*;

2) задача в смысле Костюка именуется *мыслительной задачей*<sup>100</sup>;

3) задача в смысле Ньюэлла именуется *проблемной задачей* или *проблемой*. При этом мы руководствуемся тем, что термины «проблема», «проблемная задача» широко используются примерно в этом значении в советской психолого-педагогической литературе, а также и некоторыми зарубежными авторами (отсюда и термин «проблемное обучение»). Так, В. Оконь пишет: «Проблема не есть то же самое, что и задача. И в жизни и в школе часто ставятся задачи, решение которых требует лишь механической деятельности... Проблемный характер для данного индивида имеют лишь такие задачи, в которых содержится определенная практическая или теоретическая *трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению*» [15, с. 38-39]. (Подчеркнуто нами •Г.Б.)<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> Такое употребление термина «мыслительная задача», на наш взгляд, более оправдано, чем его употребление Я.А. Пономаревым. Мы при этом исходим из того, что репродуктивное мышление – это тоже мышление.

<sup>101</sup> Недостатком принимаемого здесь варианта терминологии является его расхождение с терминологией, принятой в большинстве работ западных авторов. Как уже указывалось выше, в литературе на английском языке русскому термину «задача» обычно соответствует термин «problem», термину же «решение проблемных задач» обычно соответствует термин «creative problem solving» [25, 27].

Обратим теперь внимание на то обстоятельство, что иногда ставят под сомнение правомерность выделения отдельного понятия,

---

137

---

обозначенного здесь как «проблемная задача». У. Рейтман, высказывая такое сомнение, исходит, в частности, из того, что субъект (вообще реальная система), даже если он обладает алгоритмом, не гарантирован от неудач. «Формально, – пишет Рейтман, – алгоритм всегда приводит к решению при условии, что он применяется к задачам надлежащего вида. На практике, однако, он может привести к неправильному решению или вообще ни к какому решению, если мы где-то запишем неправильный символ» [18, с. 182-183]. В результате, по мнению Рейтмана, исчезает принципиальное отличие такого рода ситуаций от проблемных ситуаций, при которых субъект не обладает алгоритмом решения.

Возражения Рейтмана, на наш взгляд, неосновательны, ибо в них допускается смешение двух различных вопросов (сформулируем их в технических терминах): вопроса о том, заложен ли в систему алгоритм, и вопроса о надежности работы системы по данному алгоритму, ограничиваемой возможными сбоями при осуществлении отдельных операций.

Вместе с тем в рассуждениях Рейтмана есть и рациональное зерно. «Либо... мы не можем говорить о «задачах» и «незадачах», – замечает он, – а всегда должны подразумевать некоторую степень наличия признаков задачи, либо... мы должны протянуть некоторую произвольную линию<sup>102</sup> между тривиальным и «истинно проблемным» концами пространства задач» [18, с. 183]. Здесь заслуживает внимания мысль о полезности некой непрерывной шкалы «проблемности». Представляется, однако, отнюдь необязательным рассмотрение указанных Рейтманом подходов как взаимоисключающих; скорее непрерывный и дискретный подходы должны дополнять друг друга, отражая диалектику соотношения количественных и качественных различий.

Ту же мысль о непрерывной шкале проблемности высказывает Д. Берлайн. «Ясно, – пишет он, – что задача может быть задачей в большей или меньшей степени. Некоторые задачи (problems) «проблемнее», или употребляя более привычное слово, «труднее», чем другие» [23, с. 283].

Желательность дополнения дискретного подхода непрерывным вытекает из того, что трудно провести четкие разграничительные линии между «задачами» и «незадачами» в том или ином смысле. Даже если воспользоваться приведенным выше бихевиористическим определением Д. Джонсона (а бихевиористы, как известно, в наибольшей степени претендуют

---

138

---

на четкость, операциональность своих определений), то всегда ли можно с уверенностью сказать, где оканчивается первая реакция и начинается вторая?

---

<sup>102</sup> Имеется в виду разграничительная линия.

Аналогично этому, очевидная нестрогость понятия алгоритма как алгоритмического предписания может в ряде случаев существенно затруднить решение вопроса о том, является ли та или иная задача задачей в смысле Ньюэлла. Последнее замечание не означает, однако, что мы присоединяемся к рассмотренным выше возражениям Рейтмана по поводу ньюэлловского понятия задачи, ибо одно дело – признавать размытость граней, их «условность, относительность, подвижность», по выражению В.И. Ленина, и совсем другое дело – вообще отвергать их существование.

Итак, *дискретный подход к характеристике задач должен быть дополнен непрерывным*. Но введение непрерывной шкалы требует прежде всего уточнения того, какие именно величины будут измеряться с ее помощью.

Д. Берлайн говорит только об одной величине – «проблемности» (она же «трудность»). Этого, на наш взгляд, явно недостаточно.

Рассмотрим простой пример. На одной из математических олимпиад [7] участвовавшим в ней школьникам была предложена такая задача: найти сумму всех трехзначных чисел, все цифры которых нечетны. Часть участников олимпиады пошла по наиболее простому, естественному пути, когда задача решается следующим образом: записывается полный список чисел, удовлетворяющих поставленному условию, и затем вычисляется их сумма. Интересно, однако, что ни один из школьников, выбравших этот путь, не успел в отведенное время довести до конца решение задачи и получить ответ. Другие участники олимпиады пошли по пути отыскания формулы, которая позволяет получить ответ без того, чтобы выписывать и складывать все подходящие числа. Многие из этих школьников успешно решили задачу. Возникает вопрос, при каком способе решения задачи ее следует признать более трудной для учащихся. Очевидно, это зависит от того, что понимать под трудностью.

Я.А. Пономарев отмечает, что «задачи могут быть трудными, скажем, в познавательном отношении», т. е. требовать большого объема знаний, наличия соответствующих навыков. Решение такой задачи «осуществляется путем выяснения длинного ряда связанных друг с другом вопросов» [16, с. 130]. Задачи, используемые в психологических экспериментах, должны быть, по мнению Пономарева, легкими в познавательном отношении. В то же время «задача должна быть психологически непреодолимо

---

трудной для испытуемого, должна исключать возможность самостоятельного (а значит не контролируемого экспериментатором) решения» [там же].

Для нас в этом рассуждении интересно сейчас то, что оно подтверждает *невозможность ограничиться одной величиной для характеристики того, в какой степени, выражаясь в стиле Берлайна, задача является задачей*. Мы думаем, что для этой цели необходимы по меньшей мере две величины.

Первая из них характеризует объем психической деятельности (умственного труда), требующейся для выполнения задания, т. е. представляет собой то, что в нашей работе [2] названо трудностью (интегральной). Нам ка-



жется целесообразным сохранить термин «*трудность*» именно для этой величины. Что же касается второй величины, упомянутой в предыдущем абзаце, то ее можно назвать *проблемностью*. Она показывает, в какой мере для решения задачи требуется выйти за пределы алгоритмов, находящихся в распоряжении субъекта.

Итак, в отличие от Берлайна, мы различаем понятия трудности и проблемности. Возвращаясь к примеру с задачей, предложенной на математической олимпиаде, мы можем констатировать, что трудность задачи при первом способе решения выше, чем при втором, однако ее проблемность при первом способе решения близка к нулю.

Естественно, возникает вопрос о способах измерения трудности и проблемности. Применительно к понятию трудности этот вопрос рассмотрен нами в [2]. Что же касается способов количественной оценки проблемности, то для их разработки требуются специальные исследования.

\*

Продуктивное мышление было, по сути, отождествлено выше с решением проблемных задач, т. е. задач, алгоритмы решения которых не находятся в распоряжении субъекта<sup>103</sup>. Такой подход соответствует традиции, идущей от О. Зельца и К. Дункера. Вместе с тем некоторые психологи ставят под сомнение правомерность подобного отождествления. Так, Л.И. Анцыферова, признавая, что «мыслительная деятельность человека, направленная на решение задач, может быть эмпирически описана как

140

---

заполнение пробела», в то же время указывает, что «такая характеристика мышления страдает... односторонностью: важнейшей функцией мышления является, может быть, не столько заполнение пробелов, сколько их выделение и конкретизация» [1, с. 260]. Здесь можно согласиться со всем, кроме одного: зачем противопоставлять друг другу выделение и заполнение пробелов? Разве заполнение пробела, рассматриваемое в системе одной задачи, не может служить одновременно выделением другого пробела, в заполнении которого будет состоять решение новой задачи, более конкретной по сравнению с первой? Очевидно, такая ситуация не только возможна, но и является наиболее обычной в реальных процессах продуктивного мышления. В пользу этого свидетельствует, в частности, следующий вывод К.А. Славской: «Переформулирования задачи, как показало исследование, представляют собой не что иное, как постановку испытуемым новых частных задач, возникающих по ходу решения основной задачи в результате объективирования предшествующего хода мысли» [20, с. 193].

---

<sup>103</sup> Конечно, мы имеем в виду здесь только направленное мышление в отличие от расширительной трактовки мышления как «любого процесса, в состав которого входит цепь символических реакций» [23, с. 19].

Вспомним, как подходил к решению вопроса о соотношении мышления и решения задач С.Л. Рубинштейн. «Понимание мыслительного процесса как анализа через синтез, – писал он, – позволяет многосторонне, в разных качествах раскрыть и исходную проблемную ситуацию, и функции мыслительного процесса, не сводя его только к решению задач (problem-solving) *в узком, специфическом смысле слова*» [19, с. 110] (подчеркнуто нами – Г.Б.). При этом Рубинштейн уточнял, что он понимает под задачей «словесную, речевую формулировку проблемы», представляющую собой «результат предварительного анализа проблемной ситуации» [19, с. 87, 110].

При таком уточнении приведенный выше тезис С.Л. Рубинштейна вполне справедлив. Действительно, *мышление никак не сводится к решению уже сформулированных задач*<sup>104</sup>. Но из этого вовсе не следует, что продуктивное мышление не может быть описано как заполнение пробелов в проблемных ситуациях.

Заметим, что рассмотрение обсуждаемого вопроса поднялось на более высокий уровень благодаря появлению понятий *хорошо определенной и плохо определенной задачи*. Эти понятия были введены в работах, посвященных проблемам искусственного интеллекта и моделирования психики [12, 13, 18]. М. Минский называет хорошо определенной такую задачу, для которой «в нашем распоряжении<sup>105</sup> имеется какой-то систематический

---

## 141

---

метод, позволяющий определить, когда предложенное решение приемлемо» [13, с. 404]. Согласно Дж. Маккарти, «мы называем задачу хорошо определенной, если существует проверка, которую можно применить к предполагаемому решению. В случае, когда предполагаемое решение действительно является решением, проверка должна обнаружить это за конечное число шагов» [12, с. 235].

Итак, уточним мы, *хорошо определенная задача – это такая задача, для которой в распоряжении субъекта имеется алгоритм проверки приемлемости предполагаемого решения*<sup>106</sup>. Все остальные задачи следует считать плохо определенными. К примеру, задание «Напишите предложение с депричастным оборотом» выступает для учащихся, знающих грамматику, как хорошо определенная задача, а задание «Напишите сочинение на такую-то тему» – как плохо определенная задача. Воспользовавшись принятым в психологии мышления образом пробела, который должен быть заполнен, можно сказать так: в хорошо определенной задаче заполненная область четко отграничена от пробелов – поэтому всегда можно с уверенностью сказать, заполнен пробел или нет; в плохо определенной задаче такое четкое разграничение отсутствует.

---

<sup>104</sup> На это обращал внимание и М. Вертхеймер [28, с. 77].

<sup>105</sup> Подразумевается: в распоряжении системы, решающей задачу.

<sup>106</sup> В частном случае алгоритм проверки может состоять из одной элементарной операции.

Без проверки приемлемости полученного результата процесс решения задачи нельзя считать окончательным. Поэтому, если субъект не обладает алгоритмом такой проверки, следует признать, что он не обладает полным алгоритмом решения задачи. Следовательно, всякая плохо определенная задача является проблемной. Хорошо определенная задача может быть, разумеется, как проблемной, так и неproblemной.

Безусловно, заслуживает внимания мысль У. Рейтмана о желательности введения непрерывной шкалы, которая позволила бы указать, в какой мере та или иная задача является плохо определенной. «Перед нами, – пишет Рейтман, – вырисовывается понятие континуума, которое 'охватывает всю область от хорошо определенных формальных задач до таких плохо определенных задач, как сочинение фуги» [18, с. 208]. Таким образом, оказывается возможным наметить третью величину (ее можно назвать «*дефицитом определенности*»<sup>107</sup>), которая, наряду с трудностью и проблемностью,

---

142

---

могла бы служить для количественной характеристики задач. (Слово «количественная» употреблено здесь условно, поскольку при современном уровне наших знаний ещё трудно говорить о способах количественной оценки «дефицита определенности» задач).

Как бы то ни было, *мышление не сводится к решению хорошо определенных задач*. Последняя фраза представляет собой уточнение, своего рода формализацию, рациональной идеи, содержащейся в приведенных выше высказываниях С.Л. Рубинштейна и Л.И. Анцыферовой; при этом она, разумеется, не охватывает всего содержания этой идеи. Переход от плохо определенной к хорошо определенной задаче (или, иными словами, уточнение условий, при которых задача может считаться решенной) – это только один из аспектов «предварительного анализа проблемной ситуации», о которой говорил С.Л. Рубинштейн (или «экспликации проблемы», если воспользоваться термином Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской [9]).

При классификации задач можно исходить также из степени завершенности других аспектов этого анализа. В этой связи представляют, в частности, интерес выделяемые П.Я. Гальпериным «общелогические типы» задач: 1) с полным набором только необходимых условий<sup>108</sup>, 2) с недостатком некоторых из них, 3) с наличием всех необходимых и с добавлением избыточных, лишних условий и 4) с недостатком некоторых необходимых условий, с одной стороны, и с избытком ненужных «данных» – с другой» [4, с. 260-261]. Если исходная задача относилась к четвертому типу, то в процессе «экспликации» она переводится сначала во второй или третий тип и, наконец, в первый.

---

<sup>107</sup> Сразу приходящее на ум слово «неопределенность» здесь, по-видимому, не стоит употреблять, поскольку с ним связывается специфический теоретико-информационный смысл.

<sup>108</sup> Имеются в виду условия, учет которых объективно необходим для успешного выполнения действия, т. е. для успешного решения задачи.

Важно, что в любом случае «экспликацию проблемы» можно рассматривать как решение некоторой задачи, представляющее собой составную часть решения рассматриваемой задачи.

\*

Подводя итоги, можно констатировать, что уточнение понятия задачи, как и других основных понятий психологической науки, — дело весьма непростое. Чтобы добиться в нем хотя бы относительного успеха, необходимо строго соблюдать требования как формальной, так и диалектической логики, сочетая четкость дефиниций с учетом противоречивой сущности исследуемых явлений.

143

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова Л.И.* О некоторых новых подходах к проблеме мышления в психологической науке капиталистических стран // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. • М.: Наука, 1966.
2. *Балл Г.А.* К вопросу о количественной оценке трудности заданий // Программированное обучение и обучающие машины. • К., 1969. • Вып. 1.
3. *Бирюков Б.В., Ланда Л.Н.* Методологический анализ понятия алгоритма в психологии и педагогике в связи с задачами обучения // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения. • М.: Просвещение, 1969.
4. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. • М.: Наука, 1966.
5. *Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления: Сб. переводов. • М.: Прогресс, 1965.
6. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сб. переводов. • М.: Прогресс, 1965.
7. *Колесников М., Потапов М.* О вступительных экзаменах в физико-математическую школу-интернат при МГУ. • Наука и жизнь. • 1969. •• 1.
8. *Костюк Г.С.* (ред.). Психологія: Підручник для педінститутів. • Вид. 3-є. К.: Радянська школа, 1968.
9. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Эвристический поиск при решении задач. Сообщение I // Новые исследования в педагогических науках. • Вып. 9. • М.: Просвещение, 1967.
10. *Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. • М.: Просвещение, 1965.
11. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. • М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
12. *Маккарти Дж.* Обращение функций, определяемых машинами Тьюринга // Автоматы / Под ред. К. Шеннона и Дж. Маккарти: Пер. с англ. • М.: ИЛ, 1956.
13. *Минский М.* На пути к созданию искусственного разума // Вычислительные машины и мышление / Под ред. Э. Фейгенбаума и Дж. Фельдмана: : Пер. с англ. • М.: Мир, 1967.
14. *Ньюэлл А., Шоу Дж., Саймон Г.* Эмпирические исследования машины «Логик-теоретик», пример изучения эвристики // Вычислительные машины и мышление / Под ред. Э. Фейгенбаума и Дж. Фельдмана: : Пер. с англ. • М.: Мир, 1967.
15. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: Пер. с польск. • М.: Просвещение, 1968.
16. *Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. • М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
17. *Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах. • М.: Энергия, 1965.

18. *Рейтман У.Р.* Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов: Пер. с англ. • М.: Мир, 1968.

144

---

19. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.

20. *Славская К.А.* Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии. • М.: Наука, 1966.

21. *Фридман Л.М.* О механизмах решения арифметических задач // Вопр. психологии. • 1967. • № 2.

22. *Шевченко В.* Очеловеченная наука // Знание • сила». • 1969. • № 5.

23. *Berlyne, D.E.* Structure and Direction in Thinking. – New York: Wiley, 1965.

24. *Davis, G.A.* Current status of research and theory in human problem solving // Psychological Bulletin. • 1966. • V. 66. • No. 1.

25. *Guilford, J.P.* Some theoretical views on creativity // *Helson H., Bevan W.* (Eds.). Contemporary Approaches to Psychology. • Princeton (N.Y.): Van Nostrand, 1967.

26. *Johnson, D.M.* The Psychology of Thought and Judgment. • New York: Harper, 1955.

27. *Krech, D., Crutchfield, R.S.* Elements of Psychology. • New York: Knopf, 1958.

28. *Wertheimer, M.* Productive Thinking. • New York: Harper, 1945.

145

---

## О ПОНЯТИИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ<sup>109</sup>

*Учение* представляет собой специфическую деятельность, посредством которой субъект овладевает способами других деятельностей. В связи с этим при описании учения следует выделять две категории действий и задач<sup>110</sup>:

1) действия, составляющие учебную деятельность (*учебные действия*) и задачи (ситуации), требующие осуществления таких действий (*учебные задачи*);

2) действия, способами которых должен овладеть субъект в процессе учения, и задачи, способы решений которых он должен усвоить. Будем называть такие действия и задачи соответственно *критериальными действиями* и *критериальными задачами*<sup>111</sup>.

В частных случаях конкретные действия и задачи могут относиться одновременно к обеим категориям. Можно указать два наиболее распространенных случая такого рода:

а) когда задача, первоначально фигурирующая в качестве критериальной, непосредственно используется в качестве учебной задачи, предназначенной для обучения решению этой критериальной задачи (например, чтобы научиться забивать гвозди, упражняются именно в забивании гвоздей);

б) когда критериальная задача сама по себе является учебной (субъект овладевает способами учебной деятельности, «учится учиться»).

Однако даже в этих случаях, когда вроде бы одна и та же задача является и критериальной, и учебной, различать эти категории совершенно необходимо. В случае «а» эффективность одних и тех же действий оценивается по-разному в зависимости от того, выступают ли они в качестве критериальных или в качестве учебных: эффективность критериальных действий оценивается по количественным и качественным показателям выполненной работы, а эффективность учебных действий – по степени овладения рациональными способами действий.

В случае «б» задача является критериальной в одной системе задач, а учебной – в другой. Точнее, если задача *B* является и критериальной, и учебной, то существует учебная задача *A*, по отношению к которой задача

146

---

*B* является критериальной, и существует критериальная задача *C*, по отношению к которой задача *B* является учебной.

В последние годы получила распространение трактовка понятия учебной задачи, предложенная Д.Б. Элькониным. «Необходимо, – пишет Эльконин, – строгое различение учебной задачи от различного рода практических задач, возникающих перед ребенком в ходе его жизни или специально пред-

---

<sup>109</sup> Статья опубликована в сб.: Науковедение, прогнозирование и информатика. • К.: Научный совет по кибернетике АН УССР, 1970. • Вып. 2. ••. 75-80. (Примечание 2006 г.)

<sup>110</sup> Термин «задача» используется здесь в самом широком смысле [1].

<sup>111</sup> Мы калькируем английский термин *criterion task*.

лагаемых ребенку взрослыми. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [2].

Мысль о принципиальном различии практических и учебных задач и о необходимости учета этого различия при построении процесса обучения, несомненно, плодотворна. Она получила убедительное подтверждение в экспериментальных исследованиях, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина. Но в приведенной формулировке эта мысль выражена недостаточно четко, так что границы понятия «учебная задача» остаются неясными. Действительно, отличительная особенность учебной задачи состоит, по Д.Б. Эльконину, в том, что «ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта». Начнем с «результата» (очевидно, имеется в виду результат решения задачи). Здесь следует учесть, что результат, состоящий в изменении действующего субъекта, может, в принципе, достигаться в процессе любой деятельности (приобретение опыта в процессе труда, развитие ребенка в ходе игровой деятельности и т. п.), так что не является специфическим для учебной деятельности (решения учебных задач). С другой стороны, субъект может не справиться с учебной задачей или задача сама по себе может оказаться неудачной, мало способствующей овладению теми или иными способами действий. В этих случаях отсутствует результат, состоящий «в изменении самого действующего субъекта». Но разве от этого задача перестала быть учебной? Как мы видим, результат, охарактеризованный вышеуказанным образом, не является ни достаточным, ни необходимым признаком учебной задачи.

Перейдем к «цели». Эта категория, несомненно, имеет прямое отношение к особенностям учебных задач. У Д.Б. Эльконина говорится; «ее (задачи) цель». Какая же цель имеется в виду?<sup>112</sup>

---

147

---

Это может быть, во-первых, цель учителя, или, вернее, цель обучения (поскольку учитель, к сожалению, не всегда в должной мере осознает устанавливаемые обществом цели обучения), Но если формулировку Д.Б. Эльконина уточнить таким образом, то понятие учебной задачи, определяемое этой формулировкой, не будет отличаться от традиционного: действительно, все задачи, предлагаемые учащемуся в ходе обучения, даются именно с той целью, чтобы изменить (обучить) его<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Аналогичная неясность имеет место при определении учебной задачи как «задачи, при решении которой основной целью является само усвоение заданного образца действий или понятий» [3].

<sup>113</sup> Правда, эта цель не всегда находит конкретизацию в намерении вооружить обучаемых системой четко определенных способов действий. (Примечание 2006 г.)

Во-вторых, это может быть цель учащегося, понимаемая как мотив его учебных действий, которым в данном случае может служить стремление учащегося овладеть теми или иными способами критериальных действий. Наличие такого мотива весьма желательно, а в случае самостоятельного учения (учения, не включенного в систему обучения), по-видимому, необходимо. Но такой мотив сам по себе, конечно, не обеспечивает того, что учебные действия на деле приведут к овладению способами критериальных действий.

Наконец, в-третьих, под «целью» может подразумеваться цель учебных действий учащегося, состоящая в приведении некоторого объекта (или совокупности объектов) в предпочтительное для субъекта состояние. И как раз эти предпочтительные состояния объектов, получаемые в результате учебных действий, могут объективно представлять собой компоненты способов решения критериальных задач.

Насколько можно судить по описанию конкретных экспериментов, именно последнюю из трех описанных ситуаций, по всей видимости, имеют в виду Д.Б. Эльконин и Л.В. Берцфай, когда они говорят о «ситуации учебной задачи» (иногда уточняется: «собственно учебной задачи») в противоположность ситуации «конкретно-практической задачи» [3, 4]<sup>114</sup>. Существенно, что именно эта третья ситуация обеспечивает явное усиление педагогического эффекта. Такое усиление проявилось, в частности, в экспериментах Л.В. Берцфай, где цель действий испытуемых при решении учебной задачи состояла в нахождении способов управления движением фигурки посредством нажатий на кнопки, а эти способы представляли собой обобщенные компоненты способов решения критериальных задач, предусматривавших проведение фигурки по лабиринтам различной конфигурации.

---

## 148

---

Аналогичное усиление имело место в исследовании Е.И. Мащбица [5], где цель действий учащихся при решении учебных задач («задач-моделей») состояла в установлении математических и логических отношений, существующих между элементами прямоугольного треугольника, а знание этих отношений выступало в качестве обобщенного компонента способов решения критериальных задач, требовавших нахождения тех или иных элементов прямоугольного треугольника по другим (заданным) элементам.

Что касается терминологии, то мы не считаем правильным ограничивать понятие учебной задачи так, чтобы оно относилось только к ситуациям подобного рода. Под учебной задачей естественно понимать (см. выше) всякую задачу, решаемую субъектом в ходе учения или предлагаемую ему в ходе обучения. Ситуации, подобные описанным в предыдущем абзаце, можно согласиться называть *собственно учебными задачами*. Собственно учебная задача – это такая учебная задача, при решении которой в качестве целей

---

<sup>114</sup> Теперь я бы сказал, что понятие учебной задачи по Д.Б. Эльконину объединяет все три трактовки цели. (Примечание 2006 г.)



учебных действий субъектов выступают способы решения критериальных задач или компоненты этих способов.

Определение собственно учебной задачи можно сформулировать иначе, воспользовавшись понятиями прямого и побочного продуктов обучения (учения) [5]. *Продукты обучения (учения)* – это всё то, что приобретает учащийся в процессе обучения или учения. *Прямыми* называются такие продукты обучения (учения), которые выступают в качестве целей учебных действий учащихся. Прочие продукты обучения или учения считаются *побочными*.

Введя такие термины, можно определить собственно учебную задачу как такую учебную задачу, при успешном решении которой прямыми продуктами обучения (учения) являются способы решения критериальных задач или компоненты этих способов. (Здесь оговорено успешное решение, поскольку, если таковое не достигнуто, то упомянутые способы или компоненты не являются продуктами учения, хоть и остаются целями учебных действий.)

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А., Довгялло А.М. К уточнению понятия задачи // Наукоеведение, прогнозирование и информатика. •К.: Научный совет по кибернетике АН УССР, 1970. •Вып. 2.

2. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. •К., 1981.

149

---

3. Эльконин Д.Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе // Вопр. психологии. •1960. •№ 5.

4. Берцфаи Л.В. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопр. психологии. •1966. •№ 6.

5. Машбиц Е.И. Зависимость усвоения учащимися способа решения математических задач от метода обучения: Автореф. канд. дис. •К., 1966.

*Доложено на семинаре "Программированное обучение и обучающие машины" 18. IX. 1970.*

150

---

## КАТЕГОРИЯ МОДЕЛИ И ЕЕ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ<sup>115</sup>

Излагается предложенный авторами подход к трактовке общенаучных понятий «информация» и «модель». Проводится подразделение моделей на материальные, материализованные и идеальные. Выделяются основные параметры модельной информации: ее объем, адекватность и полнота. Подчеркивается тернарность модельного отношения, т. е. охват им трех систем: моделируемой

---

<sup>115</sup> Соавтор — В.И. Войтко. Статья опубликована в сб.: Программированное обучение. — К.: Вища школа, 1978. — Вып. 15. — С. 3-10.

Войтко Виталий Иванович (1927–1989) — украинский философ и психолог, член-корреспондент АПН СССР, в 1972 – 1983 гг. директор НИИ психологии УССР. — Г.Б. (Примечание 2006 г.)

системы, модели и системы, использующей модели. Анализируется использование моделей как средства исследования в педагогике. При этом выясняется место математического и кибернетического моделирования среди методов педагогического исследования. Обсуждается модельный характер педагогического эксперимента. Отмечается, что в педагогике, как и в ряде других наук, модели выступают также в качестве предмета исследования. В этой связи рассматриваются модели, служащие средствами обучения и средствами деятельности учащихся.

<...><sup>116</sup> В современной науке широко используются общенаучные понятия (общенаучные категории), занимающие, по преобладающему в советской философии мнению, промежуточное положение между философскими категориями и понятиями специальных наук. К числу важных общенаучных категорий относится понятие «модель». В настоящей статье излагается один из возможных подходов к определению этого понятия и выясняются некоторые перспективы его применения в педагогических исследованиях.

Понятие модели мы описываем в тесной связи с другим общенаучным понятием – «информация». Последнее, как известно, весьма многогранно, и мы не хотели бы оспаривать правомерность других подходов к его трактовке.

При определении понятий «информация» и «модель» мы исходим из понятия *системы*, т. е. множества предметов (*компонентов*), между которыми имеются отношения, существенные в том или ином аспекте. *Структура*

---

## 151

---

системы, т. е. способ ее внутренней организации [3], может быть описана как множество тех её существенных свойств (их естественно назвать *структурными*), которые характеризуют: а) отдельные компоненты системы, рассматриваемые каждый как определенное целое; б) отношения между этими компонентами; в) отношения между отдельными компонентами и системой в целом (например, обязательность наличия в системе одних компонентов и необязательность других). К примеру, структурная формула вещества изображает структуру его молекулы, а социограмма – структуру малой социальной группы. В числе свойств системы, наряду со структурными, выделяются субстратные и функциональные свойства.

Наиболее общую количественную характеристику структуры некоторой системы нередко называют *сложностью* этой системы [2]. Сложность тем больше, чем больше компонентов входит в состав системы и чем разнообразнее свойства этих компонентов и существующие между ними отношения.

Рассмотрим понятие *информации*, проводя при этом различие между двумя ее типами: реальной информацией и модельной информацией. В связи с характеристикой модельной информации вводится и понятие модели.

---

<sup>116</sup> Здесь опущены первые два абзаца статьи, в которых актуальность ее темы обосновывалась, исходя из решений XXV съезда КПСС. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

Множество существенных структурных свойств, общих для двух систем  $A$  и  $B$ , мы называем *реальной информацией*, которую каждая из этих систем несет о другой системе. Например, молекулы двух химических веществ, обладающие аналогичной структурой, несут реальную информацию друг о друге. Сложность системы является верхним пределом объема реальной информации, которую эта система может нести о любой другой системе или которую любая другая система может нести о ней.

Реальная информация, которую система  $B$  несет о системе  $A$ , может использоваться какой-либо активной системой  $C$ , в частности человеком, коллективом людей, животным, вычислительной машиной. Это использование может состоять либо в усвоении упомянутой информации, т. е. в таком изменении системы  $C$ , в результате которого она будет нести эту информацию, либо в передаче этой информации некоторой системе  $D$ , либо в применении этой информации в качестве средства решения той или иной задачи.

Обратим теперь внимание на то, что система  $C$  может не обладать средствами для выделения из множества существенных структурных свойств системы  $B$  того подмножества, которое является общим с системой  $A$ , т. е. представляет собой реальную информацию об этой системе.

---

## 152

---

Система  $C$  может также, даже обладая такими средствами, почему-либо не воспользоваться ими. В подобных случаях она может вместо реальной информации о системе  $A$  использовать в функции этой информации какую-либо иную совокупность структурных свойств системы  $B$ .

Всякую совокупность структурных свойств системы  $B$  (или, что то же самое, всякое подмножество структуры этой системы), которая используется или может использоваться системой  $C$  в функции реальной информации о системе  $A$ , мы называем *модельной информацией*, которую система  $B$  несет о системе  $A$  для системы  $C$ . Систему  $B$  мы называем при этом *моделью* системы  $A$  для системы  $C$ , а систему  $A$  – *моделируемой системой* по отношению к модели  $B$  (опять-таки для системы  $C$ ). Например, топографическая карта является для пользующегося ею человека моделью определенной местности. При этом модельную информацию о местности для этого человека образует вся совокупность структурных свойств карты, используемых им для получения представления о местности, независимо от того, насколько точна карта и насколько правильное представление может быть получено на ее основе.

Модельную информацию о системе  $A$ , содержащуюся в какой-либо модели  $B$  этой системы, можно охарактеризовать: а) ее *объемом*; б) ее *адекватностью*, т. е. близостью к реальной информации, которую несет модель  $B$  о системе  $A$ ; в) ее *полнотой*. Полнота модельной информации, при прочих равных условиях, тем больше, чем больше ее объем и адекватность, и тем меньше, чем сложнее моделируемая система  $A$ . Частным видом полноты модельной информации можно считать используемую в информатике характеристику «информативность вторичного документа», выражающую «степень (меру)

адекватного воспроизведения в нем основных элементов содержательной и формальной структуры первичного документа» [8, с. 4].

В принимаемом нами определении модели подчеркивается тернарность модельного отношения, т. е. охват им трех систем: моделируемой системы *A*, модели *B* и системы *C*, использующей модель. Эта черта моделей обуславливает одно из отличий понятия модели от понятия отражения: ведь способность материальной системы отражать особенности воздействий на нее со стороны другой системы является объективным свойством взаимодействия этих двух систем и не зависит от исследователя или какой-либо иной третьей системы [4].

Чаще всего модель обладает меньшей сложностью, чем моделируемая система, но такое отношение между ними отнюдь не обязательно.

---

### 153

---

Мы не случайно пользуемся термином «моделируемая система», а не широко применяемыми в литературе терминами «прототип» и «оригинал». Эти последние термины уместно употреблять в тех случаях, когда моделируемая система первична по отношению к модели, т. е. появилась до ее возникновения. Такое условие, однако, выполняется далеко не всегда. К примеру, чертеж можно считать моделью изображенного на нем изделия как в том случае, когда он выполнен по готовому изделию, так и в том, когда изделие изготавливается по чертежу. Модели, первичные по отношению к моделируемым системам, строятся в процессах конструирования, планирования, прогнозирования, играющих важную роль в самых разных областях науки и практики, в том числе и в педагогике.

Разнообразие моделей выдвигает как актуальную проблему их классификацию. Мы считаем целесообразным выделять следующие основные типы моделей.

Во-первых, *материальные* модели. Субстратные свойства таких моделей существенно влияют на их функционирование.

Во-вторых, *материализованные* модели, т. е. такие системы знаков или изображений, функционирование которых мало зависит от природного бытия их субстрата. Все преобразования в таких моделях осуществляются в ходе деятельности субъекта, опирающегося на определенную семантику.

В-третьих, *идеальные* модели, в которых осуществлено абстрагирование от субстрата (материальной формы). Идеальные модели могут быть образными и понятийными. Можно рассматривать идеальные модели, существующие в психике отдельных индивидов, и те, которые присутствуют в общественном сознании.

Итак, мы попытались охарактеризовать общенаучное понятие модели. Если в роли системы *C*, использующей модель, выступает исследователь, который с целью познания системы *A* изучает сходную с ней по структурным свойствам систему (модель) *B*, то мы приходим к понятию *модели* как *средства научного исследования*. Это понятие мы рассматриваем как конкретизацию общенаучного понятия модели.

Модель как средство исследования широко используется в педагогике, как и в других науках. С каждым годом появляются новые математические модели обучения (см. обзор [13]). Дополнительные возможности познания исследуемых в педагогике процессов открываются при их моделировании на ЭЦВМ (см., например, [12]). Значение математического и кибернетического моделирования немалое возрастает в связи с внедрением современной техники, в первую очередь электронных вычислительных

---

## 154

---

машин, в педагогический процесс и управление им, осуществляемое на разных уровнях, вплоть до общегосударственного [6].

Чрезвычайная сложность и многогранность педагогических процессов приводит, однако, к тому, что в рамках математических и кибернетических моделей, – даже когда в их основу кладутся вполне разумные исходные идеи, – указанные процессы оказываются представленными в упрощенном виде. В связи с этим приходится противостоять двум тенденциям: тенденции к поспешному, некритическому переносу на реальный педагогический процесс результатов, получаемых при исследовании моделей, и тенденции к отбрасыванию метода моделирования как якобы не соответствующего специфике педагогических наук. В действительности же на современном этапе развития этих наук математическое и кибернетическое моделирование выступает как вспомогательный, но весьма перспективный метод исследования. Он способствует строгому формулированию теоретических положений, облегчает выдвижение обоснованных гипотез о закономерностях педагогических явлений, расширяет возможности их прогнозирования и планирования. При этом важно лишь, как справедливо отмечают И.И. Логвинов и А.Ю. Уваров, оговаривать все принятые при построении модели допущения и огрубления, «чтобы ясно представлять характер соотносимости результатов, получаемых на модели, с реально наблюдаемыми феноменами» [9, с. 117].

В построении математических и кибернетических моделей находит яркое выражение тенденция к математизации педагогики. Поддерживая эту тенденцию как прогрессивную, следует постоянно учитывать содержательные аспекты педагогических феноменов, не упускать из поля зрения неформализованные компоненты педагогической теории.

Говоря об использовании в педагогике модели как средства исследования, мы не ограничиваемся рассмотрением математического и кибернетического моделирования, а также тех случаев, когда исследователь сознательно применяет понятие модели. Во-первых, всякую научную теорию (а, значит, в частности, и педагогическую) можно считать моделью той системы объектов, которую эта теория описывает. Во-вторых, едва ли не всякий эксперимент в педагогике (так же, как в психологии, социологии, экономике) по существу

представляет собой применение метода моделирования<sup>117</sup>. Дело в том, что, в отличие, скажем, от физического процесса,

---

**155**

---

педагогический процесс, в том числе осуществляемый в условиях эксперимента, неповторим, уникален. Во всех своих деталях он не может быть воспроизведен. Но он может (а в случае эксперимента – должен) служить моделью многих подобных ему процессов. Характеризуя такую модель, следует иметь в виду не только то, что участвующие в педагогических экспериментах учащиеся и учителя выступают в качестве представителей их гораздо большей совокупности. Известно, что многие условия, в которых осуществляются процессы обучения и воспитания, могут в этих экспериментах существенно отличаться от условий массовой практики. Ясно, что учет модельного характера педагогических экспериментов очень важен не только с теоретической, но и с практической точки зрения. Ведь речь идет об адекватной оценке возможностей применения в массовой практике образования результатов экспериментальных педагогических исследований и о такой организации этих исследований, при которой указанные возможности оказались бы оптимальными. При решении этих проблем могут найти применение общие логические требования к методу моделирования, связанные с установлением правомерности выводов по аналогии [10].

До настоящего времени при методологическом анализе категории модели в советской философии интересовались в основном моделью именно как средством научного исследования. Важность этого аспекта применения указанной категории не подлежит сомнению. Но нельзя упускать из виду и того, что в науках, изучающих функционирование активных систем, модели выступают не только в качестве средства, но и в качестве *предмета исследования*. К числу наук этого типа, наряду с кибернетикой, психологией, лингвистикой и другими, относится и педагогика.

Модели, являющиеся предметами исследования в педагогике, крайне разнообразны. Среди них широко представлены и материальные, и материализованные, и идеальные модели. К некоторым из них термин «модель» принято применять, к другим – не принято.

Прежде всего здесь следует сказать о моделях, которые служат *средствами обучения*. Они во многом подобны моделям, выступающим в качестве средств научного исследования. И те и другие модели сходны с моделируемыми системами по ряду структурных (а часто также субстратных или функциональных) свойств. Вместе с тем они отличаются от моделируемых систем теми характеристиками, которые обеспечивают их бóльшую, по сравнению с этими системами, доступность (в одном случае – для исследователя, в другом

---

<sup>117</sup> Применительно к психологическому эксперименту на это обратил внимание Л.М. Фридман [11].

– для учащегося) и облегчают процесс познания, осуществляемого в ходе то ли научной, то ли учебной деятельности.

---

**156**

---

К моделям, служащим средствами обучения, относятся модели (в том числе действующие) различных машин, механизмов, приборов и т. п., изучаемых в разных учебных курсах, а также самые разнообразные макеты, схемы, диаграммы, карты, таблицы, чертежи, рисунки и т. п., используемые в учебном процессе. Особенно интересной разновидностью моделей рассматриваемого класса являются так называемые «искусственные лаборатории» на базе ЭЦВМ [6], обеспечивающие эффективное обучение решению задач (технических, экономических, медицинских и пр.), к объектам которых учащиеся не получают непосредственного доступа, так как это потребовало бы слишком больших затрат или могло бы привести к опасным для жизни последствиям.

Вместе с тем сфера средств обучения, которые подходят под общенаучное понятие модели, отнюдь не ограничивается предметами перечисленных типов. Так, всякий учебный (равно как и научный или художественный) текст правомерно рассматривать как модель описываемой в нем системы фактов, закономерностей или операций, а, скажем, читаемый в вузе лекционный курс по тому или иному предмету может трактоваться как модель соответствующего раздела науки. В качестве педагогически трансформированных моделей содержания соответствующих наук могут быть проанализированы и учебные предметы, изучаемые в рамках среднего образования.

Модели, являющиеся средствами обучения, во многих случаях проектируются и используются как *средства деятельности* учащихся. Таковы, в частности, предоставляемые в распоряжение учащихся или формируемые у них модели способов решения тех или иных задач (под «способом решения задачи» мы понимаем систему операций, которая обеспечивает или хотя бы может обеспечить ее решение). Правда, в рассматриваемом случае термин «модель» применять не принято. Но поставим вопрос: что значит, что учащийся «владеет способом решения» некоторой задачи? Очевидно, это значит, что в памяти учащегося хранится модель этого способа, причем она функционирует таким образом, что этот способ может быть осуществлен (последнее отнюдь не самоочевидно: например, ученик может знать правило, но не уметь применить его).

В ряде случаев при характеристике моделей, служащих средствами деятельности учащихся, исследователи пользуются термином «модель». Интересным примером являются здесь модели, находящие применение при формировании у младших школьников теоретических понятий в области математики и грамматики [7]. Каждая такая модель представляет

собой своеобразный «сплав» наглядности и понятия. В наглядной форме она фиксирует отношение, служащее основой решения любой задачи, которая требует введения формируемого понятия.

Заслуживают внимания попытки описывать в качестве моделей не только средства деятельности учащихся, но и саму эту деятельность, точнее – ее определенные фрагменты. Здесь мы согласны с В.В. Давыдовым, выдвигающим в качестве одного из основных способов деятельности школьников «квазиисследование» – «своеобразную учебную модель» подлинного исследования [7, с. 372]. При конструировании и применении тренажеров для трудового обучения следует стремиться к тому, чтобы деятельность, осуществляемая в процессе упражнения на таком тренажере, представляла собой модель реальной трудовой деятельности, для овладения которой он используется. При этом внешнее сходство между тренажером и реальным оборудованием не имеет решающего значения [5].

Понятие модели как предмета исследования может быть эффективно использовано для уточнения весьма важного для педагогики понятия «задача». При этом оказывается возможным трактовать последнее понятие в весьма широком плане – как систему, в состав которой обязательно входят два компонента: *предмет задачи*, находящийся в некотором актуальном состоянии, и *требование задачи*, т. е. модель требуемого состояния предмета задачи [1].

*Процессы обучения и воспитания*, являющиеся основными предметами исследования в педагогике, правомерно рассматривать как системы информационных воздействий, в результате которых в психике обучаемых и воспитываемых формируются модели (более или менее адекватные, более или менее полные) одобренных обществом (нормативных) систем знаний, умений, убеждений, привычек, ценностных ориентаций.

Отметим, наконец, что феномены, исследуемые в педагогике, во многих случаях могут рассматриваться как модели социальных феноменов – вторичные модели социальных феноменов прошлого и настоящего и вместе с тем первичные модели социальных феноменов будущего. Последнее верно и потому, что в современной школе воспитываются члены будущего общества, и потому, что в ученическом коллективе как на модели можно экспериментально исследовать такие формы общения людей, которых нет в реальном социуме.

Как следует из сделанного нами краткого обзора, общенаучное понятие модели может быть с успехом использовано для теоретического осмысления с некоторой единой точки зрения самых разнообразных явлений

и процессов, с которыми приходится сталкиваться в педагогических исследованиях. При этом открываются перспективы разработки новых приемов количественного анализа на основе использований понятий об объеме, адекватности и полноте модельной информации. Повышение творческого уровня исследований, обеспечиваемое привлечением рационально трактуемого поня-



тия модели, будет, как мы надеемся, способствовать успешному решению чрезвычайно важных задач, которые ставит развитое социалистическое общество перед педагогической наукой в десятой пятилетке и в обозримом будущем.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* О системе понятий теории задач // Теория задач и способов их решения. – К., 1974.
2. *Бирюков В.В., Тюхин В.С.* О понятии сложности // Логика и методология науки. – М., 1967.
3. *Войтко В.І.* Діалектико-матеріалістична філософія. – К., 1972.
4. *Войтко В.І., Балл Г.О.* Узагальнена інтерпретація поняття моделі // Філософська думка. – 1976. – № 1.
5. *Гильбух Ю.З.* Психологическое моделирование деятельности при конструировании и применении тренировочных стимуляторов // Технические средства в программированном обучении. – К., 1970.
6. *Глушков В.М., Довгялло А.М., Ющенко Е.Л.* и др. Основные проблемы использования вычислительной техники в учебном процессе // Применение ЭВМ в учебном процессе. – М., 1969.
7. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
8. *Леонов В.П.* Некоторые аспекты проблемы информативности // Научно-техническая информация, серия 2. – 1972. – № 3.
9. *Логвинов И.И., Уваров А.Ю.* О логике развития теоретических исследований в дидактике в свете ленинской теории отражения // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. – М., 1976. – Ч. 2.
10. *Уёмов А.И.* Логические основы метода моделирования. – М., 1971.
11. *Фридман Л.М.* О некоторых методологических вопросах моделирования и математизации в психологии // Вопр. психологии. – 1974. – № 5.
12. *Хорман А.* Гаку – искусственный ученик // Кибернетика и проблемы обучения. – М., 1970.
13. *Чепелев В.И., Подласый И.П.* Модели обучения // Программированное обучение. – •, 1975. – Вып. 12.

## ПОНЯТИЕ ЗАДАЧИ В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРОЕКТИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА<sup>118</sup>

Одно из проявлений интегративных тенденций, характерных для современного этапа развития науки, состоит в росте числа и повышении роли понятий, относящихся одновременно ко многим дисциплинам. В трудах советских философов (В.С. Готта, А.Д. Урсула, Э.П. Семенюка и др.) этот процесс детально проанализирован на примере развития таких категорий, как «система», «структура», «функция», «модель», «информация». В этой связи сто́ит обратить внимание и на понятие задачи, играющее существенную роль в математике, кибернетике, науковедении, психологии, социологии и других науках. Большой интерес представляет оно и для педагогики.

*Задачу* можно охарактеризовать как систему, обязательными компонентами которой являются, во-первых, предмет задачи, находящийся в некотором исходном состоянии, и, во-вторых, требование задачи, т. е. модель требуемого состояния этого предмета.

Рассмотрим в качестве примера задание из учебника природоведения для II класса: «Сделай из коры парусную лодку. Наблюдай, далеко ли занесут ее ветер и вода». Здесь можно выделить две задачи в указанном выше широком смысле. Предмет первой из них материален. В исходном состоянии он представляет собой набор кусочков коры, а в требуемом состоянии – игрушечную лодку. Предмет второй задачи идеален и представляет собой совокупность знаний школьника об этой лодке. В исходном состоянии такая совокупность не содержит сведений о том, далеко ли занесут лодку ветер и вода, а в требуемом состоянии содержит их.

Системы операций, с помощью которых может быть достигнуто *решение задачи* (т. е. перевод ее предмета из исходного состояния в требуемое), – это и есть *способы ее решения*. Последнее достигается благодаря тому, что в распоряжении решающего (в его роли может выступать не только индивид, но и коллектив, человеко-машинный комплекс и т. п.) находится определённая совокупность *средств решения*. Они могут быть как внешними (различные приборы, инструменты, справочные пособия и пр.), так и внутренними (к их числу принадлежат, в частности, знания и

160

---

умения). Информация о допустимых или рекомендуемых средствах и способах решения (например, о том, следует ли решать предлагаемую математическую задачу арифметическим или алгебраическим способом) может присутствовать в самой задаче, составляя содержание ее дополнительных компонентов (помимо названных выше обязательных – предмета задачи, находящегося в исходном состоянии, и ее требования).

Задачу описанного типа следует отличать от ситуации, в принципе допускающей системное представление в виде задачи, но еще не получившей

---

<sup>118</sup> Статья опубликована в журн.: Советская педагогика. – 1984. – № 11. – С. 54-59. (Примечание 2006 г.)

его. Такого рода ситуации (возникающие, в частности, когда человек, стремящийся к какой-либо цели, встречает то или иное препятствие) обычно называют *проблемными*.

От задач как таковых мы считаем необходимым отличать и их знаковые модели, в том числе словесные формулировки. Так, например, тексты «Решите уравнение  $2x + 10 = 0$ » и «Найдите корень уравнения  $2x + 10 = 0$ » можно считать соответствующими одной и той же задаче.

Построение понятийного аппарата общей теории задач, включая разработку их типологии (см., например: *Глушков В.М. и др.* Человек и вычислительная техника. – К., 1971; *Довгялло А.М.* Диалог пользователя и ЭВМ. – К., 1981), сыграло важную роль в создании эффективных систем «человек – ЭВМ» и разработке средств обучения специалистов разного профиля (экономистов, инженеров и т. д.) решению задач в таких системах.

Общепризнанно то существенное значение, которое имеет задача для психологической науки, однако трактуется это понятие по-разному. Чаще всего, в особенности в зарубежной психологии, задачу рассматривают как некий внешний фактор, детерминирующий активность субъекта. Вместе с тем в ходе разработки советскими психологами (М.Я. Басовым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др.) теории деятельности субъекта был развит иной подход к характеристике задач, позволяющий учесть с помощью данного понятия не только внешние, но и внутренние источники активности. Он воплощается, например, в рассмотрении задачи как совокупности цели субъекта и условий, в которых она дана. Наряду с мыслительными задачами, рассматриваются задачи перцептивные, мнемические, речевые, двигательные и т. д. Задача оказывается одним из центральных для психологической науки понятий, иначе говоря, одной из категорий психологии (см. подробнее: *Костюк Г.С., Балл Г.А.* Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований // *Вопр. психологии.* – 1977. – № 3).

Обратимся теперь непосредственно к выяснению значения категории задачи для педагогики. В данной статье нас интересуют задачи, решаемые

учителями, а также те, которые решают или должны научиться решать учащиеся, – вообще задачи, являющиеся в педагогике объектом изучения и проектирования.

В области педагогической практики и педагогической теории (в особенности в практике и теории математического образования) исследование задач имеет самые давние традиции. Достигнутые здесь результаты служат важным источником идей и понятий общей теории задач. Вместе с тем привлечение данных логики и психологии, так же как и элементов упомянутой общей теории, к анализу задач, рассматриваемых в традиционном педагогическом смысле (в частности, текстовых математических задач), переводит такой анализ на качественно новый уровень. Об этом свидетельствует опыт исследовательской и научно-практической работы, проведенной Г.Н. Александровым, Ю.М. Колягиным, Л.М. Фридманом и др.

Понятие задачи служило в педагогике в основном для описания определенных форм учебных заданий. С точки зрения общей теории задач (равно как и психологии деятельности), всякое задание – это частный вид задачи, отличающийся тем, что она в явной форме ставится перед тем, кто должен ее решать.

Вместе с тем в последнее время объектами исследования становятся *дидактические задачи*, т. е. решаемые учителем задачи управления обучением (заметим, что в программированном обучении операции по решению дидактических задач частично передаются обучающему устройству или самому учащемуся). Ставя перед собой дидактическую задачу, учитель должен учитывать уровень обученности и воспитанности, характерный не только для учеников данного класса в среднем, но и для отдельных групп школьников. Существенно также, что указанные задачи должны предусматривать достижение максимально возможных результатов без превышения времени, отведенного на классную и домашнюю работу (см.: *Бабанский Ю.К.* Как оптимизировать процесс обучения. – М., 1978. – С. 20).

Решение системы дидактических задач обеспечивает в конкретных условиях учебного процесса достижение целей обучения. Устанавливая их, желательно возможно более полно охарактеризовать деятельность, которая должна быть сформирована у обучаемых. В первую очередь это требует описания тех задач, которые обучаемые должны научиться решать. «В каких задачах учащиеся должны использовать усваиваемые знания, – отмечает Н.Ф. Талызина, – надо решать заранее...» (Что значит знать? // Советская педагогика. – 1980. • № 8. – С. 98).

---

## 162

---

Такие задачи называют иногда *критериальными*. *Проверочные* задачи, предназначенные для практического применения в целях оценки учебных достижений, должны быть частными видами или моделями критериальных задач.

Необходимо учитывать, что цели обучения образуют иерархическую систему. При этом те из них, которые находятся на верхних ступенях иерархии (они предусматривают развитие способностей обучаемых, стимулирование творческого начала в их деятельности, достижение разнообразных воспитательных эффектов), плохо поддаются операциональному описанию, но, конечно, должны приниматься во внимание при постановке и решении дидактических задач.

Основанием для применения термина «критериальная задача» служит то, что успешное решение таких задач выступает в качестве одного из критериев достижения целей обучения. Для того чтобы описание требований к формируемым учебным качествам было достаточно полным и корректным, нужно охарактеризовать не только критериальные задачи как таковые, но также и те средства их решения, которыми должны овладевать обучаемые, равно как и требуемый уровень владения этими средствами. Следует вместе с тем положительно оценить то, что в школьные программы по многим пред-

метам введены ныне «требования к умениям учащихся», содержащие описание критериальных задач.

Приведем характерный пример. В результате изучения курса химии VIII класса школьники должны, в частности, научиться: «а) собирать из готовых деталей приборы для получения газов и наполнения ими сосудов вытеснением воздуха; б) составлять формулы высших оксидов, продуктов их взаимодействия с водой, водородных соединений неметаллов по положению элементов в периодической системе ... в) вычислять... массы веществ и объемы газов по известному количеству... одного из вступающих в реакцию или получающихся веществ...» (Программы восьмилетней и средней школы. Химия. – М., 1981. – С. 13).

В Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы говорится: «... по каждому предмету и классу определить оптимальный объем умений и навыков, обязательных для овладения учащимися» (О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М., 1984. – С. 45). Включение такого рода описаний в те программы, где это еще не сделано, представляется особенно актуальным.

Обучаемые должны овладевать средствами, обеспечивающими (или хотя бы облегчающими) решение не какой-либо конкретной задачи, а

---

### 163

---

определенного их класса. В дополнение к этому представляет интерес группировка критериальных задач в соответствии с основными аспектами деятельности, которой должны овладеть обучаемые (И.Я. Лернер).

Для построения систематизированных описаний критериальных задач можно использовать положения общей теории задач. Так, в ходе исследования, проведенного нами совместно с Т.К. Чмут на материале курса математики для начальных классов, была разработана основанная на положениях общей теории задач система основных научных сведений о математических задачах (см.: Роль идей кибернетики в профессиональной подготовке учителя. – М., 1981. – С. 40-41). С этой системой сведений были ознакомлены учителя, и на ее основе был построен набор заданий, предназначенных для формирования у учащихся понятий о математической задаче и ее компонентах. Апробация этих заданий подтвердила, что они доступны младшим школьникам, стимулируют их мышление и способствуют успешному овладению требуемыми математическими умениями.

*Учебные задачи* (т. е. те, посредством решения которых осуществляется учение) выступают в качестве важнейших средств решения дидактических задач. (Во многих случаях одни и те же задачи выполняют функции и учебных, и проверочных.) Разрабатывая учебные задачи, следует, конечно, соотносить их с критериальными: ведь в последних конкретизируются цели обучения. Но из этого не следует, что учебная задача обязательно должна представлять собой частный случай критериальной. Дело в том, что цели, ради достижения которых решаются эти задачи, различны. Цель применения учебных задач состоит прежде всего в определенном изменении субъектов,

которые овладевают теми или иными средствами решения критериальных задач. В отличие от этого в условиях трудовой (будь то производственной или научно-познавательной) деятельности цель состоит в получении некоторого внешнего, отчуждаемого от субъекта результата.

В своей основной массе учебные задачи могут быть отнесены к *познавательным* – в том смысле, что предусматривают то или иное обогащение или усовершенствование знаний учащихся. Исследование структуры познавательных задач, выделение их типов, различающихся особенностями этой структуры, позволяет разнообразить задачи, решаемые учащимися, и привести их в соответствие с целями обучения. Осуществленный Л.Н. Тарановым (см. сб.: Программированное обучение. – К., 1978. – Вып. 15) анализ процесса усвоения учебного материала показал, что достижение

---

### 164

---

того или иного уровня усвоения определяется тем, до какого этапа доводится решение определенной познавательной задачи.

Наряду с познавательными, важное место в учебной деятельности занимают *коммуникативные* задачи. Специального внимания заслуживают также учебные задачи, в решении которых существенную роль играют и познавательные, и коммуникативные процессы. Задачи последнего типа решаются, например, в том случае, когда ученик должен проанализировать и описать предложенный ему рисунок. Формируемое им сообщение должно не только отражать адекватное понимание изображенной на рисунке ситуации, но и быть коммуникативно релевантным, т. е. ориентированным на слушателя (см.: Андреевская В.В. Отображение структуры наглядной ситуации в устной речи младших школьников // Вопр. психологии. • 1979. – № 1). Как показывают опытные данные, более высокий уровень решения подобных задач достигается в тех случаях, когда в обучение вносятся элементы игры, соревнования и особенно совместной деятельности учащихся.

Учебные задачи могут предусматривать также совершенствование формы осуществляемых действий (переход от материальной или материализованной формы к внешнеречевой и, далее, к умственной), улучшение таких характеристик действий, как степень автоматизированности, быстрота выполнения и др.

От учебной задачи, предъявляемой учащемуся, следует отличать ту, которую он принимает к решению и фактически решает: он, как правило, в соответствии со своими мотивами, целями, знаниями и т. п. вносит в задачу те или иные изменения. Нередко они настолько значительны, что позволяют говорить о подмене одной задачи другой, или о так называемом *переопределении* учебных задач, существенно снижающем эффективность учения. Это явление проанализировано в работах В.Т. Дорохиной, Е.И. Машбица, Р.Е. Таращанской и др.

Не всегда, однако, следует оценивать отрицательно внесение обучаемым изменений в предложенную извне учебную задачу. Одно дело – ее неправомерное переопределение, когда, например, задача усвоения способа

действия в соответствии с некоторым правилом подменяется задачей воспроизведения этого правила. Другое дело – сознательное творческое отношение к предлагаемым задачам, при котором может достигаться уточнение, углубление и обобщение их содержания.

В основу описанной выше трактовки понятия учебной задачи положена категория задачи, сформировавшаяся в психологии деятельности.

---

## 165

---

(Таковую, весьма широкую, трактовку необходимо отличать от других интерпретаций указанного понятия, например, от традиционной трактовки, при которой к задачам относят лишь некоторые виды заданий, даваемых обучаемым, – обычно такие, которые требуют от них более или менее развернутых мыслительных действий. Эта последняя трактовка плодотворно использовалась В.М. Брадисом, И.Я. Лернером, Н.А. Менчинской и др.)

Характеристику учения как решения задач связывают обычно с активностью учащихся. Это положение остается в силе и при широкой трактовке понятия задачи, однако с той оговоркой, что имеется в виду психическая активность. Представляет, в частности, интерес выделение познавательных задач (в рассматриваемом широком смысле), которые должны решать учащиеся в процессе прослушивания рассказа учителя. Как показало исследование М.В. Рычика, проведенное на материале курса природоведения (см.: Мислення в діяльності молодших школярів. – К., 1981), такой подход позволяет значительно рациональнее построить этот рассказ. Разработанная Рычиком методика конструирования учебного материала по природоведению направлена не только на обеспечение усвоения школьниками требуемых знаний, но и на развитие у них способности к самостоятельному целеполаганию и к применению приобретенных в школе знаний и умений в жизненных ситуациях. Исходя из необходимости достижения этих результатов, соответствующим образом строится иерархическая система учебных познавательных задач. (Как мы видим, есть основания говорить об иерархии не только целей обучения, но и учебных задач.)

Примером может служить текст, подготовленный для рассказа учителя по теме «Твердые тела» (II класс). Сюжет рассказа – разрушение скальной гряды вследствие выветривания. Слушая учителя, учащиеся одновременно рассматривают цветной рисунок, где показаны разрушающиеся скалы и породы, образовавшиеся из них на разных стадиях выветривания. Требование общей задачи, которая должна быть решена каждым учеником, формулируется учителем перед началом рассказа в виде вопроса: «Где здесь (на изображенной местности) можно накопать глины?» Эта задача решается путем последовательного решения ее подзадач. Каждая из них служит для формирования у учащегося представления об определенном преобразовании, происходящем в ходе выветривания: скал – в валуны, валунов – в щебень, щебня – в гравий и т. д. На самом низком уровне иерархии находятся «микрозадачи», решаемые учеником, когда он, слушая рассказ учителя, предугадывает последующие элементы этого рассказа. Рассмотрим, например, такую фразу: «Если подойти и присмотреться, то замечаешь, что серые и красноватые участки скалы разделены более темными коричневыми или желтовато-серыми (пауза) прослойками другого камня». Первая часть фразы (до паузы) задает

ребенку «микрозадачу» на построение логического заключения: «Различный цвет участков скалы свидетельствует о различии их состава». Этот вывод и сообщается во второй части фразы, после секундной паузы, предоставленной учащимся для самостоятельного решения «микрозадачи».

Понимание учащимися достаточно сложных текстов облегчается и становится более глубоким, если они научились выделять в процессе чтения проблемные ситуации и решать соответствующие им познавательные задачи (см.: *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982). Экспериментальная проверка показала высокую эффективность фрагментов учебного материала, составленных по предложенной методике.

Иерархичность систем учебных задач может проявиться в использовании заданий, которые предусматривают самостоятельную *постановку* учащимися задач, соответствующих ситуации. Так, в ходе упомянутого выше исследования, выполненного нами совместно с Т.К. Чмут, были, в числе прочих, построены и апробированы задания, требующие постановки сюжетных математических задач на основе практических ситуаций.

Приведем текст, использованный в одном из таких заданий: «Тебе и твоему товарищу из соседнего класса выдали счетные палочки на двоих. За их сохранность отвечаешь ты. Твой товарищ, начиная с сегодняшнего дня, будет каждый день до твоего прихода брать часть нужных ему палочек и записывать в свою тетрадь, сколько он взял. На следующий день до твоего прихода он будет класть взятые палочки, брать другое их количество и снова записывать, сколько палочек взял. Как ты будешь после уроков проверять, все ли палочки сохранились, всё ли в порядке? Всех вместе палочек ты никогда не видишь».

Практические ситуации моделировались учителем путем демонстрации реальных объектов (в приведенном примере – палочек) и устного описания ситуации (в соответствии с заранее составленным текстом). Для выполнения каждого из предложенных заданий ученик должен был поставить перед собой математическую задачу и решить ее в общем виде, т. е. осознать общий способ решения конкретных задач соответствующего типа.

Задания описанного характера показывают целесообразность преодоления практических затруднений путем постановки и решения мыслительных задач, формируют способность к их постановке как важный компонент продуктивного мышления. В этой связи следует подчеркнуть актуальность разработки, в рамках разных учебных предметов, заданий, предусматривающих постановку задач обучаемыми. (Заметим, что применяемые ныне упражнения на составление математических задач,

аналогичных тем, которые решались перед этим, не формируют умения самостоятельно ставить задачи.)

При проектировании систем учебных задач желательно принимать во внимание их *качественные характеристики*, связанные с их принадлежно-



стью к тому или иному типу, выделяемому в рамках общей теории задач. Роль творческих компонентов в деятельности учащихся повышается при переходе от непроблемных задач (т. е. таких, надежным способом решения которых ученик владеет) к проблемным; от четких задач (т. е. таких, по отношению к которым ученик владеет надежным способом установления того, решена ли данная задача) к нечетким; от закрытых познавательных задач (т. е. таких, где ученику заранее известна совокупность возможных результатов решения) к открытым; от познавательных задач, где зафиксирован некоторый ограниченный массив информации, которая может использоваться в процессе решения, к задачам, не обладающим этим свойством и потому позволяющим обучаемому, говоря словами акад. П.Л. Капицы, «неограниченно углубиться в изучение поставленного вопроса» (*Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика.* – М., 1974. – С. 144). Наконец, роль творческих компонентов деятельности возрастает при переходе от решения задач, предложенных извне, к самостоятельной постановке задач перед собой.

Цели обучения должны достигаться в реальных, строго зафиксированных временных рамках. Это служит одним из оснований для того, чтобы при проектировании обучения уделять должное внимание, наряду с качественными, также и *количественным характеристикам* учебных задач. Это, во-первых, *уровень трудности* задач, т. е. мера объема или интенсивности деятельности, необходимой субъекту для решения задачи. Простейшим (хотя, разумеется, не исчерпывающим) показателем трудности задачи служит время, которое субъект должен затратить, чтобы получить ее решение, удовлетворяющее установленным требованиям.

Это, во-вторых, *уровень сложности* задачи, т. е. наиболее общая количественная характеристика структуры реального или предполагаемого процесса решения задачи (особо выделяется нормативная сложность задачи, соответствующая нормативному процессу ее решения). Если разработаны методы оценки сложности задач того или иного класса, причем корреляция показателей их сложности и трудности оказалась достаточно высокой, то открывается возможность прогнозировать трудность этих задач, обходясь без ее непосредственного измерения, как правило, весьма трудоемкого. Применительно к задачам понимания учебных текстов

---

### 168

---

такая разработка – имеющая важное практическое значение в плане совершенствования учебников – осуществлена Я.А. Микком (см. его книгу: *Оптимизация сложности учебного текста.* – М., 1981). Оценка сложности учебных задач представляет интерес и с точки зрения индивидуального подхода к учащимся. Ее варьирование позволяет оптимизировать уровень трудности этих задач для учащихся, различающихся по успеваемости.

Заметим, кстати, что уровень трудности задачи того или иного класса, по отношению к субъекту, уменьшается при всяком его продвижении в овладении средствами решения этих задач. В отличие от этого уровень их слож-

ности для него уменьшается только при качественном сдвиге – переходе к более экономному способу решения.

Важная количественная характеристика – *уровень проблемности* задачи. Он показывает, в какой мере для решения задачи субъект должен выйти за пределы алгоритмов и сходных с ними способов решения, находящихся в его распоряжении. Хотя методы оценки проблемности задач только начинают разрабатываться, учет этой характеристики полезен уже на концептуальном уровне. В частности, повышение проблемности задач требует, как правило, ограничения их сложности. Это обстоятельство нельзя не учитывать при организации проблемного обучения.

В данной статье мы сосредоточили внимание на использовании категории задачи в целях исследования процесса обучения, а также совершенствования его содержания и методов. Вместе с тем рассматриваемая категория представляет интерес и для разработки проблем *воспитания* (трактуемого то ли в относительно узком плане – как формирование системы ценностных ориентаций и соответствующего ей поведения, то ли более широко – как формирование личности в целом). Во-первых, социальная функция воспитания подрастающего поколения может быть описана как подготовка его представителей к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться на протяжении жизни. Во-вторых, воспитатель организует решение воспитуемыми задач, способствующих развитию личности каждого из них в желательном направлении. В-третьих, заслуживают исследования требования к средствам решения воспитательных задач, которые должна предоставлять педагогическая наука. Нетрудно заметить, что три выделенных типа задач соответствуют критериальным, учебным и дидактическим задачам, рассмотренным выше применительно к теории обучения. (Констатация этой аналогии не ставит, разумеется, под сомнение специфику сопоставляемых задач и процессов их решения.)

---

169

---

Понятие *педагогической задачи* (по отношению к которому понятия «дидактическая задача» и «воспитательная задача» являются видовыми) используется уже сравнительно широко. В процессе профессиональной подготовки учителей имеет место особый случай: здесь требуется организовать решение обучаемыми «учебных педагогических задач» (см.: Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1981).

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что широкое понятие задачи является полезным средством, помогающим совершенствовать понятийный аппарат педагогики, методы исследования и проектирования педагогического процесса, а значит, в конечном итоге и системы педагогических воздействий.

## УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА<sup>119</sup>

### 1. Исходные понятия

Понятие учебного материала широко применяется в практике и теории обучения. Но трактуют его по-разному. Нередко в одной и той же статье или методическом пособии учебный материал, о котором идет речь, отождествляется, например, с некоторым текстом, приведенным в учебнике, и одновременно указывается, что при ином изложении рассматриваемый материал усваивается лучше. Что же в таком случае является учебным материалом: данный текст как таковой, его основное содержание или, наконец, то общее, что объединяет два способа изложения одной и той же темы? Ответ на этот вопрос не однозначен.

Несмотря на важность понятия учебного материала, до недавнего времени его теоретическому анализу уделялось мало внимания. В последние годы положение изменилось: появился ряд работ [6, 15, 20, 25 и др.], в которых проводится такой анализ.

В отличие от трактовок, развитых в упомянутых работах, авторы настоящей главы рассматривают учебный материал не только в дидактическом, но и в психологическом аспекте.

В самом общем виде можно констатировать следующее. Во-первых, учебный материал опосредует переход содержания обучения из плоскости нормативного общественного знания и опыта в плоскость индивидуальных учебных приобретений. Иными словами, назначение его состоит в моделировании общественного знания и опыта для индивида – учащегося. Во-вторых, он функционирует в деятельности обучающихся и обучаемых, т. е. в процессе решения ими соответствующих задач. Поэтому, чтобы конкретно раскрыть содержание рассматриваемого понятия, целесообразно воспользоваться категориями «модель» и «задача».

171

---

Мы не будем давать здесь определения *модели*. Отметим лишь, что модель и моделируемый ею объект всегда обладают структурным сходством – оно позволяет субъекту, работающему с моделью, использовать ее для получения информации о моделируемом объекте. Так, например, топографическая карта служит для человека, который пользуется ею, моделью определенной местности. Впрочем, ее моделями могут служить и изображающий ее рисунок, и ее словесное описание. Важно, что если некоторая система ис-

---

<sup>119</sup> Соавтор – М.В. Рычик. Публикуемый текст представляет собой главу 1 книги: Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – С. 7-26.

Рычик Михаил Викторович (1945–1981) • талантливый украинский психолог, работал под руководством Г.С. Костюка в Киевской лаборатории развития мышления школьников Института общей и педагогической психологии АПН СССР. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

пользуется как модель, то существенны те ее свойства, которые являются у нее общими с моделируемой системой, благодаря чему она и несет о последней информацию.

Модели подразделяются на материальные, материализованные и идеальные. Не раскрывая здесь особенностей этих типов моделей (см. [4]), ограничимся примерами. Примером материальной модели может служить действующая модель некоторого механизма, примером материализованной модели – его чертеж или словесное описание, примером идеальной модели – представление о нем или понятие о принципе его действия. Можно рассматривать идеальные модели, существующие в психике отдельных индивидов, а также те, которые присутствуют в общественном сознании.

Модели могут быть как вторичными, так и первичными по отношению к моделируемым объектам. К примеру, чертеж можно считать моделью изображенного на нем изделия как в том случае, когда он выполнен по готовому изделию, так и в том, когда изделие изготавливается по чертежу. Рассмотрение модели, первичной по отношению к моделируемому объекту, позволяет дать наиболее общее определение понятию *задачи*, весьма важному для педагогики и психологии. Задача, в самом общем смысле, – это система, обязательными компонентами которой являются: во-первых, материальный или идеальный предмет<sup>120</sup> (так называемый предмет задачи), находящийся в некотором исходном состоянии; во-вторых, требование задачи, т. е. модель требуемого состояния рассматриваемого предмета. (Эта модель является, конечно, первичной по отношению к указанному требуемому состоянию).

Приведем примеры. Груз находится на станции А (исходное состояние), а должен быть доставлен на станцию Б (требуемое состояние).

---

## 172

---

Числовое значение некоторой величины неизвестно (исходное состояние), а должно быть найдено (требуемое состояние). Во всех этих случаях для того, чтобы перевести определенный предмет из исходного состояния в требуемое, необходимо решить соответствующую задачу.

Чтобы решить задачу, субъект (или коллектив) должен обладать некоторой совокупностью средств решения. Средства решения могут быть материальными (машины, инструменты и пр.), материализованными (тексты, схемы, рисунки, формулы и пр.) и идеальными (знания, мысленные планы действия и т. п.). Все материализованные и идеальные, а также некоторые материальные средства решения представляют собой модели тех или иных объектов, т. е. используются в ходе решения как носители информации о них.

Целесообразно рассматривать по меньшей мере два класса задач, различающиеся по их месту в процессе обучения. Это, во-первых, решаемые учащимися *учебные задачи*, т. е. те, посредством решения которых осуществ-

---

<sup>120</sup> Здесь используется логическое понятие предмета как всего того, на что направлена мысль, что может быть как-то воспринято, названо и т. п. [10, с. 474]. Ср. определение имени существительного как части речи, обозначающей предмет.

ляется учебная деятельность, и, во-вторых, решаемые учителями *дидактические задачи*, т. е. задачи управления этой деятельностью<sup>121</sup>. Суть решения дидактической задачи состоит в обеспечении перехода от некоторого исходного состояния системы знаний и умений обучаемых к требуемому состоянию этой системы, причем этот переход должен быть осуществлен при соблюдении определенных ограничений, накладываемых на временные параметры и организационные формы процесса учения и обучающих воздействий.

## **2. О двух уточнениях понятия учебного материала: собственно учебном и дидактическом материале**

Обратимся к конкретному примеру. На уроке математики учащиеся решают учебную задачу на составление квадратного уравнения.

173

---

Предметом ее является описанная в условии задачи ситуация, относительно которой некоторые числовые данные известны, а другие требуется определить. Здесь текст условия выступает как модель и в учебной, и в обучающей деятельности. Однако для учащегося эта модель несет информацию о некоторой жизненной ситуации, а для методиста – составителя задачника и учителя она выступает как модель квадратного уравнения. Иными словами, текст условия оказывается двумя разными моделями в деятельности учебной и деятельности обучающей. При этом характерно, что, решая дидактическую задачу, педагог материализует в предлагаемом ученикам тексте идеально существующий элемент общественного знания. Учащийся же использует этот текст лишь как источник представления о ситуации. В последней он должен выявить основные величины, существенные зависимости между ними и найденный общий принцип решения зафиксировать в уравнении. Таким образом, для учащегося должен быть значим только смысл текста условия – идеальная модель ситуации.

Приведенный пример типичен для школьной практики и позволяет выявить важный источник неопределенности в трактовке понятия учебного материала. В контексте анализа учебной деятельности это понятие имеет один смысл, а в решении вопросов организации, подготовки и реализации обучения – совершенно иной. В первом случае учебный материал выступает как внутреннее содержание учебной ситуации, которое учащийся должен «вы-

---

<sup>121</sup> Кроме того, учитель решает, конечно, воспитательные задачи. Необходимость различать при анализе педагогического процесса дидактические и воспитательные задачи никак не исключает их тесной взаимосвязи, важности отражения воспитательных целей в самой системе дидактических задач. Следует учитывать, что подлинным достоянием развивающегося ума может стать лишь такое знание или умение, которое органически вошло в индивидуальный опыт обучаемого, приобрело для него глубокий личностный смысл. Поэтому при решении любого частного вопроса совершенствования обучения, в том числе его содержания, методов или методических средств, необходимо иметь общую, единую точку отсчета – место этого вопроса в целостном процессе формирования личности.

черпывать» путем соответствующих учебных действий, как совокупность идеальных моделей общественного знания и опыта, из которых он «строит» свое индивидуальное знание или умение. Во втором случае возникает потребность в иной трактовке данного понятия, которая относилась бы к предмету деятельности учителя, методиста и т. п. Ведь чтобы осуществить обучение, надо материализовать его содержание в некоторой системе объектов, делая его доступным восприятию и практическим действиям учащихся. К этой системе объектов (тексты, изображения, наглядные пособия и т. п.) также применяют термин «учебный материал»<sup>122</sup> (иногда во множественном числе: «учебные материалы»).

Один из путей преодоления возникающих трудностей состоит в различении понятий «учебный материал» и «содержание учебного материала». Последний термин употребляется иногда в педагогической и

---

### 174

---

психологической литературе. Так, например, у Ю.К. Бабанского читаем о том, что «содержание учебного материала урока подразделяется на определенные логически завершенные элементы, которые располагаются в наиболее рациональной последовательности» [2, с. 7]. Л.Б. Ительсон [8] выделял содержание учебного материала в качестве одного из свойств последнего, наряду с его формой, объемом, трудностью и пр.

Вместе с тем в большинстве случаев не только педагоги-практики, но и исследователи избегают термина «содержание учебного материала» и предпочитают говорить просто об «учебном материале», который «изучается», «понимается», «усваивается», «повторяется», «закрепляется» и т. п. Это объясняется и вполне оправданным стремлением к употреблению более лаконичных выражений, и существующими традициями.

Учитывая сказанное, предлагаем два различных уточнения эмпирически сложившегося понятия учебного материала, характеризующие соответственно материал обучающей деятельности и материал учебной деятельности. Для первого из этих уточнений больше всего подходит, на наш взгляд, термин «дидактический материал» (применяемый ныне в относительно узких пределах), в то время как термин «учебный материал» желательнее закрепить за вторым уточнением. Возможно еще третье уточнение, характеризующее то общее, что объединяет разные варианты изложения материала по одной теме (мы уже упоминали о таком понимании учебного материала в начале этого параграфа: более подробно оно рассматривается в брошюре [22]).

Обратимся к широко используемому выражению: «в данном учебнике этот материал изложен лучше (чем в другом)». Ясно, что оно обладает определенным смыслом при втором и третьем уточнениях понятия учебного материала. Если же имеется в виду первое уточнение («дидактический материал»), то надо сказать, что «материал этого учебника в целом лучше (для дос-

---

<sup>122</sup> Характеристике понятия учебного материала в этом смысле посвящена статья [3].

тижения определенных целей обучения), чем материал другого». Подобно этому, и выражение «усвоение материала» допустимо только при втором и третьем, но не при первом уточнении.

Дадим теперь определения дидактическому и учебному материалу. При этом будем опираться на категории «модель» и «задача».

*Дидактический материал* – это система объектов, каждый из которых: а) является предназначенной для использования в процессе обучения материальной или материализованной моделью того или иного компонента общественного знания и опыта; б) служит средством решения некоторой дидактической задачи.

---

## 175

---

Под *учебным же материалом* при этом понимается система идеальных моделей, несомых упомянутыми материальными и материализованными моделями и используемых в учебной деятельности. Напомним в этой связи, что последняя может быть представлена в виде системы процессов решения учебных задач. При таком подходе единицей членения учебного материала оказывается учебная задача<sup>123</sup>, и построение системы таких задач становится стержнем работы по построению учебного материала, а также дидактического материала, в котором он находит воплощение.

### 3. Состав и назначение дидактического материала

Будем исходить из введенного в § 2 определения дидактического материала. В первой части этого определения идет речь о составе дидактического материала, а во второй части – о его назначении (функции).

Начнем с состава. Как сказано в упомянутом определении, объекты, из которых состоит дидактический материал, представляют собой материальные или материализованные модели тех или иных компонентов нормативного общественного знания и опыта. Эти модели либо специально создаются в учебных целях, либо используются в процессе обучения. Примером материальной модели первого типа (т. е. специально построенной) может быть действующая модель изучаемого механизма. Материальными моделями второго типа служат, например, реальные машины и технологические процессы, с которыми знакомят учащихся в ходе экскурсии на завод. Может показаться странным, что мы называем эти машины и процессы моделями. Между тем они действительно выступают в качестве моделей, поскольку служат источниками информации не столько о самих себе, сколько о любых машинах и процессах аналогичного типа.

А как быть, если в ходе экскурсии ученики знакомятся не с машинами, а, скажем, с уникальным историческим памятником? Казалось бы, его нельзя называть моделью. Но, во-первых, принимаемая нами трактовка понятия мо-

---

<sup>123</sup> Ср. трактовку учебного материала А.М. Сохором как «педагогически целесообразной системы познавательных задач» [23, с. 9].

дели (см. § 1) в принципе не исключает частного случая, когда модель совпадает с моделируемой системой<sup>124</sup>. Во-вторых, если памятник, о котором

---

**176**

---

идет речь, действительно обладает исторической, культурной и эстетической ценностью, то он, несомненно, несет информацию не только о самом себе.

Основную массу дидактического материала (трактуемого согласно приведенному выше определению) составляют материализованные модели – тексты, формируемые и воспроизводимые посредством то ли письменной, то ли устной речи<sup>125</sup>, а также всевозможные схемы, рисунки, карты.

Среди этих моделей имеются и такие, которые, подобно упомянутому выше историческому памятнику, используются как носители информации, в частности, о самих себе (но, опять-таки, не только о самих себе). Таковы, прежде всего, изучаемые в школе произведения художественной литературы. Произведения подлинного искусства, независимо от их сюжета, всегда несут информацию о «вечных» проблемах взаимоотношения личности и окружающего мира. Ю.М. Лотман говорит по этому поводу, что эпизод, «описываемый» поэтом (как и вообще художником), становится «моделью всего универсума, заполняет его своей единственностью, и тогда все другие возможные сюжеты, которые автор не избрал, – это не рассказы о других уголках мира, а другие модели той же вселенной...» [16, с. 41].

Мы намеренно сосредоточили внимание на таких компонентах дидактического материала, принадлежность которых к моделям может вызвать сомнения, и попытались такие сомнения развеять. Полагаем, что тем самым подтверждена правомерность и достаточная общность трактовки дидактического материала как особого рода системы моделей.

Попробуем теперь обосновать целесообразность рассмотрения дидактического материала не просто как системы моделей, но как системы именно материальных и материализованных моделей. Такое рассмотрение открывает возможность обобщения научных результатов, полученных в теории программированного обучения, в теории учебника, в работах по программированию и компьютеризации обучения, использованию технических средств обучения, по созданию учебных комплексов [1] и т. д. Во всех этих областях дидактический материал рассматривается в единстве его содержательных и формальных характеристик; иными словами, рассматривается и потенциально заключенный в нем учебный материал, и способ его представления.

---

<sup>124</sup> Здесь можно привести аналогию с математикой, где рассмотрение т. н. вырожденных частных видов математических объектов (как, например, угол в 0° или пустое множество) имеет немалое методологическое и методическое значение: оно обеспечивает необходимую общность понятий и вместе с тем фиксирует пункты перехода количественных изменений в качественные.

<sup>125</sup> Мы ориентируемся здесь на получающую всё большее распространение широкую трактовку понятия «текст» как последовательности языковых знаков (то ли графических, то ли акустических), предназначенной для передачи некоторой информации.



Заметим в этой связи, что в современных условиях, когда неуклонно возрастает удельный вес заранее материализуемых компонентов учебного материала (в том числе предъявляемых с помощью ЭВМ и других технических средств), когда необходимость такой предварительной материализации заставляет тщательнее разрабатывать эти компоненты и стимулирует теоретические исследования методов их разработки, когда вместе с тем усиливается организующая и воспитательная функция живой речи учителя, его непосредственного общения с учащимися, – актуальность приобретает задача разумного обобщения результатов, достигнутых в новых, «технизированных» областях педагогической науки. Такое обобщение могло бы повысить научную обеспеченность «традиционных» компонентов учебного процесса (значимость которых отнюдь не подрывается достижениями «педагогической технологии») и облегчить их объединение в единую систему с «технизированными» компонентами. С этой точки зрения разработка единой теории дидактического и учебного материала представляет несомненный интерес.

Стоит учесть и то обстоятельство, что тщательный учет не только содержательных, но и формальных, в том числе субстратных (физических), параметров дидактического материала характерен для многих направлений его психологического анализа и психологически обоснованного конструирования. Наиболее убедительным примером здесь может быть теория поэтапного формирования умственных действий. Н.Ф. Талызина обращает внимание на важность правильного выбора «вида материализации» для объекта учебной деятельности и ее ориентировочной основы. «Если учащийся должен усвоить какие-то чувственно-воспринимаемые свойства предмета, – пишет она, – то необходим рисунок или фотография. Если же объектом усвоения являются отношения между определенными свойствами предмета, то их следует материализовать с помощью схем, чертежей» [24, с. 22].

В разработках, осуществленных М.В. Рычином (см. главу V книги [18]) на материале курса природоведения, управление наглядно-образным мыслительным процессом младших школьников основывается на соблюдении определенных требований не только к развертыванию излагаемого содержания в рассказе учителя (и сопровождающих его рисунках), но и к словесной ткани этого рассказа, к его ритму, в том числе к расстановке пауз. Все это существенные характеристики дидактического материала как материального носителя учебного материала.

Рассмотрим теперь вопрос о функции дидактического материала.

Как указывается в принятом нами определении дидактического материала, каждая из входящих в его состав моделей служит средством решения некоторой дидактической задачи. Поэтому оценивать достоинства или недостатки дидактического материала безотносительно к характеристикам дидактиче-

ских задач попросту бессмысленно. Говоря о таких характеристиках, мы имеем в виду как предметы дидактических задач, находящиеся в своих исходных состояниях (т. е. те системы знаний и умений, которыми учащиеся уже обладают), так и требования этих задач, т. е. модели тех систем знаний и умений, которые должны быть сформированы у обучаемых с помощью данного дидактического материала.

Напомним, что методисты неоднократно указывали на отрицательные последствия, к которым приводит использование тех или иных компонентов дидактического материала не по назначению. Так, например, справедливо обращалось внимание на то, что когда в предлагаемых школьникам математических задачах «не различается их познавательное и развивающее назначение, тогда обучение решению задач превращается в... решение ради решения. Всё это ведет к серьезным последствиям: неоправданно тратится драгоценное время урока, учиться становится труднее, возникает пресловутая перегрузка, теряется интерес к предмету...» [19, с. б]. Вообще, неадекватное (например, из-за неподготовленности учителя) применение тех или иных компонентов дидактического материала может приводить к недостижению целей обучения, сколь бы хороши ни были эти компоненты «сами по себе» (точнее, при правильном использовании).

#### **4. Учебный материал и его соотношение с дидактическим материалом. Учебная ситуация**

Перейдем к рассмотрению собственно учебного материала. Как отмечалось в § 2, он представляет собой систему идеальных моделей, несомых дидактическим материалом и используемых в учебной деятельности. Таким образом, в состав учебного материала входят не все идеальные модели, несомые дидактическим материалом (составляющие его содержание).

Необходимость проведения различия между содержанием дидактического материала, с одной стороны, и учебным материалом, с другой, видна на таком простом примере. Рассмотрим географическую карту, используемую на уроке, а значит, представляющую собой компонент дидактического материала. Содержание последнего в данном случае образует вся несомая этой картой информация, которая в принципе может быть использована в учебных целях. Ясно, что в состав учебного материала

урока входит только некоторая часть этой информации. Вернемся теперь к затронутому в конце § 2 вопросу об «усвоении материала». Как отмечалось там, говорить об усвоении дидактического материала бессмысленно. В принципе можно вести речь об усвоении содержания дидактического материала, но заставлять учащихся усваивать все это содержание вовсе не нужно, ведь дидактический материал – лишь система средств определенного рода, используемых учителем в процессе обучения.

Более интересен другой вопрос: должны ли учащиеся усваивать весь учебный материал?

Этот, на первый взгляд, странный вопрос в действительности вполне правомерен. В самом деле, в результате обучения в психике учащихся должны быть сформированы учебные приобретения – системы идеальных моделей, соответствующие целям обучения (его нормативному содержанию). Именно это содержание должно быть усвоено, т. е. должно стать достоянием учащихся. Но оно отнюдь не тождественно ни содержанию дидактического материала, ни собственно учебному материалу: здесь имеет место лишь частичное совпадение. Только та часть содержания дидактического материала, которая непосредственно используется (или должна использоваться) в деятельности учащегося, составляет учебный материал. И, как правило, только часть этого последнего прямо соответствует нормативному содержанию обучения: ведь учебный материал, как правило, включает дополнительные компоненты, необходимые для полноценного усвоения нормативного содержания. К этому дополнительному содержанию относятся, в частности, учебные алгоритмы, эвристические указания, аналогии и т. п., а с другой стороны, скажем, предлагаемые учащимся конкретные примеры воплощения изучаемого понятия или проявления изучаемой закономерности.

Как отмечалось на заседании «круглого стола» журнала «Вопросы психологии» по проблемам создания и использования учебника, учебный материал труден для усвоения, если в нем, по словам школьников, «почти всё «главное» и очень мало второстепенного» [9, с. 61]. Кроме того, слишком сжатое изложение «порождает еще одну уязвимую ситуацию: учебник не способствует формированию такого определяющего интеллектуального умения, как выделение существенного» [11, с. 67].

Следует подчеркнуть, что учебный (и несущий его дидактический) материал, используемый для решения некоторой дидактической задачи, может быть различным, но при этом он должен обеспечивать формирование у обучаемых определенных учебных приобретений. Так, например,

---

### 180

---

учитель может просто сообщить и разъяснить учащимся последовательность операций, составляющих некоторый способ действия, но может и «вытянуть» из них эту последовательность серией вопросов в диалоге. Он может воспользоваться также умело подобранной серией постепенно усложняющихся задач, в процессе решения которых учащиеся сами «откроют» или «изобретут» необходимые состав и последовательность операций. Важно, что при всех вариациях учебного материала, определяемых особенностями используемого метода обучения, то нормативное содержание, которое посредством этого материала (и благодаря определенной организации деятельности обучаемых с ним) должно переноситься в их сознание из нормативного общественного знания и опыта, остается неизменным (инвариантным, если воспользоваться термином, широко применяемым в математике, физике и других науках). Приведем в этой связи высказывание математика Л.Д. Кудрявцева, который, обсуждая проблемы обучения в вузе, справедливо отмечает, что «истинное знание есть нечто инвариантное, не зависящее от метода и манеры

чтения лекций тем или иным лектором». Поэтому нельзя оправдать «настоятельного желания некоторых экзаменаторов слушать от студентов изложение материала только в том виде, в каком они сами излагали его на лекциях» [13, с. 35].

Заметим, что именно инвариантное нормативное содержание обучения фактически понимается под «учебным материалом» в таких широко употребляемых выражениях, как, например: «этот учебный материал целесообразно подать на уроке иначе» или «данный материал усвоен слабо, если учащийся не может решить задачу соответствующего типа». Важно, однако, не смешивать это нормативное содержание с содержанием дидактического материала или с полным, методически оформленным учебным материалом, который реально используется в деятельности обучаемых.

В каком смысле всё же можно говорить о целесообразности усвоения учащимися всего собственно учебного материала (а не только его части, совпадающей с нормативным содержанием)? Во-первых, можно воспользоваться таким выражением по аналогии с биологическим понятием усвоения питательных веществ: ведь последние вовсе не сохраняются в том виде, в каком были потреблены, а используются организмом как материал для построения его тканей и источник энергии. По сути дела, такая аналогия вполне правомерна: субъект активно использует информацию, так же как организм – питательные вещества. Педагоги, однако, привыкли понимать усвоение иначе. Вспомним, что писала полвека назад Н.К. Крупская: «В школе слишком много внимания обращают на усвоение.

---

181

---

Иногда, как птенчики, разевают рот ребята, а учитель им все разжевывает и готовое кладет... А подумать, самостоятельно по-настоящему работать – этому мы ребят в школе учим мало. Ребята... не могут без руководителя ставить вопросы... Это обнаруживается в вузах» [12, с. 733]. К сожалению, эта констатация в немалой степени сохраняет силу и в наши дни. Во-вторых, оставаясь в рамках системы психолого-педагогических понятий, можно говорить о необходимости усвоения учебного материала на уровне его понимания. Такое усвоение – условие полноценного решения учебных задач.

Важность дифференцированного подхода к применению в учебном процессе разных компонентов дидактического материала, необходимость обеспечения, в соответствии с целями обучения, различных уровней и психологических форм усвоения того или иного содержания в должной мере осознаны в педагогической теории. Тем не менее в школе (да и в других учебных заведениях) еще живучи вредные традиции, подменяющие всё богатство таких форм стремлением зафиксировать в памяти учащихся возможно бóльшую долю содержания дидактического материала (иначе, дескать, нельзя считать, что «материал усвоен») <sup>126</sup>. В этих условиях весьма желательно со-

---

<sup>126</sup> Критика указанных традиций не означает недооценки ни мнемических задач, которые, разумеется, следует включать в системы учебных задач, ни прочности знаний, которая,

вершенствовать систему понятий дидактики и педагогической психологии с тем, чтобы эта система помогала преодолеть подобные традиции и способствовала обеспечению развивающего характера обучения.

Ядро нормативного содержания обучения составляют обладающие достаточной общностью способы действий. При этом надо учитывать имеющиеся между усваиваемыми способами иерархические отношения, когда один общий способ как бы поглощает другой, т. е. полностью включает в себя все составляющие его операции. В особенности это характерно для таких, в известной мере формализованных, учебных предметов, как математика, язык, физика, химия. Так, в курсе алгебры все операции упрощения выражений включаются в общий способ решения уравнений, а последний не содержит ни одной операции, которая не входила бы в способ решения неравенств.

---

## 182

---

При построении учебного материала, а также при контроле и оценивании результатов учения необходимо учитывать такого рода иерархические отношения, отнюдь не ограничиваясь заботой об овладении тем способом действий, который изучается на данном уроке или даже на данном году обучения. Важно, чтобы учащиеся глубоко осознали сущность этого способа, без чего нельзя овладеть способом действий, занимающим более высокое место в иерархической структуре. Вместе с тем отработка навыков, относящихся к первому способу, может быть успешно продолжена и при овладении вторым.

Так, при изучении способов сокращенного умножения (в соответствии с формулами квадрата суммы, квадрата разности и т. п.) учителя обычно считают недопустимой ошибкой, если ученик перепутает знак в какой-либо из формул. Однако такого рода ошибки легко преодолеваются в ходе отработки соответствующего навыка, продолжающейся и при изучении способов решения уравнений и неравенств. Вместе с тем напрасно многие учителя считают несущественным то, «узнает» ли ученик изучаемую формулу в сравнительно сложном выражении, как, например,  $\frac{m^2}{n^2} + \frac{n^2}{m^2} - 2$ . Если такое умение не сформировано, то усвоение способов решения уравнений и неравенств существенно затрудняется<sup>127</sup>.

При построении учебного материала, направленного на формирование рассматриваемого умения, оказалась полезной, в частности, такая аналогия. Внимание учащихся обращалось на то, что математической формулой может воспользоваться человек, который никогда не изучал математику: нужно лишь разобраться в символах. Последние бывают двух видов: постоянные, которые, собственно, составляют формулу, и переменные – их можно представить себе в качестве «окошек», за которыми можно «увидеть» любое чис-

---

как и другие их качества, должна достигаться с помощью систем учебных задач, активирующих различные психические функции учащихся.

<sup>127</sup> Подробнее об этом см. в статье [21].

ло, букву, выражение. Чтобы использовать формулу, надо только выяснить, какое выражение видно за каким «окошком».

В заключение обратим внимание на то, что один и тот же учебный материал используется в деятельности обучаемых, существенно различающихся по уровню способностей, предварительной подготовке, особенностям восприятия. В связи с этим необходимо различать:

а) *учебную ситуацию* – единство педагогических факторов (определяемых словами и действиями учителя, материалом учебника и средств

---

183

---

наглядности и т. п.), которые составляют на данном отрезке учебного процесса объект, стимул и условия учения как системы действий учащихся с учебным материалом;

б) *индивидуальные ситуации учения* — субъективные проекции учебной ситуации, возникающие в результате ее восприятия и осмысления отдельными учащимися.

Желательно, чтобы создаваемая на уроке учебная ситуация обладала достаточно сложной внутренней структурой, рассчитанной на различные пути субъективного восприятия и осмысления. При этом каждый из субъективных путей должен воссоздать некоторый единый, общий смысл, на основе которого в мышлении каждого учащегося формируется требуемое учебное приобретение.

## 5. Функциональные и структурные компоненты учебного материала

Нормативное содержание обучения выступает в двух качественно различных формах существования: с одной стороны, как совокупность элементов общественного знания и опыта, предназначенных для усвоения учащимися (это, так сказать, собственно нормативное содержание обучения)<sup>128</sup>, и, с другой стороны, как совокупность индивидуальных учебных приобретений. Функция учебного материала как раз и состоит в том, чтобы обеспечить переход нормативного содержания обучения из первой формы во вторую. В связи с этим целесообразно выделить функциональные компоненты учебного материала, или, точнее, компоненты его функции.

Как уже отмечалось в § 4, ядро рассматриваемого нормативного содержания составляют обладающие достаточной общностью способы дейст-

---

<sup>128</sup> Понятие, обозначенное здесь как «нормативное содержание обучения», можно под-  
вергнуть дальнейшему «расщеплению». В частности, целесообразно различать:

а) «содержание образования» (Б.С. Гершунский определяет его как «систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены общественными потребностями и в своей совокупности определяют соответствующий уровень образования» [18, с. 96]);

б) содержание обучения по определенному предмету, предусмотренное соответствующей учебной программой.

вий. Это утверждение никак не означает недооценки усвоения понятий. Надо лишь учитывать, что, во-первых, овладение понятиями осуществляется через усвоение соответствующих им способов действий и, во-вторых,

---

**184**

---

способ действия, как он понимается в психологической теории деятельности, никоим образом не сводится к совокупности исполнительных операций, служащих для непосредственного преобразования объекта действия, но включает в себя также способ ориентировки в ситуации и контроля достижения цели действия. О подлинной общности способа действия как учебного приобретения можно говорить лишь в том случае, когда наряду с его операционной стороной учащиеся овладели определенными средствами обобщения – научились переносить соответствующую систему операций на новые объекты (и условия) действия и использовать ее в новых целях.

Следует отметить, что недооценка указанного требования весьма распространена в практике школьного обучения. Излагая операционную сторону способа действия без указания конкретной цели и объекта, учитель подразумевает, что последние могут меняться, варьироваться. Учащийся же, воспринимая такое изложение, сталкивается просто с отсутствием цели и предмета. Поскольку учебная деятельность, как и всякая другая, не может быть бесцельной и беспредметной, он вынужден избрать один из двух путей: или, реализуя операционную сторону способа действия, самостоятельно вымыслить конкретную цель и объект, что приводит к усвоению способа как частного, а не общего, или же просто формально заучить полученные сведения о способе действия – в этом случае способ как таковой вообще не усваивается. Конкретной целью учащегося оказывается здесь запоминание, а объектом его действия – сообщение преподавателя. Ясно, что ни тот, ни другой путь не ведет к овладению общностью содержания обучения.

Чтобы нормативный способ действия превратился в полноценное учебное приобретение, в учебном материале, наряду с операционной стороной этого способа, должны быть представлены класс его возможных целей и класс допустимых объектов его применения.

Указанные «функциональные компоненты учебного материала» соответствуют компонентам того нормативного содержания, которое посредством этого материала должно обрести новую форму существования в виде учебных приобретений. Но возникает другой вопрос: из каких компонентов состоит учебный материал в своем реальном существовании? Из идеальных моделей нормативного общественного знания и опыта – так отвечали мы на этот вопрос в §§ 2 и 4. Такой ответ остается в силе, но он недостаточен, ибо абстрагируется от особенностей учебных ситуаций, в которых учебный материал функционирует.

В какой-то степени эти особенности удается учесть, выделив (см. [3]) такие структурные характеристики учебного материала, как количество и способ чередования воспринимаемых учащимися сообщений, выполняемых ими заданий, а также актов общения учащихся с учителем и между собой.

В связи с этим обратим внимание на то, что структура учебного материала, функционирующего в той или иной учебной ситуации, существенно зависит от способа ее развертывания. Один крайний случай имеет место, когда инициатива такого развертывания полностью находится в руках учителя: этот случай соответствует реализации на уроке информационно-рецептивного метода обучения. Другой крайний случай соответствует реализации исследовательского метода<sup>129</sup>, когда учитель (после того, как он предложил учащимся проблемную задачу или создал проблемную ситуацию) лишь контролирует их деятельность и направляет ее наводящими вопросами, замечаниями, советами, отвечает на вопросы учащихся. В промежуточных вариантах построения учебного процесса инициатива развертывания учебной ситуации попеременно принадлежит то учителю, то учащимся. При этом, если переход этой инициативы из одних рук в другие происходит достаточно часто, оказывается нецелесообразным расчленять учебный процесс на фрагменты, имеющие определенного инициатора: ведь в таких условиях каждый инициатор вынужден учитывать, предугадывать оценочные суждения и активные действия партнера.

В конкретной развивающейся учебной ситуации не обязательно реализуется какой-то один метод обучения; в ней может находить комплексное воплощение та или иная их совокупность. Но единый набор основных типов структурных компонентов учебного материала подходит, по всей видимости, для самых различных учебных ситуаций (может существенно меняться лишь соотношение компонентов разных типов). И похоже на то, что предложенный выше набор этих типов (сообщение, задание, акт общения) близок к тому, что нам здесь требуется.

И всё же этот набор нуждается в уточнении, причем не столько сам по себе, сколько его интерпретация. Дело здесь вот в чем. Учебный материал мы охарактеризовали как систему идеальных моделей, используемых в учебной деятельности. Поэтому структуру учебного материала

---

## 186

---

целесообразно описывать, исходя не просто из особенностей учебной ситуации, но из особенностей деятельности учащихся в этой ситуации.

Рассмотрим прежде всего такой структурный компонент учебного материала, как *сообщение*. Сообщение, содержащееся в речи учителя или в тексте учебника, может быть понято учащимися полностью или частично, непосредственно зафиксировано в памяти или переосмыслено в зависимости от

---

<sup>129</sup> Мы ориентируемся здесь на классификацию «общедидактических методов обучения» по И.Я. Лернеру [14].



того, какие мыслительные, имагинативные и мнемические операции выполняет над ним учащийся. Вне этих операций, составляющих процесс понимания, вообще нельзя говорить о наличии сообщения как факта процесса обучения. Ведь существенно не то, что вкладывает в сообщение учитель, а то, что извлекают из него учащиеся. Извлечь же каждый ученик может только то, что стало предметом или условием его умственной деятельности.

Структурный компонент второго типа был назван выше «заданием». Но интересуясь деятельностью учащегося, лучше перейти к термину «задача» — это позволяет охватить случаи, в которых учащийся не только решает задачи, предложенные учителем (или учебником), но и сам ставит задачи перед собой (разумеется, они должны при этом соответствовать ситуациям, организованным учителем). На практике, конечно, ученик может и не поставить перед собой задачу либо может поставить такую задачу, которая не будет адекватна предложенной ситуации. Когда задачу ставит учитель, задача, фактически решаемая учеником, тоже может существенно отличаться от сформулированной учителем (психологический анализ этого явления дан в работах [7, 17]). Уровень и особенности знаний учащегося, преобладающие мотивы его деятельности, установки, которые сформировались у него, — всё это оказывает влияние на понимание учащимися предложенных им ситуаций и формулировок задач, на характер тех задач, которые они фактически решают.

Существенную роль играют здесь те требования к процессу и результату решения, за соблюдением которых учитель на деле следит наиболее тщательно, учитывая их при выставлении оценок. Скажем, на уроке математики учащимся дается указание самостоятельно решать примеры и лишь сверять результаты с теми, которые получает на доске ученик, работающий под руководством учителя. Но слабый ученик знает, что если он выполнит это указание, то неизбежно отстанет от того темпа, в котором идет решение примеров у доски. Значит, его классная работа окажется неоконченной и будет оценена как неудовлетворительная. Намного безопаснее иметь в тетради полную и безошибочную запись классной работы —

187

---

этого легко добиться, списывая все решения с доски. При таком образе действий функционируют, конечно, лишь восприятие и моторика ученика, а мыслительные операции фактически исключаются из деятельности<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> Систематическое списывание с доски не просто бесполезно, но вредно для умственного развития учащихся. Оно приводит к нарушению непосредственной связи между восприятием и мышлением. Так, воспроизводя знаки математических операций, ученик не задумывается над их значением; переписывая цифры и буквы, не соотносит их с понятиями о числе или величине. Расстраивается также связь между мышлением и письменной речью: даже если ученик мысленно выполнил некоторое математическое действие, у него «не поднимается рука» записать ответ • для этого ему необходим соответствующий зрительный образ.

Итак, задача, подобно сообщению, выступает как структурный компонент учебного материала лишь в той мере, в какой она способна активизировать и направить умственную деятельность учащихся.

Обратимся, наконец, к структурному компоненту третьего типа. Выше в качестве такого компонента был введен «акт общения». Но на протекание и результаты учения наибольшее влияние оказывает не количество актов общения само по себе, а те характерные изменения умственной деятельности учащихся, которые возникают в связи с актуальным или предстоящим общением. Например, даже при самостоятельном (вне общения) решении простейших задач на доказательство такая деятельность, как правило, почти целиком имеет коммуникативную направленность: учащийся не столько вскрывает для себя те или иные свойства и отношения изучаемых объектов, сколько готовится к их обсуждению в общении с конкретным партнером – учителем, который требует той или иной степени развернутости доказательства, формы ссылок и иллюстративных примеров и т. д. Учитывая это, мы сочли целесообразным перейти в обозначении третьего типа структурных компонентов учебного материала к термину «*момент общения*»: имеются в виду те составные части этого материала, в работе учащихся с которыми указанная коммуникативная направленность играет ведущую роль.

Итак, мы выделили три типа структурных компонентов учебного материала: сообщение, задачу и момент общения. Может возникнуть вопрос: не противоречит ли это принятой нами трактовке учебной деятельности как системы процессов решения задач и высказанному в § 2 тезису, согласно которому единицей членения учебного материала является учебная задача.

На этот вопрос мы можем ответить четко: противоречия здесь нет.

---

## 188

---

Когда мы говорим об учебной задаче как универсальной единице членения учебного материала, то употребляем термин «задача» в весьма широком смысле, который был раскрыт в § 1. Напомним, что задача трактуется при этом как система, обязательными компонентами которой являются: во-первых, некоторый предмет, находящийся в исходном состоянии, и, во-вторых, модель требуемого состояния этого предмета. Всякая деятельность субъекта, в том числе учебная, может быть представлена как система процессов решения именно таких, широко понимаемых задач. В самом деле, на каждом этапе деятельности в распоряжении субъекта имеется, во-первых, некоторый подлежащий изменению предмет (таким предметом могут служить, например, недостаточно полные знания субъекта по тому или иному вопросу) и, во-вторых, идеальная модель требуемого состояния указанного предмета. Последняя может существовать в разной форме: то ли как ясно осознаваемая цель (скажем, «необходимо выяснить то-то и то-то»), то ли в менее четкой форме (например, как стремление к пополнению, знаний). Решение трактуемой таким образом задачи может достигаться посредством самых различных психических процессов.

Когда же мы говорим о «задаче» как об одном из типов структурных компонентов учебного материала, то, ориентируясь здесь на более распространенное употребление этого термина, имеем в виду познавательную задачу, решаемую преимущественно с помощью процессов мышления и воображения. В отличие от этого, «сообщению» как структурному компоненту учебного материала соответствует познавательная задача, решаемая преимущественно с помощью процессов восприятия и памяти, а «моменту общения» – коммуникативная задача [18].

Для обозначения структурных компонентов учебного материала можно было бы непосредственно применить выражения «перцептивно-мнемическая задача», «мыслительно-имагинативная задача», «коммуникативная задача». Мы воспользовались менее громоздкими терминами. Однако тезис об учебной задаче как единице членения учебного материала не только не опровергается предложенным набором структурных компонентов, но, напротив, находит в нем свою конкретизацию<sup>131</sup>.

---

189

---

В заключение отметим, что интересные дополнительные возможности реализации всех структурных компонентов учебного материала открывает компьютеризация обучения—см. [5].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л.И. О психологических проблемах конструирования учебного комплекса // Проблемы школьного учебника. – •, 1980. – Вып. 8. – С. 234-248.
2. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. – М., 1978. – 48 с.
3. Балл Г.А., Таранов Л.Н. К анализу категории учебного материала // Программированное обучение. – К., 1985. – Вып. 22. – С. 21-28.
4. Войтко В.И., Балл Г.А. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях // Программированное обучение. – К., 1978. – Вып. 15. – С. 3-10<sup>132</sup>.
5. Гергей Т., Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 41-49.
6. Гершунский Б.С. О статусе ведущих дидактических понятий // Советская педагогика. – 1981. – № 7. – С. 95-102.
7. Дорохина В.Т. Причины трансформации (переопределения) учебного задания учащимися в процессе обучения // Вопр. психологии. – 1980. – № 3. – С. 54-63.
8. Ительсон Л.Б. Сущность научения и психологические основы обучения // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1973. – С. 165-192.
9. Калмыкова З.И. [Выступление на круглом столе «Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника»] // Вопр. психологии. – 1983. – № 6. – С. 59-62.
10. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М., 1975. – 720 с.

---

<sup>131</sup> Дальнейшая конкретизация изложенных в данной работе теоретических положений осуществлена в написанной М.В. Рычином главе 2 книги «Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты» (К., 1986). Название главы: «Методическое воплощение учебного материала и построение учебных ситуаций». – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

<sup>132</sup> Статья перепечатана в настоящем издании. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

11. *Концевая Л.А.* [Выступление на круглом столе «Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника»] // *Вопр. психологии.* – 1983. – № 6. – С. 66-67.
12. *Крупская Н.К.* Пед. соч.: В 10 т. – М., 1959. – Т. 3. – 799 с.
13. *Кудрявцев Л.Д.* Современная математика и ее преподавание. – М., 1980. – 143 с.
14. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. – 185 с.
15. *Логическая структура учебного материала.* – Минск, 1983. – 94 с.
16. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. ••, 1970. – 384 с.
17. *Машибиць Ю.І.* Психологічний аналіз учбової діяльності школярів // *Психологічна наука, вчитель, учень.* – К., 1979. – С. 65-78.
18. *Мыслення в діяльності молодших школярів /* За ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла. – К., 1981. – 155 с.

---

190

19. *Нешков К.И., Семушин А.Д.* Функции задач в обучении // *Математика в школе.* • 1971. – № 3. – С. 4-7.
20. *Розенберг Н.М.* Навчальний матеріал як дидактична категорія // *Радянська школа.* – 1984. – № 10. – С. 14-19.
21. *Ричик М.В.* Ставлення до помилки учня і проблема самостійності учіння // *Радянська школа.* – 1981. – № 4. – С. 19-26.
22. *Рычик М.В.* Психологические аспекты построения учебного материала. – К., 1981. – 52 с.
23. *Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала. – М., 1974. – 191 с.
24. *Талызина Н.Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе // *Проблемы школьного учебника.* – •, 1978. – Вып. 6. – С. 18-33.
25. *Теоретические основы содержания общего среднего образования /* Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983. – 352 с.

---

191

## «МОТИВ»: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ<sup>133</sup>

Предпринимается попытка предложить такую трактовку понятия «мотив», которая бы: а) была достаточно четкой; б) помогала связать его с другими психологическими понятиями; в) по возможности использовала конструктивные аспекты существующих трактовок; г) по возможности охватывала объекты, обычно рассматриваемые в качестве мотивов в практической и исследовательской работе психологов. Автор постулирует следующие существенные свойства мотива: 1) участие в причинной детерминации человеческих действий; 2) относительную стабильность; 3) психический статус; 4) интенциональность (предметную отнесенность), не обязательно означающую осознанность. Итак, мотив – это относительно устойчивая интенциональная психическая причина действий. Отметив недостатки этого определения, автор пытается преодолеть их, опираясь на понятие модели в его наиболее широкой интерпретации.

Сетования по поводу многозначности термина «мотив» в психологии человека и малой продуктивности попыток дать ему сколько-нибудь приемлемое определение давно уже стали привычными в психологической литературе. Поэтому еще одна такая попытка неизбежно будет восприниматься с иронией. Тем не менее я решаюсь на нее, исходя из того, что усилия по совершенствованию понятийного аппарата психологии, вопреки всем трудностям, следует продолжать.

Эта последняя мысль высказывалась неоднократно, но, пожалуй, наиболее ярко выразил ее более тридцати лет назад П. Мак-Рейнолдс. «Я осмеливаюсь сказать, – заметил он, – что в нашей науке нет проблемы, которую с бóльшим основанием можно было бы назвать всегда важной, чем проблему разработки значимых и пригодных для научного общения рабочих понятий. Это справедливо, конечно, для всех наук, но, по-видимому, особенно существенно для психологии. С тех самых пор, как Аристотель обратил внимание на то, насколько трудно дать адекватное определение счастья, психологи бьются над двойственной проблемой: как сделать более ясными понятия, которые они считают самыми центральными, и как сделать более центральными те понятия, которые они могут сделать более ясными» [46, с. 113].

Свою попытку уточнить понятие мотива я подразделяю на два этапа.

### 192

---

На первом я буду вести рассуждения в системе чисто психологических понятий, на втором – обращусь к общенаучному понятию модели и еще некоторым, производным от него. Я буду опираться на деятельностный подход и, соответственно, трактовать «мотив» как мотив действия (или деятельности).

---

<sup>133</sup> Опубликовано: Психол. журн. — 2004. — Т. 25. — № 4. — С. 56-65. Принимая с благодарностью ряд удачных правок, сделанных редакцией журнала, я в некоторых случаях восстанавливаю варианты, имевшиеся в направленном в редакцию тексте. (Примечание 2006 г.)

**Первый этап.** Для исходной ориентировки в содержании интересующего нас понятия обратимся к одному из авторитетных психологических словарей: «Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно-направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности» [21, с. 209]. Приходится с сожалением констатировать концептуальное (например, что значит: «определенной силы»?) и стилистическое несовершенство этого текста, свидетельствующее, скорее всего (с учетом высокой квалификации авторов и редакторов словаря), о серьезных трудностях, с которыми они столкнулись. Источник таких трудностей естественно усмотреть, во-первых, в существенных расхождениях между трактовками мотива, принимаемыми представителями разных психологических школ, и, во-вторых, в недостаточной разработанности этих трактовок в содержательном и логическом аспектах. Упомянутые существенные расхождения, вроде бы исключающие возможность относить представленные в процитированном определении трактовки к единому *понятию* (а не только к *термину* «мотив»), не мешают автору данной статьи в словаре – без уточнения того, какая из трактовок имеется в виду, – констатировать, что «в психологии выделен ряд особенностей природы и функций мотивов в регуляции поведения субъекта...» [там же]. Похоже, что термин «мотив», соотнесенный с совокупностью его трактовок в психологии, обеспечивает обобщение, но не в форме скольнибудь четкого понятия, а, скорее, на уровне образований, напоминающих «комплексы», описанные Л.С. Выготским. Вспомним: когда ребенок «начинает рассуждать или мыслить за пределами своего наглядно-предметного мирка и своего практически-действенного опыта», он «вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой» [10, с. 147]. Не ведет ли себя подобным же образом психолог, рассуждая о мотивах за пределами четко описанной экспериментальной ситуации или теоретической схемы, принятой той или иной научной школой?

---

### 193

---

Другой, не менее известный психологический словарь [36] ограничивается в определении мотива одной трактовкой (почти совпадающей с трактовкой 3 из словаря [21]). Однако и здесь не обошлось без эклектики. В самом деле, мотив определяется как обладающий определенными свойствами «материальный или идеальный *предмет*», а полимотивированность деятельности – как ее направленность «на удовлетворение одновременно нескольких *потребностей*» [36, с. 203-204; выделено мною. – Г.Б.].

Критический анализ существующих трактовок мотива не входит в мою задачу (такой анализ дает, например, Е.П. Ильин [19]). Я предпринимаю попытку предложить, в дополнение к существующим, такую трактовку рассматриваемого понятия, которая бы: а) была достаточно четкой; б) помогала свя-

зять понятие мотива с другими ведущими психологическими понятиями и одновременно отграничить его от них; в) по возможности использовала конструктивные аспекты существующих трактовок; г) по возможности охватывала объекты, обычно рассматриваемые в качестве мотивов в практической и исследовательской работе психологов.

Попытаюсь, имея в виду эти критерии, указать существенные свойства мотива.

Большинство психологов согласится с тем, что одним из таких свойств является *участие в причинной детерминации действий* человека. Кстати, часто говорят: «действий и поступков» (см., например, приведенную выше цитату из словаря [21]). Логически это не совсем корректно, поскольку поступок можно рассматривать как особого типа действие – такое, в котором, согласно С.Л. Рубинштейну, «ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, ... к нормам общественной морали» [37, с. 537]. То обстоятельство, что и «воздержание от участия в каком-нибудь действии само может быть поступком с значительным резонансом» [там же], не меняет дела: действия с отсутствующей исполнительной частью рассматриваются и в теории поэтапного формирования умственных действий [12].

Обращаясь к разграничению А.Н. Леонтьевым «реально действующих» и «только знаемых» мотивов, естественно отнести к мотивам в собственном смысле слова только первые; что касается вторых, то они фактически не являются мотивами того поведения, которое служит объектом анализа. К тому же, чем говорить о «реально действующих» мотивах, предпочтительнее, на мой взгляд, воспользоваться реже применяемым термином А.Н. Леонтьева: «*психологически действенный* мотив» [24, с. 290; выделено мною. – Г.Б.]. Он наиболее адекватен с учетом момента,

---

## 194

---

применительно к поступкам особенно важного: указанное выше «участие в причинной детерминации действий» касается не только их результатов, но и *процессов* их осуществления, включая ориентировку, в том числе ценностную. Тот факт, что некий мотив не нашел явного отражения во внешнем поведении человека, «проиграв» в конкуренции с другими мотивами или будучи подавлен волевым усилием, не отменяет его психологической действительности, тем более что в психическом опыте индивида он так или иначе оставил свой след.

Опираясь на преобладающую практику (во всяком случае советскую и постсоветскую) использования термина «мотив», следует, видимо, считать одним из существенных признаков рассматриваемого понятия хотя бы *относительную устойчивость*, влияние на протекание и результаты целого ряда конкретных действий. В человеческой деятельности находят выражение, конечно, и весьма устойчивые мотивы, как, например, стремления овладеть определенной профессией, достичь в ней высоких результатов и т.п.

Нерационально относить понятие «мотив» ко всем (пусть даже достаточно устойчивым) причинам того или иного действия: такое понятие оказа-

лось бы просто излишним. Я присоединяюсь к психологам, ограничивающим сферу применения обсуждаемого понятия *психическими* причинами поведения (точнее говоря, психическими звеньями в цепи событий, обеспечивающих причинную детерминацию рассматриваемого действия). Цитирую Дж. Хонигмана: «Мотив можно определить как *внутреннее* состояние человека, стимулирующее поведение, направленное на достижение желаемого. Иллюстрацией массового “усвоенного” мотива служит, например, сильное стремление индейцев каска к заботе и привязанности» [41, с. 65]. Приведенный пример, однако, показывает недостаточность характеристики мотива как «внутреннего состояния»: ведь внутренними являются и физиологические состояния. Правильнее, видимо, говорить о психическом статусе мотива.

Принимаемый подход заставляет отойти от ряда формулировок А.Н. Леонтьева, как например: «предмет деятельности есть ее действительный мотив» [25, с. 153]; вернее, от их буквального понимания. Я согласен с А.К. Марковой, отмечавшей, что «предметную определенность мотива в теории деятельности» (действительно существенную, о чем пойдет речь ниже) «иногда неправильно трактуют как вынесенность мотива за пределы психики» [28, с. 51]. Между тем, такая трактовка означала бы шаг назад по сравнению с четким разграничением Л.С. Выготским стимула и мотива

---

### 195

---

[11, с. 284-285] и искусственно вырывала бы мотив из системы связанных с ним компонентов психики – таких как потребность, цель, установка.

К тому же, в трудах А.Н. Леонтьева неоднократно фиксируется психический статус мотивов. Говорится, в частности, о «новом действующем мотиве» домашних занятий школьника: «он делает теперь уроки потому, что *хочет* получить хорошую отметку» [24, с. 291; выделено мною. – Г.Б.]. Как мы видим, в качестве причины поведения рассматривается желание, т. е. психическое явление.

В другой работе А.Н. Леонтьев пояснял в общей форме, что для мотива существовать – «значит существовать для субъекта, ... быть отраженным, как-то представленным в голове субъекта» [23, с. 181].

Еще пример изложения общей закономерности: «До своего первого удовлетворения потребность “не знает” своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а *воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет* – свою побудительную и направляющую деятельность функции, т. е. *становится мотивом*» [25, с. 205; выделено мною. – Г.Б.]. Это естественно интерпретировать так, что мотивом становится психический образ предмета.

Несколько затянувшаяся дискуссия о локализации мотива не должна заслонить того, что, по всей видимости, является наиболее существенным и весьма продуктивным в трактовке мотива А.Н. Леонтьевым (и четко выражено, в частности, в последней цитате). Речь идет о подчеркивании содержательности, *предметной отнесенности* мотива. Данное свойство (фиксация ко-



торого придает понятию «мотив» качественную определенность – в отличие от отождествления мотива с любым относительно устойчивым психическим звеном в детерминации поведения) соответствует разработанному в феноменологии Гуссерля понятию *интенциональности* (и я воспользуюсь этим лаконичным термином, отнюдь не забывая о принципиальных различиях между подходами, оказавшимися созвучными в данном пункте). Поэтому можно исходить из того, что к мотивам относятся не любые устойчивые психические причины поведения, а лишь интенциональные – в отличие, скажем, от лишенных предметной отнесенности психических состояний, например, того или иного эмоционального фона.

Трактовка интенциональности, требуемая для уточнения психологического понятия мотива, однако, не вправе замыкаться в сфере содержаний *сознания*, являющейся исключительным объектом внимания феноменологической философии, – хотя бы потому, что такое замыкание автоматически

---

196

---

исключило бы из области применения указанного понятия психоаналитически ориентированные трактовки и исследования мотивации, а это вряд ли целесообразно. Как отметил М.Г. Ярошевский, именно в рамках фрейдистского психоанализа было показано, что система мотивов «неизмеримо шире той информации о ней, которую собирает и использует сознание индивида с его ограниченными средствами» [42, с. 238].

Несводимость содержательного психического опыта к сознательному подчеркивает и Дж. Бюджентал (отмечая при этом нетождественность своего подхода фрейдистскому). Его рассуждения на этот счет нелегко воспроизвести по-русски, поскольку они базируются на различении значений слов *awareness* и *consciousness*, которые оба обычно переводятся на русский язык словом *сознание*. Между тем, понятие *consciousness* предполагает некую степень самосознания, рефлексивности – необязательную, когда речь идет об *awareness*<sup>134</sup>.

Один из «базовых постулатов для гуманистической психологии» Бюджентал формулирует словами «Man is aware», что в вольном переводе (учитывающем текст, раскрывающий содержание этого постулата) может быть передано так: «Человек обладает непрерывным субъективным опытом». Бюджентал указывает далее, что этот опыт (в оригинале: «awareness») имеет место «на многих уровнях», что разные его аспекты не в одинаковой мере доступны человеку, но, независимо от степени осознанности (*degree of consciousness*), он является «существенной частью бытия человека». Бессознательное (*unconsciousness*) рассматривается как «такой уровень субъективного опыта (*level of awareness*), когда нет его непосредственного восприятия (*di-*

---

<sup>134</sup> В толковом словаре прилагательному *aware* ставятся в соответствие два разъясняющих слова – *conscious* и *informed* («информированный») [44, с. 27]. Среди значений слова *conscious* указаны, в частности, *registered subjectively* («субъективно регистрируемый») и *self-conscious* («самосознающий») [44, с. 76].

rect apprehension), но опыт (информированность, awareness), тем не менее присутствует (хотя и отрицается)» [43, с. 23].

Как конкретизацию этих положений с позиций деятельностного подхода можно интерпретировать тезис А.Н. Леонтьева, касающийся уже непосредственно мотивов: «Несознаваемые мотивы имеют ту же детерминацию, что и всякое психическое отражение: реальное бытие, деятельность человека в объективном мире. Несознаваемое и сознаваемое не противостоят друг другу; это лишь разные формы и уровни психического отражения, находящегося в строгой соотнесенности с тем местом, которое занимает

---

### 197

---

отражаемое в структуре деятельности, в движении ее системы» [25, с. 213]. Кстати, психический статус мотивов – никоим образом не противоречащий их укорененности в реальном бытии, в деятельности – опять-таки представлен здесь со всей определенностью. Напомню, что наиболее существенное в разработке проблематики деятельности С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым состоит, согласно А.В. Брушлинскому, не в тех или иных понятийных схемах, а в том, что «впервые удалось глубоко раскрыть неразрывную связь человека с миром и понять психическое как изначально включенное в эту фундаментальную взаимосвязь» [8, с. 242].

Подытоживая вышесказанное, приходим к выводу, что *мотив – это относительно устойчивая интенциональная* (т.е. предметно-отнесенная, хотя не всегда осознаваемая) *психическая причина действий* (точнее: психическое звено в цепи их причинной детерминации).

Приведенная характеристика мотива оставляет, однако, недостаточно проясненными ряд существенных вопросов.

Во-первых, она не раскрывает связей понятия мотива с другими ведущими психологическими понятиями, т.е. не выполняется пункт «б» выдвинутых выше требований к разрабатываемой трактовке понятия мотива. В частности, обходится важнейший вопрос о соотношении мотивов и потребностей, а значит, с этой точки зрения предложенная характеристика пока что уступает приведенной в словаре [21], где такое соотношение (в трактовке 1) обозначено хотя бы в абстрактной форме.

Во-вторых, понятие интенциональности чересчур общее и для адекватной характеристики мотива, по всей видимости, требует конкретизации. Попытку такой конкретизации можно усмотреть в трактовке мотива под номером 3 в цитированной выше статье из словаря [21] (а также в статье «Мотив» в словаре [36] и во многих других текстах). При этом в качестве мотива рассматривается предмет, «ради которого» осуществляется деятельность. Неудачность этой фразы очевидна из следующего примера. Предположим, деятельность осуществляется в рамках конфликта и предполагает борьбу с неким противником. Тогда, по точному смыслу формулировки, получается: деятельность осуществляется ради этого противника! Надо бы, конечно, вести речь об обеспечении, скажем так, его не слишком хорошего состояния. Во

всяком случае, способ конкретизации интенциональности мотива нуждается в концептуальном усовершенствовании.

Путь к преодолению указанных недостатков и, в целом, к усовершенствованию характеристики мотива я вижу в опоре на общенаучное понятие *модели*.

---

## 198

---

**Второй этап.** Вопрос о том, подходит ли категория модели для описания и анализа психических явлений, вызывал, как известно, немало споров. Подобно ряду других психологов, к применению этой категории для характеристики психических образов скептически относился и А.Н. Леонтьев. В статье [26] было показано, что психические образы не охватываются логико-математическим понятием модели, производным от строгих понятий об изо- и гомоморфизме.

Это обстоятельство, однако, не исключает правомерности рассмотрения психического образа как специфического вида модели в широком смысле слова – например, в интерпретации, изложенной в [5, 6, 9]. Воспроизведу здесь ее важнейшие моменты.

Согласно указанной интерпретации, моделью системы  $A$  для активной системы  $C$  является всякая система  $B$ , основанием для использования которой системой  $C$  является структурное сходство (по крайней мере предполагаемое) системы  $B$  с системой  $A$ . Если в роли активной системы  $C$  выступает исследователь, который с целью познания системы  $A$  изучает ее модель  $B$ , приходим к понятию модели как средства научного исследования. Именно в этом качестве модели чаще всего рассматриваются в литературе по методологии науки. Вместе с тем в науках, изучающих функционирование активных систем (в том числе в психологии), модели выступают и как предметы исследования.

Упомянутое в вышеприведенном определении модели структурное сходство отнюдь не обязательно должно достигать уровня изо- или гомоморфизма. Н.И. Губанов, указывая, что понятия изо- и гомоморфизма «нельзя непосредственно использовать для описания соответствия между объектом и психическим образом» [14, с. 128], допускает вместе с тем трактовку последнего как «неизоморфной модели».

Важное значение имеет разделение моделей на следующие три типа:

а) *материальные* – такие, для которых субстратные свойства существенны;

б) *материализованные* – такие, которые, хотя и обладают субстратными свойствами, но последние (например, то, написан ли текст карандашом на бумаге или мелом на доске) не являются для них существенными. Материализованные модели хорошо подходят для «фиксации идеального внешними средствами» [38, с. 35];

в) *идеальные* – не обладающие субстратными свойствами. Рассматриваются идеальные модели, существующие в психике отдельных индивидов, а также в общественном сознании, в культуре. При этом к идеальным

психическим моделям, наряду с упомянутыми выше чувственными образами, относятся и не представленные в сознании компоненты субъективного опыта (заслуживает поддержки требование пересмотра «прежних взглядов, в которых бессознательно-психическое исключалось из категории идеального» [18, с. 164]).

Всякой идеальной модели соответствует несущая ее материальная или материализованная модель (например, психической модели – некоторая система нервных процессов; понятийной модели, существующей в науке, – некоторая система текстов). Идеальную модель можно рассматривать как некую чистую структуру, которая, говоря словами Я.А. Пономарева, «как бы индифферентна к составу вещества той модели, в которой она появляется» [34, с. 87] (иначе говоря, индифферентна к субстратным свойствам материальной или материализованной модели, несущей данную идеальную модель).

Модели могут быть как вторичными, так и первичными по отношению к моделируемым системам. К примеру, чертеж можно считать моделью изображенного на нем изделия для работающего с этим чертежом человека и тогда, когда чертеж выполняется по готовому изделию, и тогда, когда изделие изготавливается по чертежу.

Среди моделей, первичных по отношению к моделируемым системам, выделяются *целевые модели*. Материальные целевые модели исследуются в психофизиологии. Это «закодированная в мозгу модель потребного организму будущего», по Н.А. Бернштейну [7, с. 188]; «некоторый обширный комплекс синаптических процессов мозга, в которых материально закодированы полезные результаты, необходимые в данный момент», по П.К. Анохину [2, с. 263]. В психологии, естественно, основное внимание уделяется идеальным целевым моделям. Их важным видом служат цели (не обязательно осознаваемые) действий индивида<sup>135</sup>. Предпосылками действия являются: а) расхождение между двумя психическими моделями – целевой и моделью актуального (фактического) состояния объекта действия; б) участие этого расхождения в детерминации воздействия на этот объект. Наличие упомянутого расхождения служит признаком существования *внутренней* для субъекта задачи [5, 6].

Вводится также понятие о *модальности* модели – свойстве, конкретизирующем характер ее реального или потенциального использования активной системой. Рассмотрение модальностей моделей основывается на пред-

---

<sup>135</sup> Как известно, А.Н.Леонтьев относил понятие «действие» только к актам, цели которых осознаются субъектом. Однако дальнейшее развитие психологической теории деятельности, укрепление ее связей с психофизиологическими и кибернетическими концепциями обусловили обращение, наряду с леонтьевской, также и к более широкой трактовке действия [4, 39].

ставлениях о логических модальностях, но при этом онтологизирует их трактовку [6]. В частности, в процессах прогнозирования, проектирования и программирования формируются модели, первичные по отношению к моделируемым системам – но различающиеся при этом по своей модальности.

Констатация того, что некоторая модель является целевой, конечно, характеризует ее модальность, но недостаточно полно. Так, признание человеком желательности или даже обязательности реализации им некоторой цели (например, бросить курить) само по себе недостаточно для *побуждения* к действию по достижению этой цели, т. е. хотя бы для готовности выделить на такое действие ресурсы и запустить операционный механизм его осуществления (ср. сказанное выше о «психологической действенности» мотива; переход от готовности к реальному осуществлению действия может потребовать «выигрыша» в конкуренции с другими побуждениями). Психические целевые модели, модальность которых задает указанную готовность, можно назвать *побудительными*, или *инцентивными* (от англ. *incention*). Цель действия служит примером инцентивной целевой модели; в отличие от этого, требование внутренней для субъекта задачи – это целевая модель, но не обязательно инцентивная.

Подведение под широко трактуемые понятия «цель действия» и «требование задачи» неосознаваемых целевых моделей не означает недооценки человеческого сознания, а, напротив, облегчает его конкретно-психологическое исследование. Как отметил В.В. Давыдов, для достаточно полной характеристики «процесса возникновения образа через действие» требуется выяснить «вопрос о том, какую *задачу* должен решать субъект, чтобы ему необходим был именно субъективный образ» [15, с. 34].

С учетом сказанного о моделях, в том числе целевых и инцентивных, и задачах остановлюсь теперь на характеристике *потребностей*, а затем вернусь к рассмотрению мотивов.

Я считаю возможным поддержать подход [16, 33], согласно которому потребность в качестве понятия, описывающего определенные компоненты психики индивида (для определенности – *субъективная потребность*), рассматривается как отражение в этой психике испытываемой индивидом *объективной потребности*, или *нужды*, в чем-либо (питательных веществах, общении с другими людьми и т.п.). В.В. Давыдов упоминает, в числе

прочих, «нужды гуманитарного характера... Например, нужду в красоте, которая не превратилась в ту или иную эстетическую потребность» [16, с. 21]. Вообще, в нуждах человека находят конкретизацию объективные закономерности функционирования и развития его организма и личности. В заботах о подрастающем поколении, в том числе в педагогическом регулировании развития потребностей его представителей, надо ориентироваться как на те их нужды, которые настойчиво заявляют о себе сегодня, так и на те, что приобретут актуальность завтра – или, по меньшей мере, могут приобрести, если развитие личности пойдет в благоприятном направлении.

Субъективную потребность можно рассматривать как особый вид целевой модели, а именно как присутствующую в психике индивида специфическую модель потребного ему состояния его самого. Эта модель не обязательно является инcentивной (побуждающей к действию), но в любом случае она создает в психике некое (проявляющееся в тех или иных эмоциях) напряжение<sup>136</sup>. Расхождение между рассматриваемой моделью и (также наличествующей в психике) моделью актуального состояния индивида говорит о существовании специфической внутренней для него задачи. (Вообще-то, внутренняя задача имеет место и при наличии у индивида равнодушно воспринимаемого им знания о той или иной своей нужде; но в этом последнем случае нет оснований констатировать наличие субъективной потребности.)

Характеризуя субъективные потребности (ниже, имея их в виду, буду говорить просто: *потребности*) в соотношении с объективными (нуждами), следует обратить внимание на широкий спектр различий:

а) в степени и характере представленности потребности в сознании. В частности, «можно осознавать – ощущать, переживать наличие нужды и не понимать, что мне нужно» [19, с. 94];

б) в степени адекватности, с какой нужда отражается в потребности. Отмеченные, в частности, В.В. Давыдовым [16] патологические случаи отсутствия субъективной потребности в пище (при несомненной нужде в питательных веществах) наглядно иллюстрируют эту закономерность.

Остановимся на соотношении понятий «потребность» и «ценность».

Д.А. Леонтьев вводит понятие «модель должного», наряду с «моделью потребного будущего», и использует их различие для размежевания потребностей и личностных ценностей как источников мотивации [27, с. 228].

---

## 202

---

При этом обоснованно разграничиваются два существенно различных механизма мотивации. Но я полагаю, что для понятия потребности есть место при описании обоих механизмов. Во-первых, приобщение индивида к тем или иным ценностям всегда опосредуется какими-то уже имеющимися у него потребностями. Во-вторых, если личность в высокой степени идентифицировалась с какой-то ценностью, то можно говорить, что она испытывает потребность в реализации этой ценности. Точнее, это будет «метапотребность» в смысле А. Маслоу как специфический частный вид потребности. Маслоу, однако, не абсолютизировал специфику метапотребностей, их отличие от потребностей базовых; напротив, в чрезмерном противопоставлении «низшего» и «высшего» в человеческой природе он усматривал одну из «ложных дихотомий» [29, с. 313-314]. Подобно базовым потребностям, отмечал он, метапотребности также могут фрустрироваться, что находит выражение в «метажалобах», а то и в «метапатологиях» (можно вспомнить и введенное В. Франклом понятие «экзистенциальный вакуум»). Фрустрация говорит о чрезмер-

---

<sup>136</sup> Согласно Гегелю, «потребность, влечение суть ближайшие примеры цели. Они суть чувственное противоречие... внутри самого живого субъекта» [13, с. 393].

ном расхождении между психическими моделями актуального и потребного состояний индивида, о трудностях решения им задачи, предметом которой является он сам. Но в случае метапотребностей потребное состояние предполагает не столько владение теми или иными добываемыми извне ресурсами или их потребление, сколько свободное осуществление деятельности, реализующей принятые личностью ценности.

Этому описанию созвучна характеристика В.А. Петровским «мотивации воспроизводства себя как субъекта»: «В отличие от прагматических актов, награждением здесь является само вознаграждаемое действие, и на вопрос “зачем человек поступает так?” следует ответ: “чтобы вновь поступать так же!” Таким образом, смысл порождения себя как субъекта заключается именно в том, чтобы существовать в этом качестве впредь, возвращаться к себе, выходя за пределы себя» [32, с. 223]. Решаемая субъектом внутренняя задача относится в этом случае к выделенным В. Лукашевским задачам «удержания или восстановления предыдущего состояния» [45, с. 336], играющим в человеческой деятельности не менее важную роль, чем задачи, где требуется изменить существующее положение вещей<sup>137</sup>.

---

### 203

---

Итак, мы убеждаемся в важном значении понятия «потребность» для психологической характеристики любых сфер человеческого бытия.

Вместе с тем и категорию *ценности* можно плодотворно применить к анализу описанных Д.А. Леонтьевым механизмов мотивации. Для этого требуется, кроме использованного им понятия ценности как сформированного в культуре идеального предмета, к которому может приобщиться личность, рассмотреть также ценность как характеристику ситуаций удовлетворения потребностей. Опора на эту трактовку поможет продвинуться в уточнении понятия мотива. Что же касается интересного в мировоззренческом плане вопроса о соотношении разных интерпретаций категории ценности, то он выходит за рамки данной статьи.

Привлекаемая здесь к рассмотрению вторая трактовка ценностей распространена в психологической, социологической, философской литературе. Например, один из социологических словарей раскрывает содержание понятия «социальные ценности» (в широком смысле) через «значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности» [22, с. 442]. Учитывая также проведенный Б.И. Додоновым [17] анализ понятия «ценность» с точки зрения возможностей его применения в психологии, остановлюсь на следующих положениях.

---

<sup>137</sup> Возникает вопрос: в чем же при решении задачи первого типа расхождение между моделями актуального и требуемого состояний объекта действия? Ответ таков: требуемое состояние, помимо характеристик этого объекта, существенных для его актуального состояния, должно включать еще одну: обеспечивается сохранение указанных характеристик на протяжении того или иного предстоящего отрезка времени.

1. Если от тех или иных предметов или событий<sup>138</sup> (в том числе от свойств или действий самого индивида) зависит удовлетворение его нужд или потребностей (в иной терминологии: его объективных или субъективных потребностей) и/или отражение в его психике степени такого удовлетворения, то будем говорить, что такие предметы и события обладают для него *ценностью*.

2. Все ценности можно разделить:

на *положительные* и *отрицательные* – соответственно, облегчающие или затрудняющие удовлетворение потребностей (или формирование психических моделей, несущих информацию о таком удовлетворении);

на *менее устойчивые* (имеющие место на конкретном отрезке времени, в конкретной ситуации) и *более устойчивые* (действующие в разное время, в разных ситуациях);

на *объективные* и *субъективные*. Наличие объективной ценности будем констатировать, если объективно (реально, фактически) имеет место

---

204

---

облегчение или затруднение удовлетворения нужд или потребностей индивида; наличие субъективной ценности – если в его психике функционирует модель, несущая информацию об указанном облегчении или затруднении. Такая информация может выражаться по-разному (в форме знания, убеждения, эмоционального отношения и т.д.) и обладать разной степенью адекватности. Тем не менее для психологии наибольший интерес представляют субъективные ценности, поскольку именно они непосредственно участвуют в детерминации действий индивида.

Учитывая всё вышеизложенное, решаюсь сформулировать уточненное определение мотива: *мотив – это существующая в психике индивида инцентивная целевая модель<sup>139</sup> некоторого предмета, который каким-то образом выделен этим индивидом в мире и при этом обладает для него устойчивой (по крайней мере относительно) субъективной ценностью<sup>140</sup>*.

Предмет, о котором идет здесь речь и требуемое состояние которого моделируется мотивом, может быть и материальным, и идеальным. Этот предмет может представлять собой процесс (например, процесс осуществляемой индивидом творческой деятельности; нередко человек, как говорится, не мыслит себя без того, чтобы этот процесс продолжался и совершенствовался, – см. приведенные выше слова В.А. Петровского).

В роли упомянутого идеального предмета может выступать и какая-либо из ценностей, о которых говорит Д.А. Леонтьев (как, например, бытий-

---

<sup>138</sup> Впрочем, событие – частный вид предмета в наиболее общей трактовке этого понятия («всё, что может быть как-то воспринято, названо и т. п.» [20, с. 474]).

<sup>139</sup> С учетом сказанного выше, наличие такой модели можно поставить в соответствие как смысловую, так и целевую установку, по А.Г. Асмолову [3].

<sup>140</sup> Истоки этого определения можно найти у Х. Хекхаузена, усматривающего в любом мотиве «момент направленности действия на определенные целевые состояния, которые независимо от их специфики всегда содержат в себе ценностный момент...» [40, с. 33].



ная ценность – добро, красота, истина и т. п.), – если она стала носителем субъективной ценности для индивида и он стремится к ее утверждению в своей деятельности и в мире. (Обращаю внимание на то, что термин «ценность» употреблен в предыдущем предложении дважды, но в разных смыслах.)

Упомянутая в уточненном определении мотива ценность может быть как положительной, так и отрицательной. Иллюстрацией последнего варианта служит приведенный в конце «первого этапа» пример с деятельностью, осуществляемой в рамках конфликта. Образ поверженного противника –

---

## 205

---

вот ее мотив. Важно, что идет речь именно о субъективной ценности (в данном случае – отрицательной). Пусть даже опасность, исходящая от того, кто воспринимается нашим индивидом как противник, существует только в воображении этого индивида – это не спасет «противника» от «возмездия»! Массу подтверждающих примеров можно найти в области не только психиатрии, но и политической психологии.

Уточненное определение мотива – в совокупности с изложенными выше характеристиками потребностей и ценностей – позволяет четче представить положения психологической теории деятельности о конкретизации и опредмечивании потребностей в мотивах. Два последних понятия оказываются теснейшим образом связанными – но не тождественными по содержанию, причем даже в тех случаях, когда с их помощью можно описать один и тот же объект. В частности, осознаваемая (и при этом побуждающая к действию) потребность выступает как мотив – ибо она предстает в форме улучшенного образа «Я», а «Я» как специфический предмет, разумеется, обладает для индивида устойчивой субъективной ценностью. С другой стороны, стремление к успеху любимого дела или к счастью любимого человека может приобрести настолько важное место не просто в жизни личности, но и в ее структуре, что это даст основание рассматривать указанные образования не только как мотивы, но и как субъективные потребности. Как правило же, потребности находят в мотивах свою конкретизацию, соотношенную с особенностями более или менее типичных ситуаций, в которых оказывается индивид.

Описываемая трактовка мотивов распространяется и на те из них, которые функционируют на неосознаваемом уровне. Например, вытесняется из сознания как этически ущербный – но тем не менее воплощается в иницировании и осуществлении конкретных действий – мотив дискредитации более удачливого коллеги. В этом мотиве (моделирующем весьма желательную для индивида ситуацию, когда «он не лучше меня», а значит, «я не хуже его») находит неадекватную конкретизацию потребность (сама по себе вполне правомерная) в личностном и профессиональном самоутверждении.

Для каждого действия индивида в принципе может быть указан по крайней мере один мотив, побуждающий к осуществлению этого действия и направляющий его протекание. Это не исключает того, что цель действия и, в

целом, вся задача, на решение которой оно направлено, могут задаваться человеку извне, – но он будет действовать для достижения цели, для решения задачи лишь в той мере, в какой примет их, т.е. идентифицирует

206

---

(осознанно или неосознанно, причем, чаще всего, так или иначе доопределив их [30] ) в качестве соответствующих своим мотивам<sup>141</sup>.

Изложенная трактовка мотивов согласуется с выделением, по А.Н. Леонтьеву, «отдельных (особенных) деятельностей – по критерию побуждающих их мотивов» [25, с. 157; выделено мною. – Г.Б.]. Часто можно указать два или несколько мотивов, участвующих в управлении одним и тем же действием человека. Так (я видоизменяю известный пример А.Н. Леонтьева [24, с. 289]), школьник может одновременно побуждаться к чтению книги и непосредственным интересом к ее содержанию, и учетом того, что знание этого содержания пригодится на экзамене. В подобных случаях есть основание считать, что рассматриваемое действие входит в две «отдельные деятельности» (или в большее число таковых). Это значит, что индивид может одновременно осуществлять несколько «отдельных деятельностей» – подобно тому, как он выполняет одновременно несколько действий, производя операции, служащие достижению нескольких целей [31]. Надо лишь помнить, что «действие» и «отдельная деятельность» – это здесь теоретические понятия, служащие для анализа поведения, а не его фрагменты, доступные для эмпирической фиксации. (Другой вопрос, что существует проблема совершенствования средств, в том числе понятийных, именно такой фиксации [47].)

Фрагменту поведения иногда ставят в соответствие «конкретный процесс деятельности» [39, с. 22]. Видимо, не столь уж важно, характеризовать ли этот процесс «сложным, иерархически организованным мотивом, породившим данную деятельность и одновременно родившимся в ней» [там же], или «определенной системой мотивов, имеющей динамическую структуру» [1, с. 12]. Выбор того или иного из этих вариантов зависит от тонкостей трактовки используемых понятий. Существенно другое: помня о своеобразии мотивационной основы каждого конкретного процесса деятельности, не следует забывать и об относительной стабильности системы мотивов, характеризующей каждую личность и проявляющейся в разнообразных процессах ее деятельности.

207

---

<sup>141</sup> Возникает, правда, вопрос, не нарушается ли этот принцип в случае действий, осуществляемых на основе внушения, когда индивид склонен проявлять «полное доверие к внушаемому содержанию, в первую очередь к внушаемому действию» [35, с. 14]. Но следует учесть специфические мотивы, наличие которых у реципиента внушающих воздействий служит предпосылкой их результативности: эти мотивы выражают направленность на идентификацию с субъектом внушения и на единство с социальным окружением в целом.

**Итог.** Подводя итог проведенному анализу, можно констатировать лишь относительный его успех. Уточненное понятие мотива удалось соотнести с понятием потребности (и с понятием «ценность», но без углубленной разработки последнего). Что же касается таких понятий, как «установка» и «смысл», то я в данной статье едва касался их.

Выполненная работа дает всё же, как мне кажется, основания для некоторого оптимизма: во-первых, в отношении отнюдь не исчерпанного потенциала деятельностного подхода; во-вторых, в отношении принципиальной возможности совмещения логической четкости теоретических построений в психологии с их содержательной наполненностью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева М.И.* Мотивы навчання учнів. – К.: Радянська школа, 1974.
2. *Анохин П.К.* [Заключительное слово] // *Философские проблемы биологии.* – М.: Наука, 1973. – С. 262-270.
3. *Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
4. *Балл Г.А.* О некоторых основных понятиях теории действия // *Вопр. психологии.* – 1980. – № 1. – С. 73-81.
5. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990.
6. *Балл Г.А.* Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект): Дис. ... д-ра психол. наук. – К., 1990.
7. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966.
8. *Брушлинский А.В.* Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории.* – М.: ИП РАН, 1997. – С. 208-268.
9. *Войтко В.И., Балл Г.О.* Узагальнена інтерпретація поняття моделі // *Філософська думка.* – 1976. – № 1. – С. 58-64.<sup>142</sup>
10. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
11. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3.
12. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии.* – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.
13. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1974. – Т. I.

208

- 
14. *Губанов Н.И.* Методологические аспекты проблемы соответствия между объектом, нейродинамическим кодом и психическим образом // *Психол. журн.* – 1987. – Т. 8. – № 3. – С. 118-129.
  15. *Давыдов В.В.* Категории деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* – 1979. – № 4. – С. 25-41.
  16. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // *Психол. журн.* – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20-27.
  17. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978.
  18. *Дубровский Д.И.* Информация, сознание, мозг. – М.: Высшая школа, 1980.

---

<sup>142</sup> См. также в настоящем издании статью «Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях». (Примечание 2006 г.)

19. *Ильин Е.П.* Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998.
20. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975.
21. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
22. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989.
23. *Леонтьев А.Н.* Психология искусства и художественная литература // Литературная учеба. – 1981. – № 2. – С. 177-185.
24. *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. I.
25. *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II.
26. *Леонтьев А.Н., Джафаров Э.А.* К вопросу о моделировании и математизации в психологии // Вопр. психологии. – 1973. – № 3. – С. 3-14.
27. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
28. *Маркова А.К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопр. психологии. – 1980. – № 5. – С. 47-59.
29. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999.
30. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987.
31. *Ошанин Д.А.* Предметное действие как информационный процесс // Вопр. психологии. – 1970. – № 3. – С. 34-50.
32. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
33. *Платонов К.К.* О системе психологии. – М.: Мысль, 1972.
34. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983.
35. *Поршнев Б.Ф.* Контрсуггестия и история // История и психология. – М.: Наука, 1971. – С. 7-35.
36. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2001.

**209**

---

37. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
38. *Салмина Н.Г.* Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
39. *Смирнов С.Д.* Психологическая теория деятельности и концепция Н.А. Бернштейна // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1978. – № 2. – С. 14-25.
40. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1.
41. *Хонигман Дж.* Понятия // Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология / Под общ. ред. А.А. Белика. – М.: Смысл, 2001. – С. 51-79.
42. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. – М.: Политиздат, 1974.
43. *Bugental J.F.T.* The third force in psychology // Journal of Humanistic Psychology. – 1964. – V. 4. – No. 1. – P. 19-26.
44. Grolier New Webster's Dictionary. – Danbury, Connecticut: Grolier Inc., 1992. – V. 1.
45. *Łukaszewski, W.* Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. – Warszawa: Panstw. wyd. naukowe, 1974.
46. *McReynolds, P.* Jeremy Bentham and the nature of psychological concepts // Journal of General Psychology. – 1970. – V. 82. – 1<sup>st</sup> Half. – P. 113-127.

47. *Moskvichov, S.G.* Motivation, activity, management // Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory: Abstracts. – Aarhus, Denmark, 1998. – P. 27-28 <sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> См. также монографию, вышедшую после отправки статьи в редакцию: *Москвичев С.Г.* Мотивация, деятельность и управление. – Киев; Сан-Франциско, 2003. (*Примечание 2006 г.*)

## **Раздел 3**

*Проблемы психологии личности и личностно  
ориентированной педагогики*

## ВВЕДЕНИЕ

Данный раздел книги составляют работы, посвященные теоретико-методологическим проблемам психологии личности, а также личностно ориентированной педагогики. Не рассматривая здесь содержание понятия личности (мое понимание этого содержания представлено в статье «Гуманизация образования в контексте категорий “личность” и “культура”»), остановлюсь на некоторых принципиальных установках, объединяющих собранные работы.

1. На научно-психологическое изучение личности я распространяю общие установки в отношении научного познания (выраженные, в частности, в работах, вошедших в 1-ый раздел настоящей книги), согласно которым: а) наука является специфической подсистемой культуры, направленной на познание действительности рациональными методами; б) эти методы обязательно должны учитывать специфику изучаемых объектов; в) наука должна взаимодействовать с другими сферами культуры, но не эклектически смешиваться с ними; г) для науки нет запретных тем, нет объектов и ситуаций, постижение которых она не способна внести полезный вклад.

Руководствуясь этими установками, я не могу присоединиться к культурной традиции романтической трактовки личности, когда последняя выступает не столько как реальное качество реальных людей, сколько как некий мистически окрашенный идеал, – хотя эта традиция заслуживает уважения и желателен диалог между ней и научно-рационалистической традицией изучения личности. Первой традиции отдает ныне предпочтение В.П. Зинченко<sup>144</sup>. Признавая за ним это право, я вместе с тем не нахожу достаточно убедительными его аргументы против второй традиции. Позволю себе прокомментировать некоторые из них.

*В.П. Зинченко:* «В личности достигается интеграция, слияние, гармония внешнего и внутреннего. А там, где есть гармония, наука, в том числе и психология, умолкает».

---

### 213

---

*Мой комментарий.* С первой фразой можно согласиться, если трактовать личность как идеал; имея же в виду реальных личностей, вместо «достигается» следовало бы, вероятно, сказать: «проявляется стремление к достижению...». А вот вторая фраза вызывает у меня удивление. Спору нет, на встречу с высшей гармонией человек реагирует в первую очередь не привлечением своих научных знаний, а другими сторонами психики (другими душевными струнами, выражаясь поэтическим слогом). Но это не значит, что гармония (в том числе личностная, включая ее высшие проявления) неуместна в качестве предмета научного исследования. Напротив, такое исследование (повторюсь: осуществляемое методами, адекватными исследуемому предмету) необходимо – в частности, для того, чтобы помочь многим людям приблизиться к гармонии. В этом, собственно, одна из главных идей гуманистической психологии. И я ее полностью разделяю.

---

<sup>144</sup> См.: Зинченко В.П. Добавление редактора к статье «Личность» // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.; М., 2005. – С. 265-266.

*В.П. Зинченко:* «...Личность – это таинственный избыток индивидуальности, ее свобода, которая не поддается исчислению, предсказанию. Личность видна сразу и целиком и тем отличается от индивида, свойства которого подлежат раскрытию, испытанию, изучению и оценкам».

*Мой комментарий.* Во-первых, я считаю, что личностная свобода как качество, проявляющееся в некоторой совокупности феноменов, вполне может (и должна) быть предметом научно-психологического изучения, в которое я попытался внести и свою лепту<sup>145</sup>.

Во-вторых, если говорить о предсказуемости конкретного содержания свободного действия, то я не понимаю, как можно после Эйнштейна считать несовместимыми свободу воли человека и детерминированность его поведения (обеспечиваемую, разумеется, и психологической детерминацией и, как это вообще характерно для сложных систем, не абсолютную). Если даже механические и геометрические свойства тел зависят от системы отсчета, в рамках которой эти тела рассматриваются, то с какой стати сложные психологические процессы предстанут идентичными в системах отсчета, одна из которых привязана к действующему субъекту, а другая – к внешнему наблюдателю (в частности, к исследователю)?

В-третьих, несколько слов по поводу личности, «видной сразу и целиком» и тем отличающейся от индивида, «свойства которого подлежат раскрытию...». То, что интуиция часто позволяет с первого взгляда правильно воспринять личность (хотя может и ошибиться), – общеизвестно. Но разве опытный врач не способен во многих случаях угадать диагноз, едва взглянув на пациента? Однако было бы нелепо отрицать на этом основании пользу медицинских анализов.

*В.П. Зинченко:* «Никакое описание личности не может быть исчерпывающим».

*Мой комментарий.* С этим я согласен на сто процентов. Но разве аналогичное утверждение не справедливо в отношении гораздо более простых предметов?

Подводя итог, подчеркну еще раз, что личность, по моему убеждению, может быть предметом научного исследования – но такого, которое в максимально возможной мере учитывает сложность и специфичность этого предмета, а также предполагает уважение к каждому исследуемому человеку. Высказывая это убеждение, я ориентируюсь на традицию сочетания научного рационализма и гуманизма в исследовании личности, представленную, в частности, такими психологами, как Александр Федорович Лазурский, Филипп Лерш, Гордон Олпорт, Абрагам Маслоу, Григорий Силович Костюк.

2. Успешному исследованию такого многогранного предмета как личность способствует опора на теоретические понятия, обладающие высокой степенью обобщенности<sup>146</sup>. Это, прежде всего, широкие понятия *адаптации* и *нормы деятельности*, которым уделено немалое внимание в статьях, вошедших в данный раздел книги. И теоретичность, и обобщенность рассматриваемых понятий обеспечивается ориентацией, в установлении их содержа-

<sup>145</sup> См. в настоящем издании статью «Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие» и еще две, следующие за ней.

<sup>146</sup> См. сказанное во «Введении» ко 2-му разделу о методологическом приеме обобщения понятий.



ния и объема, на их определения, а не на преобладающую практику употребления обозначающих их терминов.

В частности, если адаптация рассматривается<sup>147</sup> как такой процесс уравнивания активной системы с ее средой, посредством которого поддерживаются определенные параметры функционирования этой системы, то в качестве особого вида адаптации предстает даже поведение отвергаемого обществом художника, сохраняющего, вопреки насмешкам, верность своему видению мира, или героя, идущего на физическую гибель, но не предающего своих товарищей и свои идеалы. Данное утверждение обосновывается, помимо прочего, тем, что этому человеку удается – вопреки крайне неблагоприятным внешним условиям – сохранить важнейшие личностные приоритеты и до последнего момента своей жизни, и во вкладах его личности в формирование личностей других людей. Творческая деятельность гения, выглядящая явно неадаптивной по отношению к его окружению, часто может быть впоследствии переосмыслена как адаптивная при учете тенденций социального и культурного развития, которые, может быть, ему первому удалось уловить. Широкое понятие (можно сказать: категория) адаптации (условием успешного применения которого является четкая характеристика взаимодействующих систем) оказывается,

---

## 215

---

таким образом, одним из средств, позволяющих (не скатываясь на редуционистские, вульгаризаторские позиции) продвинуться вперед в научном объяснении поведения – не исключая и такого, в котором находят выражение высшие проявления человеческого духа.

В конце XIX века Вильгельм Дильтей вполне обоснованно, на мой взгляд, выступил (в частности, ради охвата подобных проявлений) в поддержку разработки, наряду с «объяснительной» психологией, ориентирующейся на естественнонаучные образцы, также «описательной» психологии, развивающейся как сугубо гуманитарная наука. Эту традицию продолжил в середине XX века Абрахам Маслоу. Нет сомнения, что *адекватное описание* весьма сложных явлений гораздо продуктивнее *неадекватных* (в том числе редуционистских) *попыток их объяснения*. Но разве не следует стремиться, как к идеалу, к *адекватному объяснению*? Через размежевание и диалог к синтезу – такова, на мой взгляд, перспективная стратегия взаимодействия гуманитарной и естественнонаучной традиций в психологии. Системный подход (находящий выражение, помимо прочего, в разработке и применении широкого понятия адаптации) способен помочь в реализации такой стратегии.

3. В работах, вошедших в данный раздел, просматривается еще одна объединяющая идея, имеющая прямое отношение к категории гармонии.

---

<sup>147</sup> Я несколько видоизменяю формулировки из включенной в настоящее издание статьи «Понятие адаптации и его значение для психологии личности».

«Противоположности сходятся» – эту фразу часто произносят, констатируя, например, удивительное, на первый взгляд, сходство способов и результатов деятельности экстремистских политических групп, исповедующих вроде бы противоположные идеологические доктрины. На самом деле такое сходство вполне понятно, учитывая, что, безотносительно к содержанию указанных доктрин, для их ретивых приверженцев характерны искаженные социальные и этические представления, а зачастую и личностная дисгармоничность.

В более общем, философском плане это рассуждение соотносится с трактовкой зла как чрезмерного, деструктивного отклонения человека или человеческой общности от гармонии – в отличие от меньших отклонений, необходимых для избегания стагнации, для творчества и развития (сошлюсь на различие Ролло Мэем понятий *демонического* и *даймонического*: последнее «позволяет объяснить и демоническую активность, и креативность»<sup>148</sup>).

---

## 216

---

Интересно, однако, что противоположности сходятся не только на полюсе зла, но и на полюсе добра, совершенства (в чем в значительной мере и состоит гармония). Это проявляется, например, в закономерности, состоящей в том, что на низком уровне развития деятельности нормосообразность и творчество во многом исключают друг друга, а на высоком уровне – глубоко друг друга опосредуют<sup>149</sup>. Подобно этому, личностная свобода и личностная надежность, выражающие на относительно низких уровнях развития личности противоположные тенденции, на его высоком уровне сходятся – оба качества гармонично проявляются в нахождении и реализации личностью своего призвания, ведущего смысла своей жизни<sup>150</sup>.

---

## 217

---

---

<sup>148</sup> Мей Р. Проблема зла: Відкритий лист Карлу Роджерсу // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – К., 2005. – Т. 2. – С. 73.

<sup>149</sup> См. в настоящем издании статью «Нормы деятельности и творческая активность личности».

<sup>150</sup> См. статью «Личностная надежность и ее соотношение с личностной свободой».

## ПОНЯТИЕ АДАПТАЦИИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ<sup>151</sup>

Понятие адаптации (приспособления) играет важную роль в разных отраслях современной науки, в том числе в психологии. Вместе с тем отношение к нему со стороны многих советских психологов отличается своеобразием. В прикладных областях (в медицинской психологии, в исследованиях отклоняющегося поведения и т. п.) обеспечению адаптации индивида в той или иной среде и преодолению его дезадаптации уделяется немало внимания. Однако при рассмотрении теоретических проблем, в особенности относящихся к психологии личности, адаптации либо придают частное значение (например, рассматривая ее как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность [26]), либо вообще отрицательно отзываюся о применении данного понятия, вплоть до того, что представление о приспособительной функции психического и личности объявляется «совершенно ложным» [2, с. 237].

Надо признать, что основания для такого отрицательного отношения имеются, если адаптация понимается узко: как подчинение индивида практически не зависящей от него среде и при этом среда трактуется как непосредственное окружение индивида или во всяком случае считается весьма ограниченной в пространстве и времени. В таком случае ясно, что понятие адаптации не может выступать в роли объяснительного принципа при анализе функционирования (тем более развития) личности.

В современной науке существует и иная, обладающая большими возможностями, трактовка адаптации, на чем мы остановимся ниже.

Дело, однако, не только в ориентации на узкую трактовку рассматриваемого понятия. Отрицательное отношение многих психологов к его использованию в качестве одного из основных (т. е. в качестве категории) не в последнюю очередь объясняется боязнью того, что это может придать исследованию механистический или биологизаторский уклон. Между тем анализ проблем адаптации с позиций диалектического материализма позволяет раскрыть условия, при которых подобные опасения теряют почву.

Главное, из чего следует, по нашему мнению, исходить, – это универсальный характер тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Тенденция к достижению равновесия, в которой находит одно из проявлений принцип законосообразности бытия, имеет место

---

на всех уровнях развития материи, охватывает все формы ее движения, от физической до социальной. Так, социальная революция является средством приведения производственных отношений в соответствие с производительными силами общества, а значит, его уравнивания по определяющему

---

<sup>151</sup> Статья опубликована в журн.: *Вопр. психологии.* — 1989. — № 1. — С. 92-100. (*Примечание 2006 г.*)

для него отношению. Надо только помнить о том, что по мере усложнения материальных систем тенденция к равновесию всё в большей степени реализуется посредством разворачивания и разрешения внутренних противоречий системы. Надо помнить также о неминуемых нарушениях ее равновесия под влиянием внешних воздействий, а также в результате возникновения в ней самой, в процессе ее функционирования и развития, новых внутренних противоречий. Начиная с биологической формы движения, «состояние равновесия временно, относительно, оно все время нарушается..., процесс же уравновешивания постоянен» [16, с. 189].

В рассматриваемой материальной системе часто можно выделить активную подсистему (например, организм или субъекта) и среду, в которой эта подсистема функционирует. Тенденция к установлению равновесия в процессе их взаимодействия – при условии, что указанная активная подсистема не разрушается и, более того, поддерживаются определенные параметры ее функционирования – как раз и описывается с помощью понятия адаптации в его широкой трактовке (в отличие от узкой, о которой было сказано выше). Наибольшее признание эта широкая трактовка получила в биологии, где адаптацию часто понимают как «способность организмов существовать и оставлять потомство в данной среде» [10, с. 138].

Важнейший вклад в разработку широкого понятия адаптации внес Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация – и в биологии, и в психологии – рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространенном, узком смысле<sup>152</sup>) обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них). «Точно так же, – писал Пиаже, – как нет

---

## 219

---

ассимиляции без аккомодации (предварительной или текущей), так нет и аккомодации без ассимиляции» [34, с. 8].

Рассмотрение адаптации в единстве этих ее противоположных направлений является, на наш взгляд, важным условием использования данного понятия в качестве категории, играющей существенную роль в объяснении всякого активного функционирования. При этом, наряду с общими закономерностями адаптации, проявляющимися на биологическом, психологическом и социальном уровнях, необходимо учитывать те особенные формы, которые

---

<sup>152</sup> Только при таком понимании правомерно выражение «адаптация к среде». Если же рассматриваемый термин употребляется в широком смысле, то надо говорить: «адаптация в среде».

приобретает она в процессах разных типов, в том числе в обмене веществ, в поведении живых организмов<sup>153</sup>, в человеческой деятельности – индивидуальной, групповой и общественной. Роль адаптации в процессах последнего типа (охватывающих в качестве предельного случая деятельность человечества, рассматриваемого как единое целое) служит предметом специального философско-социологического анализа [14, 22]. Его актуальность возрастает в современных условиях, когда, «став решающим фактором в практически достижимых пределах мира, человек силой практической необходимости вынуждается к пониманию мира не только как полезной *совокупности* вещей, но и как органически уравновешенной *целокупности*» [12, с. 57].

В свете сказанного трудно согласиться, например, с Л.Ф. Обуховой, когда она, ссылаясь на А.Н. Леонтьева, пишет, что «деятельность человека нельзя трактовать в терминах уравнивания со средой, как это делал Пиаже. Процесс уравнивания характеризует только индивидуальное приспособление к естественной среде» [24, с. 1891. Почему «только», остается неясным.

Обращение к трудам А.Н. Леонтьева показывает, что, хотя некоторые содержащиеся в них формулировки могут служить основанием для процитированных утверждений, он не был столь категоричен, как Л.Ф. Обухова. Он возражал против «безоговорочного», «без надлежащего анализа» распространения понятия приспособления, уравнивания со средой на онтогенетическое развитие человека [20, с. 115]. Главная мысль А.Н. Леонтьева состояла в том, что характерный для человека «процесс присвоения или овладения..., в результате которого происходит *воспроизведение* индивидом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций» [там же], принципиально отличается от приспособительного поведения животных.

---

## 220

---

Эта мысль, несомненно, справедлива. Но она отнюдь не противоречит правомерности трактовки человеческого научения как специфического вида уравнивания. Ведь присвоение индивидом существующих в социуме знаний происходит в процессе прямого или опосредованного общения с другими индивидами, которые такими знаниями уже владеют. При решении же всякой коммуникативной задачи необходимо «осуществить информационное равновесие в группе» [19, с. 182]

Рассматривая применение понятия адаптации в психологии, подчеркнем два момента. Первый (уже упомянутый выше при общей характеристике двух направлений адаптации) – это взаимообусловленность указанных направлений, опосредование ими друг друга. Например, процесс восприятия организуется «сформировавшимися ранее перцептивными схемами [23], в функционировании которых находит выражение (воспользуемся термином

---

<sup>153</sup> При переходе в процессе филогенеза к более совершенным формам адаптации уменьшается зависимость организма от «частных условий существования» и он «всё более овладевает жизненными средствами окружающей среды» [33, с. 207].

Пиаже) ассимиляционная активность субъекта. Вместе с тем по своему основному содержанию этот процесс является аккомодационным: перцептивная схема дополняется (а при необходимости и перестраивается) в таком направлении, чтобы обеспечить адекватное отражение воспринимаемого объекта, т. е. своеобразное приспособление к нему. Но при этом существенно, что мы «не можем модифицировать схему, пока она не используется» [23, с. 96]. В свою очередь адекватность восприятия (т. е. успешность аккомодационного процесса) является предпосылкой успеха в практическом изменении воспринятого объекта. Здесь вновь проявляется ассимиляционная активность, но уже на новом уровне.

Второй момент – это зависимость характера адаптационных процессов от стадии онтогенеза. На его ранних этапах «психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие» [7, с. 438-439]. Формируется сознательная регуляция поведения – осознанные цели всё в большей мере контролируют и направляют (мы продолжаем пользоваться терминами Пиаже) и аккомодационную, и ассимиляционную активность развивающегося субъекта. На достаточно высоком уровне личностного развития последняя находит выражение в том, что субъект «из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта...» [7, с. 437-438].

В этой связи уместно вспомнить концепцию психических уровней, разработанную в начале XX в А.Ф. Лазурским. Если низший психический уровень «дает нам, по преимуществу, индивидуумов недостаточно

приспособленных, средний уровень – приспособившихся, то представителей высшего уровня можно назвать... *приспособляющимися*» [18, с. 63]. Вновь обращаясь к терминологии Пиаже, можно сказать, что определяющую роль в социальном поведении играют для личностей среднего уровня процессы аккомодации, а для личностей высшего уровня – процессы ассимиляции. Именно на этом уровне мы, согласно Лазурскому, «всегда встречаемся с более или менее ярко выраженным процессом *творчества*, в какой бы области оно ни проявлялось...» [18, с. 62]. Впрочем, приведенные в предыдущем абзаце соображения не исчерпывают существа дела. Выше говорилось об ограниченном, в пространственно-временном отношении, понимании среды в обычной (узкой) трактовке адаптации. Откажемся теперь и от этого ограничения и, вместо того чтобы искать свои формулировки, процитируем редакторское примечание М.Я. Басова и В.Н. Мяснищева к книге А.Ф. Лазурского: «Творчество и активность личностей высшего уровня, порой перестраивающих жизнь заново, лишь при взгляде на них как на самодовлеющие, изолированные от всего остального явления, кажутся как бы стоящими над

жизнью, над средой, объективно же они в полной мере<sup>154</sup> определяются всей совокупностью окружающих жизненных условий... Личность среднего уровня не может подчас ни понять, ни приспособиться к назревшим новым требованиям жизни» [18, с. 48].

Как писал Э.В. Ильенков, мелкобуржуазный обыватель озабочен тем, «как бы сохранить равновесие внутри своего маленького мирка или восстановить это равновесие, если оно поколеблено, реставрировать свой утраченный комфорт, как материальный, так и душевный...» [13, с. 56]. Но если иметь в виду не узкий мирок, а широкий мир, если рассматривать окружающую действительность не в статике, а в динамике, учитывать тенденции ее развития, то отнюдь не для обывателей, а именно для личностей высшего уровня оказывается наибольшей степень соответствия этому широкому миру. Их преобразующая (ассимиляционная) активность может быть истолкована и как приспособление к среде (аккомодация), если расширить пространственно-временные границы принимаемой во внимание среды. Перед нами раскрывается здесь еще один аспект диалектической взаимосвязи двух направлений адаптации.

\*

На вопросе о среде, в которой осуществляется адаптация индивида, сто́ит остановиться несколько подробнее. Уже на биологическом уровне

222

---

«то, что является для организма его средой, и то, как эта среда выступает для него, зависит от природы данного организма»; поэтому «рассмотрение взаимодействия отдельных организмов с внешней средой безотносительно к их природе представляет собой совершенно незаконную абстракцию» [20, с. 108]. Тем более незаконна подобная абстракция на психологическом уровне, где влияние природных задатков опосредствуется индивидуальной историей взаимодействия с предметным и социальным окружением.

О зависимости среды от индивида можно говорить, во-первых, в объективном смысле. Важным направлением активности субъекта является поиск им для себя такой среды, которая бы наилучшим образом гармонизировала с его индивидуальными свойствами<sup>155</sup>. Наряду с этим субъект, осуществляя ассимиляцию, изменяет объективные свойства своего окружения, причем объем и общественная значимость этой преобразующей активности в целом возрастают по мере развития его личности.

---

<sup>154</sup> Здесь, разумеется, допущено преувеличение. – Г. Б.

<sup>155</sup> Содержание поисковой активности существенно зависит от направленности личности. Один ищет «тепленькое местечко», другой – место в жизни общества, позволяющее внести наибольший вклад в его прогресс. Но сколь бы ни различалась этическая оценка этих типов социального поведения, нельзя упускать из виду проявляющиеся в них универсальные психологические закономерности. В педагогическом и социальном плане важно, что именно их наличие создает принципиальную возможность качественного преобразования личности как в благоприятном направлении, так и в неблагоприятном, когда приходится говорить о ее перерождении.

Во-вторых, можно рассматривать зависимость среды от индивида в субъективном смысле, интересуясь тем, как индивид воспринимает среду и взаимодействует с ней. Характеристики среды, рассматриваемой по отношению к некоторому субъекту, определяются соотношением объективных свойств окружения этого субъекта с присущей ему системой личностных смыслов, так что изменение последней меняет психологическую среду не в меньшей степени, чем изменение объективных свойств окружения.

Чем выше уровень личностного развития субъекта, тем в большей степени среда, на которую он фактически ориентируется, в своем поведении, выходит за рамки его непосредственного окружения. При этом она расширяется «не только территориально, но и во времени и по содержанию» [15, с. 32]. Субъект, «осваивая свою родовую человеческую сущность в формах культуры,... становится культурно-историческим субъектом, делающим историческое прошлое *своим* прошлым и отвечающим перед будущим, как перед *своим* будущим. И этой двойной зависимостью определяется его деятельность в настоящем, его свобода и его ответственность» [5, с. 77].

---

### 223

---

Человек, последовательно реализующий такую линию поведения даже в крайне неблагоприятных, опасных условиях, оказывается способен на героический подвиг, на самопожертвование. «Не каждый мог, как Пестель, – пишет Ю.М. Лотман, – принять собеседником потомство и вести с ним диалог, не обращая внимания на подслушивающий этот разговор следственный комитет и тем самым безжалостно губя себя и своих друзей» [21, с. 51].

Казалось бы, к такого рода поведению понятие адаптации неприменимо. Но это не так. При исследовании взаимодействия индивида с социальной средой надо учитывать многослойное строение обоих компонентов системы «индивид – среда». Фиксируя внимание на тех или иных «слоях», приходится по-разному квалифицировать одни и те же, в объективном проявлении, события.

Героический акт самопожертвования выступает как яркий образец антиадаптивного поведения, если система, которая фактически анализируется исследователем, охватывает героя (в его реальном физическом существовании) и враждебное ему окружение, в столкновении с которым он гибнет. Но тот же поступок предстает как адаптивный, если соотнести личность героя, скажем, с тем освободительным движением, к которому он принадлежит и представители которого доминируют в его психологической среде. Рассматриваемый поступок вписывается в традиции движения (в этом здесь выражается аккомодация) и вместе с тем обогащает их проявлениями индивидуальности героя (в чем находит выражение ассимиляция). При всем этом благодаря своему поступку герой сохраняет себя как личность и до последнего момента собственной жизни, и в своих вкладах в формирование других личностей, в том числе принадлежащих последующим поколениям.

То, какие именно из упомянутых «слоев» следует соотносить друг с другом, определяется целью исследования. Если она состоит в выяснении



влияния различных типов социального поведения на развитие общества, то надо соотносить реально существующих индивидов с реальной, исторически конкретной средой, где они действуют. В этом случае противопоставление адаптивного и неадаптивного поведения весьма плодотворно [6]. Если же исследователя интересует детерминация функционирования личности, то, в каком бы типе поведения оно ни выражалось, целесообразно проанализировать адаптацию этой личности в его психологической среде.

Сказанное выше о понятии психологической среды индивида, о зависимости ее содержания от уровня его психического развития, от системы его личностных смыслов можно распространить и на понятие ситуации, выступающей как фрагмент этой среды, ее конкретное воплощение на том или ином этапе жизнедеятельности индивида. Влияние его мировосприятия на

---

## 224

---

характеристики понимаемых таким образом ситуаций иллюстрирует пример, приводимый В.Н. Тростниковым: «Разве Ньютон видел то же самое, что и другие, созерцая сложную картину окружающего мира, когда с дерева упало яблоко? Ведь он, вероятно, видел в этот момент не только яблоко, но и часть поверхности другого тела – огромной Земли, в то время как другие в аналогичных случаях видели лишь яблоко и траву под яблоней» [30, с. 88].

Не меньшие различия характерны для отражения разными личностями явлений, имеющих место в социальной сфере. К тому же формирующиеся на основе такого отражения психологические ситуации могут претерпевать (даже при неизменном объективном положении дел) существенные изменения. Это в особенности касается критических периодов жизни личности, когда ей, чтобы выстоять, приходится нередко решать вопрос, «принимать ли фактически данную в настоящий момент реальность за полноправное выражение всей действительности» [9, с. 149]. Важное направление психотерапевтических воздействий состоит в том, чтобы помочь пациенту «увидеть новые стороны ситуации, понять или, вернее, почувствовать, какое в действительности относительно скромное место занимает данный конфликт в бесконечно богатом мире человеческих чувств и отношений» [29, с. 114]. Таким образом, деятельность субъекта, функционирование его личности могут быть описаны как системы адаптационных процессов, каждый из которых разворачивается в рамках определенной психологической ситуации. При этом последняя характеризуется не только своим объективным содержанием, но и тем, как оно воспринимается субъектом. Исходя из сказанного, мы полагаем, что понятие «надситуативной активности» [27] может быть полезно только в том случае, если учитывается его условность. Говоря конкретнее, следует рассматривать выход субъекта, во-первых, за рамки той ситуации, которую имеет в виду организатор его деятельности (учитель, психолог-экспериментатор и т. п. – ситуация *для субъекта* может от нее коренным образом отличаться); во-вторых, за рамки той психологической ситуации, в которой сам субъект находился ранее. Чуть выше шла речь о процессах последнего рода и их роли в функционировании личности. Несомненно, однако,

что выход из наличной психологической ситуации осуществляется на ее основе и иначе (так сказать, из ничего) осуществиться не может.

\*

Итак, категория адаптации (если она трактуется широко – как единство процессов аккомодации и ассимиляции – и если учитывается зависимость, в объективном и субъективном смысле, среды от индивида) может

225

---

быть успешно применена для характеристики активности субъектов, находящихся на разных, в том числе высоких, уровнях личностного развития. Однако остается открытым вопрос, в какой мере эта категория способна помочь анализу самого процесса развития личности, его психологических механизмов. Именно по этому вопросу проявляется наибольший скептицизм даже теми авторами [11, 17], которые признают важную роль уравнивания в функционировании личности.

В самом деле, поначалу представляется, что уравнивание (и, в частности, адаптация), т. е. процесс, направленный на сохранение или воспроизведение некоторого заранее данного отношения, не может быть механизмом развития: ведь суть последнего состоит в качественном изменении рассматриваемой системы. Но разве такое изменение не может быть средством сохранения, в новых условиях, какого-либо существенного для нее отношения? Разве не могут сохраняться, поддерживаться некоторые параметры самого процесса изменения?<sup>156</sup>

Относительность понятий сохранения и изменения, покоя и движения охотно признается всеми, когда речь идет, скажем, о механическом перемещении, но недостаточно учитывается, когда переходят к рассмотрению высших форм движения. Между тем в диалектической философии этот вопрос давно уже получил достаточно ясную трактовку.

Уточняя соответствующую мысль Гегеля, В.И. Ленин записывал в «Философских тетрадах»: «Идея имеет в себе и сильнейшее противоречие, покой (для мышления человека) состоит в твердости и уверенности, с которой он вечно создает (это противоречие мысли с объектом) и вечно преодолевает его...» [1, с. 177]. Таким образом, аспект покоя, стабильности присутствует в процессе развития мысли. Несомненно, он может быть выделен и в процессе развития личности.

Конкретизируя в интересующем нас плане весьма общие понятия покоя и движения, подчеркнем, что не следует абсолютизировать противоположность репродуктивных и продуктивных процессов. Так, практическая реализация человеком поставленной им цели является репродуктивным процессом в том смысле, что воспроизводится задуманное ранее. Но вместе с тем это процесс продуктивный: во-первых, поскольку то, что существовало ранее только в идеальном плане, в сознании субъекта, воплощается в объек-

---

<sup>156</sup> Этот вид адаптации описывается (в отличие от *гомеостаза* – стабилизации состояния) под названием *гомеореза* [31].

тивную реальность; во-вторых, благодаря тому что «результат деятельности, если он действительно явился осуществлением поставленной

---

**226**

цели, всегда богаче, содержательнее цели, поставленной в начале деятельности» [4, с. 8]. Аналогичным образом, наличие продуктивных свойств у процесса личностного развития вполне согласуется с тем, что он направляется наличными потребностями, стремлениями, целями субъекта.

Реализацию субъектом его целей можно рассматривать как специфический вид ассимиляции – адаптационного процесса, обеспечивающего равновесие субъекта со средой путем экстерииоризации им присутствующих в его психике схем, их воплощения в окружающей действительности. Такую трактовку можно распространить и на реализацию целей, касающихся самого субъекта и играющих важную роль в самовоспитании. Для этого достаточно учесть наличие таких подсистем личности, как «Я-предметное» и «Я-интенциональное», причем можно считать, что «Я-предметное» как объект управляющих воздействий со стороны «Я-интенционального» существует «в рамках сверхсистемы «остальной мир», а не сверхсистемы «Я» [25, с. 55].

Принятие и решение личностью задач, предложенных ей извне, в том числе в ходе воспитательных воздействий на нее, можно трактовать как проявление аккомодации, т. е. приспособления к среде (в данном случае – социальной). Но к предложенной ей задаче личность всегда «так или иначе относится... и именно это отношение определяет способ ее включения в решение задачи, а затем способ осуществления и регуляции деятельности» [3, с. 187]. И если задача принята личностью, стала *ее* задачей, то действия, направленные на решение этой задачи, выступают одновременно (в соответствии со сказанным в предыдущем абзаце) как проявление ассимиляции. Такая двойная интерпретация распространяется, в частности, на те случаи самовоспитания, когда «личность как бы вновь ставит перед собой внешне заданную цель воспитания, внося зачастую в нее различные коррективы и дополнения» [32, с. 223].

Итак, присматриваясь к механизмам развития личности, мы обнаруживаем в них черты процессов адаптации, уравнивания. Но это такое уравнивание, которое служит предпосылкой творчества. Не случаен параллелизм результатов исследования творческого мышления и анализа развития личности.

Так, наличие исходной задачи, определяющей первоначальную направленность мыслительного процесса, не исключает того, что эта задача претерпевает по ходу мышления многократные изменения и уточнения: «все более содержательные определения искомого... лишь постепенно и с трудом добываются в ходе *всего* мыслительного процесса решения задачи» [8, с. 125]. Аналогичные черты характеризуют и процесс самовоспитания, цель которого «выступает как гипотетическое построение личностью

---

**227**

себя в будущем, как нечто заданное в самых общих своих чертах. Отсюда вытекает необходимость постоянного ее уточнения» [32, с. 225].

Как отмечалось выше, направленность действий субъекта на достижение определенной цели отнюдь не означает, что в случае успеха получается только предусмотренный ею результат. В процессе творческого мышления осознание и использование субъектом побочных (не предусмотренных целью) продуктов действий открывает путь к достижению принципиально новых результатов [28]. Вероятность их получения возрастает с расширением сферы взаимодействий, в которые вступает субъект, решающий творческую задачу, будь то в области науки, техники, искусства или какой-либо иной. Поэтому важную эвристическую роль при решении такой задачи играют часто сведения и образы, казалось бы не имеющие отношения к ее содержанию. Аналогично богатство жизненных впечатлений способствует развитию личности при условии, что она обладает выраженной исходной направленностью, решает жизненную задачу (в частности, задачу самовоспитания), в свете которой могут быть переработаны и использованы такие впечатления.

Можно согласиться с тем, что «и на уровне отдельного психического процесса, и применительно к индивидуальному развитию личности» сущность развития заключена в «выходе за предвидимые пределы или масштабы» [4, с. 8]. Мы бы уточнили: в выходе результатов деятельности за рамки решаемой задачи. И при этом подчеркнули бы, что сама деятельность, ведущая к таким результатам, всё же обусловлена указанной задачей. Впрочем, применительно к развитию личности здесь следует говорить об иерархической системе задач. Чем полнее исследователь способен описать эту систему, тем глубже он может раскрыть механизмы функционирования и развития личности.

\*

Проведенный анализ показывает, что понятие адаптации способно сыграть важную роль в психологическом познании, если трактуется не узко (как приспособление к среде), а широко, как единство взаимообусловленных противоположно направленных процессов уравнивания субъекта со средой [23а]. Рассмотрение их протекания на разных, взаимодействующих друг с другом уровнях способствует детерминистическому объяснению функционирования и развития личности – без сползания на биологизаторские или иные редукционистские позиции. Тем самым облегчается понимание человеческой деятельности – не исключая ее высших творческих взлетов – как определенного фрагмента, звена бытия, причем такого звена, которое, при всей своей специфичности, подчиняется общим принципам детерминизма.

**228**

---

Достижение подобного понимания важно, помимо прочего, в плане реализации мировоззренческой функции психологии, ее участия в деле науч-

но-атеистического воспитания<sup>157</sup>. Формируя у подрастающего поколения убежденность в колоссальных возможностях человеческой личности, ее способности преодолевать и внешние препятствия, и собственные слабости, необходимо в то же время стимулировать осознание того, что эта способность не несет в себе чего-либо сверхъестественного и ей может быть дано научное объяснение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 29.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 288 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
4. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 3-20.
5. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1981. – С. 73-96.
6. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. – М., 1986. – 96 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
8. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970. – 189 с.
9. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.
10. Георгиевский А.Б. Дарвинизм. – М., 1985. – 271 с.
11. Добрынин Н.Ф. Выступление на Всесоюзном симпозиуме по проблемам личности // Личность. – М., 1971. – С. 129-131,
12. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К., 1977. – 251 с.
13. Ильенков Э.В. Ленинская диалектика и метафизика позитивизма. – М., 1980. – 175 с.
14. Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М., 1984. – 240 с.
15. Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка // Советская педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15-39.

229

- 
16. Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики. – М., 1967. – С. 139-197.
  17. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 118-152.
  18. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Л., 1924. – 290 с.
  19. Леонтьев А.А. Взаимоотношение общения и познания // Мышление и общение. – Алма-Ата, 1973. – С. 182-184. ,
  20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т. I. – 392 с.

---

<sup>157</sup> Последнюю часть фразы я бы сейчас, разумеется, опустил. Что касается соотношения науки и религии, то взгляды по этой проблеме, которых я придерживаюсь поныне, отражены в публикуемой в этой книге работе 1992 года «Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному?». (Примечание 2006 г.)

21. *Лотман Ю.М.* Декабрист в повседневной жизни (бытовое поведение как историко-психологическая категория) // Литературное наследие декабристов. – Л., 1975. – С. 25-74.
22. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука. – М., 1983. – 284 с.
23. *Найссер У.* Познание и реальность. – М., 1981. – 232 с.
- 23а. *Налчаджян А.А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 264 с.
24. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981. – 191 с.
25. *Обуховский К.* Психологическая теория строения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 45-67.
26. *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопр. психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-29.
27. *Петровский В.А.К.* психологии активности личности // Вопр. психологии. – 1975. – № 3. – С. 26-38.
28. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М., 1976. – 303 с.
29. *Ротенберг В.С.* Психологические проблемы психотерапии // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 3. – С. 111-118.
30. *Тростников В.Н.* Конструктивные процессы в математике (философский аспект). – М., 1975. – 255 с.
31. *Уоддингтон К.Х.* Основные биологические концепции // На пути к теоретической биологии. I. Прологомены. – М., 1970. – С. 11-38.
32. *Чеснокова И.И.* О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 223- 235.
23. *Шмальгаузен И.И.* Избранные труды. Пути и закономерности эволюционного процесса. – М., 1983. – 360 с.
34. *Piaget J.* Biology and Knowledge. – Chicago, 1971. – XII, 384 p.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАНИЯ<sup>158</sup>

В педагогике известны разные варианты выделения основных направлений (сторон, составных частей) воспитания. В.А. Сухомлинский [8] рассматривал пять таких направлений, а именно: физическое, нравственное, умственное, трудовое и эстетическое. Достоинство этого подхода мы видим в его универсальности, обращенности к общечеловеческим ценностям: он концентрирует внимание на фундаментальных отношениях индивида к миру, становление которых у подрастающих поколений было предметом заботы воспитателей с древнейших времен и, насколько мы можем судить, останется таковым в обозримом будущем.

Принимаемый подход не исключает правомерности выделения и более частных направлений воспитания, отражающих социальный заказ, характерный для определенного исторического периода. Можно считать, однако, что каждое из них распределяется между вышеупомянутыми основными направлениями, оказывая тем самым влияние (иногда существенное) на их содержание. Так, идейно-политическое воспитание включает в себя политическое просвещение (выступающее компонентом умственного воспитания) и формирование гражданственности (компонент нравственного воспитания).

Осуществление всестороннего развития личности «требует глубокого переплетения и взаимного проникновения» перечисленных основных направлений воспитания, чтобы все они «представляли собой единый, целостный процесс» [8, с. 22]. Признание этого тезиса не исключает, однако, необходимости учета их отличительных особенностей – тем более, что целостный процесс воспитания на любом его временном отрезке осуществляется при ведущей роли какого-либо одного из направлений.

Каждое из них направлено на формирование определенной подсистемы качеств формирующейся личности. Поэтому, хотя оно реализуется и должно реализоваться посредством разнообразных педагогических

---

### 231

---

воздействий, для него можно указать наиболее адекватную его целям ведущую единицу таких воздействий. Ею, по-видимому, должна служить задача, специфическая для данного направления развития личности.

Для умственного воспитания это задача овладения, на основе проникновения в закономерности изучаемой области действительности, достаточно

---

<sup>158</sup> Соавтор – Л.Н. Таранов. Опубликовано в сборнике: Новые исследования в педагогич. науках. – 1990. – № 2. – С. 16-20.

Таранов Леонид Николаевич (1938 – 1998) – кандидат педагогических наук, в 80-е и начале 90-х годов – доцент Бердянского педагогического института. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

общим и эффективным способом действий в ситуациях некоторого типа [3] или – применительно к менее определенным ситуациям – задача усвоения или выработки адекватной стратегии их разрешения [6]. В области физического воспитания это задача достижения запланированного результата в сфере физических возможностей субъекта, например овладения двигательным действием на уровне, достаточно близком к эталонному [4]. В сфере трудового воспитания специфической является задача создания полезного для других людей и удовлетворяющего нормативным требованиям продукта (или оказания обладающей такими же свойствами услуги); в экономических терминах речь идет о создании потребительской стоимости, а если (что в общем случае желательно) продукт труда вовлекается в сферу товарного обращения – также и стоимости. По отношению к эстетическому воспитанию это задача обеспечения, с помощью художественного образа, создаваемого субъектом, сопереживания ему со стороны того, кто этот образ воспринимает [7]<sup>159</sup>.

Разумеется, целей воспитания нельзя добиться без выполнения множества тренировочных упражнений, заданий, предусматривающих получение и запоминание различных сведений, наблюдение природных объектов, восприятие произведений искусства и т. д. Но сколь важны ни были бы все эти частные задачи, организующую роль в системе педагогических воздействий должны играть задачи, описанные нами выше как «ведущие единицы» для соответствующих направлений воспитания.

Обратимся теперь к нравственному воспитанию, т. е. руководству нравственным развитием личности. Его специфической детерминантой служит эмоционально значимая для субъекта ситуация (в частном случае осознаваемая им как задача нравственного выбора), разрешением которой

---

## 232

---

должен служить тот или иной его поступок. Условия возникновения подобных ситуаций принципиально отличаются от тех, которые характеризуют задачи, специфические для рассмотренных выше направлений воспитания. Там может быть спроектирована и построена система таких задач, что должно обеспечить планомерное движение к заранее намеченным целям. Иное дело – нравственное воспитание, где ситуация, в которой оказывается субъект, возникает в его реальной жизни и не может быть произвольно изъята из нее (как, скажем, математическая задача из плана урока) или легко в нее введена [5]. Прямая постановка якобы нравственной задачи провоцирует ее переопределение воспитуемым в направлении достижения лишь внешнего эффекта, что чревато формированием лицемерия. Если же педагог скрывает сугубо воспитательную цель создания некоторой нравственной ситуации, то

---

<sup>159</sup> При всей педагогической значимости идей Б.И. Неменского, на которого здесь сделана ссылка, приводимая характеристика задачи, специфической для процесса эстетического воспитания, ныне представляется мне узковатой. Я предпочел бы теперь определить сущность такой задачи как приобщение воспитуемого (на том или ином материале) к диалогическому процессу созидания и трансляции смыслов. – Г.Б. (Примечание 2006 г.)



воспитуемый, догадавшись об этом, может воспринять происходящее как «нечестную игру» со стороны педагога и отказать ему в доверии.

Вернемся к рассмотренным вначале четырем направлениям воспитания: умственному, физическому, трудовому и эстетическому. Поскольку, в отличие от нравственного, основной путь их реализации лежит через заранее спланированный и систематически осуществляемый процесс, будем, опираясь на имеющуюся традицию употребления термина «образование», называть эти направления образовательными.

Принципиальное различие между ними и нравственным воспитанием можно понять глубже, если учесть, что в каждом целостном качестве личности присутствуют две стороны [2]: мотивационная, определяющая ее направленность на осуществление деятельности некоторого вида, и инструментальная, охватывающая те средства (включая знания, умения, навыки, физические и волевые возможности), с помощью которых личность реализует эту направленность. Компоненты личностных качеств, принадлежащие к указанным сторонам, требуют принципиально различных стратегий формирования: в то время как инструментальные свойства допускают планомерное построение в соответствии с заранее составленной программой, развитие мотивационных лишь стимулируется; основной путь такой стимуляции состоит в том, чтобы, опираясь на мотивы, уже имеющиеся у воспитуемых, вовлекать их в деятельность, способствующую становлению требуемых свойств (прежде всего через пробуждение адекватных им чувств).

Как мотивационные, так и инструментальные свойства присутствуют, разумеется, и в качествах личности, формируемых в рамках образовательных

---

### 233

---

направлений воспитания. Но при этом, хотя мотивационные свойства выполняют в этих (как и в любых личностных) качествах организующую, стержневую роль, на таком «скелете» надо, образно говоря, нарастить мощные «мускулы» инструментальных свойств, что как раз и требует длительной и целенаправленной работы. Только в этом случае будут сформированы комплексные качества, способные успешно функционировать в разнообразных условиях деятельности. Что касается нравственных качеств, то требуемое для них «инструментальное обеспечение» (включающее элементарные этические знания, умения анализировать ситуации человеческих взаимоотношений, а также свойства воли, необходимые для реализации нравственных установок личности) является относительно менее объемным. Поэтому в области нравственного воспитания в первую очередь проявляются закономерности формирования мотивационных свойств личности.

Выше уже были приведены аргументы, ставящие под сомнение возможность реализации нравственного воспитания в виде системы заранее спланированных мероприятий. Возникает, однако, вопрос: разве не нужны мероприятия, формирующие инструментальное обеспечение нравственных качеств? Здесь прежде всего приходят на ум беседы на этические темы. Но, видимо, такие беседы полезнее тогда, когда проводятся не по утверждённому

плану мероприятий, а отталкиваются от реальных жизненных обстоятельств. Педагог может обратить внимание воспитуемых на нравственное содержание ситуации, которую они наблюдают или участниками которой являются, – тем самым он помогает им поставить перед собой нравственную задачу. Он может также тактично способствовать (в том числе путем сообщения этических знаний) продвижению в правильном направлении в процессе решения уже осознанной ими такой задачи. При этом педагог ненавязчиво включается в естественный процесс нравственного развития личности, способствуя таким образом его благоприятному протеканию.

Конечно, только в частных случаях такое включение носит рационализированный характер, непосредственно апеллируя к сознанию воспитуемого. Оно может состоять также в выражающей одобрение, сожаление, удивление и т. п. реплике (или даже взгляде), изменяющей эмоциональное содержание ситуации, в которую тот включен. Иногда (особенно в острых ситуациях) наиболее эффективно собственное активное действие воспитателя, подающее пример нравственного поведения.

Надо сказать еще несколько слов по поводу мотивационных компонентов качеств, формируемых в рамках образовательных направлений

---

## 234

---

воспитания. Задачи, описанные выше как ведущие единицы педагогических воздействий применительно к умственному, физическому, трудовому и эстетическому воспитанию, выбраны именно таким образом, чтобы наиболее адекватным побудителем решения каждой из них служил мотив, выражающий сущность развиваемого вида деятельности. Успех в овладении средствами деятельности, повышая ее эффективность, усиливает этот мотив, что, в свою очередь, способствует дальнейшему совершенствованию в ней. Такое взаимное обусловливание прогресса мотивационных и инструментальных компонентов деятельности (а значит, также и личностных качеств, обеспечивающих эту деятельность и развивающихся в ходе ее осуществления) является отличительным признаком свободной деятельности, выступающей, говоря словами К. Маркса, как «самоосуществление индивида» [1, с. 110].

При этом нельзя забывать о том, что стимулирование максимального раскрытия творческих возможностей каждой личности должно сочетаться в процессе воспитания с ее ориентацией на их действительно-гуманистическое приложение. Мы, таким образом, вновь приходим к вопросу о путях осуществления нравственного воспитания. В этой связи вернемся к тезису В.А. Сухомлинского о «глубоком переплетении и взаимном проникновении» основных направлений воспитания. Цели развития личности, соответствующие каждому из них, достигаются с помощью педагогических воздействий, осуществляемых в рамках не только этого, но и остальных направлений. В частности, в качестве дополнительной (но очень важной) функции работы по умственному, физическому, трудовому и эстетическому воспитанию должен выступать вклад в нравственное развитие подрастающей личности. Основными путями реализации такого вклада могут служить: отражение нравст-

венных ценностей в запланированном содержании и методах работы по указанным (образовательным, как мы их назвали) направлениям воспитания<sup>160</sup>; осуществляемое педагогом оперативное регулирование с опорой на такие ценности, разнообразной деятельности

---

235

---

учащихся и своего взаимодействия с ними; воплощение этих ценностей во всем стиле жизни, господствующем в учебном заведении; вовлечение учащихся в выполнение побуждаемых реальными социальными нуждами (а не желанием «красиво отчитаться») общественно полезных дел (по охране природы, осуществлению милосердия и т. п.), а также поддержка их собственных инициатив, идущих в этом направлении.

Прямое отношение к руководству нравственным развитием воспитуемых имеют специальные мероприятия, которые может осуществлять психолог (или педагог, психологическая компетентность которого обусловлена то ли специальной подготовкой, то ли опытом и талантом). Речь идет о доверительном консультировании учащихся и их родителей, диагностике и коррекции отклонений в личностном развитии отдельных учащихся, а также в становлении ученического коллектива.

Как видно из вышесказанного, «палитра» средств нравственного воспитания достаточно богата. Но такие средства, как правило, либо подключаются в связи с конкретными обстоятельствами, либо они не специфичны для нравственного воспитания как такового, а включены в другие процессы, так что положительные сдвиги в нравственном развитии воспитуемых оказываются вроде бы побочным, хотя, может быть, самым важным результатом этих процессов.

Реальное нравственное воспитание не поддается бюрократической регламентации и контролю. То, что действительно вносит вклад в нравственное развитие воспитуемых, большей частью невозможно или трудно запланировать и зафиксировать. А то, что легко поддается планированию и фиксации (программы мероприятий, записи в поурочных планах и т. п.), чаще всего не приносит пользы, а значит, вредит<sup>161</sup> (ибо воспитательный эффект, скорее всего, не может быть нулевым; в данном случае очевидно развращающее влияние на юные души мероприятий, проводимых «для галочки»).

---

<sup>160</sup> Внешне созвучная с излагаемым подходом практика указания в плане урока его воспитательной функции на самом деле представляет собой формалистическое извращение. Будучи применена, например, к урокам литературы, она способствует одномерной трактовке изучаемых произведений, обедняя тем самым в восприятии учащихся их эстетический и этический потенциал. А, скажем, формулирование воспитательных целей отдельных уроков математики носит вообще искусственный характер.

<sup>161</sup> Следует оговориться, что могут быть полезны мероприятия, специально рассчитанные на расширение «пространства свободы» (при этом – и ответственности) воспитуемых (см.: Крылова Н. Пространство свободы // Народное образование. – 1999. – № 5; Красновский В.М. Гуманістичний підхід в організації шкільного виховного процесу // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3). – Г.Б. (Примечание 2006 г.)

Глубокое осознание педагогами специфики нравственного воспитания — одна из предпосылок позитивных перемен в этом деле.

**236**

---

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – Т. 46. – Ч. II.
2. *Балл Г.О., Таранов Л.М.* Особистісний підхід до визначення цілей виховання і шляхів їх досягнення // Психологія. – К., 1989. – Вип. 32.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
4. *Дмитриев С.В.* Основы теории решения двигательных задач (Методологические аспекты). – Л., 1988.
5. *Краевский В.В.* Дидактика как теория образования и обучения // Дидактика средней школы. – М., 1982.
6. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К., 1983.
7. *Неменский Б.* Великая частичка «со» // Учит. газета. – 1989. – 11 июля.
8. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. – М., 1979.

**237**

---

## НОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ<sup>162</sup>

Понятие нормы, в его применении к регулированию человеческой деятельности, иногда воспринимается с предубеждением. В использовании этого понятия порой склонны видеть нечто вроде попытки научного оправдания грубого подавления личности, характерного для многолетнего господства командно-административной системы в нашем обществе. Мы полагаем, однако, что для такого отношения нет серьезных оснований – если, конечно, иметь в виду не вульгаризованную, а теоретически обоснованную трактовку понятия нормы (подобно тому, как неправомерно видеть оправдание приспособленчества в обращении к категории адаптации).

Итак, в статье рассматриваются нормы деятельности (мы оставляем в стороне прочие применения термина «норма» в психологии и смежных с нею науках). Деятельность понимается здесь как такое функционирование человеческих общностей и индивидов, существенную роль в котором играет система сознательных целей. При этом признается важность выделения двух типов деятельности, различающихся «отношением субъекта к действительности, которая может выступать для него либо в форме объекта, либо в форме субъекта» [8, с. 114]. Соответственно, ориентируясь на распространенную терминологию, можно различать среди норм деятельности, трактуемой в описанном широком смысле, нормы предметной деятельности и нормы общения.

*Норму деятельности* (индивидуальной или групповой) можно охарактеризовать как социально заданную основу, в рамках которой строится (либо должна строиться) данная деятельность. Точнее говоря, норма

238

---

деятельности представляет собой социально детерминированную модель того или иного ее компонента (результата, средства, способа и т. п.) или системы таких компонентов – см. [18].

Остановимся на соотношении понятий «норма деятельности» и «социальная норма». Ряд исследователей считают, что «если понятие «норма» относится ко всей деятельности людей, то понятие «социальная норма» должно

---

<sup>162</sup> Статья опубликована в журн.: *Вопр. психологии.* — 1990. — № 6. — С. 25-36.

Проблемой норм деятельности я заинтересовался под влиянием выдающегося методолога Георгия Петровича Щедровицкого (1929 – 1994), проводившего параллель между ролью законов природы в естествознании и ролью норм деятельности в изучении последней. К исследованию *закономерностей* деятельности Щедровицкий относился скептически. Я же считал (и считаю), что такие закономерности следует выяснять, но при этом обязательно опираясь на категорию «норма деятельности». (*Примечание 2006 г.*)

Статья публикуется с рецензией и ответом на рецензию. (*Примечание в оригинальной публикации*)

быть отнесено только к области их общественного поведения» [17, с. 43]. Какой бы терминологический вариант ни избрать, остается несомненным социальное происхождение любых норм деятельности, равно как и то, что нормативная регуляция общественного поведения заслуживает специального анализа.

Хотя какими-то нормами регулируется всякая деятельность, различные ее виды «нормированы не в одинаковой степени, а содержание и способы нормирования различны в разных культурах» [22, с. 137]. В то время как некоторые нормы, например правовые, регулируют только внешнее поведение людей, «моральные и сходные с ними нормы... способны вторгаться в наиболее интимные стороны человеческой жизни и делать объектами нормирования не только внешние, но и внутренние действия, не только физическую, но и психическую деятельность» [6, с. 173-174].

Важным параметром нормы является диапазон ее действия, определяемый множеством субъектов (индивидуальных и групповых), на которых она распространяется. Диапазон этот может быть самым различным – от человечества в целом до малой группы и (как будет показано ниже) даже отдельного индивида.

Всякая норма в принципе рассчитана на многократное применение. В этом отличие норм от задач и конкретных указаний по осуществлению тех или иных действий в определенной ситуации. Но задачи и указания функционируют в рамках, очерченных некоторыми нормами. Так, любое распоряжение, отдаваемое начальником подчиненному, приобретает силу в рамках общей нормы, требующей выполнения им распоряжений начальника.

Каждая норма характеризуется той или иной модальностью. Последняя проявляется, в частности, в требовании выполнять (в определенных условиях) некоторое действие, разрешении или, напротив, запрещении осуществлять его. Нередко нормы устанавливают предпочтительный (хотя и не строго обязательный) образ действия. Применительно, скажем, к нормативной регуляции письменной речи это характерно для стилистических норм (в отличие от орфографических, носящих, как правило,

---

239

---

обязательный характер; пунктуационные нормы занимают промежуточное положение).

При логическом анализе норм (например, у А.А. Ивина) проводится различие между формулировкой нормы и нормой, выступающее аналогом различия между предложением и выражаемым им суждением. Типичными формулировками норм, имеющих определенную модальность, служат предложения, выражающие ее с помощью соответствующих лексических и грамматических средств. Однако в конечном счете не внешние свойства предложения, а его употребление определяет, является или нет данное предложение формулировкой нормы (и при этом нормы именно определенного вида).

Нормы могут и не формулироваться в вербальной форме, а воплощаться в изображениях, схемах и т. п., а также в «живых образцах» деятельности.

Предлагаемые нормой параметры деятельности могут вообще явно не фиксироваться – их соблюдение обеспечивается в таком случае путем дифференцированного оценивания реализации деятельности в зависимости от степени соответствия норме.

Нормы функционируют всегда в рамках некоторой их системы. С этим связана «трудность перехода от старых норм к новым... Невозможно изменить все нормы одновременно. Новые нормы в любой области деятельности часто входят в противоречие с уже сложившимся укладом жизни и поэтому встречают сопротивление» [22, с. 140].

По отношению к одной и той же сфере применения часто приходится различать две системы норм: а) провозглашаемых (в том числе фиксируемых в нормативных документах); б) реально действующих (т. е. таких, которые в основном соблюдаются фактически и несоблюдение которых с достаточно большой вероятностью угрожает нарушителям реальными санкциями).

Между системами «а» и «б» практически всегда существует какое-то расхождение. Оно особенно велико в тех случаях, когда нормы системы «а» провозглашаются волюнтаристски, без учета объективных и субъективных предпосылок их выполнения. Что же касается норм системы «б», то их функционирование «представляет собой исключительно естественный процесс (в смысле соответствия органичным системным закономерностям)» [18, с. 64], а через последние нельзя «перепрыгнуть».

Стремясь всё же приблизить к желательному реальное поведение субъектов, которым адресованы нормы системы «а», устанавливающее их лицо (или орган) начинает формулировать их «с запасом», заранее

---

## 240

---

ориентируясь на их неполное соблюдение (хотя и избегая признавать это). Указанной цели обычно удается в какой-то мере достичь, но расхождение между системами «а» и «б» еще более возрастает, что чревато дискредитацией системы провозглашаемых норм, с вытекающими отсюда отрицательными последствиями. (Так, юристы обращают внимание на опасность ситуации, «когда взамен нормы права действует фактическая норма, сложившаяся помимо государственной власти» [12, с. 41]). Схематически очерченная здесь проблема заслуживает специального социально-психологического исследования, результаты которого представили бы интерес для практики управления (включая разработку нормативных документов).

Характеризуя в целом применение категории нормы в психологической науке, отметим, что ныне ее интенсивно используют лишь в социальной, юридической психологии и в некоторых исследованиях по педагогической психологии, в основном посвященных проблемам воспитания. Здесь сказывается ориентация на понятие социальной нормы в его узкой трактовке (см. выше). Вместе с тем получил распространение и подход (например, в работах Г.П. Щедровицкого), рассматривающий норму деятельности как категорию, весьма важную для всех разделов психологии человека (как и для всех общественных наук). Так, например, в исследованиях обучения целесообразно

опираться на категорию нормы и при анализе его целей, и при рассмотрении его процесса, учитывая, что способы действий, предписываемые или рекомендуемые учебником или учителем, выступают для учащихся как нормативные, даже если они не соответствуют нормам, установленным изучаемой наукой.

В каком соотношении находятся нормы деятельности и личность? Рассмотрим этот вопрос, обращая особое внимание на такие атрибуты личности, как индивидуальное своеобразие и активность.

Часто утверждают, что нормы как «безликие и общеобязательные императивы поведения» [15, с. 108] инвариантны по отношению к особенностям индивидов, которым они адресованы. Но если норма и является общеобязательной (а это, как мы видели, справедливо не для всех модальностей норм), то только в пределах диапазона своего действия (см. выше). И совокупность норм, адресуемых обществом индивиду, и частота появления ситуаций, реально требующих применения той или иной из этих норм, во многом определяются занимаемой индивидом социальной позицией. (Так, вероятность возникновения настоятельной необходимости в проявлении смелости и находчивости различна для представителей

---

## 241

---

разных профессий.) В свою очередь, социальная позиция, которую занял тот или иной человек, чаще всего обусловлена, наряду с другими обстоятельствами, его индивидуальными особенностями. А значит, от них зависит и то, какие нормы окажутся адресованы ему и насколько часто от него будет требоваться выполнение каждой из них.

Сказанное справедливо уже в отношении провозглашаемых норм, но в особенности – норм реально действующих. Будучи значительно более гибкими по сравнению с нормами первой категории, они варьируют в зависимости от «социальных ожиданий, предъявляемых друг к другу участниками некоторого процесса взаимодействия людей» [9, с. 118].

Здесь следует заметить, что стихийно устанавливающиеся различия в нормах, фактически «налагаемых» на индивидов, занимающих одинаковые, с формальной точки зрения, социальные позиции, могут нарушать принципы справедливости и создавать предпосылки для межличностных конфликтов. Иное дело – рационально осуществляемый индивидуальный подход в учебно-воспитательном процессе и в управлении трудовыми коллективами, рассчитанный на «оптимальное использование индивидуальных особенностей» [14, с. 59] в целях достижения социально ценных результатов, включая наиболее полное личностное развитие каждого индивида.

Реализация норм деятельности возможна только посредством активности индивидов, которым эти нормы адресованы. Такая активность не сводится, однако, к усвоению предложенных обществом норм. Будучи одновременно «актуальным или потенциальным участником ... огромного количества нормативных систем» [20, с. 181], индивид часто оказывается перед необходимостью выбора между нормами, предписывающими разное поведение в



одной и той же ситуации. Так, обычаи, «неписанные законы» нередко вступают в конфликт с правовыми нормами, моральные правила, действующие в группе, референтной для данного индивида, – с признанными в обществе.

Норма, принимаемая субъектом (в том числе выбираемая им из предложенных обществом вариантов), сплошь и рядом не реализуется им в таком виде, в каком существует в общественном сознании и общественной практике (даже в том, в каком «налагается» – см. выше – на данного субъекта его непосредственным окружением). Модификация (доопределение) нормы субъектом детерминируется его знаниями, умениями и в особенности установками и мотивами – подобно тому, как это имеет место в случае доопределения субъектом предложенной извне задачи (см. работы Е.И. Машбица). При этом точно так же, как в случае задач, следует различать

---

## 242

---

два типа доопределения норм: а) искажающее доопределение (переопределение) заданной извне нормы, когда последняя не реализуется или реализуется только частично, будучи фактически подменена другой нормой (обычно такой, реализация которой легче и привычнее для субъекта); б) обогащающее доопределение, когда, полностью реализуя предложенную извне норму, субъект (индивидуальный или коллективный) вместе с тем предъявляет к себе и выполняет дополнительные, повышенные требования. В этом проявляется так называемая сверхнормативная активность (данное понятие разработано А.В. Петровским).

Принятые (и модифицированные) личностью нормы, устойчиво проявляясь в ее деятельности, выступают как личностные нормы (их детально исследовала М.И. Бобнева). На достаточно высоком уровне развития личности последние могут самостоятельно формироваться и ею самой (конечно, на основе усвоенных ранее норм) – подобно тому, как принятие (и доопределение) задач, предложенных извне, дополняется самостоятельной постановкой субъектом новых задач.

Процессы формирования личностных норм, составляя важнейшую сторону становления личности, происходят начиная с самых ранних его этапов. Уже в дошкольном возрасте они находят выражение в появлении «внутренних этических инстанций», в которых «принятые субъектом социальные требования (нормы)... слиты с соответствующими эмоциональными переживаниями» [3, с. 281].

На основе описываемых процессов формируется волевое поведение. Первые его проявления относятся к «тому этапу возрастного развития ребенка, когда, усваивая общественные нравственные нормы, он начинает руководствоваться ими в своем поведении» [10, с. 58]. Волевое поведение личности может быть описано как ее активность (точнее, активность «интенционального Я», если воспользоваться термином К. Обуховского), направленная на реализацию личностных норм в условиях, когда имеются (в «предметном Я») мотивы, препятствующие такой реализации.

Интересен вопрос о том, как соотносятся в деятельности индивида, в функционировании личности нормосообразность и творческая активность. Обычно эти качества противопоставляют друг другу. Но такое противопоставление верно только в том смысле, что излишняя регламентация, чрезмерно жесткое нормирование «сковывает индивидуальную активность и обедняет человеческие отношения» [22, с. 141].

Впрочем, дело не столько в степени жесткости конкретных норм, сколько в том, в какой мере такая жесткость уместна в определенном звене

---

### 243

---

индивидуальной или коллективной деятельности. В зависимости от функций этого звена в нем должны преимущественно воплощаться или нормосообразность, или творчество. Проектируя трудовую деятельность и руководя ею, важно рациональным образом выделять ее «нормативные» и «творческие» звенья. К роли последних обычно лучше всего подходят те процедуры, благодаря которым субъект должен достичь, с помощью нормативных средств, нормативного (или сверхнормативного) результата. Усиление контроля за параметрами «нормативных» звеньев (реализующих связи данного трудового процесса с другими процессами – производственными и социальными) в сочетании с устранением или сведением к минимуму внешней регламентации «творческих» звеньев способствует, с одной стороны, повышению производительности труда и общей эффективности производства, с другой – удовлетворенности работников и их творческому росту. Освобождение экономики нашей страны от диктата командно-административной системы должно создать благоприятные условия для реализации указанного подхода (а это, заметим, повышает актуальность оптимизации психологических факторов, влияющих на такую реализацию).

При всем этом противопоставление творчества нормосообразности не следует абсолютизировать. Внимательный анализ таких видов деятельности, творческий характер которых не подлежит сомнению, показывает, что строгое соблюдение нормы вполне совместимо с творчеством и, более того, часто служит его предпосылкой. Это ярко проявляется в исполнительском творчестве, где уже сам нотный текст или текст роли фиксирует некоторую требующую обязательного выполнения норму деятельности. Наряду с такими нормами, специфичными для каждого исполняемого произведения, должны выполняться, конечно, и нормы более общего характера. Исполнитель должен безукоризненно владеть «художественной семиотической системой, чтобы закрепить с ее помощью синтез индивидуально неповторимого постижения произведения» [19, с. 37].

Формирующееся в процессе творчества новое качество деятельности достигается благодаря взаимодействию уже присутствующих в ней тенденций (в значительной мере обусловленных личностными нормами) с социальными влияниями, в том числе воплощенными в нормах, адресуемых субъекту извне. Здесь уместно сослаться на широкое понимание творчества, по Я.А. Пономареву, – как взаимодействия, ведущего к развитию.

Аналогичная закономерность характеризует и развитие самой личности, в том числе формирование новых личностных норм. Исследования Л.И. Божович показали, что если ребенок лишь пассивно следует

244

---

требованиям взрослых, то усвоение образцов поведения, воплощающих в себе нравственные нормы, «как правило, остается на уровне знаний и умений. Если же стремление к образцу (сознательное или неосознанное) имеется у самого ребенка, если он сам предъявляет к себе, к своему поведению требования, соответствующие образцу, сам себя контролирует и оценивает, то усвоение образца приводит к развитию» – формированию новых качеств личности, «включающих в себя потребность действовать соответственно усвоенному» [3, с. 440].

Хотя нормы не всегда жестко фиксируются и не всегда требуется их строгое соблюдение, опора на некоторую систему норм, сформировавшуюся в рамках определенной культуры, обязательна в любой творческой деятельности. Как писал, анализируя проблемы эстетики, Э.В. Ильенков, «путь свободного воображения всегда пролегает между Сциллой штампа и Харибдой произвола и требует высококультурной силы воображения», при этом «современная форма культурного воображения» выросла на основе «опыта работы творческого воображения всех протекших веков, всех поколений...» [7, с. 224, 242].

Разумеется, творчество, особенно в своих высших проявлениях, включает в себя и создание новых норм, сопряженное с пересмотром ранее принимавшихся, а иногда и отказом от них. Но при этом прежняя норма не игнорируется, а служит базой, от которой осуществляется движение, предметом действий, направленных на ее изменение, обобщение<sup>163</sup> или, может быть, дискредитацию. Нередко достигается новый синтез компонентов, заимствованных из различных имевшихся норм.

Аналогичные явления обнаруживаются при анализе функционирования развитой личности. В результате становления и осознания личностных норм постепенно вырабатывается самостоятельность не только в организации своего поведения в конкретных ситуациях, но и в отношении к содержанию норм, с которыми приходится сталкиваться субъекту. Возникает возможность «неконформности морального поведения относительно непосредственного окружения» [25, с. 325], а также «сознательного выбора личностью социальной роли» [2, с. 80].

245

---

<sup>163</sup> Обобщение происходит, например, когда в процессе развития научной дисциплины осуществляется ее переориентация на новую теорию, по отношению к которой старая, выполнявшая ранее нормативную функцию, выступает в качестве частного варианта (как, скажем, механика Ньютона по отношению к механике Эйнштейна).

У выдающихся личностей это свойство проявляется особенно ярко. По словам Ю.М. Лотмана, их отношение «к психологическим нормативам эпохи напоминает отношение поэта к грамматике – данные извне нормы становятся творчески преобразованными и свободно выбранными» [11, с. 235].

Во всех рассмотренных случаях нормы, перестающие регулировать деятельность, приобретают в ее структуре не специфическую для себя функцию. Но при этом действия, предметами которых служат такие нормы, также регулируются нормами, но только нормами более общего характера, более высокого уровня. Так, например, в науке конкретные методики часто пересматриваются на основе общих методологических принципов. Или, скажем, группа деятелей искусства отвергает старый стиль в том или ином жанре, считая, что этот стиль не соответствует, в свете новых социальных запросов, общим эстетическим установкам, из которых следует исходить. В функционировании личности выбор или изменение той или иной конкретной нормы поведения регулируется устойчивой личностной нормой.

Мы приходим, таким образом, к необходимости учитывать иерархическую структуру нормативной регуляции деятельности (равно как и жизнедеятельности личности). Помимо прочего, иерархия норм проявляется в том, что наличие у субъекта сверхнормативной активности, обеспечивающей обогащение требований, выраженных в некоторой четко зафиксированной (например, для музыканта-исполнителя – с помощью нотного текста) норме, само является специфической нормой творческой деятельности.

Нормосообразность и творчество взаимно опосредуют друг друга: в значительной мере основываясь на использовании нормативных средств и способов деятельности, творчество выступает вместе с тем как механизм реализации норм более высокого уровня. Критерии, с помощью которых задаются такие нормы, в одних случаях являются четкими, иногда даже формальными (такая четкость характерна, например, для спорта, для изобретательской деятельности), в других (типичных для сферы искусства) они более размыты, выражаются посредством субъективных оценок, нередко противоречащих друг другу, но в своей совокупности репрезентирующих требования общества (или некоторой его подсистемы) к продуктам творческой деятельности.

Взаимное опосредование нормосообразности и творчества в деятельности субъекта проявляется тем отчетливее, чем выше уровень ее развития.

Пока он низок, они слабо взаимосвязаны. Например, ученик в школе овладевает нормативными способами решения математических или грамматических задач, причем используется объяснительно-иллюстративный метод обучения. При этом в действиях ученика лишь с трудом можно усмотреть проявления творчества – и то, если трактовать последнее весьма широко, считая, вслед за А.В. Брушлинским, что всякое мышление является хотя бы в минимальной степени творческим. Когда же в свободное время этот ученик, скажем, рисует, в его действиях явно присутствует творчество, в психологическом смысле

этого термина, но процесс и результат его деятельности чаще всего весьма далеки от нормативных требований, принятых в изобразительном искусстве. Какими-то нормами, характерными для детских рисунков, он, конечно, руководствуется, но «упрощенная стереотипная нормативность» [16, с. 222] скорее ограничивает его творческие возможности.

Только тогда, когда учебная деятельность, направленная на овладение основами науки или искусства, сформирована на более высоком уровне, начинает ясно проявляться положительное взаимное влияние ее нормосообразной и творческой сторон. Если же обратиться к высокоэффективной деятельности ученого, художника, изобретателя, рабочего-новатора, то можно убедиться в том, что здесь получают нормативные продукты и реализуются нормативные социальные функции именно благодаря творчеству, которое, в свою очередь, основывается на мастерском владении нормативными средствами деятельности, в том числе знаниями и умениями.

Высокая степень взаимозависимости нормосообразных и творческих компонентов – это не просто признак высокоразвитой деятельности. По всей видимости, усиление указанной взаимозависимости выступает в качестве важного механизма развития деятельности, авместе с тем и личности. Последнее справедливо в особенности в том случае, если приверженность субъекта к определенному виду деятельности, в котором он достигает высоких результатов, превращается «в тот рычаг, с помощью которого подтягивается к высокому уровню развития вся личность в целом, во всем богатстве ее потенциальных возможностей» [5, с. 303].

Учитывая сказанное, следует в учебно-воспитательном процессе и вообще в руководстве развитием личности уделять специальное внимание обеспечению взаимного обусловливания в ее деятельности нормосообразных и творческих компонентов последней.

Это обусловливание должно проявляться, во-первых, в том, чтобы творческая активность индивида основывалась на овладении совершенными

нормами деятельности. Такие нормы воплощаются прежде всего в теоретически обоснованных способах действий, а также в методологических знаниях, позволяющих самостоятельно вырабатывать подобные способы. Исследования Н.Н. Поддьякова, И.П. Калошиной, Н.И. Лапина, В.В. Сазонова и др. подтвердили важную роль таких знаний (разумеется, соответствующих по содержанию и форме особенностям контингента обучаемых) в стимулировании творческой активности дошкольников, школьников, наконец, производственников, участвующих в «методологически ориентированных» инновационных играх. Последний случай интересен, в контексте наших рассуждений, тем, что в процессе нормативно организованного коллективного творчества вырабатываются новые нормы профессиональной деятельности.

Во-вторых, желательно, чтобы усвоение тех норм, которыми индивид обязательно должен овладеть, в значительной степени достигалось с помощью процессов, характерных для творческой деятельности. Это касается и

нравственных норм, существенную роль в овладении которыми призвано играть самовоспитание как «своеобразная творческая деятельность личности» [24, с. 224-225], и нормативных способов действий, формируемых в процессе обучения. Различные подходы к повышению творческой насыщенности процесса усвоения таких способов представлены в работах А.М. Матюшкина и В.В. Давыдова. В первом случае основное значение придается обеспечению проблемности учебных задач, во втором – нацеленности учебных действий на раскрытие сущностных свойств изучаемых явлений, выделение и использование их генетической основы (так называемой исходной клеточки).

В-третьих, нормативные образования должны не только подкреплять «снизу» творческую активность индивида, снабжая его адекватными средствами деятельности, но и регулировать эту активность «сверху», придавая ей должную направленность. Так, в обучении искусству решение учащимися творческих задач обеспечивается формируемыми у них нормативными знаниями, умениями и навыками и вместе с тем направляется нормой высокого уровня, состоящей в следовании важнейшему принципу художественного творчества: «ценностному отношению автора к отображаемой действительности, выраженному в адекватном образе» [13, с. 90].

Широкая трактовка понятия нормы позволяет, таким образом, рассмотреть иерархическую структуру воздействующей на личность системы норм. Вопреки традиционной точке зрения, согласно которой цели и идеалы считаются ненормативными средствами социального регулирования, вводятся в

---

## 248

---

рассмотрение «нормы-цели, нормы-установки, нормы-ориентиры, нормы-идеалы, нормы-ценности и т. д.» [18, с. 239]. Согласно К.С. Сарингуляну, ценности можно считать «специфической разновидностью норм», а именно мотивационными нормами – в отличие от исполнительских [21, с. 101]. По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, «свобода воли, самоопределение личности, бремя выбора, творчество – это суть нормативные понятия, некие высшие идеалы, до которых личность либо доходит, либо не доходит...» [4].

Могут возникать трудности при соотнесении подобных утверждений с тезисами других авторов, также правильными по сути, но использующими традиционную, узкую трактовку понятия нормы. Так, у Г.С. Тарасова читаем: «Ясно, что от «нормативной» личности, т. е. живущей в пределах извне заданной нормы, не обогащенной своей индивидуальностью, общество получает значительно меньше, чем от человека с индивидуальной творческой позицией» [23, с. 247]. С этим можно согласиться с той оговоркой, что становление такой позиции представляет собой реализацию нормы высокого уровня, причем последняя задана в своей основе извне, прежде всего примером выдающихся личностей. Г.С. Тарасов справедливо ратует за формирование «специфической психологической культуры личности», включая культуру мыслительной, перцептивной деятельности, способность к регуляции своих эмоциональных состояний и другие компоненты. Но такое формирование, несомненно, может быть интерпретировано как усвоение особых социальных

норм (см. приведенные выше высказывания Э.В. Ильенкова о «культуре воображения»)<sup>164</sup>.

Подобно тому как в политической области реально работающая демократия предполагает строгое соблюдение разумных правовых норм, требований культуры дискуссий и т. п., так и в педагогической сфере расширение для воспитуемых поля свободного выбора означает не отказ от норм, а переход к более рациональной их системе, лучше соответствующей целям развития личности.

---

249

---

С этой точки зрения важно, чтобы система образования предусматривала, помимо прочего, приобщение учащихся к таким видам деятельности, нормы которых, по самой своей сути, предоставляют субъекту достаточно широкое поле выбора. Большие возможности открывает здесь, в частности, обучение изобразительному искусству (при использовании методик, ориентированных на личностное развитие).

Оказывая регулирующие воздействия на процесс развития личности, необходимо использовать нормы разных типов, выполняющие в таком регулировании специфические функции. Мы имеем в виду: а) упоминавшиеся уже нормы-идеалы, устанавливающие перспективную цель, к достижению которой должна стремиться личность; б) нормы-стандарты, выполнение которых обязательно для индивида, занимающего определенную социальную позицию и претендующего на определенную общественную оценку своей деятельности; в) нормы индивидуального прогресса (или удержания достигнутого уровня), устанавливающие требуемое отношение новых результатов к предшествующим с учетом возможностей индивида и конкретных условий его деятельности.

Нормы указанных типов должны применяться в комплексе, что не исключает их разного соотношения на различных возрастных этапах и применительно к разным сферам деятельности. Поскольку путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процесс и результаты регулируемой деятельности, формируются оценки ее успешности, важно всякий раз учитывать, норма какого типа положена в основу оценки.

Пренебрежение различием рассмотренных разновидностей норм наносит ущерб делу воспитания. Типичный случай – подмена норм-стандартов нормами-идеалами, выступающая как разновидность описанного выше провозглашения норм «с запасом». «Идеальные и практически недоступные для

---

<sup>164</sup> Ныне я отдаю предпочтение трактовке психологической культуры личности (как и культуры вообще) как единства ее нормативно-репродуктивной и диалогически-творческой сторон (см. помещенную в настоящей книге работу «Гуманизация образования в контексте категорий “личность” и “культура”», а также статью: *Балл Г.* Категория «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003). (*Примечание 2006 г.*)

воспитуемого нравственные нормы, – отмечает В.Г. Асеев, – трактуются как обязательные в расчете, что это ускорит их принятие хотя бы как абстрактно идеальных. На самом же деле это нередко приводит к полной дискредитации нравственных идеалов как не соответствующих жизненным условиям» [1, с. 42].

Завершая статью, выделим ее основные идеи. Они сводятся: к отстаиванию общепсихологической значимости категории «норма деятельности»; к констатации того, что нормы, реально влияющие на деятельность субъекта, существенно зависят от его индивидуальных свойств; к подчеркиванию существенного значения категории нормы (прежде всего в таком ее проявлении, как понятие «личностная норма») для характеристики

---

## 250

---

не только социальной детерминации личности, но и самодетерминации ею своего функционирования и развития; к уяснению необходимости рассмотрения иерархической системы воздействующих на личность норм; к констатации взаимного опосредования нормосообразных и творческих компонентов деятельности и к тезису о том, что стимулирование такого опосредования должно быть одной из стратегических линий руководства развитием личности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Асеев В.Г.* Мотивационная регуляция нравственного поведения личности // Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности. – М., 1988.
2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
4. *Гиппенрейтер Ю.Б.* [Выступление в обсуждении доклада А.Г. Асмолова «О предмете психологии личности»] // Вопр. психологии. – 1983. – № 3.
5. *Додонов Б.И.* Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
6. *Ивин А.А.* Основания логики оценок. – М., 1970.
7. *Ильенков Э.В.* Искусство и коммунистический идеал. – М., 1984.
8. *Ильин Г.Л.* Некоторые проблемы психологии общения // Вопр. психологии. – 1986. – № 5.
9. *Кон И.С.* [Выступление на Всесоюзном симпозиуме по проблемам личности] // Личность. – М., 1971.
10. *Котырло В.К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. – К., 1971.
11. *Лотман Ю.* Биография – живое лицо // Новый мир. – 1985. – № 2.
12. *Манов Г.Н.* [Выступление на заседании «круглого стола» по проблемам юридической психологии] // Психол. журнал. – 1986. – Т. 7. – № 1.
13. *Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
14. *Мерлин В.С.* [Выступление на Всесоюзном симпозиуме по проблемам личности] // Личность. – М., 1971.
15. *Момов В.* Норма и мотив поведения // Вопр. философии. – 1972. – № 8.
16. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.



17. *Пеньков Е.М.* Социальные нормы — регуляторы поведения личности: Некоторые вопросы методологии и теории. — М., 1972.
18. *Плохов В.Д.* Социальные нормы: Философские основания общей теории. — М., 1985.
19. *Рапопорт С.* О вариантной множественности исполнительства // Музыкальное исполнительство. — М., 1972. — Вып. 7.

---

251

---

20. *Розов М.А.* Знание и механизмы социальной памяти // На пути к теории научного знания. — М., 1984.
21. *Сарингулян К.С.* О регулятивных аспектах культурной традиции // Советская этнография. — 1981. — № 2.
22. *Соколов Э.В.* Культура и личность. — Л., 1972.
23. *Тарасов Г.С.* Формирование «психологической общности» и «уникальности» личности в процессе воспитания // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
24. *Чеснокова И.И.* О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
25. *Якобсон С.Г.* Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

### СЛЕДУЕТ ЛИ ПРИДАВАТЬ ПОНЯТИЮ «НОРМА» СТАТУС КАТЕГОРИИ?

Автор статьи ставит своей основной целью реабилитацию в психологии понятия «норма» (более специально останавливаясь при этом на рассмотрении «нормы деятельности») в качестве своего рода «противовеса» понятию «творчество». К сожалению, основная линия аргументации во многом повторяет ставшую хрестоматийной аналогичную оппозицию «принятие цели — постановка цели». Гораздо более интересный, на наш взгляд, аспект — психологическая типология норм (норма-образец и норма-идеал, социальная норма и индивидуальная норма, норма следования и норма преодоления и т. д. и т. п.) — во многом остается вне детального рассмотрения и скорее лишь констатируется в заключительном разделе статьи. Однако, анализируя первоначально «норму вообще» (диапазон ее применения, модальность, отношение к сфере применения, активности личности и т. п.), автор логикой самого этого рассмотрения подводится к дифференциации заданных и принятых норм, т. е. к необходимости более конкретного (и ограниченного!) определения понятия «норма».

Не установив изначально исходную (базовую) оппозицию между «Сциллой штампа и Харибдой произвола» (Ильенков), автор оказывается в результате в плену собственного «широкого определения нормы» или своего рода «паннормизма»: всё в деятельности человека определяется нормами, даже... их преодоление (иерархия потребностей уступает при этом место иерархии норм), а сверхнормативная активность, творчество, сама свобода человека рассматриваются как проявления нормосообразной деятельности. Подлинная диалектика нормосообразных и творческих

*моментов* деятельности замещается квазидиалектикой нормосообразных и творческих *компонентов* деятельности (при которой творческая активность основывается на овладении нормами деятельности).

Дискуссионность основных положений рецензируемой статьи обусловлена, на наш взгляд, тем, что автор не учитывает в своей аргументации два следующих принципиальных обстоятельства: 1) человеческая культура предполагает существование не столько единой иерархии норм, сколько плюрализма иерархий норм деятельности и общения, которые могут как соответствовать, так и противоречить друг другу; 2) человеческая деятельность осуществляется не столько в ситуации заданности норм, сколько в ситуации свободного выбора этих норм субъектом деятельности.

В заключение отметим, что, в принципе соглашаясь с автором в утверждении общепсихологической значимости понятия «норма деятельности», мы тем не менее не склонны считать, что этому понятию следует придавать статус категории, а тем более статус объяснительного принципа в психологии. Вместе с тем мы полагаем, что авторская позиция, как проявление долгое время господствовавшей в отечественной психологии идеологии формирования или «нормативного тоталитаризма», находит в статье вполне четкое и последовательное воплощение.

**А.Б. Орлов**

### **ОТВЕТ АВТОРА СТАТЬИ**

Я благодарен А. Б. Орлову, проявившему заинтересованное отношение к моей статье и затронувшему в связи с ней действительно принципиальные вопросы.

Важнейший из них касается статуса и роли научных, в том числе психологических, категорий.

Когда то или иное понятие приобретает по отношению к некоторой научной дисциплине статус категории, то охватывает тем самым весь объем предмета данной дисциплины. Поэтому, если рассматривать, скажем, понятия «деятельность» и «общение» в качестве категорий психологии человека, то нельзя ограничивать сферу их применения областью активности индивида (в первом случае) или межиндивидуального взаимодействия (во втором). Впрочем, неуместность подобного ограничения подтверждена успешным опытом применения деятельностного подхода к исследованию общения, с одной стороны, и анализа мышления как диалога, с другой.

**253**

---

Что касается содержания предмета психологии человека (как и любой научной дисциплины), то каждая категория характеризует этот предмет в определенном аспекте, с определенной точки зрения; анализ указанного содержания осуществляется через синтез с концептуальной схемой, в основу которой положена рассматриваемая категория. Для достаточно полного раскрытия содержания требуется опора на систему категорий, что не исключает

правомерности преимущественного внимания к одной из них со стороны отдельного исследователя или даже научной школы.

Я попытался в своей статье показать, что в числе прочих и понятие «норма деятельности» может быть интерпретировано как категория, применимая ко всей психологии человека и позволяющая выделить в разнообразных исследуемых ею процессах специфические и вместе с тем существенные грани. Значимость других категорий при этом отнюдь не ставится под сомнение. Я «паннормист» только в том смысле, что считаю возможным смотреть на все изучаемые психологией человека процессы «со стороны» норм. Но одновременно эти процессы можно и нужно рассматривать и со многих других сторон. Таким образом, я приверженец плюрализма, а отнюдь не «тоталитаризма», будь он «нормативный» или какой-либо иной.

Я действительно попытался показать и то, что творческая активность (в особенности, достигающая высокого уровня развития) в значительной мере основывается на овладении нормами деятельности. Но в этом нет никакой недооценки творчества, но лишь стремление глубже проникнуть в его механизмы. Я не столько противопоставляю нормы творчеству, сколько выясняю их взаимосвязь.

В связи с замечанием А.Б. Орлова по поводу «идеологии формирования» несколько слов о педагогическом аспекте проблемы норм. Всякий педагог приобщает своих подопечных к некоторой системе норм и ставит при этом в ней во главу угла соответствующие своему мировоззрению ценности. Для педагога-гуманиста естественно стимулировать готовность воспитуемых к осуществлению сознательного нравственного выбора, к формированию собственных личностных норм и следованию им.

А.Б. Орлов удивляется тому, что сама свобода человека рассматривается как проявление нормосообразной деятельности. А почему бы нет? Вспомним пушкинские строки, утверждающие суверенность творческой личности: «Ты сам свой высший суд. Всех строже оценить сумеешь ты свой труд» и т. д. Разве они не представляют собой формулировку нормы?

**Г.А. Балл**

## УПЛОЩЕНИЕ СИСТЕМ НОРМАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФЕНОМЕН ТОТАЛИТАРНОГО И ПОСТТОТАЛИТАРНОГО СОЗНАНИЯ<sup>165</sup>

Предлагаемый анализ основывается на широкой трактовке понятия социокультурной нормы. Имеется в виду, что оно охватывает образования, различающиеся как по логической модальности (от императивности до допустимости), так и по сфере применения (от общечеловеческих норм до личностных, вырабатываемых и используемых самим индивидом).

Неоднородность системы социокультурных норм, выступающая как необходимое условие успешного выполнения ею функций регуляции деятельности, проявляется, в частности, в одновременном действии норм-стандартов (фиксирующих требования к субъекту, занимающему определенную социальную позицию) и норм-идеалов (указывающих перспективную цель, к достижению которой он призван стремиться). В дополнение к этому, эффективная нормативная система включает в себя также нормы индивидуального прогресса (или удержания достигнутого уровня), устанавливающие требуемое отношение новых результатов к предшествующим с учетом возможностей субъекта и условий его деятельности.

Перечисленные типы норм легко обнаруживаются в любом высокоэффективном процессе совершенствования деятельности и осуществляющей ее личности – независимо от того, к какой подсистеме культуры относится данный процесс (это может быть, например, религиозное воспитание, приобщение к художественному творчеству, спортивная тренировка), равно как и от того, руководит ли им педагог или его осуществляет сам субъект в порядке самовоспитания.

Рассматриваемая нормативная иерархия может насчитывать более двух ступеней. Так, нормы-стандарты нередко фиксируют несколько различающихся между собой допустимых уровней качества деятельности (соответствующих, например, школьным баллам «3», «4» и «5»); среди норм-идеалов целесообразно выделить достижимые в принципе (например, в спорте – уровень чемпиона страны или мира) и абсолютные, к которым

255

---

можно только в той или иной степени приблизиться. Но, так или иначе, нормы-стандарты обязательны для выполнения лицами, занимающими соответствующую социальную позицию, и, стало быть, при их невыполнении оправданны социальные санкции; в отличие от этого степень приближения к идеалу является в принципе делом свободного личностного выбора. Социально одобряемым (нормативным, в широком смысле слова) в последнем случае является прежде всего определенное содержание идеала. Пренебрежение

<sup>165</sup> Опубликовано в кн.: Особистість і народ: Погляд історичної психології: Матер. Всеукраїнської наук. конф. – К.: Т-во психологів України, 1994. – С. 78-79. (Примечание 2006 г.)

различением выделенных типов норм (когда, в частности, нравственные идеалы интерпретируются как требования, обязательные для выполнения), закономерно приводит к дискредитации идеалов и педагогическим неудачам, а то и к тяжелым личностным срывам, вплоть до суицида.

Следует учитывать, конечно, что приближение норм-стандартов к нормам-идеалам оказывается необходимым в чрезвычайных, экстремальных ситуациях, возникающих на индивидуальном, микро- или макросоциальном уровне и требующих для своего разрешения мобилизации физических, духовных и творческих сил человека. (Впрочем, приближение не означает тождества: достаточно сослаться на оправдывающий себя в боевых условиях принцип добровольности при подборе исполнителей особо опасных заданий). Как бы то ни было, отдавая должное людям, достойно действующим в экстремальных ситуациях, не следует (прежде всего, тем же педагогам) распространять логику таких ситуаций на обычную жизнь.

Существенно, что неадекватные педагогические ориентации производны по отношению к состоянию общественного сознания. В СССР тоталитарный режим на протяжении десятилетий целенаправленно формировал психологию «осажденной крепости» и чрезвычайных обстоятельств, пропагандировал идею «массового героизма» (в отличие от представления о герое как об идеале). Это позволило беззастенчиво эксплуатировать энтузиазм людей, романтические порывы молодежи и – благодаря, в частности, «уплощению» нормативных систем – сводить к минимуму реальные возможности свободного личностного выбора. Тем тяжелее духовные последствия закономерно наступившего разочарования, которое зачастую распространяется на социальные и нравственные идеалы вообще. В результате люди, особенно молодые, оказываются беззащитны перед бездуховностью и пошлостью в их разнообразных проявлениях. Упомянутое уплощение нормативных систем имеет место и в этом случае.

Стремясь к преодолению тоталитарного сознания, с одной стороны, и бездуховности, с другой, необходимо учитывать закономерности нормативной регуляции социально значимой деятельности.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ: СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ<sup>166</sup>

Показана ограниченность традиционных трактовок свободы как осознанной необходимости и как свободы выбора. Обосновывается интерпретация свободы как совокупности условий (внешних или — если речь идет о психологической свободе — внутренних), способствующих гармоничному разворачиванию и проявлению разносторонних возможностей личности. Характеризуются индивидуально-психологические составляющие личностной свободы, выделяемые в соответствии: а) с важнейшими направлениями активности; б) с основными компонентами структуры личности. Рассматриваются также социально-психологические составляющие личностной свободы.

Считая свободу личности одной из важнейших ценностей демократического общества, ориентиром для развития образования, построения социальной политики и т. п., мы сталкиваемся с необходимостью конкретизировать само понятие свободы, в том числе и в психологическом аспекте. Здесь четко выделяются две взаимосвязанные стороны: одна, обращенная к обществу, касается свободы, которую оно дает или должно дать индивиду; другая, обращенная к личности, касается той свободы, какой эта личность способна овладеть и воспользоваться. Известны люди, сохранившие себя как свободную личность в ужасающих условиях концлагерей и, к сожалению, несравненно большее число тех, кто даже при сравнительно благоприятных внешних условиях остается психологически несвободным и, более того, по крылатому выражению Э. Фромма, бежит от свободы [47]. Именно психологическая, внутренняя, личностная свобода составляет предмет нашего анализа. (Все три приведенных термина я использую как синонимы, отдавая предпочтение какому-либо из них исключительно из стилистических соображений.)

Сегодня социально необходимо широкое распространение психологических качеств, характерных для свободной личности, — таких, как

257

---

инициативность, склонность к творчеству и вместе с тем ответственное отношение к окружающей действительности и своим поступкам. Но овладение внутренней свободой существенно отстает в современном мире от достижений (также отнюдь не носящих всеобщего характера) в обеспечении свободы внешней. По словам Фромма, «мы зачарованы ростом свободы от сил, внешних по отношению к нам, и, как слепые, не видим тех внутренних препон, принуждений и страхов, которые готовы лишить всякого смысла все победы, одержанные свободой над традиционными ее врагами» [47, с. 95-96].

---

<sup>166</sup> Первоначальный вариант статьи опубликован в «Психологическом журнале» (1997. — Т. 18. — № 5. — С. 7-19). В настоящем издании статья публикуется со вставками, сделанными в 1999 г. (в основном на основе привлечения дополнительных литературных источников — в списке литературы они снабжены номерами с буквой «а» или «б»), и с необходимыми в связи с этим редакционными уточнениями. (Примечание 2006 г.)

Рассматриваемое противоречие проявляется особенно остро в странах, недавно освободившихся от тоталитарных режимов. Если судьба тоталитарной системы в СССР была, по большому счету, предрешена очередным витком научно-технического прогресса, нуждающегося в свободе личности (см. об этом у Н.Н. Моисеева [29]), то глубина системного кризиса, охватившего постсоветское пространство, во многом определяется тем, что не весь объем внезапно обретенной внешней свободы человек может лично освоить [20, с. 49]<sup>167</sup>.

По мнению Л.П. Бугевой, в постсоветском обществе «обнаружилось почти полное отсутствие ее (свободы. – Г.Б.) культурного базиса в сознании и поведении даже образованных людей» [11а, с. 54]. В этой связи стоит напомнить сказанные еще в 30-е годы слова Н. Лосского о том, что «стандартизация и социализация поведения очень упрощают и потому облегчают жизнь» [25а, с. 40]. О «привлекательной и убедительной простоте тоталитарного мышления» говорил и М.К. Мамардашвили [27а, с. 73]. Сменившая же эту стандартизацию и простоту неопределенность ценностных и поведенческих ориентиров «мучительно непривычна для большинства» [36а, с. 25]. Его представители оказываются в положении не свободных, а «покинутых» [22а].

К тому же в овладении личностной свободой жителям постсоветского пространства препятствует не только психологическое наследие

---

## 258

---

коммунистического прошлого, но и слабая представленность в более длительном историческом опыте народов, о которых идет речь, свободы, сопряженной с ответственностью. Предпочтение отдается поэтому свободе как «воле». Вспоминая в этой связи пушкинские слова «На свете счастья нет, а есть покой и воля...», М. Харитонов замечает: «...Воля — отнюдь не свобода (в конечном счете, мучительная), а скорее освобождение от необходимости выбирать, решать, бороться: тот же покой» [48, с. 52].

Иное дело — подлинная личностная свобода. Как пишет В. Франкл, «быть свободным — это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого — быть ответственным»<sup>168</sup>. Свобода может выро-

---

<sup>167</sup> Это утверждение, само по себе справедливое, характеризует «человеческий» аспект указанного кризиса односторонне. Оно не учитывает того, что внешняя свобода (как, впрочем, и внутренняя) не сводится к «свободе от» (отсутствию ограничений), но должна содержать и конструктивные компоненты («свободу для»). Крушение «реального социализма», расширив для жителей бывшего СССР внешнюю «свободу от», сузило для большинства из них внешнюю «свободу для» — в результате снижения уровня жизни, сокращения возможностей бесплатного получения образования и т. п. (Примечание 2006 г.)

<sup>168</sup> Можно усмотреть формальное противоречие между приведенным тезисом Франкла и трактовкой «позитивной свободы» Фроммом как «спонтанной активности всей целостной личности человека» [47, с. 215]. Фромм, однако, подчеркивает при этом, что индивид существует в состоянии позитивной свободы «как независимая личность, но не изолированная, а соединенная с миром, с другими людьми и с природой» [47, с. 214]. Из осознания этой соединенности естественным образом вытекает чувство ответственности. Поэтому

диться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности» [46, с. 88]<sup>169</sup>. В связи с этим овладеть подлинной личностной свободой и нести ее бремя оказывается совсем нелегко, в особенности тем, кто не привык самостоятельно принимать решения и в полной мере отвечать за их последствия.

Учитывая сказанное, нельзя не признать обоснованным «выдвижение на первый план в воспитании внутренней свободы личности» [14, с. 10-11]. Однако, чтобы это требование было не просто привлекательным лозунгом, а ориентиром, реально помогающим в педагогической деятельности, надо прежде всего знать, в чем состоит содержание свободы.

259

---

### 1. Сущность личностной свободы

Обращаясь к анализу категории свободы в литературе, в первую очередь философской, мы наталкиваемся на немалые трудности, связанные с преобладанием абстрактно-нормативного подхода к проблеме свободы. Согласно Сартру, например, человек «осужден быть свободным» [59, с. 639]. Придерживаясь того же подхода, В. Буковский говорит: «...В конечном итоге всё зависит от нас самих, ибо человек всегда свободен, всегда есть у него выбор и, стало быть, всегда несет он ответственность за происходящее» [12, с. 170]. У Буковского за этими словами – опыт самоотверженной борьбы с тоталитарным режимом. Но в какой мере они применимы к обычному человеку? Приходится признать: при всей этической привлекательности и культурной значимости обсуждаемого подхода, он обладает тем недостатком, что отвлекается от факторов, позволяющих конкретному индивиду проявить психологическую свободу как свое сущностное качество.

Между тем надо различать «сущностную возможность бытия индивида» и проявление этой сущности в «конкретном индивидуальном бытии» [28, с. 5]. В своей сущности человек свободен, но для конкретного индивида эта сущностная реальность выступает, по словам Франкла, только как потенциальная возможность. Он не является еще таким, каков он есть в своей человеческой сущности, таким он лишь должен стать [46, с. 204]. Остается выяснить, что для этого необходимо.

Раскрытию содержания личностной свободы препятствует также влияние устаревших узких трактовок категории свободы, адекватных только в

---

можно признать, что цитируемые здесь мыслители просто акцентируют внимание на разных сторонах «позитивной свободы».

<sup>169</sup> В статье «Личностная надежность и ее соотношение с личностной свободой» (см. ниже в настоящем издании) приведены аргументы в пользу того, чтобы считать гармоничным дополнением внутренней свободы как целостного личностного качества не ответственность (преимущественно касающуюся, согласно большинству трактовок, ценностно-мотивационной сферы личности), а личностную надежность — целостное качество личности, определяющее ее готовность к надежному выполнению тех или иных социальных функций. Подобно внутренней свободе, это качество охватывает, наряду с ценностно-мотивационными, также и инструментальные свойства личности. (Примечание 2006 г.)



определенных теоретических контекстах и практических ситуациях. Прежде всего мы имеем здесь в виду хорошо известную (по трудам Спинозы, Гегеля, Энгельса и др.) интерпретацию *свободы как познанной, осознанной необходимости*<sup>170</sup>. Следует признать полезную роль этой интерпретации в контексте полемики с индетерминизмом и в связи с утверждением необходимости познания объективных закономерностей бытия. Но, как отмечает Л.М. Гутнер, рассматриваемая интерпретация абсолютизирует гносеологический аспект проблемы и игнорирует ее праксеологический аспект (цит. по [18, с. 118]). Поэтому она не может быть признана основополагающей, как это имело место в СССР (не говоря уже о

260

---

циничном, проникнутом псевдодialeктической демагогией применении ее ради оправдания подавления свободы властями).

Образно говоря, познание необходимости – это, хотя и заметная, но только одна грань свободы. Во-первых, действующей личности требуются знания не только о закономерностях, которые обязательно, необходимо выполняются, но и о возможных вариантах развития событий. Учет этих вариантов позволяет спланировать и осуществить действие, которое поможет реализовать наиболее желательный из них, и тем самым по-настоящему проявить свою свободу. Во-вторых, все требуемые знания, как бы они ни были важны, представляют собой только одну из предпосылок свободного действия.

Впрочем, существуют крайние, предельные по своему трагизму ситуации, когда возможности практического воздействия личности на протекание событий исчерпаны, так что ее свобода может проявиться только в осознании и достойном принятии неизбежного. Но это как раз то исключение, которое наглядно демонстрирует неправомочность сведения свободы – в общем случае – к осознанной необходимости.

Правда, иногда, трактуя свободу как осознанную необходимость, имеют в виду необходимость не внешнюю, а внутреннюю: выполнение сознательно взятого на себя личностью долга (в частности, «долга перед высшими ценностями» [5, с. 172]). Впрочем, и здесь только в особых (подчас трагических) ситуациях такая необходимость предполагает осуществление четко определенного действия.

Марк Харитонов считает, что подлинно свободными в условиях тоталитарного режима были «те, кого внутренний императив подвигнул на поступки самоотверженные, порой гибельные, связанные с утратой внешней свободы. И впрямь парадокс: свободным оказывался тот, кто действительно не мог иначе» [48, с. 56]. Но важно отличать выполнение долга, сознательно

---

<sup>170</sup> О взглядах Гегеля по проблеме соотношения свободы и необходимости точнее сказано в статье «Гуманизация образования как источник личностной свободы» (см. ниже в настоящем издании). (Примечание 2006 г.)

взятого на себя внутренне свободной и ответственной личностью, от поведения, обусловленного конформизмом, подчинением внушению или моральному давлению, боязнью наказания или осуждения и т.д.

Однако при всей ясности принципиальных оснований этого различия, его проведение применительно к конкретным ситуациям требует весьма тонкого анализа. Здесь можно сослаться на проводимое Фроммом разграничение «истинной совести», следуя велениям которой личность утверждает себя, и совести как «надсмотрщика, приставленного к человеку им самим», но фактически обеспечивающего «интериоризацию внешних социальных требований» [47, с. 89].

---

261

---

Характерное для интерпретации свободы как осознанной необходимости пренебрежение прагматической, действенной ее стороной, преодолевается в ее трактовке как *свободы выбора*. При этом имеют в виду и внешнюю свободу (предоставление человеку возможности выбора), и внутреннюю, личностную (его способность осуществить этот выбор).

Очень многие авторы, говоря о «свободе выбора», фактически отождествляют таковую со свободой действия вообще, и при этом часто остается неясным, действительно ли имеется в виду выбор из конкретных альтернатив или слово «выбор» употреблено в расширительном смысле, т. е., по сути, неадекватно. Ясно, что такая терминологическая нечеткость мешает серьезному анализу.

Вместе с тем ряд философов справедливо обращает внимание на то, что «подлинная свобода отнюдь не тождественна и не сводима к свободе выбора» [34, с. 46], что «выбор – только момент свободы» [27, с. 46] и что экзистенциальная свобода – это свобода не только выбора, но и творчества [49].

Для выяснения сферы адекватности интерпретации свободы как свободы выбора можно воспользоваться способом анализа, аналогичным тому, который был применен выше в отношении предыдущей трактовки свободы.

Спору нет, ситуации выбора играют важную роль в человеческой жизни, но это именно специфические ситуации. Речь идет о ситуациях, когда личность должна сделать выбор между имеющимися альтернативами, поскольку отсутствуют объективные возможности выхода за их пределы. В подобных ситуациях, действительно, свобода личности находит выражение в обоснованности и решительности осуществляемого ею выбора<sup>171</sup>. Не всем такой выбор по плечу. Исследователи констатируют, что «в реальной жизни проблема выбора для многих людей оказалась столь тяжелой и непривычной, что провоцировала психические заболевания» [28б, с. 75]; вместе с тем конструктивный личностный выбор (в частности, в условиях ролевого конфликта) «выступает эффективным средством предупреждения неврозов и личностных дисгармоний, становится значимым условием личностного роста»

---

<sup>171</sup> См. также: Балл Г. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. (Примечание 2006 г.)

[13а, с. 324]. Отсюда вытекает потребность в оказании квалифицированной психологической помощи людям, оказывающимся в подобных ситуациях, а также и целенаправленного формирования выбора как особого вида деятельности [25].

---

## 262

---

Возможность проявления свободы в ситуации выбора зависит от характеристик этой ситуации, в частности, от числа альтернатив и того, насколько они разнятся между собой. По мнению Т.И. Ойзермана, «действительная свобода предполагает значительные различия между объектами, задачами, решениями, из которых предстоит делать нередко единственный и необратимый выбор» [32, с. 155]. П. Козловски обращает внимание на происходящий в современной культуре сдвиг в понимании свободы от простого «увеличения возможностей выбора» к акценту на сущностных свойствах этих возможностей [18а, с. 117]. Признавая важность этих характеристик, следует вместе с тем не упускать из виду принципиальное положение: ограничение альтернатив фиксированным набором – это, в зависимости от источника ограничения, либо насилие над духом (пусть вынужденное), либо проявление его собственной слабости. Согласно В.Т. Кудрявцеву, «в пределе... логика выбора – это логика отчужденного и лишённого креативных потенциалов сознания» [20а, с. 19].

Психологические исследования (см., например, [11]) подтвердили, что выбор из фиксированного множества альтернатив – это лишь частный момент в процессе мышления (в отличие от роли такого выбора в ряде кибернетических моделей интеллектуальной деятельности). И даже если решаемая задача в самой своей постановке предполагает такой выбор, – ее решение строится, как правило, не путем последовательного перебора и оценки альтернатив: «напротив, ...сначала испытуемый оперирует с элементом как уже обладающим некоторыми свойствами и лишь затем осуществляет проигрывание возможного преобразования ситуации..., обеспечивающего ему эти свойства (метод антиципации)" [45, с. 55]. Аналогичные феномены имеют место при решении нравственных задач. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, нравственный выбор совершается не из наличных равновеликих альтернатив, а чаще всего состоит из создания новых смысловых отношений, которые радикально преобразуют ситуацию в целом [1, с. 28]. «В процессе существования и взаимодействия индивидов, – пишет А.А. Брудный, – велика не столько роль выбора между осознанными возможностями, сколько перехода к реализации возможностей, выявленных подсознанием... Если же выбор действительно имеет место, он происходит между продолжением уже известного и предполагаемым, но точно не известным» [10а, с. 116].

Приведенные констатации отражают существенную роль творческих черт во всей человеческой деятельности. Что же касается общественно значимого творчества в любой сфере (научно-технической, художественной,

социальной), то выход за пределы известных альтернатив (а значит, создание «конструктивной альтернативы самому выбору» [20а, с. 28]) служит ее определяющей характеристикой.

Рассматривая проблему в культурологическом плане, следует признать важность выбора как одной из культурных парадигм человеческой деятельности и одновременно указать на опасности, сопряженные с абсолютизацией этой парадигмы. Тенденция к такой абсолютизации достигла максимума в период расцвета тоталитаризма во второй четверти XX века, но остается достаточно сильной и сегодня. Вместе с тем ныне действуют мощные тенденции, направленные на преодоление этой абсолютизации. По словам В.С. Библера, «в XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры... стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и "вечных вопросов бытия"» [50, с. 7]. А. Маслоу усматривал «хороший и практичный исходный пункт для обучения гуманности» в том, «чтобы перестать мыслить дихотомически, а вместо этого мыслить интегративно» [55, с. 163].

Как преодолеть ограничения, присущие рассмотренным узким интерпретациям свободы? Здесь можно опереться, в частности, на уже упоминавшуюся связь категорий свободы и творчества. На важности этой связи настаивал Н.А. Бердяев. «Свобода, – писал он, – есть творческая энергия, возможность создания нового» [8, с. 122]; «освобождение человека – не только *от* чего-то, но и *для* чего-то. И вот это *для* и есть творчество человека» [8, с. 134]. Разумеется, и «свободу *от*» можно трактовать как свободу от ограничений (внешних и внутренних), мешающих человеку проявить свою творческую сущность<sup>172</sup>.

И всё же было бы неверным отождествлять психологическую свободу и способность к творчеству. Ведь внутренняя свобода личности проявляется, скажем, и в отстаивании ею, вопреки трудностям, своей нравственной позиции, даже если эта позиция заранее известна, т. е. когда говорить о творчестве вряд ли уместно.

В творчестве находит выражение, прежде всего, информационный аспект личностной свободы. Но есть еще аспект энергетический, силовой,

---

## 264

---

волевой. Его выдвигал на первый план И.А. Ильин. «Освободить себя, – писал он, – значит, прежде всего, собрать свою силу, чтобы быть сильнее любого влечения своего, любой прихоти, любого желания, любого соблазна, любого греха» [17, с. 169].

---

<sup>172</sup> Итак, работая над статьей, я прекрасно понимал, что устранение препятствий – только частная сторона свободы. К сожалению, это понимание не реализовано должным образом во вступительной части статьи. (Примечание 2006 г.)

Сколь ни важен творческий замысел, он должен еще быть воплощен в жизнь – вопреки всем препятствиям на этом пути. Как подчеркивает Ф.Е. Василюк, «психологическим "органом", проводящим замысел сквозь неизбежные трудности и сложности мира, является *воля*» [12а, с. 47]. С творческой активностью, с одной стороны, и *волевой*, – с другой<sup>173</sup>, обоснованно связывает этот автор преодоление личностью критической ситуации, с которой личность сталкивается во внутренне сложном и внешне трудном жизненном мире (именно последний предстает в разработанной Василюком типологии жизненных миров моделью, наиболее адекватной реалиям человеческой жизни).

Приведу еще характеристику свободы (внешней), данную Н.И. Лапидным. Это, по его словам, «высшая ценность человеческой жизни», воплощающая «такие общественные, социокультурные отношения между индивидами, которые открывают простор способностям индивидов преодолевать отчужденные формы их деятельности и иные ограниченности существующей культуры и социальных отношений, творить новое, участвовать в инновационных процессах» [22, с. 30]. Показательно, что здесь упомянуты как «преодоление», так и «творение».

С учетом всего вышесказанного, можно предложить такую формулировку: *свобода, в самом общем смысле, – это совокупность условий (или внешних, или – если идет речь о психологической свободе – внутренних), способствующих гармоничному разворачиванию и проявлению разносторонних возможностей личности (в частности, путем устранения препятствий для этого)*<sup>174</sup>.

Это определение нуждается в некоторых комментариях. Во-первых, представляется естественным дополнить понятие свободы его отрицательным двойником – *несвободой*, которая также может быть как внешней, так и внутренней. Несвободу можно определить как совокупность условий, препятствующих разворачиванию и проявлению упомянутых возможностей.

---

## 265

---

Во-вторых, степень указанного способствования или препятствования может быть различна. Соответственно, можно говорить о большем или меньшем уровне свободы (внешней или внутренней) – равно как и несвободы. В-третьих, свобода (так же как и несвобода) может рассматриваться либо как преходящее состояние системы, о которой идет речь (макро- или микросоциальной среды в случае внешней свободы; личности – в случае внутренней), либо как устойчивое свойство (качество) соответствующей системы<sup>175</sup>.

---

<sup>173</sup> См. об этих видах активности ниже в настоящей статье. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>174</sup> Ср. концепцию образования как расширения возможностей развития личности [5].

<sup>175</sup> Л.И. Дементий проводит аналогичное разграничение в отношении ответственности: последняя может выступать как особенность организации данной деятельности (или особенность поведения личности) и как постоянное свойство личности [15, с. 205].

Впрочем, последние формулировки верны только в первом приближении. Точнее можно сказать так: внешняя свобода – это свойство среды, рассматриваемое по отношению к личностям, характеристики которых находятся в определенном диапазоне. (Например, нынешнее общество развитых индустриальных стран отнюдь не является свободным по отношению к представителям маргинальных групп – не говоря уже о племенах, не приспособившихся к современной цивилизации). Внутренняя же свобода представляет собой свойство личности, рассматриваемое по отношению к макро- и микро-социальным средам, характеристики которых находятся в определенных пределах. В частности, требования, которым должна соответствовать желающая сохранить внутреннюю свободу личность, оказываются в условиях демократического и тоталитарного общества не идентичными. Сказанное не исключает относительной независимости от изменяющихся внешних условий сформировавшейся внутренней свободы как качества личности.

В-четвертых, психологическую свободу как объективно фиксируемое состояние или качество личности следует отличать от субъективного чувства свободы («свободы как духовного состояния, самоощущения человека» [20, с. 48-49]: см. также [56]). Рассматриваемые феномены, разумеется, взаимосвязаны, но эта связь отнюдь не однозначна (когда пьяному «море по колено», то это пусть иллюзорное, но чувство свободы).

В-пятых, как учесть то, что упомянутые в вышеприведенном определении «разносторонние возможности личности» могут обладать не только положительным, но и отрицательным нравственным и социальным зарядом?

---

## 266

---

С одной стороны, всякой свободой, в том числе и внутренней, можно злоупотреблять; «свободное самовыражение личности может нести как добро, так и зло» [30а, с. 345]. Поэтому следует стремиться (прежде всего, педагогам) к развитию психологической свободы в комплексе с ответственностью и нравственностью.

Но, с другой стороны, тенденция к упомянутым злоупотреблениям сопряжена с дисгармониями в функционировании и развитии личности (вспомним хотя бы характеристику А.Ф. Лазурским [21] извращенных типов личности), а значит, с искажением содержания психологической свободы, как мы ее трактуем. Напротив, становление такой свободы как устойчивого качества личности препятствует возникновению дисгармоний, обуславливающих деформации сознания и отрицательные поведенческие проявления.

С точки зрения гуманистической психологии (см., например, [55]), надежное достижение личностной свободы предполагает не просто соблюдение элементарных нравственных норм, но приобщение к высшим бытийным ценностям (таким, как добро, истина, справедливость, красота и т.п.), трансцендирование узко понимаемых индивидуальных интересов (как и – опять-таки узко понимаемых – интересов конкретных социальных общностей). Как подчеркивается в философских трудах, «свобода должна быть трансцендирующей» (В. Сагатовский, цит. по [28а, с. 78]); «свобода каждой экзистенции

проявляется и реализуется в ее трансценденциях» (В. Табачковский [42а, с. 241]).

Психологическим механизмом такого трансцендирования выступает процесс становления индивидуализированного смысла жизни. Согласно В.Э. Чудновскому, «суть смысла жизни как психологического феномена в том, что, возникая в результате взаимодействия “внешнего” и “внутреннего”, он вместе с тем эмансипируется от того и другого и начинает действовать как “буферный механизм”, как “система сдержек и противовесов”, не допускающих одностороннего подчинения “внешнему” и вместе с тем препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей, влечений, своих непосредственных сиюминутных интересов» [48а, с. 19].

Понятие о личности, обладающей внутренней свободой, оказывается близким к понятиям самоактуализирующейся, по А. Маслоу [55], и полностью функционирующей личности, по К. Роджерсу [57]. В работах этих ученых (как и других представителей гуманистической психологии) описываются (на основе иногда специальных эмпирических исследований, иногда неорганизованных наблюдений и интуитивных впечатлений) многие черты

---

## 267

---

личностей, о которых идет речь. Недостаёт, однако, четкой классификации этих черт, их представления как компонентов некоторой системы.

В решении этой задачи имеет смысл опереться на анализ С.Л. Рубинштейном категории свободы, конкретнее говоря – на выделение им трех аспектов свободы как: а) «самоопределения – роли внутреннего в детерминации поведения на разных уровнях»; б) «свободы человека в общественной жизни»; в) «свободы в Спинозовском смысле (контроля сознания над стихией собственных влечений)» [39, с. 360].

## 2. Индивидуально-психологические составляющие личностной свободы

Раскрытие первого из указанных аспектов выводит на категорию *активности субъекта* (можно сказать и так: на категорию субъекта как носителя активности). Ведь активность, в самом общем смысле, можно определить как функционирование, детерминируемое в первую очередь внутренними факторами. Соответственно, личностная свобода выступает как «специфическая форма активности» [24, с. 34].

В психологии рассматриваются разные качественные уровни активности, в том числе относительно низкий, общий для животных и человека (активность, управляемая неосознаваемыми побуждениями), и последующий (активность, управляемая осознаваемой целью, указанной субъекту извне или фиксирующей такое состояние объекта деятельности, которое очевидным образом удовлетворяет наличную потребность субъекта). Личностную свободу имеет смысл связывать с еще более высокими уровнями активности, где упомянутая роль внутренних факторов в детерминации поведения прояв-

ляется наиболее отчетливо<sup>176</sup>. Ниже указываются (с опорой на опыт психологических исследований) некоторые важнейшие направления такой активности.

Выявляя сравнительную роль субъекта и влияний социальной среды (в частности, социокультурных норм) в детерминации основных компонентов его деятельности и абстрагируясь при этом от содержания ее объекта, можно, в частности, выделить:

– *сверхнормативную* активность [35], отличающуюся превышением, обогащением и/или обобщением поставленных извне требований к выполняемой им деятельности;

---

268

---

– *инициативную* активность, проявляющуюся в инициации и развертываний той или иной деятельности без сколько-нибудь сильного побуждения к этому извне;

– *волевою* активность, обеспечивающую мобилизацию ресурсов индивида на преодоление осознаваемых им объективных и субъективных препятствий на пути осуществляемой им деятельности;

– *творческую* активность, проявляющуюся в решении задач (в широком смысле этого термина), для которых ни способ решения, ни возможные результаты заранее субъекту не известны;

– *надситуативную* активность, т.е. выход за рамки ситуации, которая подразумевается организатором деятельности, задается социокультурной нормой или соответствует прежнему опыту самого субъекта<sup>177</sup>.

Перечисленные направления активности могут различным образом сочетаться между собой. Так, например, для творческих личностей характерно соединение инициативной и творческой активности [10]. А вот как описывает Дж. Гаррисон, в связи с проблемой психологической свободы, сочетание творческой и волевой активности (а также их эмоциональное обеспечение): «Чтобы быть свободными в наиболее глубоком смысле, мы должны желать объекты, которые мы воображаем, достаточно страстно, чтобы непоколебимо добиваться возможного, преодолевать сопротивление реального и, если удастся, воплощать в действительность объекты нашего воображения» [54, с. 200].

---

<sup>176</sup> Немалый интерес представляет анализ исторического развития высших уровней субъектной активности [44].

<sup>177</sup> Согласно В.А. Петровскому, «понятие "ситуация" описывает не только окружение, но и состояния самого субъекта, сложившиеся в предшествующий момент времени и "перешедшие" из прошлого в настоящие» [36, с. 88]. Кстати говоря, существование надситуативной активности (так же, как и творческой) не дает оснований для индетерминистических выводов (о чем пишет и В.А. Петровский). В действительности, не срабатывает привычная или прежняя детерминация: субъект ориентируется на иное структурирование мира, чем то, каким руководствуется кто-то другой или какого он сам придерживался раньше.



Анализируя активность субъекта, можно ориентироваться также на содержательные характеристики его деятельности, важнейшей из которых является ее направленность на изменение или сохранение тех или иных социально значимых отношений. Соответственно, одним из основных направлений реализации психологической свободы (сплошь и рядом сочетающимся с направлениями, описанными выше) является *социальная активность*, состоящая в сознательном осуществлении социально

---

## 269

---

значимых действий (*поступков*), включая принятие на себя ответственности за них. Такая активность может проявляться и в воздержании от действия (которого, например, ждут от данного человека), что, как отмечал С.Л. Рубинштейн, «само может быть поступком с значительным резонансом» [38, с. 537]. При этом, однако, надо иметь в виду, что, с точки зрения психологической теории действий [6, 13] подобный поступок также является действием, реализуемым, однако, без исполнительных операций.

Понятие «социальная значимость» трактуется при определении поступка весьма широко и охватывает влияние действующего субъекта не только на макро- и микросоциальную среду, но и на самого себя как личность. Справедливо отмечается, что «существуют поступки, которые вообще могут не проявлять себя вовне, например, когда вследствие напряженной внутренней борьбы с самим собой индивид кардинально изменяет свою жизненную позицию, отношение к себе или к окружающим, к делу, казавшемуся самым главным в жизни, и т. д.» [43, с. 410].

В поступках, обращенных личностью на самое себя (в том числе тех, которые посредством ее самоизменения обеспечивают микро- и макросоциальные эффекты), находит выражение активность *самоуправления*, обозначаемая также как «субъектная активность» в узком смысле. Закономерно, что высокая степень такой активности обеспечивает высший уровень социальной активности индивида [7, с. 37].

Состоящая из поступков социальная активность (включая активность самоуправления как ее разновидность и составляющую) выступает основным содержанием функционирования личности как таковой и основным механизмом ее развития; личность «как бы лепится из опыта поступков» [16, с. 49].

Остановлюсь несколько детальнее на активности самоуправления. Она проявляется в способности субъекта сознательно управлять своими возможностями (ресурсами) – каково бы ни было соотношение природных и социокультурных факторов в их формировании, – а также регулировать степень внешних влияний на свое бытие [33, 39, 60]. Д. Шульц [60], проанализировав целый ряд существующих в психологии концепций здоровой личности, констатирует: при многих расхождениях между ними, все они согласны в том, что такая личность сознательно контролирует свою жизнь. Данное направление активности сочетается большей частью с субъективным чувством свободы, внутренним локусом контроля, оптимизмом и верой в свою способность

осуществить жизненные планы. Названные черты вовсе не исключают, в частности при попадании в критические

270

---

ситуации, объективности и углубленной рефлексии, необходимых для решения жизненных задач. Важной стороной активности самоуправления является построение и реализация жизненных стратегий, организация своего жизненного пути, сознательное саморазвитие [2]. Активность ориентированного на личностное развитие самоуправления поддерживает незавершенность психологической организации личности как предпосылку этого развития [2], и в то же время содействует преодолению возникающих дисгармоний. Здесь следует учитывать, что гармоничность – не синоним многосторонности, а прежде всего согласованность компонентов, открытость противоречий для разрешения, обеспечивающего прогресс<sup>178</sup>.

Итак, мы рассмотрели выделенный С.Л. Рубинштейном аспект «а» свободы. Теперь, отталкиваясь от указанного им аспекта «в» и вместе с тем стремясь расширить ракурс анализа, продолжим описание индивидуально-психологических характеристик личностной свободы, связывая их, однако, уже не с направлениями активности, а со *структурой личности*. Правда, провести четкую границу здесь невозможно: упоминая выше о незавершенности психологической организации личности и о преодолении дисгармонии, я фактически касался этой структуры. Теперь будем исходить из наличия в ней двух сторон:

1) *потребностно-мотивационной*, охватывающей существенные для данной личности ценности, цели и смыслы, определяющие направленность ее деятельности;

2) *инструментальной*, в состав которой входят средства реализации этой направленности, в том числе физические, эмоциональные, волевые качества, стиль поведения, способности<sup>179</sup>, знания, способы действий

271

---

(сформированные на уровне умений или навыков), стратегии поведения<sup>180</sup>.

<sup>178</sup> В отличие от стагнационных и регрессивных вариантов. Последние находят выражение, например, в психологических защитах, отбрасывающих те знания и стратегии поведения, которые способствовали бы реальному преодолению трудностей.

<sup>179</sup> Ср. отнесение А.Г. Асмоловым характера и способностей «к инструментальным проявлениям индивидуальности как субъекта деятельности» [4, с. 336]. (*Примечание в оригинальной публикации*)

Заслуживает внимания и трактовка способностей, при которой это понятие охватывает, наряду с инструментальными, и мотивационные свойства личности, способствующие успеху в овладении той или иной деятельностью и ее осуществлении. См.: Балл Г. Здібності учнів та принципи їх урахування у підготовці до професійної праці // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>180</sup> Эти образования определяют «генеральную программу действий» [30, с. 34]. Будучи менее четкими, но более гибкими, чем способы действий, они весьма важны для деятельности в новых, нестандартных ситуациях.

Указанные стороны могут быть выделены в структуре любой личности. Главная, пожалуй, особенность психологически свободной личности состоит в сознательном использовании ею собственных инструментальных (физических и психических) свойств для реализации своей направленности, а также в преодолении и изменении тех из них, которые такой реализации мешают (речь идет, по существу, о том же, что было описано выше как активность самоуправления).

«Я связан с обстоятельствами, – пишет В. Франкл, – не просто как биологический тип или психологический характер. Ведь типом или характером я лишь обладаю; то же, что я есть, – это личность» [46, с. 112]. Личностное бытие, считает Франкл, включает в себя «свободу стать иным» [там же]; «истинно человеческое начинается в человеке там, где он обретает свободу противостоять зависимости от собственного типа» [46, с. 201].

А вот как образно писал на эту тему И.А. Ильин: «Освободить себя... значит стать господином своих страстей. Господин своих страстей не тот, кто их успешно обуздывает, так что они всю жизнь бушуют в нем, а он занят тем, чтобы не дать им хода, но тот, кто их духовно облагородил и преобразил. Свобода от страстей состоит не в том, что человек заглушил их в себе, а сам предался бесстрастному равнодушию (так думали стоики); но в том, что страсти человека сами, добровольно и целостно, служат духу и несут его к цели, подобно серому волку, преданно везущему на себе Ивана Царевича в тридесятое царство» [17, с. 170].

Обратимся теперь к характерным для свободной личности (можно сказать и так: для внутренней свободы как комплексного личностного качества) особенностям каждой из двух выделенных сторон. Опираясь, в частности, на концепции А. Маслоу и В. Франкла, отмечу такие потребностно-мотивационные черты внутренне свободной личности:

– доминирующую роль потребности в самоактуализации, наличие «дела жизни», которому предан человек и о котором заботится больше, чем о защите своего Я. Здесь уместно вспомнить требование К.С. Станиславского любить искусство в себе, а не себя в искусстве. Впрочем, на высоком

---

## 272

---

уровне развития личности традиционные дихотомии преодолеваются. «Если вы, – писал Маслоу, – заняты делом, которое любите, и преданы ценностям, которые считаете высшими, то вы эгоистичны, насколько это возможно, и в то же время бескорыстны и альтруистичны» [55, с. 194];

– ведущую роль высших бытийных ценностей (добра, истины, справедливости, красоты и т. п.) в той их системе, которой руководствуется личность. Индивидуальный вариант смысла жизни находит при этом свое место в иерархизированном ценностном пространстве.

Обращаясь теперь к инструментальной стороне личностной свободы, укажу такие моменты:

– важное место, которое в рассматриваемом «инструментарии» занимают «умения саморегуляции деятельности» [33, с. 18]. Эти умения в большой мере основываются на рефлексивных механизмах мышления [40];

– предпочтение, отдаваемое не знаниям самим по себе, а *компетентности*. Это понятие, все шире применяемое в педагогике, менеджменте и т. п., характеризуется как «атрибут личностного уровня» [41, с. 35] и отражает способность личности справляться с задачами, существенными для той или иной сферы ее деятельности или, шире, бытия. В частности, можно говорить о компетентном выборе (правильнее – проектировании) своего жизненного, в том числе профессионального, пути<sup>181</sup>. Едва ли не наиболее важной составляющей компетентности в любой сфере (тем более, в наше динамичное время) является способность приобретать новые знания и умения. Образованным, писал К. Роджерс, можно считать только того, «кто научился учиться, научился приспособливаться и изменяться, понял, что никакое знание не является надежным и только процесс поиска знания дает основание для надежности» [58, с. 120];

– реалистическое и непредвзятое восприятие мира, открытость новому опыту и направленность на поиск истины, способность учитывать разные точки зрения, расширять благодаря этому свое видение проблем и, при наличии достаточных оснований, изменять свои взгляды. Эти качества здоровых, хорошо развитых личностей отмечали Г. Олпорт [52], А. Маслоу, К. Роджерс и др. Сказанное не означает, однако, отсутствия

---

273

---

собственной позиции. Наибольшие шансы достичь психологического здоровья, считает Д. Шульц, у того, «кто достаточно свободен (чье “Я” достаточно надежно), чтобы экспериментировать с различными предписаниями и видеть, какие из них подтверждают свою валидность в лаборатории повседневной жизни. Другие могут предложить курс следования, но только ты сам можешь сказать, насколько он хорош в действии» [60, с. 146];

– характерологические качества, способствующие самореализации личности (как отметил Т.И. Ойзерман, «талант – это прежде всего большой характер, препятствующий человеку проматывать свое духовное богатство» [32, с. 156]). С одной стороны, здесь имеются в виду качества, которые, выражая собой целостность и гармоничность личности, препятствуют растрачиванию энергии на внутренние конфликты. Идет речь, в частности, о таких (отмечавшихся Г. Олпортом и А. Маслоу) свойствах, как непринужденность поведения, положительный образ «Я», способность ощущать радость и наслаждение под воздействием простейших повседневных впечатлений, положительное или хотя бы спокойное (в противовес невротическому страху) от-

---

<sup>181</sup> Это предполагает, помимо прочего, достаточное знание самого себя. Согласно концепции Р. Мэя, «люди свободны только в той мере, в какой они соотносятся со своей судьбой – той частью жизни и самих себя, которая почти или совсем неподконтрольна им» [53, с. 14].

ношение к неожиданному, неизвестному, таинственному, чувство юмора и способность обращать его на самого себя, что спасает от зазнайства. С другой стороны, речь идет о мужестве, настойчивости и иных качествах, связанных прежде всего с волевой активностью и позволяющих преодолевать внешние и внутренние препятствия, встающие на пути утверждения избранных личностью ценностей, реализации ее целей и жизненных стратегий.

Заметим в этой связи следующее. Хотя последнее требование универсально (если уж идет речь о свободной личности), его конкретное наполнение существенно зависит от социальных условий. Неудивительно, что при тоталитарном режиме реализация личностной свободы оказывается ограниченной и деформированной даже у многих незаурядных людей. С едким сарказмом откликнулся в свое время А.И. Солженицын на высказанное одним из авторов самиздата мнение о том, что освобождение мысли от господствовавшей тогда идеологии дает «внутреннюю свободу». «... Если, – писал Солженицын, – шиш, показываемый тайно в кармане, есть внутренняя свобода, – что же тогда внутреннее рабство? Мы бы все-таки назвали внутренней свободой способность и мыслить и действовать, не завися от внешних пут...» [42, с. 36].

Мы должны признать обоснованность позиции Солженицына: системная реализация внутренней свободы должна охватывать и мышление,

---

## 274

---

и поступки личности<sup>182</sup>. Вспоминая «людей, сумевших победить страх (силу выживания) и освободивших себя» (таких, как Василь Стус и Анатолий Марченко), С. Лезов констатирует, что только после прохождения этого порога для них открывалась «реальная возможность выбора позиций, подлинный плюрализм, настоящая жизнь» [23, с. 73].

Всё так. И вместе с тем надо видеть ограниченность максималистского подхода. Он игнорирует тот факт, что уже освобождение мысли было шагом к личностной свободе – шагом, отнюдь не легким в условиях давления тоталитарной идеологии.

Обретение личностной свободы всегда сопряжено с преодолением немалых трудностей. Но если они приближаются к запредельным, это свидетельствует о серьезном неблагополучии в обществе.

### 3. Социально-психологические составляющие личностной свободы

Мы незаметно перешли к отмеченному С.Л. Рубинштейном аспекту «б» свободы – «свободе человека в общественной жизни». Поскольку нас ин-

---

<sup>182</sup> «Свобода, – считал В.В. Розанов, – есть внешняя деятельность, соответствующая внутренней, и она является осуществленной вполне, когда первая без остатка есть следствие второй» (цит. по [31, с. 169]).

тересует внутренняя, личностная свобода, то в данной связи уместно рассмотреть ее социально-психологические составляющие<sup>183</sup>. К ним относятся:

– диалектическое единство автономии личности и ее вхождения в некоторую общность. Ясно, что личностная свобода несовместима с подчинением внешнему диктату или конформизмом самого индивида; вместе с тем она «не отвергает мои связи с другими, а, наоборот, необходимо их предполагает» (В.А. Лекторский – цит. по [37, с. 40]). Согласно А. Маслоу, повышенный уровень самодостаточности сочетается у высокоразвитых личностей со способностью к более глубокой духовной связи с другими людьми. Требуется уточнить отношение к понятию коллективизма, который раньше превозносили, а ныне склонны третировать в полном соответствии с советской традицией перегибов. Между тем, необходимо различать насильственно насаждаемый коллективизм, подавляющий индивидуальность и не дающий ей развернуться, и коллективизм как установку

---

275

---

развитых (или успешно развивающихся) личностей, сознательно объединяющихся и поддерживающих друг друга ради общего дела, ради утверждения принимаемых ими ценностей;

– одновременная вовлеченность личности в разные общности. Такая вовлеченность достигается благодаря тому, что психологическая среда личности, говоря словами Г.С. Костюка, «расширяется не только территориально, но и во времени и в содержании» [19, с. 122]; при этом обеспечивается органичное сочетание разных масштабов и ракурсов восприятия мира, взаимодействия с ним. Для высокоразвитой свободной личности характерно сочетание заботы о близких людях с готовностью помогать незнакомым и с широким (часто планетарным) пониманием своей миссии и ответственности. Как писал А. Маслоу, «ваши границы в этом смысле распространяются далеко за пределы вашей личной сферы интересов, с тем чтобы охватить весь мир. Если несправедливость совершается против кого-либо в Болгарии или Китае, то она совершается и против вас» [55, с. 194-195];

– связанная с уважением к себе готовность уважать других людей, соответствующие особенности общения (отмечавшиеся, в частности, А. Маслоу и К. Роджерсом), в том числе его демократичный стиль; отсутствие снобизма; преимущественная ориентация в установлении и поддержании связей на сущностные личностные качества партнеров (в отличие от поверхностных свойств – таких, как социальное и этническое происхождение, уровень образования, принадлежность к той или иной конфессии); уважение к обычаям и взглядам других людей; активность и отсутствие морализаторства при оказании им помощи;

---

<sup>183</sup> Их отделение от индивидуально-психологических является несколько условным. Речь идет о качествах личности, в наибольшей мере касающихся ее взаимодействия с социальным окружением.

– диалектическое единство овладения социокультурными нормами и критического отношения к ним, формирования собственных «личностных норм» [9]. Последние, конечно, основываются на социокультурных, но могут существенно от них отличаться. У выдающихся личностей, как писал Ю.М. Лотман, «данные извне нормы становятся творчески преобразованными и свободно избранными» [26, с. 235].

Сказанное касается, в частности, мировоззренческой позиции свободной личности, ее отношения к бытующим в этой области стереотипам. Отказываясь от безоговорочного приобщения к какой-либо из нормативных (по отношению к той или иной части общества) мировоззренческих систем, а также и от выбора между ними (напомню сказанное выше по проблеме выбора), свободная личность стремится вместо этого выработать собственное целостное миропонимание.

---

## 276

---

У читателя, интересующегося возможностями педагогического применения излагаемых здесь мыслей, могут возникнуть сомнения: не обернется ли на практике «собственное миропонимание» примитивной мировоззренческой эклектикой? Не лучше ли всё же опереться на ту или иную испытанную традицию? В связи с этим поясню: я никак не отрицаю значения традиций, в частности, в воспитании. Из сказанного выше следует, что личностная свобода предполагает овладение социокультурными нормами (к числу которых относятся традиции). Но она противостоит бездумному, слепому подчинению любой норме, любой, пусть даже самой прекрасной традиции. Кроме того, заслуживает предпочтения те традиции (или те их интерпретации), которые не чуждаются плюрализма, и в самом содержании которых в качестве значимой ценности выступает личностная свобода<sup>184</sup>.

С педагогической точки зрения личность, обладающую внутренней свободой, можно рассматривать как некоторый идеал. Ввиду этого полезной будет такая аналогия: к идеалу физически крепкого и закаленного человека приближаются, повышая нагрузки на организм постепенно, чтобы не повредить ему. Подобно этому и ориентация педагогов на идеал внутренне свободной личности должна сочетаться с бережным отношением к воспитуемым, с учетом реального уровня их психических сил [2]. Но в обоих случаях требование соблюдения постепенности и осторожности не отменяет ни содержания идеала, ни желательности приближения к нему.

В заключение хотелось бы выразить надежду, что предложенная, пусть весьма несовершенная, попытка систематизировать психологические представления о личностной свободе поможет дальнейшей разработке этой важнейшей проблемы.

---

<sup>184</sup> Конфликт разнящихся в этом отношении интерпретаций христианства представлен Ф.М. Достоевским в легенде о Великом инквизиторе [31].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М., 1991.
3. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
4. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М., 1990.
5. *Асмолов А.Г., Ягодин Г.А.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) // Вопр. психологии. – 1992. – № 1-2.

277

- 
6. *Балл Г.А.* Теория учебных задач. – М., 1990.
  7. *Белицкая Г.Э.* Социальная компетентность личности // Субъект и социальная компетентность личности. – М., 1995.
  8. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М., 1993.
  9. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
  10. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983.
  - 10а. *Брудный А.А.* Природа и культура: великое противостояние // Обществ. науки и современность. – 1996. – № 4.
  11. *Брутлинский А.В.* Мышление как прогнозирование. – М., 1979.
  - 11а. *Буева Л.П.* Сакральность духовного пространства человека // Педагогика. – 1995. – № 5.
  12. *Буковский В.* И возвращается ветер... // Театр. – 1990. – № 2.
  - 12а. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
  13. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
  - 13а. *Горностай П.П.* Ролевой конфликт и проблема выбора // Психология на перетині тисячоліть: Зб. наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань. – К., 1998. – Т. 1.
  14. *Давыдов В.В.* Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях // Советская педагогика. – 1991. – № 7.
  15. *Дементий Л.И.* Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995.
  16. *Зинченко В.П.* Проблема психологии развития (читая О. Мандельштама) // Вопр. психологии. – 1992. – № 5-6.
  17. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. – М., 1993.
  18. *Каган М.С., Мальский И.С.* Обсуждение проблемы свободы на философском семинаре // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – Сер. 6. – 1993. – Вып. 1.
  - 18а. *Козловски П.* Культура постмодерна. – М., 1997.
  19. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
  20. *Ксенофонтов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. – 1991. – № 12.
  - 20а. *Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.
  21. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей. – Л., 1925.
  22. *Лапин Н.И.* Кризис отчужденного бытия и проблема социокультурной реформации // Вопр. философии. – 1992. – № 12.



- 22а. *Левин Г.Д.* Свобода и покинутость: Методологический анализ // *Вопр. философии.* – 1997. – № 1.  
23. *Лезов С.* Освобождение или выживание // *Искусство кино.* – 1991. – № 1.

278

---

24. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М., 1993.  
25. *Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1.  
25а. *Лосский Н.* Индустриализм, коммунизм и утрата личности // *Свободная мысль.* – 1992. – № 3.  
26. *Лотман Ю.* Биография — живое лицо // *Новый мир.* – 1985. – № 2.  
27. *Малеєв К.* Необхідність свободи // *Філософські студії.* – 1993. – № 1.  
27а. *Мамардашвілі М.К.* Думка приневолювана: Розмова з Анні Епельбоїн // *Філософ. і соціол. думка.* – 1991. – № 11.  
28. *Маноха И.П.* Человек и потенциал его бытия. – К., 1995.  
28а. Международная научная конференция «Этика прав человека» // *Вестник Моск. ун-та. Философия.* – 1994. – № 1.  
28б. *Могильнер М.Б.* Трансформация социальной нормы в переходный период и психические расстройства // *Обществ. науки и современность.* – 1997. – № 2.  
29. *Моисеев Н.Н.* О России с тревогой и надеждой // *Свободная мысль.* – 1992. – № 3.  
30. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности. – К., 1978.  
30а. *Никифоров А.Л.* [Выступление в дискуссии] // *Исторические типы рациональности.* – М., 1995. – Т. 1.  
31. *О Великом инквизиторе: Достоевский и последующие* / Сост. Ю. Селиверстов. – М., 1992.  
32. *Ойзерман Т.И.* Мысли, афоризмы // *Вопр. философии.* – 1990. – № 10.  
33. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 1.  
34. *Павленко А.Н.* Бытие у своего порога. Предвыбор // *Человек.* – 1993. – № 4.  
35. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.  
36. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.  
36а. *Пригожин А.И.* Патологии политического лидерства в России // *Обществ. науки и современность.* – 1996. – № 3.  
37. *Проблемы целостного мира* // *Вопр. философии.* – 1990. – № 12.  
38. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1946.  
39. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973.  
40. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье, 1992.  
41. *Семиченко В.А.* Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи // *Педагогіка і психологія.* – 1996. – № 3.  
42. *Солженицын А.* Образованщина // *Новый мир.* – 1991. – № 5.  
42а. *Табачковський В.* Антропокультурне та соціокультурне у людським співвідношенні // *Філософ. і соціол. думка.* – 1996. – № 3-4.  
43. *Татенко В.О.* Вчинок в онтологічному вимірі // *Основи психології* / За загал. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К., 1995.

279

---

44. *Титов В.* Этапы развития субъектности индивида у контексті европейской культуры // *Диалог культур: Украина у світовому контексті.* – Львів, 1996.  
45. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. – М., 1984.

46. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
47. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990.
48. Харитонов М. Способ существования: Фрагменты из книги // Искусство кино. – 1993. – № 6.
- 48а. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журн. – 1995. – Т. 15. – № 2.
49. Шаповалов В.Ф. Творчество. Борьба. Духовное одиночество // Вестник МГУ. Философия. – 1992. – № 6.
50. Школа диалога культур: основы программы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1992.
51. Шрейдер Ю. Ценности, которые мы выбираем // Новый мир. – 1994. – № 8.
52. Allport, G.W. Pattern and Growth in Personality. – New York, 1961.
53. de Carvalho, R.G. Rollo R. May (1909 – 1994): A biographical sketch // Journal of Humanistic Psychology. – 1996. – V. 36. – No. 2.
54. Garrison, G.W. Greene's dialectics of freedom and Dewey's naturalistic existential metaphysics // Educational Theory. – 1990. – V. 40. – No. 2.
55. Maslow, A.H. The Farther Reaches of Human Nature. – New York, 1971.
56. Nabert, G. L'experience interieure de la liberte. – Paris, 1994.
57. Rogers, C.R. A Way of Being. – Boston, 1980.
58. Rogers, C. Freedom to Learn for the 80's. – Columbus etc., 1983.
59. Sartre, J.P. L'Etre et le Néant. – Paris, 1947.
60. Schultz, D.P. Growth Psychology: Models of the Healthy Personality. – New York etc., 1977.

## ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ<sup>185</sup>

### 1. Я исхожу:

из того, что ведущая идея гуманизации образования состоит в ориентации его целей, содержания, форм и методов на личность обучаемого, гармонизацию ее развития [2];

из понимания свободы как совокупности условий (или внешних, или – если идет речь о личной свободе – внутренних<sup>186</sup>), способствующих гармоничному развертыванию и проявлению разносторонних возможностей личности [1].

При таком подходе становится очевидной сущностная связь гуманизации образования с предоставлением обучаемым необходимого объема внешней свободы и оказанием им действенной помощи в обретении внутренней, личной свободы.

2. В статье [1] предпринята попытка очертить психологическое содержание личной свободы. При этом, в частности, обращено внимание на принципиальные отличия свободы, трактуемой указанным выше образом, от субъективного *чувства свободы* и от *воли*, понимаемой как свобода делать что хочешь (или не делать вообще ничего). Сочувственно процитирован комментарий М. Харитоновой к пушкинской строке, где упоминаются вместе «покой и воля»: «... Воля – отнюдь не свобода (в конечном счете мучительная), а скорее освобождение от необходимости выбирать, решать, бороться: тот же покой» [25, с. 52].

Я отнюдь не отказываюсь от проведенного в [1] анализа и сделанных на его основании выводов. Но в связи со всем сказанным выше возникает вопрос: не сопряжена ли гуманизация образования (как она трактуется здесь) с *мучительными* последствиями для обучаемых?

3. Психологическую подсказку для ответа на этот вопрос можно найти в концепции иерархии потребностей Абрахама Маслоу. При всех сомнениях в универсальности этой концепции, можно согласиться с тем, что

281

---

своевременное и достаточное удовлетворение базовых физиологических и психологических потребностей ребенка существенно облегчает формирование у него потребности в самоактуализации. Но когда такая потребность сформировалась, личность ради ее удовлетворения (иначе говоря, реализуя

---

<sup>185</sup> Опубликовано в журн.: Псіхалогія (Мінск). – 2000. – № 2. – С. 42-50. (Примечание 2006 г.)

<sup>186</sup> Ср. характеристику Кантом личности как «существа, одаренного внутренней свободой» [10, с. 354].

свою свободу) готова идти на ограничения в удовлетворении упомянутых базовых потребностей (на «мучения») и находить в этом «трудное счастье».

Вместе с тем свобода как «воля», как «простор в действиях»<sup>187</sup> обладает не только преходящей, инструментальной, но и самостоятельной ценностью<sup>188</sup>. Трудно спорить с тем, что «свободна та деятельность, которая совершается благодаря воле и желанию субъекта, а не в силу внешнего принуждения или предписания» [20, с. 295]. Подобно этому, отвергая отождествление личностной свободы с субъективным чувством свободы, нельзя не признать, что последнее составляет ее важную сторону<sup>189</sup>.

Предпочтение, отдаваемое свободе как «воле», характерно не только для детского возраста, но и для «Ребенка» как одного из необходимых состояний Эго в известной трехчленной схеме Э. Берна; это состояние выступает в любом возрасте источником радости, интуиции и творчества. Но плохо, если оно подавляет состояния «Взрослый» и «Родитель», не менее необходимые для гармоничного функционирования личности. Свобода человека как личности никак не сводится к «воле» в упомянутом понимании. Согласно Гегелю, свобода «природного человека, определяемого лишь своими влечениями», есть «лишь *формальная* свобода» [6, с. 124]. Пользуясь этой терминологией, можно сказать, что гуманизация образования, не пренебрегая *формальной* свободой, призвана помочь обучаемым овладеть свободой *содержательной*.

---

## 282

---

4. Не воспроизводя здесь приведенный в статье [2] перечень составляющих гуманизации образования, можно выделить в качестве ее основных психологических компонентов<sup>190</sup>:

с одной стороны, обеспечение удовлетворения базовых потребностей обучаемых через создание условий их деятельности, благоприятных в психофизиологическом [27] и социально-психологическом [11, 17] планах<sup>191</sup>,

---

<sup>187</sup> Таково, согласно В. Далю [7, с. 238], одно из значений слова «воля». Любопытно, что это русское слово описывает и отсутствие трудностей на пути реализации желаний человека, и его способность преодолевать их. Впрочем, и то и другое – компоненты свободы.

<sup>188</sup> В культурных традициях некоторых народов она представлена особенно ярко: «российскому духу нужна русская вольность» [19, с. 208]. К сожалению, в массовое представление об этой «вольности», наряду с «возможностью быть самому себе хозяином», входит и «возможность действовать помимо закона, как бы вне его поля» [24, с. 17].

<sup>189</sup> Е.И. Кузьмина резонно связывает «свободу-несвободу» как с «реальным изменением границ пространства возможностей», так и с «осознанием и переживанием человеком» такого изменения [13, с. 87].

<sup>190</sup> Ср. раскрытие содержания гуманизации управления [18] через удовлетворение естественных нужд, социогенных потребностей и запросов личности работающих.

<sup>191</sup> Благоприятствование не сводится, конечно, к обеспечению узко понимаемой комфортности, но предполагает учет того, что «противодействие обстоятельств может способствовать личностному развитию» [21, с. 9]. Отсюда – значимость организации встреч подопечных с трудностями (не чрезмерными!), в процессе преодоления которых достигается физическая и духовная закалка, формируется уверенность в своих силах. Педагогическая

тщательный учет в ее организации их возрастных и индивидуально-типологических особенностей [3, 23]. Реализация указанных требований (в особенности касающихся социально-психологического благоприствования, что предполагает уважительное отношение к предпочтениям, стремлениям и достижениям обучаемых, предоставление им достаточно обширных полей для проявления самостоятельности и творчества) способствует подъему обучаемых на уровень самоактуализации;

с другой стороны, раскрытие для них возможностей наполнения обретаемой ими свободы полноценным содержанием (см. п. 3) через приобщение к достижениям цивилизации и включение в диалогические процессы созидания культуры<sup>192</sup>. В познавательной сфере это предполагает,

---

283

---

в частности, поощрение становления проблемного мировосприятия, стремления не только к знаниям (в том числе к овладению «обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [26, с. 245]), но и к «постоянному расширению сферы незнания», становящегося достоянием личности [16, с. 6].

5. В аксиологической сфере упомянутое раскрытие возможностей предполагает приобщение обучаемых к гуманистическим ценностям, иначе говоря, их воспитание в гуманистическом духе<sup>193</sup>. В выработке ориентиров такого воспитания должен помочь анализ категории свободы в эτικο-психологическом аспекте, включающий переосмысление ее традиционных интерпретаций (как познанной необходимости и как свободы выбора) – при понимании как их значимости, так и их ограниченности, того, что они отражают только определенные грани свободы [1].

---

стратегия развивающего закаливания никоим образом не должна смешиваться с «противодействием обучению и развитию», о котором в основном идет речь в статье [21].

<sup>192</sup> Здесь используется принимаемое многими философами и культурологами (см., в частности, [4]) различие цивилизации и культуры, когда при раскрытии содержания первой подчеркиваются устойчивые, внешние по отношению к личности формы и средства жизнедеятельности человеческих общностей, а при характеристике второй – творчество личностей, обеспечивающее создание ее форм и средств. *(Примечание в оригинальной публикации)*

Вместе с тем представляется продуктивной трактовка понятия культуры как более общего; цивилизация выступает при этом нормативно-репродуктивной стороной культуры (начиная с некоторого этапа исторического развития последней) – см.: *Балл Г.О. Категорія культури і психологічна наука // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 26: У 4 т. – Т. 1. – К., 2005. (Примечание 2006 г.)*

<sup>193</sup> Согласно замечательной формуле В.В. Зеньковского, «обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания» [8, с. 33]. *(Примечание в оригинальной публикации)*

Приведенная в основном тексте формулировка не точна. Помимо приобщения к определенным ценностям (составляющего, несомненно, основу воспитания), последнее включает также способствование тому, чтобы воспитуемые овладели средствами (инструментами) их реализации. *(Примечание 2006 г.)*

Лаконичная и вместе с тем глубокая характеристика соотношения свободы и необходимости содержится в следующих словах Гегеля: «Превратно понимание свободы и необходимости как взаимно исключаящих друг друга. Конечно, *необходимость как таковая еще не есть свобода*, но свобода имеет своей предпосылкой необходимость и содержит ее в себе как снятую» [6, с. 337] (выделено мною. – Г.Б.). «Нравственный человек, – продолжает Гегель, – сознает содержание своей деятельности чем-то необходимым, имеющим силу в себе и для себя, и этим так мало наносится ущерб его свободе, что последняя даже, наоборот, лишь благодаря этому сознанию становится действительной и содержательной свободой в отличие от произвола, который есть еще бессодержательная и лишь возможная свобода» [там же]<sup>194</sup>. Смесь непонимания и сознательной циничной профанации этих и подобных им глубоких мыслей проявилась в использовании трактовки свободы как познанной необходимости с целью оправдать

---

284

---

подавление свободы властями и конформизм тех, кто угождал им.

В статье [1] обосновывается целесообразность рассмотрения *ситуаций выбора* как важных, но специфических ситуаций человеческой жизни. Речь идет о ситуациях, когда личность должна сделать выбор между имеющимися альтернативами, поскольку отсутствуют объективные возможности выхода за их пределы (либо даже если такой выход в виде некоего компромисса возможен, то он «обходится дороже любой из выбранных альтернатив» [14, с. 106]). В таких ситуациях свобода личности находит выражение в обоснованности и решительности осуществляемого ею выбора; в общем же случае внутренне свободный человек стремится к творчеству, создавая тем самым «конструктивную альтернативу самому выбору» [12, с. 28]. К тому же, и в ситуациях выбора последний выступает «результатирующим актом напряженной духовной работы» [12, с. 19], так что употребление применительно к нему эпитетов «ответственный», «сознательный», «рефлексивный» в действительности правомерно по отношению к этой духовной работе в целом. Сказанное касается, в частности, нравственного выбора. Критикуя традицию сведения поступка «к акту выбора между добром и злом», В.Т. Кудрявцев, которого я цитирую здесь, подчеркивает (пожалуй, чересчур категорично),

---

<sup>194</sup> Приходится с горечью констатировать, что эта идея Гегеля (вроде бы и не столь сложная) до сих пор (на протяжении двухсот лет!) не освоена в должной мере, в частности в психолого-педагогической области. Это касается, к сожалению, и работ, в целом заслуживающих одобрения. Например, высоко оценивая ряд идей и практических результатов О.С. Газмана [5а], нельзя тем не менее признать концептуально корректным резкое противопоставление им «педагогики необходимости» и «педагогики свободы». Ведь невозможна достойная этого названия педагогика свободы, которая пренебрегала бы природными и социальными необходимостями. Вместе с тем гуманистическая педагогика считает одной из необходимостей для современного образования и воспитания обеспечение внешней и поощрение внутренней свободы личности, в частности личности учащегося. (*Примечание 2006 г.*)

что «не существует никакого “готового” добра и зла, то и другое именно творится, производится, конструируется заново внутри конкретных – уникальных и неповторимых жизненных ситуаций» [12, с. 20].

Вместе с тем проблема ценностного (в частности, нравственного) выбора выступает по-разному в зависимости от этапа и уровня развития личности, а, говоря конкретнее, – от степени сформированности и устойчивости системы принятых ею ценностных ориентиров. В той мере, в какой такая устойчивость еще не достигнута (или же утрачена под давлением тех или иных обстоятельств), для личности актуально «осуществление

---

285

---

многочисленных выборов: солгать или быть честным, украсть или не украсть в каждом конкретном случае, причем каждый раз должен быть сделан выбор, ведущий к росту» [15, с. 52]. Иное дело – высокоразвитая личность, обретшая определенный смысл жизни, глубоко приверженная принятым ею ценностям. «Для человека, проникнутого высшей духовной ценностью, выбор перестает быть животрепещущей проблемой, поскольку он уже, так сказать, раз и навсегда выбрал свой жизненный путь, нашел себя, свою главную устремленность, обнаружил источник осмысленности бытия и некую жизненную истину и тем самым как бы предрешил (не в деталях, а в принципе, не со стороны внешней, а с внутренней ценностно-смысловой стороны) все возможные последующие выборы. Ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой – свободой от колебаний и страха, свободой творческих возможностей»<sup>195</sup> [5, с. 125]. Достижению такого уровня существенно способствует «аутентичное знание себя»: чем в большей мере человек достигает его, «тем более непринужденными, автоматическими и эпифеноменальными становятся его ценностные выборы» [15, с. 109].

6. Выше очерчен ряд принципов гуманизации образования, рассматриваемой как путь к достижению личностной свободы возможно большим числом людей. Насколько широким, однако, может быть воплощение таких принципов в жизнь? Этот вопрос можно свести к более общему, поставленному В.М. Межуевым. Констатируя, что “опыт свободы невоспроизводим”, он спрашивает: “Может ли принцип индивидуальной свободы стать принципом не только культуры, но и цивилизации?” (цит. по [9, с. 117]).

Оставляя детальное обсуждение этого нелегкого вопроса за рамками данной публикации, отмечу, что набирающая силу тенденция взаимопроник-

---

<sup>195</sup> Эти, в целом заслуживающие поддержки, слова Ф.Е. Василюка всё же представляют действительность в несколько упрощенном и облегченном свете. Реалии жизни нередко ставят и высокоразвитую личность перед лицом выбора, порой трагического, – но не «между добром и злом», а между разными значимыми для нее ценностями (например, гражданскими, профессиональными, семейными, ценностями любви), одновременно реализовать которые оказывается невозможно.

новения цивилизации и культуры позволяет по крайней мере не исключать *a priori* положительный ответ на него<sup>196</sup>. Обращу также внимание

---

286

---

на значимость *клуба* как механизма указанного взаимопроникновения. (Я присоединяюсь здесь к тем, кто трактует “клуб” как сообщество личностей, объединенных определенными ценностями; в качестве “клубного института” в этом смысле рассматривают, в частности, профессиональное сообщество. При этом различают “специалистов, владеющих методами, средствами, техниками своего дела (этому в основном учат в вузах), и профессионалов, обладающих сверх того ценностями, идеалами и вообще целостной профессиональной культурой” [22, с. 102]).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5.<sup>197</sup>
2. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 2.
3. Бастун Н.А. Як допомогти слабовстигаючому першокласнику // Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. – К., 1998.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1997.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
- 5а. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3.
6. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М., 1974.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1989. – Т.1.
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
9. Каган М.С., Мальский И.С. Обсуждение проблемы свободы на философском семинаре // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. – 1993. – Вып. 1.
10. Кант И. Соч. в 6 т. – М., 1965. – Т.4, ч. 2.
11. Красновський В.М. Гуманістичний підхід в організації шкільного виховного процесу // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3.
12. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.

---

287

---

13. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации // Вопр. психол. – 1997. – № 4.

---

<sup>196</sup> Эта фраза кажется мне теперь несколько наивной. Глубокие философские вопросы (а именно таков вопрос Межуева) требуют не однозначного (будь то положительного или отрицательного) ответа, а содержательного теоретического анализа тенденций, ориентирующих на тот или иной ответ, и практической деятельности, направленной на поддержку тех тенденций, которым отдает предпочтение деятель. (Примечание 2006 г.)

<sup>197</sup> Эта статья воспроизведена (с дополнениями) в настоящем издании. (Примечание 2006 г.)



14. *Малинецкий Г.Г.* Нелинейная динамика и «историческая механика» // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 2.
15. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
16. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. – М., 1994.
17. *Митник О.Я.* Як прилучити дітей до радості пізнання // Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. – К., 1998.
18. *Москвичев С.Г.* Фактор мотивации в управлении трудом и учением // Теоретические и практические вопросы психологии: Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97». – СПб., 1997. – Вып. 3, ч. 2.
19. *Налимов В.В.* В поисках иных смыслов. – М., 1993.
20. *Никифоров А.Л.* Соотношение свободы и рациональности в человеческой деятельности // Исторические типы рациональности. – М., 1995. – Т. 1.
21. *Поддьяков А.Н.* Педагогика сотрудничества и педагогика противодействия // Психологич. наука и образование. – 1998. – № 3-4.
22. *Рац М.В.* Журналистский цех в современной России // Обществ. науки и современность. – 1998. – № 6.
23. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К., 1998.
24. *Тихонова Н.Е.* Мирозренческие ценности и политический процесс в России // Обществ. науки и современность. – 1996. – № 4.
25. *Харитонов М.* Способ существования: Фрагменты из книги // Искусство кино. – 1993. – № 6.
26. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды. – М., 1989.
27. *Юрченко В.М.* Психофізіологічна складова системного підходу до гуманізації навчання в школі // Психологія – школі: Зб. матер. Другого Міжрегіон. наук.-практ. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). – К., 1997.

## ЛИЧНОСТНАЯ НАДЕЖНОСТЬ И ЕЕ СООТНОШЕНИЕ С ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДОЙ<sup>198</sup>

Раскрывается сущность и психологическое содержание личностной надежности – свойства личности, определяющего ее готовность к надежному выполнению тех или иных социальных функций. Выясняется соотношение понятия «личностная надежность» с общим понятием надежности (используемым более всего в технических науках), а также с понятиями о психологической устойчивости и об ответственности как свойстве личности. Анализируется проблема совместимости личностной надежности и личностной свободы, а также проблема педагогического содействия совместному развитию этих качеств.

### 1. Сущность и психологическое содержание личностной надежности

Будем исходить из понимания *личности* как такого системного качества человеческого индивида, которое охватывает устойчивые (хотя бы относительно) характеристики, существенные для его функционирования как относительно автономного участника социального бытия. Присоединимся также к точке зрения [13, 15 и др.], согласно которой это качество – при колоссальных различиях, конечно, в степени его развития – присуще каждому человеческому индивиду (если оставить в стороне младенческий возраст и некоторые крайние случаи патологического развития)<sup>199</sup>.

К числу важнейших характеристик личности, как она определена выше, следует отнести *личностную надежность* – свойство личности, определяющее ее готовность к надежному выполнению тех или иных социальных функций. Количественно личностную надежность можно оценить вероятностью, с которой удастся предсказать поведение данного человека по реализации отношений (в широком смысле слова), установившихся у него с другими участниками социального бытия (индивидами, группами, организациями), а также с нормами и идеалами, которые регулируют (или призваны регулировать) указанное поведение.

289

Подчеркнем прежде всего общественную значимость личностной надежности. Ее недостаток у лиц, за которыми закреплены ответственные социальные функции, то и дело приводит к авариям и иным чрезвычайным ситуациям с тяжелыми последствиями. Отметим также экономическое значение личностной надежности: она выступает предпосылкой формирования и функционирования т. н. *социального капитала*. Согласно концепции Дж. Ко-

<sup>198</sup> Статья опубликована на укр. языке в кн.: Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – К., 2002. – Ч. I. – С. 537-549. В настоящем издании воспроизводится с рядом уточнений и добавлений. Добавленные литературные источники снабжены номерами с буквой «а». (Примечание 2006 г.)

<sup>199</sup> Обращаясь же к традиции, связывающей термин «личность» только с личностью высококоразвитой, будем говорить о «личностном в высоком смысле».

улмана, подобно *физическому капиталу*, воплощенному в тех или иных материальных формах, и *человеческому капиталу*, находящему проявление в навыках и знаниях индивидов, присутствующий в их отношениях социальный капитал «облегчает производственную деятельность. Например, группа, внутри которой существует полная надежность и абсолютное доверие, способна осуществить гораздо больше в сравнении с группой, не обладающей такими качествами» [7, с. 126].

Особо велика роль личностной надежности в ситуациях повышенной опасности и, соответственно, в профессиях, где такие ситуации часты. Примечательно, что у людей, прошедших через тяжелейшие военные и иные испытания, нередко парадоксальным образом сохраняются о времени этих испытаний хорошие воспоминания – в значительной мере благодаря приобретенному именно тогда опыту взаимодействия с верными, надежными друзьями.

Ситуация, однако, не столь однозначна, как кажется поначалу. Политические и религиозные фанатики, готовые ради торжества вдолбленных в них идей на любые преступления (и на самоубийство, как нынешние террористы-смертники), – это часто тоже весьма надежные люди. Но надо ли восхищаться ими? Необходимость разностороннего, комплексного изучения личностной надежности еще раз подтвердили трагические события в США 11 сентября 2001 года: они поставили под сомнение надежность функционеров, ответственных за безопасность жизненно важных объектов и наглядно продемонстрировали страшную цену приспособленной к использованию в разрушительных целях надежности террористов.

Обозначив остроту проблемы, обратимся к более спокойной сфере академической психологии. Здесь мы находим родственное личностной надежности понятие, а именно *психологическую устойчивость*. Л.В. Куликов определяет это качество как способность личности «противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных ситуациях испытаний» [11, с. 29]. Разумеется, рассматриваемые понятия не идентичны. В то время как понятие психологической устойчивости – сугубо общепсихологическое (с существенным психофизиологическим аспектом), понятие личностной надежности

---

включает также социально-психологический и этический аспекты. Согласимся с другим исследователем психологической устойчивости – Е.П. Крупником в трактовке последней как психологической категории, «в основе которой лежат механизмы саморегуляции и самоорганизации» [8, с. 154].

Вместе с тем требует уточнения, на наш взгляд, следующий тезис Крупника, согласно которому «психологическая устойчивость определяет собой сохранение основных отношений индивида к действительности...» [там же]. Воспользовавшись очень старыми (но, как выясняется, не устаревшими) категориями, можно сказать, что такое сохранение зависит не только от *души и тела* как ее носителя (их свойства находят выражение в психологической устойчивости), но и от *духа*. С учетом этого стоит обратиться и к понятию личностной надежности.

Психологическая устойчивость служит необходимым условием личностной надежности – но не достаточным. Безнравственный человек с хорошим физическим здоровьем, хорошо развитыми волей и интеллектом может успешно противостоять жизненным трудностям и т. п. (см. приведенную выше цитату из Л.В. Куликова) – но при этом быть ненадежным в своем социальном поведении, в отношениях с другими людьми<sup>200</sup>. В отличие от него, надежный человек, скорее всего, оправдает возлагаемые на него надежды (о чем говорит русский термин «надежность» или украинский «надійність»), он не обманет ожиданий (что отражено в польском слове «niezawodność»), на него можно положиться (по-английски «to rely», отсюда «reliability»).

---

<sup>200</sup> Впрочем, безнравственность разрушающе влияет на личность, и потому в долгосрочной перспективе чаще всего отрицательно сказывается и на психологической устойчивости. «Добрый человек, по логике, должен жить дольше, – считает Н.М. Амосов. – Это связано с тем, что у добрых людей настроение лучше, психологически они более устойчивы» [18, с. 7].

В то же время на личностную надежность можно распространить то, что отмечают по поводу психологической устойчивости личности изучавшие это свойство исследователи: его «не следует понимать как фиксированность психических качеств, застылость психических механизмов» [11, с. 29] (при такой застылости не сохранились бы важные параметры поведения при изменении условий, в которых оно осуществляется). Важнейшими сторонами рассматриваемого свойства являются «равновесие между постоянством и изменчивостью» [11, с. 30], сочетание «зависимости от ситуации с преодолением ее непосредственного воздействия» [9, с. 22].

291

---

Мы убедились в том, что понятие личностной надежности в очерченной выше трактовке предстает, несмотря на его операциональность, гуманитарным, этически нагруженным. Но можно усмотреть в надежности человеческого индивида и частный случай *общего понятия надежности*, особенно активно используемого в технических науках. Речь идет о надежности как одной из важнейших характеристик самых разнообразных средств деятельности – она отражает степень устойчивости их параметров, важных для реализации их функций (в частности, степень защищенности от сбоев и аварийных ситуаций). О надежности в данном смысле говорят применительно к самым разным устройствам и системам, их узлам и деталям, к измерительным инструментам (в том числе к психологическим и педагогическим тестам). В том же смысле можно говорить о надежности человеческих индивидов и групп как звеньев антропо-технических систем. Нередко оказывается, что именно эти звенья ограничивают общую надежность системы, что побуждает уделять повышенное внимание «человеческому фактору».

Хотя такая трактовка надежности применительно к человеку может быть иногда оправдана прагматическими соображениями, методологически она некорректна, ибо сводит человека к роли средства деятельности. Разумеется, люди сплошь и рядом выступают средствами деятельности, осуществляемой другими людьми (без этого ни экономика, ни общество в целом просто не могли бы функционировать). Но люди никогда не являются только средствами. В частности, работник на производстве, хоть и может быть рассмотрен как элемент технологического процесса, предназначенный для выполнения в нем определенных функций, одновременно выступает как личность (другой вопрос – насколько развитая), которая обладает определенной системой мотивов и целей и, руководствуясь ими, осуществляет в ходе производства свою деятельность, с которой – для надежного достижения успешного результата – должна быть согласована деятельность руководителя производства и других его участников. Пренебрежение этим обстоятельством может легко опрокинуть технократически ориентированные расчеты надежности. Если же не пренебрегать им, то надежность работника в рассматриваемом смысле предстает частным видом личностной надежности, как она охарактеризована выше<sup>201</sup>. Ведь и здесь речь идет о том, можно ли рассчитывать на достаточную устойчивость работника в реализации отношений, в которые он вступил с

292

---

регулирующими производство нормами (приняв их к исполнению), а также с руководителем производства и с партнерами по труду.

Еще одно понятие, с которым следует сопоставить личностную надежность, – это *ответственность* как свойство личности. Согласно Д.А. Леонтьеву, ответственность – это «специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины осуществляемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности быть причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [14, с. 244]. М.В. Савчин, ссылаясь на целый ряд исследователей, трактует ответственность как «своеобразную социально-психологическую установку (attitude) личности» [22, с. 25]. Ответственность в своей главной сущности, считает он, – это «смысловое образование личности» [22,

---

<sup>201</sup> Как видим, произошло обращение логического отношения между сопоставляемыми понятиями.

с. 55]; «специфика ответственности прежде всего проявляется... в особенностях эмоционально-мотивационного компонента как внутренней детерминанты поведения личности» [22, с. 7].

Сопоставляя, с учетом приведенных формулировок, содержание понятий «ответственность» и «личностная надежность», убеждаемся в их тесной взаимосвязи и, вместе с тем, нетождественности. Ответственность, несомненно, служит важной детерминантой личностной надежности, причем наиболее полно выполняет эту функцию, когда вполне развилась, т. е. у зрелой личности. Вместе с тем, как хорошо известно, в общественной практике широко используются и более примитивные (не основанные в первую очередь на ответственности как свойстве личности) механизмы обеспечения личностной надежности, трактуемой как предсказуемость поведения. Здесь вспоминаются слова А. Тойнби о «социальной муштре», направленной «на то, чтобы рядовые солдаты человеческого войска шли за своими предводителями» [23, с. 109].

Подробнее мы коснемся этих вопросов в § 2, а пока отметим следующее:

а) рассматривая ответственность (в отличие от личностной надежности), обычно не сосредотачивают особого внимания на инструментальном обеспечении требуемого поведения. Между тем, для его осуществления человеку, даже очень ответственному, может просто не хватить (особенно в непредвиденных обстоятельствах) физических сил<sup>202</sup>, функциональных возможностей психики, знаний, умений и т.д.;

293

б) чрезмерная сила мотивов, в которых находит выражение ответственность личности, может, в соответствии с известным первым законом Йеркса – Додсона, отрицательно сказываться на успешности деятельности, а значит, на личностной надежности. Подобно этому, отрицательную роль играет навязчивость соответствующих таким мотивам побуждений<sup>203</sup>, формирующихся в неблагоприятных обстоятельствах у педантичных личностей [12].

Остановимся на психологическом содержании личностной надежности.

В зависимости от требований к результатам деятельности индивида (в частности, трудовой), от того, какие именно параметры этих результатов должны быть надежно предсказуемы, – наиболее востребованными оказываются те или иные компоненты в структуре деятельности (и поведения как ее внешнего проявления). Соответственно видоизменяется и психологическая конкретизация общего требования предсказуемости поведения (а значит, личностной надежности). В частности, это требование может преимущественно сосредотачиваться:

– на уровне правильного *выполнения* четко описанных *операций*, как, например, при работе на конвейере;

– на уровне успешного *решения задач*. Их характер, уровни их сложности и проблемности [2] в разных ситуациях весьма различны. Это могут быть и творческие задачи, как, например, в деятельности журналиста. Предположим, редактор газеты поручает ему срочно подготовить материал на определенную тему, который содержал бы новую достоверную информацию и был интересен читателям. Даже если поначалу поиск оказывается безуспешным, опытный журналист, мобилизовав свои возможности, как правило, справляется с заданием. Для этого ему требуются: ответственное и творческое отно-

<sup>202</sup> Подчеркнем, в связи с этим, значимость физического воспитания детей и молодежи, причем построенного таким образом, чтобы содействовать целостному развитию личности, в частности формированию ответственности [19].

<sup>203</sup> В использовании терминов «мотив» и «побуждение» мы следуем здесь подходу, согласно которому первый из них служит «для обозначения стойких образований мотивационной сферы как опредмечивания потребностей. Для обозначения конкретного ситуативного образования, непосредственно инициирующего поведение, целесообразно употреблять термин *побуждение*» [22, с. 33].

шение к работе; умение четко организовать ее; достаточная эрудиция; коммуникативные, аналитические и литературные способности; психологическая устойчивость в стрессовой ситуации. В своей совокупности (точнее, интегрировавшись в единую систему) эти качества образуют то конкретное выражение личностной надежности, которое в данном случае характеризует высокую степень профессионализма;

---

294

---

– на уровне *реализации* определенных *смыслов*, связанных с отношением к конкретным людям (в частности, с испытываемыми к ним чувствами долга, любви, дружбы и др.), а также к социальным общностям, сферам деятельности, культурным и духовным ценностям;

– на уровне *обретения* (иногда в ходе нелегких поисков) и *реализации* особого смысла – уникального *смысла* своей *жизни*.

В приведенном перечне уровни упорядочены в направлении повышения степени обобщенности управления поведением (здесь прослеживается аналогия с иерархией уровней управления движениями по Н.А. Бернштейну [4а]). Требование предсказуемости поведения, отнесенное к более высокому (более обобщенному) уровню его регуляции, может диалектически снимать аналогичное требование, касающееся ее более низкого (подчиненного) уровня. Отсюда – «предсказуемая непредсказуемость» как специфическое проявление личностной надежности, свойственное многим творческим личностям.

Так, талантливый изобретатель переосмысливает поставленную перед ним задачу в свете важных для него смыслов и при этом достигает оригинальных результатов, часто более ценных, чем если бы он точно следовал исходной задаче. Для выдающихся музыкантов-исполнителей характерно, что, играя то или иное произведение из своего репертуара, они каждый раз вносят в свое исполнение новые краски и нюансы, стараясь полнее раскрыть и замысел композитора, и свою интерпретацию этого замысла (а по большому счету, опять-таки, – важные для них смыслы).

Несколько более развернутых комментариев требует наивысший в предложенной иерархии уровень, предполагающий верность личности обретенному или обретаемому ею смыслу жизни. Такой смысл может и не фиксироваться четко в сознании его носителя (не говоря уже о других людях), но лишь интуитивно угадываться – и тем не менее служить мощным регулятором, критерием оценки и рычагом совершенствования поведения. «Ты сам свой высший суд. Всех строже оценить сумеешь ты свой труд» – эта провозглашенная А.С. Пушкиным максима распространяется не только на произведения искусства, но и на все свершения высокоразвитой личности (к числу которых принадлежит, безусловно, и ее жизненный путь). Постоянная дискредитация этой максимы графоманами и иже с ними не способна поколебать ее: просто их она не касается.

По отношению к смыслу жизни частные, отдельные смыслы, являвшиеся ранее основой «обязательств» личности, могут либо выступить (возможно, преобразовавшись) его гранями или гармоничными

295

---

дополнениями, либо быть преодолены как несовместимые с ним, либо, несмотря на имеющие место противоречия, сохраняться, создавая напряжения в жизни личности.

Чтобы быть продуктивным, смысл жизни должен, откликаясь на актуальные нужды окружающего мира, вместе с тем соответствовать индивидуальности человека, прежде всего устойчивым, не поддающимся целенаправленному изменению чертам его личности [6]. При соблюдении этого условия смысл жизни во многом совпадает с *призванием* человека. Как отмечает Г.И. Марасанов, человек, достигший вершин профессионализма, «делает не то, что одобряют другие, не то, чего другие ожидают от него, не то, за что другие осуждают его. Он делает то, к чему предназначен» [16, с. 266]<sup>204</sup>.

«...Делает... не то, чего другие ожидают от него» – не пришли ли мы в характеристике личностной надежности к отрицанию того, с чего начинали? Можно ответить так: мы учитываем *объективные* противоречия в содержании рассматриваемого качества, но утверждений, *логически* противоречащих его определению, приведенному в начале статьи, не допускаем. В этом определении упоминаются нормы, «которые регулируют (или призваны регулировать)» поведение человека. К ним, наряду с нормами, налагаемыми извне и рассчитанными на многих лиц, безусловно принадлежат также и *личностные нормы* [5], модифицированные или сформированные самим индивидом. Согласованность поведения с индивидуальным смыслом жизни составляет важнейшую личностную норму.

При этом нас не должно смущать то, что верность смыслу жизни может выражаться в поведении, кажущемся со стороны непоследовательным, и, таким образом, внешне отнюдь не похожем на феномены, обычно связываемые с понятием личностной надежности. Как известно, в науке весьма часты ситуации, когда теоретическое осмысление и обобщение понятий (таких, например, как «число» или «множество» в математике) позволяет распространить их на объекты, не похожие на те, с которыми эти понятия связывались первоначально.

296

---

<sup>204</sup> Психология обращается ныне и к понятию *судьбы*, трактуя ее как системную характеристику жизненного пути человека, определяемую совместным действием внутренних и внешних детерминант, в минимальной степени зависящих от его воли [25a]. Чем лучше человек уяснит себе свою судьбу, в этом понимании, и чем полнее согласует с ней смысл своей жизни, а с ним – свои поступки, тем, вообще говоря, гармоничнее и социально продуктивнее будет его жизнь.

## 2. Соотношение личностной надежности с личностной свободой

Стремясь подойти к личностной надежности (к ее исследованию и к педагогическому содействию ее становлению) с гуманистических позиций, мы сталкиваемся со следующей проблемой. Гуманистический подход ориентирован на всемерное поощрение *личностной свободы*. Возникает вопрос: в какой мере ее обретение совместимо с предсказуемостью поведения как сущностной характеристикой личностной надежности?

Очерченную проблему рассмотрим в двух аспектах. Один из них касается самой личности, предположительно обладающей качествами свободы и надежности; другой – воздействий на эту личность со стороны социальных инстанций и их конкретных представителей (системы образования и конкретных педагогов, систем управления в организациях и конкретных менеджеров и т.п.).

Что касается первого аспекта, то в § 1 уже фактически шла речь о смещении области предсказуемости поведения высокоразвитой личности в направлении более высоких (более обобщенных) уровней его регуляции. Следует учесть также, что категория свободы (в том числе личностной, психологической) многогранна и трактуют ее по-разному [2а, 13а]. Та личностная свобода, которую высоко ценят и становлению которой стремятся способствовать гуманистически ориентированные психологи и педагоги, неразрывно связана с ответственностью, которая, как отмечалось в § 1, служит важнейшей (в особенности, когда речь идет о зрелой личности) детерминантой личностной надежности. «Быть свободным, – писал В. Франкл, – это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого – быть ответственным. Свобода может вырождаться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности» [24, с. 88].

Чем выше уровень личностной свободы индивида, тем в большей мере он выступает в социальных взаимодействиях не только как объект или средство чьей-то деятельности, но и как самостоятельный сознательный субъект деятельности собственной, как субъект поступков, т. е., по С.Л. Рубинштейну, действий, в которых «ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, ... к нормам общественной морали» [21, с. 537]. В поступках находят проявление разнообразные виды субъектной активности – такие, в частности, как волевая, целеполагающая, творческая, надситуативная активность и, что следует особо отметить, активность *рефлексивная*. Она предполагает самостоятельное осмысление жизненных ситуаций и своей роли в них и принятие на этой основе решений о дальнейших действиях.

В связи со сказанным остановимся на этических аспектах личностной надежности, острота которых была обозначена в начале статьи. Чисто теоретически основные ориентиры здесь очевидны. С одной стороны, личностная надежность является весьма ценным в нравственном отношении человеческим качеством, но, с другой стороны, нельзя абстрагироваться от этической оценки целей и средств той деятельности, осуществлению которой оно способствует.

Трудности применения к конкретным ситуациям этих очевидных в абстрактной форме истин связаны с тем, что в качестве ценностно-нормативной основы отношений, поддержанию которых служит личностная надежность, чаще всего выступает *групповая мораль*. Это понятие имеет смысл трактовать широко, имея в виду следующее: разновидности групповой



морали, при колоссальных различиях в объемах групп (от влюбленной пары или членов одной семьи до, скажем, всех представителей одного вероисповедания) сходны в том, что разграничивают «своих» и «чужих». В отношении последних моральные обязательства намного меньше, чем в отношении первых (а то и приобретают отрицательный знак: «чужим надо вредить»).

Как и всеми положительными человеческими качествами, личностной надежностью систематически злоупотребляют (как невольно, так и умышленно). Основной формой такого злоупотребления является абсолютизация той или иной разновидности групповой морали. Так, фашистская идеология абсолютизировала принцип национального единства и требовала абсолютной надежности всех представителей нации, которым надлежало сплотиться во едино вокруг вождя подобно прутьям, связанным в пучок (по-итальянски – *fascio*). Здесь не обошлось без эстетического момента, соблазнившего и некоторых европейских интеллектуалов. Агрессивные войны и лагеря смерти были потом. Пренебрежение к личностной свободе, субъектности индивида (не только «чужого», но и «своего») присутствовало изначально.

В этической сфере полноценная субъектность как цель, на которую ориентирован гуманистический подход, проявляется в достижении наиболее высокого – т. н. *постконвенционального*, по Л. Колбергу, уровня морального сознания (и соответствующего ему поведения). При переходе личности на этот уровень надежность ее поведения, оцениваемая по критерию соблюдения норм групповой морали, может понижаться (что вызывает негодование абсолютизирующих такую мораль людей). Но достигается *обогащенная надежность* (личностная в высоком смысле): сознательно

---

## 298

---

избранный или самостоятельно сконструированный человеком принцип «будет обеспечивать согласованность его действий во всех ситуациях» [1, с. 12]. В содержательном плане такие принципы на постконвенциональном уровне, по данным Колберга, чаще всего согласуются с фундаментальными общечеловеческими ценностями добра и справедливости. Вместе с тем достижение обогащенной личностной надежности может способствовать и соблюдению определенных норм групповой морали<sup>205</sup> (как и иных социальных норм, например юридических законов, правил техники безопасности и пр.) – если человек осмысливает необходимость выполнения этих норм как конкретизацию, в сложившихся условиях, более общих исповедуемых им принципов. Такое отношение к нормам – одна из предпосылок способности зрелой, внутренне свободной личности (в системе понятий К. Роджерса – «полностью функционирующей личности») играть конструктивную роль в обществе, не превращаясь, однако, в его пленника [25, с. 550].

---

<sup>205</sup> Заслуживает отрицательной оценки не групповая мораль как таковая (ведь она необходима для структурирования – а, значит, для существования – любого социума и человечества в целом), а лишь ее экстремистские формы и ее абсолютизация.

Ясно, что становление такой способности происходит постепенно и в соответствии с закономерностями, присущими последовательным возрастным этапам развития, а также отражающими типологические и индивидуальные особенности людей, о которых идет речь. С учетом этого, сказанное в предыдущем абзаце не ставит под сомнение ни роль эмоционально-образных механизмов в функционировании и развитии личности, ни важность интериоризации определенных социальных норм (хотя бы упомянутых правил техники безопасности) на уровне навыков и привычек. Но вместе с тем следует сделать акцент на таких принципах гуманистического воспитания, как последовательный и многоаспектный *диалогизм* (ориентированный, в частности, на поощрение полноценных внутренних диалогов), а также *антиципация последующих этапов* личностного развития, наступлению и благоприятному протеканию которых не должна помешать чрезмерная жесткость психических образований, сформированных на предшествующих этапах.

В § 1 верность человека смыслу своей жизни, своему призванию была истолкована как наивысший (по степени обобщенности управления поведением) уровень личностной надежности. Вместе с тем в такой верности

---

## 299

---

находит яркое выражение личностная свобода [2а]. Как видим, рассматриваемые характеристики согласуются друг с другом. Вместе с тем и здесь имеют место определенные трудности этического плана. Пусть наш герой в поисках смысла жизни разочаровался в какой-либо из ранее значимых для него ценностей и в ходе личностного развития «перерос» тот или иной из ранее важных для него смыслов. Это говорит, скорее всего, в его пользу. Одна беда: «диалектически снятые» смыслы связывали его с живыми людьми, которые теперь вправе обвинять его в недостаточной надежности, а то и в предательстве.

Здесь не может быть легких решений. Для высокоразвитой личности чаще всего актуальна проблема выбора не «между добром и злом», а между разными ценностями, одновременно реализовать которые не удастся. Впрочем, не следует пренебрегать теми возможностями, которые предоставляет в достижении такой реализации человеческое творчество, выступая «конструктивной альтернативой самому выбору» [10, с. 28]. Только существенно, чтобы это была именно *конструктивная* альтернатива, а не беспринципное шараханье от одного из взаимоисключающих вариантов к другому или их эклектическое смешение.

Становление обогащенной личностной надежности требует, естественно, опоры на иные психологические механизмы, чем те, которые действуют на более низких уровнях личностной свободы (или, можно сказать, субъектности). Соответственно, изменяются требования к воздействиям на индивида, которые должны способствовать его личностной надежности.

Мы переходим, таким образом, ко в т о р о м у (касающемуся указанных воздействий) аспекту проблемы совместимости личностной свободы и личностной надежности. Если люди (помимо инициаторов, основных субъек-

ектов воздействий) вовлекаются в некоторую систему последних, ориентированную на достижение определенной цели (или целей), то есть основание говорить о *социальном управлении* в широком смысле слова. В таком управлении вовлеченные в него люди выступают как его *средства* (например, при решении производственных задач) и/или как его *объекты* – если ставится цель изменения (или, может быть, сохранения в трудных обстоятельствах) характеристик этих людей. В образовании цели последнего типа находятся, естественно, на первом плане; вместе с тем они играют немалую роль и в функционировании других сфер социального управления.

Что же касается *субъектных* проявлений и обеспечивающих их личностных качеств людей, выступающих в роли объектов или средств

---

### 300

---

социального управления, то отношение к ним существенно зависит от используемых *стратегий управления* [20, 3].

Чаще всего субъекты социального управления обращаются к *монологическим* стратегиям – *авторитарным (императивным)* и *манипулятивным*.

Авторитарные стратегии ориентированы на подавление упомянутых проявлений и качеств (за пределами минимума, технологически необходимого для выполнения поступающих «сверху» указаний). В последней оговорке таится опасность для носителей данного рода стратегий, особенно если «указания» не могут быть выполнены без решения сложных творческих задач. Так, советский режим, кровно нуждавшийся, в условиях напряженного соревнования с Западом, в результатах решения многих таких задач, вынужден был способствовать формированию многочисленной и развитой в субъектном плане интеллигенции – и этим приближал свое крушение.

Носители манипулятивных стратегий допускают и используют субъектность людей, на которых воздействуют в системах социального управления, но создают такие психологические условия их деятельности, чтобы эта субъектность служила в первую очередь целям манипуляторов и ее проявления не выходили за приемлемые для них рамки.

Увязывая сказанное с проблемой личностной надежности, отметим следующее. Опыт тоталитарных режимов (да и практикуемых в более демократических обществах «пиаровских» технологий, часто сводящихся к «промыванию мозгов» в коммерческих и политических целях) показывает, что, основываясь на авторитарных и манипулятивных стратегиях, часто удается с достаточно высокой надежностью обеспечить нужное носителям указанных стратегий поведение многих людей. Но этот эффект достигается путем ограничения их субъектных проявлений и возможностей, торможения их личностного развития, а иногда (например, в тоталитарных сектах) и путем инициирования деструктивных личностных изменений.

Стратегиям названных типов противостоят значительно менее распространенные в современном мире, но всё же набирающие силу *диалогические* стратегии, преимущественная опора на которые служит отличительным при-

знаком гуманистического подхода. Носители таких стратегий проявляют искреннее и глубокое (в отличие от показного и поверхностного при манипулировании) уважение к интересам и субъектным качествам людей, вовлекаемых ими в системы социального управления, более того, стремятся способствовать развитию этих качеств. Даже в тех случаях, когда технология основных осуществляемых организацией работ

---

### 301

---

(например, на промышленном предприятии, в воинской части, в хирургической клинике) требует жесткой субординации, гуманистически ориентированный руководитель всегда найдет те участки и этапы деятельности, где сумеет – с пользой для дела и для работников – использовать, поощрить и поддержать субъектные качества своих подчиненных, стимулировать дальнейшее развитие у них этих качеств. Что же касается педагогической деятельности, то обеспечение успешного развития упомянутых качеств у обучаемых становится при гуманистическом подходе одной из ее основных целей.

В соответствии со сказанным, важнейший принцип гуманистической педагогики состоит в уважении к обучаемому, причем не только за проявленные им способности и достигнутые успехи, а, как говорил Г.С. Батищев [4], – «авансом, по презумпции», даже в тех случаях, когда он дает основания для противоположного отношения. (Сходен с этим провозглашенный К. Роджерсом принцип «безусловного положительного отношения» к обучаемому, равно как и к клиенту психотерапевта.). Уважение к обучаемому, в чем-то не укладывающемся в обычные рамки, связано с пониманием того, что «уникальность и неповторимость – это главное богатство любого человека, и грешно лишать его возможности стать уникальным» [19а, с. 85].

Уважение, о котором идет речь, проявляется, помимо прочего, в высокой (нередко рискованной – вспомним опыт А.С. Макаренко) степени доверия к подопечным педагога, в отказе от мелочной опеки и детальной регламентации их деятельности, в передаче им (при том, что педагог позаботился о сформированности необходимых умений) действий по контролю и оценке ее результатов. Такой подход оправдал себя в опыте и В.В. Давыдова и его последователей, и Ш. Амонашвили, и того же Роджерса. Последний предлагал студентам, которым преподавал, самим оценивать результаты изучения ими соответствующего курса. «Оказалось, – отмечал Роджерс, – что чаще я настаивал на более высокой оценке» [26, с. 28].

Впрочем, успех реализации гуманистического подхода опосредован личностными качествами педагога (вообще – человека, стремящегося способствовать личностному росту других людей). Своими достижениями выдающиеся педагоги обязаны не только разработанным и внедрившимся ими принципам, приемам, методам и т. п., но и (вероятно, еще в большей степени) их педагогическому таланту, не поддающимся формализации (как многое в любом искусстве) нюансам их мастерства, совершенству и силе их лично-

сти, тому сочетанию авторитета и обаяния, которое напоминает обсуждаемую в политической психологии *харизму* лидера. Проникшись уважением

---

302

---

и любовью к такому педагогу, его подопечные всячески стараются (и на сознательном, и на подсознательном уровне) оправдать его доверие, и это служит важным механизмом становления личностной надежности.

Подобные эффекты (пусть не столь яркие) достигаются, конечно, не только знаменитыми, но и многими менее известными талантливыми педагогами. К сожалению, однако, трудно надеяться на сплошную талантливость представителей такой массовой профессии, как педагогическая. К этому следует добавить: характерные для многих педагогов явления профессиональной деформации личности; на постсоветском пространстве – острые социальные проблемы сферы образования; широкую распространенность в управлении разными уровнями системы образования авторитаризма и бюрократизма, мешающих педагогическому творчеству и гуманизации педагогического процесса.

Описанные обстоятельства, имеющие место в сфере образования (и сходные, равно как и специфические, – в других сферах социального бытия), ограничивают сферу гуманистически ориентированного содействия становлению личностной надежности. На последнюю же в обществе всегда есть спрос, и уже поэтому (оставим вне рассмотрения другие факторы) механизмы формирования вариантов указанной надежности, не основывающихся на высоких уровнях субъектности, действуют и будут действовать. Но верно и другое: гуманизация общественных отношений (вместе с ее педагогическим и социально-психологическим обеспечением) представляет собой не плод прекраснотушних мечтаний и не утопический проект, а компонент того набирающего силу вектора общественного развития, который в нынешнюю кризисную для человечества эпоху дает надежду на его выживание [17]. Осознание этого побуждает нас, трезво оценивая все трудности, продолжать работу в данном направлении.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5-17.

2. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2а. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7-19.<sup>206</sup>

---

303

---

3. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогиче-

---

<sup>206</sup> Эта статья воспроизведена (с дополнениями) в настоящем издании. (Примечание 2006 г.)

ское значение // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4. – С. 56-66.

4. *Батищев Г.* Человек совершенствующийся // *Учит. газета.* – 1988. – 3 марта.

4а. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

5. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 312 с.

6. *Вільш І.* Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* – 2001. – № 1. – С. 23-31.

7. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // *Обществ. науки и современность.* – 2001. – № 3. – С. 122-139.

8. *Крупник Е.П.* Психологическая устойчивость этнического самосознания чеченских школьников // *Мир психологии.* – 2001. – № 4. – С. 151-162.

9. *Крупник Е.П., Лебедева Е.Н.* Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // *Психол. журн.* – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 12-23.

10. *Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // *Психол. журн.* – 1997. – Т. 18. – № 1. – С. 16-30.

11. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы. – СПб., 2000. – 68 с.

12. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. – К.: Вища школа, 1981. – 392 с.

13. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.

13а. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // *Психол. журн.* – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.

14. *Леонтьев Д.А.* Ответственность // *Человек: Философско-энциклопедический словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 2000. – С. 244-245.

15. *Максименко С.Д. та ін.* Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Форум, 2000. – 543 с.

16. *Марасанов Г.И.* Гуманитарная метафора профессионализма // *Культурно-историческая психология развития: Матер. первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского.* – М., 2001. – С. 263-267.

17. *Назаретян А.П.* Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры: (Синергетика социального прогресса). – М.: Книжник, 1996. – 163 с.

18. Николай Амосов: Против секса я никогда не выступал: [Интервью] // *Газ. “Труд” (Украина).* – 2002. – 12 апр. – С. 6-7.

19. *Носков В.И.* Студент в оздоровительно-воспитательном комплексе вуза: Основы психогигиенического обеспечения гуманистически ориентированной профессиональной подготовки студентов. – Донецк: ДИУ, Юго-Восток, 2001. – 153 с.

19а. *Пряжников Н.С.* Право на нравственность: этические проблемы практической психологии // *Психол. наука и образование.* – 1999. – № 1. – С. 78-90.

---

304

---

20. Психология воздействия: (Проблемы теории и практики) / Отв. ред. А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев. – М.: НИИОПП АПН СССР, 1989. – 154 с.

21. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

22. *Савчин М.* Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.

23. *Тойнбі А.Дж.* Дослідження історії. 2: Скорочена версія томів VII-X Д.Ч. Сомервелла. – К.: Основи, 1995. – 401 с.

24. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

25. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности: Основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.

25a. *May, R.* Freedom and Destiny. — New York: Norton, 1981.

26. *Rogers, C.R.* Freedom to Learn for the 80's. — Columbus, OH: Ch.E. Merrill, 1983. — VIII, 312 p.

## ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИЙ «ЛИЧНОСТЬ» И «КУЛЬТУРА»<sup>207</sup>

Уважаемые коллеги!

Название моего доклада начинается со слов «гуманизация образования». Так что надо сказать несколько слов по поводу этого понятия.

Нередко гуманизацию образования понимают как соблюдение в образовательной деятельности начал *гуманности*. В действительности же понятие «гуманизация» теснее связано с *гуманизмом*. Хотя оба эти слова происходят от латинского *humanus* – человеческий, человечный, они не тождественны по своему значению. В чем же отличие между гуманностью и гуманизмом?

Гуманность (или, употребляя чисто русский термин, – человечность; по-украински – «людяність») – это присущее личностям и человеческим общностям свойство чувств, сознания и поведения, предусматривающее сопереживание с другими людьми и общностями (а также, насколько удастся, с прочими живыми существами) и презумпцию доброго отношения к ним (т. е. настроенность на содействие их благу и избегание ущерба для них – при отсутствии весомых оснований для иного поведения).

Что же касается гуманизма, то он представляет собой мировоззренческую ориентацию, имеющую корни в Античности, сформировавшуюся в эпоху Возрождения, развившуюся в эпоху Просвещения и приобретшую особую актуальность в современную эпоху, когда угрожающие человечеству глобальные проблемы обостряются из-за разнообразных конфликтов.

Нет сомнения, что поощрение гуманности в человеческих взаимоотношениях составляет один из принципов гуманизма. Но гуманизм не сводится к гуманности. В дополнение к ней, он настаивает на больших возможностях прогрессивного развития индивидов и общностей и расширения пространства их свободы (при условии установления между ними отношений взаимного уважения и взаимной поддержки).

Если обратиться теперь к образовательному процессу и, прежде всего, к центральному для него взаимоотношениям – между учителями (вообще,

306

---

педагогами) и обучаемыми (и воспитуемыми), то следует подчеркнуть, что гуманизация образования требует от педагогов не только доброго, гуманного отношения к обучаемым, но и искреннего *уважения* к ним (к их индивидуальным особенностям, к их стремлениям, к их мнениям) и содействия их становлению как гармонично развитых *личностей*. Соответственно, в образовании (и не только в деятельности педагогов, непосредственно обучающих школьников или студентов, но и в работе организаторов образовательного процесса, методистов, авторов учебников и т. д.) необходима *личностная*

---

<sup>207</sup> Доклад, прочитанный (на укр. языке) на Втором Винницком межрегиональном научно-практическом семинаре «Личностная ориентация как ведущее направление совершенствования образования» 18 ноября 2005 г. Публикуется впервые. (Примечание 2006 г.)



*ориентация*. Идея утверждения такой ориентации в образовании, на всех его уровнях, приобретает в наше время всё большее признание. Не случайно она отражена и в названии нашего семинара. Что же такое личностная ориентация в образовании?

Оказывается, что ее сущность и содержание трактуют очень по-разному. И это не удивительно: ведь в современной науке, в том числе психологической, имеет место большое разнообразие взглядов на личность и толкований данного понятия.

Правда, в любом случае его существенное значение признается. Михаил Григорьевич Ярошевский, один из корифеев в области теоретической психологии и истории психологии, выделил личность в качестве одной из пяти главных категорий психологической науки – наряду с образом, действием, мотивацией и общением. Отдавая должное этой концепции, основанной на глубоком историко-психологическом анализе, и констатируя значимость всех перечисленных категорий, стóбит, вероятно, отдать среди них пальму первенства именно личности как центральной для психологической науки и, особенно, для психологической практики. Ведь именно эта категория представляет в психологическом аспекте целостного человека, с которым работает, которого изучает, которому стремится помочь психолог. Важность остальных названных категорий при этом никак не ставится под сомнение. Но кто является носителем образа и использует его? Кто, ориентируясь на образ, осуществляет действие? Кто побуждается к нему мотивом? Кто вступает в общение? Если говорить о человеке и не иметь в виду младенцев и определенные случаи глубокой патологии, то ответ очевиден – *личность*. Замечу, что по-украински терминологически более элегантно будет ответ не «*особистість*», а «*особа*» (ср. англ. *person*, фр. *personne*, нем. *Person*); речь идет о человеческом индивиде, обладающем специфическим системным качеством, причем в научном тексте именно это качество наиболее целесообразно называть личностью (по-украински *особистістю* – ср. англ. *personality*, фр. *personnalité*,

307

---

нем. *Persönlichkeit*). Особенности русского языка заставляют использовать слово *личность* в обоих значениях – хотя некоторые выдающиеся психологи (в частности, Алексей Николаевич Леонтьев) отдавали предпочтение трактовке соответствующего понятия именно как определенного системного качества.

Подобной позиции придерживается и Дмитрий Алексеевич Леонтьев. «Начало личности, – поясняет он, – нельзя обозначить четким рубежом, даже таким, как 3-4 года, на который указывают некоторые авторы. Отдельные проявления личности можно наблюдать и в возрасте одного года, и даже раньше. Дело в том, что личность – это не однозначно описываемая структура, про которую можно в каждом конкретном случае точно сказать: она есть или ее нет. Скорее, личность – это форма существования человека, которая

поначалу занимает едва заметное место среди других, более примитивных форм его существования, затем всё большее и большее и, наконец, становится абсолютно преобладающей»<sup>208</sup>.

Всё это хорошо, но что же за качество представляет собой личность? Обращаясь в поисках ответа на поставленный вопрос к психологической литературе, включая весьма авторитетные источники, мы с удивлением обнаруживаем, что предлагаемые определения сплошь и рядом не имеют друг с другом почти ничего общего.

Приведу одно из определений — характерное для многих советских и постсоветских источников. Согласно ему, личность — это «*определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении*»<sup>209</sup> (выделено мною. — Г.Б.). Обращаясь к выделенным словам, нельзя не спросить: неужели определяемое только сказанным? Ведь то, какой именно станет личность, зависит, как хорошо известно, не только от социальных связей, но также от природных, биологических предпосылок, от характеристик материального субстрата, обеспечивающего функционирование психики.

Впрочем, страдают односторонностью (но уже противоположного направления) и распространенные на Западе определения. Вот одно из них, принадлежащее такому видному психологу как Гордон Олпорт: «Личность — это динамическая организация тех *психофизических систем внутри индивида*, которые определяют характерные для него поведение и мышление»<sup>210</sup>

---

### 308

---

(снова выделено мною. — Г.Б.). Здесь не упомянуты (абсолютизированные в предыдущем определении) социальные связи как источник становления личности и никак не отражена человеческая специфика: по крайней мере к высшим животным, обладающим элементарным мышлением, последнее определение вполне может быть применено.

Как констатирует Сергей Дмитриевич Максименко, «невозможность разгадать загадку целостности и уникальности личности обусловлена... тем, что существует стремление акцентировать одно из начал (имеется в виду: биологическое или социальное. — Г.Б.) за счет другого»<sup>211</sup>.

Приведенные выше определения прекрасно иллюстрируют этот тезис. Трудно поверить, ознакомившись с ними, что речь идет об одном и том же предмете. Но действительно ли об одном и том же? Или, может быть, о разных подсистемах сверхсложной системы, какой в действительности является личность? Здесь уместно напомнить, во-первых, известный тезис Григория

---

<sup>208</sup> Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности: Изд. 2-е. — М., 1997. — С. 12.

<sup>209</sup> Краткий психологический словарь: Изд. 2-е / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — Ростов-на-Дону, 1998. — С. 187.

<sup>210</sup> Allport G.W. Pattern and Growth in Personality. — New York, 1961. — P. 28.

<sup>211</sup> Максименко С.Д. Загальні поняття про особистість та її структуру // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. — Ніжин, 2005. — С. 133.

Силовича Костюка о личности как «сложной целостной системе систем»<sup>212</sup>, а, во-вторых, тот факт, что указанные подсистемы уже давно были выделены психологической наукой.

Я имею в виду прежде всего осуществленное в начале XX в. нашим выдающимся (до сих пор по достоинству не оцененным) соотечественником Александром Федоровичем Лазурским разграничение *эндопсихики* (выражающей «внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, как бы внутренний механизм человеческой личности» /как это близко к определению личности по Олпорту!/ и всегда связанной «более или менее тесно с индивидуальными особенностями центральной нервной системы данного индивидуума»<sup>213</sup>) и *экзопсихики*, содержание которой «определяется отношением личности к внешним объектам, к среде, причем понятие “среды” или “объектов” берется в самом широком смысле, в котором оно объемлет всю сферу того, что противостоит личности и к чему личность может так или иначе относиться; сюда входят и природа, и материальные вещи, и иные люди, и социальные группы, и духовные блага – наука, искусство, – и даже душевная жизнь самого человека,

### 309

поскольку последняя также может быть объектом известного отношения со стороны личности»<sup>214</sup>. Как видим, эта характеристика очень похожа на определения личности в советском стиле.

Лазурский отмечает преобладающую роль наследственности в становлении эндопсихики и такую же роль социального окружения в отношении экзопсихики. Он, однако, не абсолютизирует этого соотношения, предостерегая, что «было бы... совершенно неправильно думать, что все решительно эндо-черты являются прирожденными..., тогда как экзо-проявления всецело сводятся к отпечатку, накладываемому на человека воспитанием и внешней средой»<sup>215</sup>.

Среди западных ученых с концепцией, близкой к вышеописанному подходу Лазурского, выступил в середине XX в. очень интересный (и тоже недооцененный) немецкий психолог Филипп Лерш<sup>216</sup>.

Итак, получается, что давно есть все основания отказаться от односторонних определений личности. Впрочем, сказать так было бы не совсем точно. Ведь определения, названные только что «односторонними», описывают не какие-то придуманные исследователями предметы, а системы, играющие существенную роль в бытии человека. Дело только в том, что эти системы

<sup>212</sup> Костюк Г.С. Избр. психологические труды. – М., 1988. – С. 113.

<sup>213</sup> Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. – Л., 1924. – С. 49, 51.

<sup>214</sup> Там же. – С. 50.

<sup>215</sup> Там же. – С. 51.

<sup>216</sup> См.: Лерш Ф. Розуміння особи у психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

фактически уже были ранее описаны Лазурским и Лершем как подсистемы личности.

Однако остается вопрос: каким же образом всё-таки охарактеризовать личность как целостность? Вот один из вариантов, сформулированный Д.А. Леонтьевым: «под философским углом зрения личность – это способность человека (или человек, способный) выступать автономным носителем *обще-человеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности*»<sup>217</sup> (выделено мною. – Г.Б.). Автор определения поясняет, что каждый отдельный человек в силах освоить, конечно, лишь небольшую часть этого опыта.

Хотя определение Д.А. Леонтьева вроде бы и лаконичное, его можно еще сократить (и одновременно усовершенствовать по содержанию; в чем состоит такое усовершенствование – вскоре станет ясно). Сделать это несложно: достаточно заменить выделенное словосочетание словом *культура*.

---

### 310

---

Тогда выходит: «личность – это способность человека быть автономным носителем культуры». Но такое определение будет адекватным лишь при условии, что мы воспользуемся самой широкой трактовкой понятия культуры.

Дело в том, что хотя это понятие всё шире применяется в психологии, но обычно в несколько суженном ракурсе и большей частью во множественном числе, когда главное внимание уделяют психологическим аспектам различий между *культурами* (прежде всего, этническими). Значимость – и чисто познавательная, и практическая, социальная – кросс-культурных исследований не подлежит сомнению. Но следует помнить философский тезис о целесообразности рассмотрения самых разнообразных объектов в единстве всеобщего, особенного и единичного (индивидуального). Потому сопоставление (в частности, в психологическом аспекте) разных этнических и выделенных по другим критериям (возрастным, профессиональным и пр.) *особенных культур* должно сочетаться с рассмотрением *всеобщей человеческой культуры*, с одной стороны, и *воплощения культуры (культур) в индивиде*, с другой. При этом общегуманитарная категория культуры оказывается весьма важной не только для социальной и этнической, а и для всех областей психологии человека. При этом данная категория оказывается тесно связанной с категорией личности, которая, собственно, и репрезентирует (как сказано выше) способность индивида быть автономным носителем культуры.

Настаивая на этих положениях, я опираюсь на идеи выдающегося российского философа Эвальда Васильевича Ильенкова. «Отдельный индивид лишь постольку является человеком в точном и строгом смысле слова, постольку он реализует – и именно своей индивидуальностью – ту или иную совокупность исторически развившихся способностей (специфически человеческих способов жизнедеятельности)...» (выделено мною. – Г.Б.). Упомянутую совокупность Ильенков связывал с понятием культуры и указывал, что

---

<sup>217</sup> Леонтьев Д.А. Цит. соч. – С. 10-11.

«человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, т. е. всеобщего в человеке»<sup>218</sup>.

В приведенном тезисе Ильенкова я хотел бы обратить внимание на выделенные слова: «и именно своей индивидуальностью». Они спасают от возможного упрека в чрезмерном социо- или культуроцентризме (в терминах А.Ф. Лазурского – в сосредоточении только на экзопсихике и

---

311

---

пренебрежении эндопсихикой). Ведь индивидуальность, на которую указывает Ильенков, обязательно содержит в себе биологически (и внутриспсихически, или, по Лазурскому, эндопсихически) детерминированные составляющие – хотя к ним и не сводится. Здесь уместно процитировать Г.С. Костюка: «Человек является индивидом на всех этапах онтогенеза и при всех условиях, а личностью становится и может перестать быть ею. Однако, став личностью, он не только не перестает быть индивидом, а полнее выступает в своем индивидуальном своеобразии»<sup>219</sup>.

Теперь еще один важный момент. Почему замена в предложенном Д.А. Леонтьевым определении личности слов «общечеловеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности» словом «культура» улучшает, на мой взгляд, это определение не только по форме, но и по содержанию? Потому что употребленное его автором словосочетание отражает только одну из сторон сущностного содержания культуры, а именно *социальную память*. Но надо учитывать и другую сторону этого содержания – *социально значимое творчество*. Культура выступает как единство составляющих двух типов: а) *нормативно-репродуктивных*, обеспечивающих связь поколений, устойчивость средств и способов функционирования человеческих общностей и отдельных личностей (эти составляющие часто связывают с понятием *цивилизации*, в одной из его многочисленных, как и у понятия культуры, трактовок); б) *диалогически-творческих*, благодаря которым происходит обновление и развитие человеческого общества<sup>220</sup>.

*Какие же выводы можно сделать из проведенного анализа в отношении построения личностно ориентированного образования?*

Главная миссия последнего состоит в приобщении каждого обучаемого к культуре в единстве ее только что названных составляющих, в его (обучаемого) развитии как носителя (причем активного носителя – *субъекта*) культуры. В этом смысле говорят также о содействии становлению гармоничной *культуры личности*. Но одной из предпосылок успешности такого содейст-

---

<sup>218</sup> Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М., 1974. – С. 260-261.

<sup>219</sup> Костюк Г.С. Цит. соч. – С. 80.

<sup>220</sup> Подробнее см.: Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. – Рівне, 2003; Балл Г. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003.

вия является пристальное внимание к индивидуальности обучаемого (снова напоминая слова Ильенкова «и именно своей индивидуальностью»),

---

312

---

а значит, прежде всего к его *эндопсихическим*, по Лазурскому, характеристикам. Необходим квалифицированный учет таких характеристик в педагогическом руководстве деятельностью обучаемого, ее психологическом сопровождении, профессиональной ориентации и т. д. Как предупреждал Лазурский, длительное влияние на человека внешних условий, не соответствующих его эндопсихике, «не только превращает постепенно чистый тип в извращенный, но обычно также и понижает общий его психический уровень»<sup>221</sup>.

Пути осуществления учета, о котором идет речь, детально разработал Валентин Васильевич Рыбалка. Вот один из подчеркиваемых им моментов: «...Некоторые устойчивые сочетания качеств личности у подростков образуют опасный для их здоровья комплекс внутренних факторов, действие которых усиливается в экстремальных для подростков ситуациях и, в частности, в условиях напряженного профильного обучения... Речь идет в данном случае прежде всего о представителях меланхолического типа темперамента с определенным сочетанием интересов (чересчур широкие и интенсивные при слабой нервной системе), черт характера (чрезмерная интровертированность и эмоциональность), интеллекта (низкий уровень) и других качеств личности. Такое сочетание образует определенный психологический синдром, который мы предлагаем обозначить как личностный синдром стрессовой неустойчивости... Наличие этого синдрома открывает путь к психосоматическим отклонениям...»<sup>222</sup>.

Само собой, учет в системе образования эндопсихических характеристик обучаемых не сводится к предупреждению вероятных негативных эффектов, но предполагает также максимально возможное содействие продуктивному раскрытию и дальнейшему обогащению своеобразных индивидуальных возможностей каждого обучаемого.

Переходя теперь к *экзопсихическим* характеристикам личности (именно их можно считать непосредственным объектом образовательных воздействий), повторю, что сущностным содержанием этих воздействий должно быть приобщение обучаемых к культуре (и общечеловеческой, и национальной; если речь идет о профессиональном или предпрофессиональном обучении, – также к профессиональной культуре). При этом следует стремиться к тому, чтобы культура личности развивалась и функционировала

---

313

---

---

<sup>221</sup> Лазурский А.Ф. Цит. соч. – С. 64.

<sup>222</sup> Рыбалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К., 1998. – С. 79.

в единстве двух выделенных выше сторон, а именно: нормативно-репродуктивной (цивилизационной) и диалогически-творческой.

Попробую конкретизировать сказанное на материале научного образования (а также и обучения основам наук). Обогащение нормативно-репродуктивной стороны культуры личности находит здесь выражение в усвоении определенной апробированной, более или менее сложившейся системы понятий, фактов, закономерностей, методик исследования, способов решения задач и т. п., а диалогически-творческой стороны – в готовности видеть в указанной системе нерешенные проблемы, пробелы, противоречия, в приобщении к решению нестандартных задач и самостоятельной постановке задач, к процессу научного поиска, к диалогам (и внешним, и внутренним, образующим механизм творческого мышления) как по поводу упомянутых задач, проблем, противоречий и т. д., так и в отношении исторической динамики развития науки, места науки вообще и данной дисциплины, в частности, в человеческой культуре, мировоззренческих, этических и социальных проблем, связанных с их развитием и применением их результатов, и т. п.

Существенный вклад в разработку категории культуры как средства анализа общества, личности, образования, их развития внес выдающийся российский философ Владимир Соломонович Библер. Уделив основное внимание диалогически-творческим составляющим культуры (хоть и отмечая при этом, что «цивилизация входит в само ядро произведений культуры»<sup>223</sup>), Библер подчеркнул важность целенаправленного вовлечения участников образовательного процесса в «большие диалоги», разворачивающиеся в человеческой культуре и являющиеся ведущим механизмом ее развития.

Вполне естественно, что в разных психолого-педагогических концепциях (и в образовательных процессах, выстраиваемых в соответствии с ними) по-разному соотносятся ориентации на нормативно-репродуктивные и на диалогически-творческие составляющие культуры. В частности, в системе развивающего обучения (по Василию Васильевичу Давыдову) в центре внимания первые, а в «школе диалога культур» (начало которой было положено 25 лет тому назад В.С. Библером в сотрудничестве с харьковскими педагогами-новаторами — Сергеем Юрьевичем Кургановым и Вениамином Федоровичем Литовским) – вторые. Но в любом случае представляются необходимыми:

### 314

---

а) в рамках каждой концепции – отражение, тем или иным образом, обеих названных сторон культуры в их взаимосвязи;

б) взаимообогащающее диалогическое взаимодействие таких концепций. Анатолий Генрихович Волюнец (энтузиаст «школы диалога культур», ныне проживающий в США, но активно сотрудничающий с украинскими психологами и педагогами) предложил понятие «диалог педагогических культур».

---

<sup>223</sup> Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1997. – С. 288.

Впрочем, не меньшую роль, чем положенная в основу образовательного процесса концепция, играют особенности деятельности педагога и сама его личность. При этом важной составляющей профессиональной культуры педагога служит владение *педагогическими технологиями*. Вместе с тем, такое владение – это цивилизационная основа, необходимая, но никак не достаточная для педагога. Как пишет Иван Андреевич Зязюн, «педагог-профессионал не может состояться без овладения педагогическими технологиями – приемами, способами, операциями, оформленными для трансляции, как и не может состояться без творческого похода к использованию педагогических технологий ...»<sup>224</sup>.

\*

Завершая доклад, попытаюсь схематически выразить его основные мысли в виде следующих положений.

1. Гуманизация образования предполагает сочетание гуманного отношения к обучаемым с личностной ориентацией образовательного процесса.

2. Упомянутая личностная ориентация предполагает:

- а) тщательный учет эндопсихических свойств каждого обучаемого;
- б) воздействие на его экзопсихические характеристики, обеспечивающее его приобщение к культуре (общечеловеческой, национальной, при необходимости – также профессиональной) в единстве ее нормативно-репродуктивных и диалогически-творческих составляющих.

315

---

## Раздел 4

### *Гуманистическая ориентация в психологии*

---

<sup>224</sup> Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 13.



## ВВЕДЕНИЕ

Введение к данному разделу получилось коротким. Это связано с тем, что ряд мыслей, которые можно было бы включить сюда, вошел: во-первых, в написанную для «Енциклопедії сучасної України» статью «Гуманистическая психология» (которую я, отступая от хронологического принципа, размещаю непосредственно после этого введения); во-вторых, в завершающее книгу «Заключение». Всё же позволю себе сформулировать здесь наиболее важные идеи, которые обосновываются и разрабатываются в статьях, вошедших в данный раздел книги.

1. Гуманистическая ориентация в психологии выступает как воплощение принципов гуманистического мировоззрения в области психологической науки и практики и одновременно как важный фактор конкретизации этих принципов и их распространения на разные сферы социальной жизни.

2. Гуманистические принципы взаимного уважения и конструктивного диалогического взаимодействия должны быть распространены на отношения между методологическими подходами, научными и научно-практическими направлениями (в том числе в психологической сфере).

3. Гуманистическое мировоззрение вообще и гуманистическая ориентация в психологии укрепляются, если включают в себя рационализм (трактуемый как признание ценности человеческого разума и опора на него) – при условии гармоничного взаимодействия интеллектуального начала с другими сторонами духовности.

\*

Как отмечается в вышеупомянутой статье «Гуманистическая психология», важно проводить различие между *гуманистической психологией* в узком смысле, организационно оформившейся в США в начале 60-х годов XX века, и гораздо более широким явлением – *гуманистической ориентацией в психологии*.

По достоинству оценивая выдающуюся роль американской гуманистической психологии в становлении и распространении такой ориентации, я хотел бы одновременно напомнить о том, что и отечественная психологическая наука имеет чем гордиться в этом отношении.

В подтверждение сказанного приведу весьма интересный в плане истории психологических идей абзац из главного (посмертно изданного)

319

---

труда Александра Федоровича Лазурского (1874 – 1917), уроженца Переяслава и профессора Психоневрологического института в Санкт-Петербурге:

«После всего того, что было сказано нами относительно степеней душевного развития и признаков повышения психического уровня, невольно напрашивается вопрос: нельзя ли воспользоваться принадлежностью индивидуума к тому или иному психическому уровню в качестве мерила для его этико-социальной оценки? Другими словами, если принадлежность к высшим уровням (*resp.* психическая одаренность, умственная, эмоциональная или волевая) характеризуется большим богатством душевной жизни, большей

идейностью, работоспособностью, наличием сознательного мирозерцания и т. п., то не следует ли принять, что люди более одаренные являются, уже по этому самому, и в социальном отношении более полезными, и в этическом смысле лучшими? – Несмотря на всю соблазнительность подобной точки зрения, нам она представляется, однако, совершенно неприемлемой. Впоследствии, при рассмотрении различных типов среднего и высшего уровня, мы увидим, что даже на самых высших ступенях душевного развития имеются свои извращенные типы, и психическое падение их зачастую оказывается и в социальном отношении более вредным, и с моральной стороны более отталкивающим, чем у людей, обладающих более примитивной психикой. Кому много дано, с того много и спросится. Мне кажется поэтому, что в качестве критерия моральной оценки необходимо выставить иной признак, а именно – бóльшую или меньшую *тенденцию к повышению психического уровня*, бóльшее или меньшее стремление к совершенствованию. Если ни один человек не может дать в своих психических проявлениях больше того, что в него вложено от природы (прирожденные особенности нервно-психической организации), то зато имеющиеся от природы духовные силы могут или остаться неразвитыми, в зачаточном состоянии, или, наоборот, развернуться *ad maximum* как в количественном, так и в качественном отношении. И этот именно «священный огонь», это стремление к возможно более полному и всестороннему развитию и проявлению своих духовных сил мы считаем одинаково ценным, будет ли оно проявляться в яркой и разнообразной психике богато одаренного человека, или же в бедной, примитивной душе индивидуума, принадлежащего к низшему психическому уровню. К сожалению, более подробное рассмотрение данного (хотя и чрезвычайно важного) вопроса не может входить здесь в наши задачи»<sup>225</sup>.

Мы видим здесь краткую, но весьма содержательную характеристику понятия, обозначенного впоследствии как *самоактуализация личности* и ставшего центральным в гуманистической психологии. Это было сделано за несколько десятилетий до глубокой разработки данного понятия

---

### 320

---

Абрахамом Маслоу (родители которого, кстати, эмигрировали в США из Киева) и до того, как Курт Гольдштейн (в 30-е годы) ввел сам термин «самоактуализация».

Приведенный фрагмент из книги Лазурского служит прекрасным примером и проникновения в перспективы развития науки, и (обратим внимание на последнюю фразу в цитате) ответственного отношения к ним, понимания того, что важные идеи требуют тщательной разработки.

Постараемся же, в меру своих сил, следовать примеру наших выдающихся предшественников.

---

### 321

---

---

<sup>225</sup> Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Л., 1924. – С. 64-65.

## ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ<sup>226</sup>

Гуманистическая психология – совокупность направлений психологической науки и практики, отличающихся сознательным и последовательным согласованием осуществляемой психологами деятельности с принципами гуманизма.

Чаще всего термин «гуманистическая психология» относят к течению, которое под этим названием организационно оформилось в США в начале 60-х г.г. XX в. – тогда были основаны Ассоциация за гуманистическую психологию и «Журнал гуманистической психологии» (Journal of Humanistic Psychology). Американская гуманистическая психология, наиболее выдающимися представителями которой были Абрахам Маслоу (Maslow, 1908 – 1970) и Карл Роджерс (Rogers, 1902 – 1987), вытупила как «третья сила», противопоставившая себя двум наиболее влиятельным в тогдашней западной психологии направлениям – бихевиоризму (поведенческой психологии), который психологи-гуманисты упрекали в механицизме и недооценке специфики человека по сравнению с животными, и фрейдистскому психоанализу, сосредоточивавшемся в познании человека на его болезненной стороне, выражающейся в невротических и психотических проявлениях. Усматривая в отсутствии последних всего лишь необходимый, но отнюдь не достаточный признак здоровой личности, гуманистическая психология наполнила последнее понятие положительным содержанием, стержнем которого является стремление личности самоактуализироваться, раскрыть свой творческий потенциал. Соответственно, главная миссия психолога-практика состоит в «фасилитации» (от англ. to facilitate – облегчать) в принципе доступного каждому человеку процесса такого раскрытия.

Как это чаще всего случается, путь гуманистической психологии оказался намного более трудным, чем это представляли энтузиасты в его начале. Вопреки успешным попыткам применения ее идей не только в сфере психологической помощи, но также в образовании и менеджменте, она не заняла ведущего места в американской психологии. Немалые трудности при этом обусловила недостаточная готовность общества (и профессионального сообщества психологов) к принятию и реализации

322

гуманистических принципов. И всё-таки движение в гуманистическом направлении, прежде всего в области практической психологии, является несомненным – как в США, так и в мире в целом. Это движение нашло выражение, в частности, в таких сформировавшихся в Западной Европе направлениях, как «логотерапия» Виктора Франкла (Frankl, 1905 – 1997), «инициальная психотерапия» Карл-Фрида Дюркгейма (Dürkheim, 1896 – 1988) и др. Что же касается теоретического обоснования гуманистических подходов в психологии, то созвучными с западной гуманистической психологией в ценностном плане и, вероятно, более глубокими по философско-методологическому уровню являются некоторые концепции, созданные в Украине и России, в частности Сергеем Рубинштейном (1889 – 1960) и Владимиром Роменцом (1926 – 1998).

С учетом вышесказанного, ныне правильнее говорить не о гуманистической психологии как о каком-то очерченном направлении, а о гуманистической ориентации в психологии. Эта ориентация охватывает разные теоретические концепции и методы практической работы, взаимодействует с разными методологическими традициями (в том числе с естественнонаучной). Социокультурная значимость гуманистически ориентированных направлений, сформировавшихся во второй половине XX в. в области психологической науки и практики, находит проявление и в профессиональной сфере (прежде всего, в форме оказания конкретной помощи людям в решении их психологических проблем и личностном росте), и вне этой сферы – благодаря возможности воспользоваться, в самых разных областях жизни общества, более глубоким пониманием человеческой сущности, достигнутым указанными направлениями, а также обоснованными и реализованными в их рамках гуманистическими моделями поведения.

### ЛИТЕРАТУРА

Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. – К., 2001; Т. 2: Психологія і духовність. – К., 2005.

<sup>226</sup> Статья написана в 2004 г. на укр. языке для “Энциклопедії сучасної України”. (Примечание 2006 г.)

Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.

Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К., 1998.

### 323

## КОНЦЕПЦИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ<sup>227</sup>

### Гуманистическая психология как «третья сила»

Наиболее влиятельными направлениями в западной психологии первой половины ХХ века были бихевиоризм и психоанализ. Начиная с 50-х годов, на арену выходит гуманистическая психология, которую часто называют «третьей силой». (Эти слова вынесены даже в заглавие книги Ф. Гобла [12]. Характерно и упоминание в ее подзаголовке «революционного нового взгляда на человека»).

С точки зрения психологов-гуманистов, и бихевиористы, и психоаналитики предлагают ограниченные подходы к пониманию человека, игнорируя, как пишет Д. Шульц, «высоты, до которых личности имеют потенциал подняться» [24, с.2]. В характеристике человеческого индивида бихевиористами как «сложной системы, действующей закономерным образом» (Б. Скиннер [25, с.202]), психологи-гуманисты усматривают неправомерное сведение его к машине<sup>228</sup>. Что касается психоаналитиков, то, сосредоточив внимание на невротическом и психотическом поведении, они отразили лишь больную или, как выражается Шульц, уродливую (crippled) сторону человеческой природы. Человек трактуется бихевиористами как существо, лишь реагирующее на внешние стимулы, а психоаналитиками –

### 324

как жертва биологических сил и возникших в детстве конфликтов. Психологи-гуманисты признают, конечно, влияние на личность и этих конфликтов, и инстинктов, и внешних воздействий. Но они считают, что человек может и должен подняться и над своей биологической природой, и над своим прошлым, и над нормами, задаваемыми его окружением. В отличие от господствовавших ранее психологических школ, предлагаемый гуманистической психологией взгляд на человеческую природу является оптимистическим. Он исходит из признания превышающего «норму» уровня развития, к кото-

<sup>227</sup> Работа опубликована под этим названием в виде брошюры (К.; Донецк: «Ровесник», 1993). В 1997 г. было подготовлено к печати 2-ое, несколько доработанное, издание брошюры; оно, однако, не вышло. Здесь воспроизводится (с мелкими уточнениями) этот подготовленный к печати текст. (Примечание 2006 г.)

<sup>228</sup> На взгляд автора этой брошюры, тезис Скиннера отражает одну из сторон истины. Но специфика закономерностей человеческого поведения бихевиористами, по сути, не раскрыта.

рому стремится подлинно здоровая личность, реализуя, или *актуализируя*, свой потенциал<sup>229</sup>. Отсутствие психотических и невротических проявлений признается психологами-гуманистами только необходимым, но никак не достаточным условием того, чтобы считать личность здоровой. Понятие «здоровая личность» они стремятся наполнить положительным содержанием.

Анализу этого содержания посвящено последующее изложение.

### **Характерные черты здоровой (самоактуализирующейся) личности**

Одним из первых попытался выделить такие черты Гордон Олпорт (1897 – 1967)<sup>230</sup>. Развитие личности он рассматривает как непрерывный активный процесс становления (*becoming*), посредством которого индивид берет на себя ответственность за качество своей жизни. Олпорт указывает следующие характерные черты зрелой здоровой личности:

1. Она обладает расширенным «чувством "Я"» (*sense of self*), не замыкаясь в узком пространстве собственных нужд и желаний.

2. Она проявляет теплое отношение к другим людям, выражающееся в интимности и сострадании, в чувстве родства со всеми людьми, невзирая на различия в ценностях и установках.

3. Она *принимает* себя как личность, обладает положительным «образом "Я"» (*self-image*), позволяющим без внутренней горечи перенести неудачи, раздражающие или фрустрирующие события. Она так действует по отношению к собственным эмоциональным состояниям (в том числе депрессии, гневу, стыду за свой промах), чтобы не нанести вреда другим людям.

---

## 325

---

4. Она реалистически воспринимает мир, не допуская систематических искажений в угоду своим потребностям и фантазиям, и вместе с тем обладает умениями, необходимыми для решения объективно существующих проблем. Будучи ориентирована на такие проблемы, она может «терять себя» в работе. Олпорт цитирует нейрохирурга Харви Кьюшинга, говорившего: «Единственный способ продлить жизнь – это иметь задачу, решение которой надо довести до конца».

5. Она способна объективно оценивать себя, понимая различия между тем, какова она на самом деле, какой она хотела бы быть и какой ее видят другие. Она проявляет по отношению к себе чувство юмора, предотвращающее зазнайство. (Вообще, юмор, по Олпорту, – это способность смеяться над вещами, которые ты любишь, и при этом по-прежнему любить их).

6. Она отличается ясным, целостным подходом к жизни, обладает такой системой ценностей, которая делает жизнь осмысленной.

---

<sup>229</sup> Понятие «самоактуализация» ввел в науку в 30-е годы нейропсихиатр Курт Гольдштейн. Но статус одного из важнейших для характеристики личности оно приобрело лишь в гуманистической психологии.

<sup>230</sup> См [8], а также анализ концепции Олпорта в книгах [13] и [24] и в статье [2].

Весомый вклад в разработку *гуманистической концепции здоровой личности* внесен Виктором Франклом (1905 – 1997). Поскольку, однако, в его трудах список качеств такой личности в явном виде не представлен, воспользуемся «выжимкой», которую предлагает Д. Шульц [24]. Он отмечает следующие подчеркиваемые Франклом качества здоровой личности:

1. Она свободно выбирает свой курс действий.
2. Она принимает на себя ответственность за течение своей жизни и определение собственной судьбы.
3. Она не детерминируется внешними силами.
4. Она нашла в жизни подходящий для нее смысл.
5. Она сознательно контролирует свою жизнь.
6. Она способна выражать ценности, относящиеся к творчеству, переживаниями и установками (аттитюдами).
7. Она преодолела беспокойство о себе.

Глубокую разработку понятие самоактуализации получило в трудах Абрахама Маслоу (1908 – 1970)<sup>231</sup>. Толчком к тому, чтобы заняться изучением самоактуализирующихся личностей (ниже – САЛ), послужило для Маслоу общение с его университетскими профессорами – психологом Максом Вертхеймером и культурантропологом Рут Бенедикт, во многом отличавшимися от обычных людей. Впоследствии Маслоу пришел к понятию о САЛ как здоровой, непрерывно развивающейся личности, эффективно

---

### 326

---

выражающей человеческую сущность, и разработал это понятие на основе ряда эмпирических исследований и теоретического анализа их результатов.

В работах Маслоу и его последователей раскрываются *основные черты самоактуализирующейся личности* (точнее, это характерные черты, но отнюдь не у каждой САЛ имеется их полный набор). Указываются такие черты:

а) простота, естественность, непринужденность как в поведении, так и во внутренней жизни, мыслях, побуждениях. САЛ не действует ради внешнего эффекта. Это, вообще говоря, не означает неконвенционального поведения, т. е. нарушения его принятых внешних форм. Такие формы попросту несущественны для САЛ, поскольку ее неконвенциональность носит внутренний, относящийся к существу дела характер;

б) свежесть восприятия, способность наслаждаться окружающим миром;

в) преимущественный интерес к миру, а не к себе, отсутствие эгоцентризма;

г) наличие у каждой САЛ дела, в которое она верит, занятия, которому она предана. Когда такой человек говорит: «моя работа», это значит: «моя миссия в жизни». Дихотомия «работа – удовольствие» для него не существу-

---

<sup>231</sup> Характеристика взглядов Маслоу дается здесь на основе его трудов [17, 18, 19] с учетом книг и статей [1, 2, 3, 4, 12, 26], содержащих изложение и анализ его идей.

ет. Он более озабочен работой, которая должна быть сделана, чем защитой своего «Я»;

д) объективный взгляд на жизнь, на людей. САЛ отдает предпочтение объективным, а не эмоциональным оценкам;

е) хотя САЛ и не обладает иммунитетом по отношению к страхам и тревоге, но источником последних являются подлинные, объективно обусловленные проблемы, а не невротическое воображение;

ж) САЛ готова при изменении условий вносить изменения в свои взгляды и свое поведение и не испытывает в связи с этим излишних стрессов. В противовес невротика, не чувствует угрозы со стороны неожиданного, неизвестного, таинственного. Напротив, неизвестное обычно привлекает ее;

з) творческие способности в той или иной области (художественные, научные, относящиеся к практической жизни). Своим отношением к творчеству такие люди напоминают детей, прежде чем те научились бояться насмешек;

и) бóльшая, чем у других людей, способность испытывать радость и счастье. Тем самым подтверждается мысль Сократа и Платона о том, что добродетель вознаграждается. Это не значит, что у САЛ не бывает несчастий, горя, печали, что такие люди всегда в благом настроении

---

327

---

(напротив, их, например, сердят досужие сплетни, бессодержательные разговоры). Но они имеют больше интересов, чем другие, полнее осознают красоту мира, меньше страдают от скуки, отчаяния, стыда, отсутствия цели;

к) умение получить максимум удовольствия от настоящего сочетается у САЛ с наличием цели в будущем. Это позволяет перенести и очень тяжелое настоящее. Чтобы реализовать свои возможности, человек должен верить в открытое будущее, видеть впереди нечто заслуживающее действия;

л) выраженная способность к любви, к глубокой личностной связи с другими людьми. Люди рассматриваемого типа в большей мере, чем другие, способны к долгой счастливой жизни в браке. Их половая жизнь улучшается с возрастом (до какого-то момента); от секса (как и от другой жизненной активности) они испытывают большее наслаждение, чем другие люди, но при необходимости могут без него обходиться;

м) предпочтения в общении, отдаваемые людям с привлекательными чертами характера (честным, искренним, добрым, смелым) безотносительно к поверхностным характеристикам (социальному и национальному происхождению, образованию, вероисповеданию, внешности);

н) демократичность, неподверженность снобизму; ощущение своей идентичности с человечеством, пренебрежение политическими, экономическими, национальными границами;

о) четкое различие добра и зла (обычно в сочетании с терпимым отношением к недостатку такого различия у других людей)<sup>232</sup>;

п) отсутствие повышенного интереса к отрицательным явлениям в жизни или искусстве (насилию, унижению и т. п.). Реакция самоактуализирующейся личности на такого рода ситуации – желание что-то улучшить, если это возможно. Ее критичность конструктивна, а не проистекает из гнева;

р) уважение к себе и связанная с ним способность уважать других; склонность к философскому юмору (в отличие от шуток, основанных на чувстве враждебности к другим людям или превосходства над ними);

с) низкая степень внутренних конфликтов. САЛ не воюет сама с собой и потому сохраняет больше энергии для производительных целей.

Много сходного с самоактуализирующейся личностью, как ее описывает Маслоу, мы находим у *«полностью функционирующей личности»*<sub>2</sub>

### 328

---

или *«личности завтрашнего дня»*<sub>2</sub>, рассматриваемой Карлом Роджерсом (1902 – 1987)<sup>233</sup>. Но в то время как Маслоу сосредоточивает внимание на характерологических особенностях интересующих его людей, Роджерса занимают также мировоззренческие предпочтения тех, о ком он пишет, их критичность по отношению к социальной действительности, господствующим в ней нормам и ценностям. Если для Маслоу предметом анализа являются в основном зрелые личности, успешно проявившие себя в профессиональной деятельности, то Роджерса интересуют, главным образом, молодые люди, успевшие, однако, осуществить личностный выбор. Таковы, например, бывшие служащие корпораций, которые высоким доходам предпочли более простой образ жизни, или бывшие священники и монахи, пришедшие к выводу о несостоятельности принимавшихся ими догм.

Роджерс указывает такие черты описываемых им личностей:

а) открытость миру (и внешнему, и внутреннему), новому опыту, новым взглядам и идеям, новому образу жизни<sup>234</sup>;

б) «экзистенциальность», т.е. способность к полнокровной жизни в каждый момент своего существования;

в) чувство субъективной свободы, вера в свою способность осуществить жизненные планы, реализовать свой выбор;

г) стремление к аутентичности, что включает в себя правдивость в общении, отказ от лицемерия и хитрости;

---

<sup>232</sup> Как отмечает американский философ П. Курц, зрелая личность проявляет терпимость к разным, стилям жизни, не обязательно одобряя их. Благодаря этому горизонты личности «могут расширяться и обогащаться» [15, с. 52].

<sup>233</sup> Взгляды Роджерса излагаются на основе его книг [22] и [23]; использован также анализ этих взглядов в книге [13].

<sup>234</sup> Открытость опыту Роджерс рассматривает как качество, противоположное склонности к психологическим защитами.



д) стремление к целостности, к преодолению разрыва тела и духа, мысли и чувства, науки и здравого смысла, работы и игры;

е) стремление к интимности, к тесной духовной связи с другими людьми, поиск новых форм вербального и невербального общения;

ж) отношение к жизни как к процессу. «Завтрашние личности» всегда находятся в движении, в изменении, готовы к риску, и им нравится такой образ жизни;

з) забота о людях, готовность оказать помощь (при условии, что в ней действительно нуждаются). Существенно, что это деликатная, тактичная помощь, чуждающаяся оценок и морализаторства;

и) чувство близости к природе, проявление заботы о ней. «Личности будущего» обладают экологическим сознанием и испытывают удовольствие не от покорения природы, а от объединения с природными силами;

---

329

---

к) доверие к собственному опыту в сочетании с недоверием к навязываемым извне авторитетам, готовность выносить самостоятельные нравственные суждения;

л) способность жить в обществе и играть в нем конструктивную роль, не превращаясь, однако, в его пленника;

м) антиинституционализм, т.е. антипатию по отношению к жестко организованным бюрократическим организациям. «Завтрашние личности» исходят из того, что учреждения должны существовать для людей, а не наоборот;

н) скептическое отношение к науке и технике, используемым ныне для подавления природы и манипулирования людьми, в сочетании с поддержкой применения научно-технических достижений в гуманных целях;

о) отсутствие стремления к деньгам и привилегированному материальному положению, равнодушное отношение к богатству;

п) предпочтение, оказываемое духовным ценностям, равно как и духовным личностям – таким, как Махатма Ганди, Мартин Лютер Кинг, Тейяр де Шарден.

Завершая рассмотрение черт здоровой (самоактуализирующейся) личности, как она понимается в гуманистической психологии, приведем характеристику, которую дает ей Д. Шульц [24] на основе обобщения работ многих исследователей (кроме упомянутых выше Олпорта, Франкла, Маслоу, Роджерса, учтены также взгляды К.Г. Юнга, Э. Фромма и основателя гештальттерапии Ф. Перлса).

Отмечается, что при наличии многих расхождений между названными учеными все они согласны в том, что психологически здоовая личность сознательно контролирует свою жизнь. Она способна к сознательному (хоть и не всегда рациональному) управлению своим поведением и распоряжению своей судьбой.

Психологически здоровая личность знает свои сильные и слабые стороны, свои достоинства и недостатки и, в общем, принимает их, не притворяясь тем, чем не является. Выполняя те или иные социальные роли, она не смешивает их со своим истинным «Я».

Здоровая личность не живет в прошлом, не продолжает быть жертвой реальных или воображаемых конфликтов, имевших место в раннем детстве. Ориентируясь на будущие цели и миссии, она четко осознает настоящее и действует в нем. Вместе с тем покоем и стабильностью она предпочитает обращение к новым целям и новому опыту.

Шульц обращает внимание на отсутствие «универсального предписания» для психологического здоровья. «Мы не являемся копиями или

---

### 330

---

дубликатами друг друга в наших неврозах или нашем более нормальном поведении. Почему же мы должны быть одинаковы в форме психологического здоровья? ... Каждый из нас уникален» [24, с. 144].

«Так же, как я – не ваш дубликат, – продолжает Шульц, – я не дубликат самого себя, каким я был 20 лет назад» [24, с. 146]. Отсюда вытекает вывод о необходимости учета возраста при разработке рекомендаций, касающихся психологического здоровья.

В отличие от свойственной невротикам личностной стагнации здоровая личность никогда не перестает расти. «Если мы действительно открыты миру, то приобретаем новый опыт и в результате этого изменяемся» (там же). Наибольшие шансы достичь психологического здоровья имеет тот, «кто достаточно свободен (чье "Я" достаточно надежно), чтобы экспериментировать с различными предписаниями и видеть, какие из них подтверждают свою валидность в лаборатории повседневной жизни. Другие могут предложить курс следования, но только ты сам сможешь сказать, насколько он хорош в действии» (там же).

Психологи, придерживающиеся гуманистического подхода, предприняли шаги в направлении *операционального установления самоактуализации*. Наибольшую известность получил разработанный Э. Шостромом и одобренный Маслоу «Опросник личностной ориентации» (Personal Orientation Inventory – POI). Две главные шкалы – «Временная компетентность» (Time competence) и «Внутренняя поддержка» (Inner-directed support). Первая из шкал выясняет, в какой мере субъект осуществляет выбор на основе текущего переживания, не будучи поглощен ни прошлым, ни будущим. Вторая шкала служит для установления того, в какой мере субъект принимает решение, руководствуясь собственными чувствами, приоритетами и целями, а не требованиями или реакциями других.

Тест Шострома получил широкое применение для выяснения того, оказывает ли некий ворк-шоп или иное мероприятие, направленное на личностный рост, требуемое действие. Вместе с тем раздаются и критические голоса, указывающие, в частности, на то, что показатели по тесту существенно воз-

растают в результате изучения курса гуманистической психологии. П. Смит отмечает также следующий момент: «Ответы на вопросы теста оцениваются не с точки зрения респондента, как этого должен был бы требовать теоретик гуманистической психологии, а в зависимости от того, попадают ли они в категории, заранее установленные исследователем» [26, с. 211].

Дело здесь, конечно, не в недостатках конкретной методики, а в том, что, как констатирует Дж. Левингер, наиболее важные, жизненно значимые

---

### 331

---

качества «всегда было и будет трудно ухватить с помощью объективных тестов и лабораторных исследований» [16, с. 65]<sup>235</sup>.

#### Стратегия личностного роста

Значительное внимание Маслоу и его последователи уделяют *соотношению между самоактуализирующимися личностями и обычными людьми*.

Среди населения САЛ составляют доли процента. Так, по данным Бетти Фридан, из 3000 обследованных студентов колледжей только о 20 можно сказать, что они движутся к самоактуализации. Вместе с тем Маслоу подчеркивает отсутствие четкой, резкой грани между самоактуализирующимися личностями и обычными. В каждом человеке и определенно в каждом новорожденном ребенке, указывает он, существует активная направленность на здоровье, импульс к росту, к актуализации человеческого потенциала. Самоактуализация, по Маслоу, – это раскрытие и развитие своей подлинной сущности (the true self), достижение «полной человечности» (full humanness).

Невроз, напротив, представляет собой «человеческое уменьшение». Впрочем, термин «невроз» Маслоу вообще считает совершенно неадекватным. «Я бы интерпретировал невроз, – пишет он, – как неудачу личностного роста. Это когда не удастся стать тем, кем человек мог стать или даже, я бы сказал, должен был стать. Человеческие и личностные возможности упущены; мир сужен, как и сознание; способности подавлены» [19, с.33]. «Человеческое уменьшение», оговаривается Маслоу, может быть обратимым, особенно у детей.

Неудачи личностного роста Маслоу объясняет тем, что быть полностью человеческим (full human) трудно, опасно и проблемно. Самоактуализация предполагает последовательные выборы (лгать или быть честным, красть или не красть и т. п.), причем в каждой такой точке есть прогрессивный и регрессивный выходы («выбор роста» и «выбор страха»).

Аналогичную мысль высказывает Роджерс: «Мой опыт в терапии и в группах делает невозможным для меня отрицать реальность и значимость человеческого выбора. Для меня это не иллюзия, что человек в какой-то степени архитектор самого себя» [22, с. 57].

---

<sup>235</sup> Обстоятельный анализ противоречий и трудностей, связанных с выработкой метода исследования, адекватного принципам и задачам гуманистической психологии, представлен в статье [2].

Люди, считает Роджерс, обладают богатыми ресурсами самопонимания

332

---

и изменения своего самосознания, установок и поведения. Будут ли они использованы, во многом зависит от психологического климата.

Ориентируясь на психотерапевтическую практику, Роджерс выдвигает три условия, соблюдение которых необходимо для того, чтобы психологический климат способствовал личностному росту (т. н. *триада Роджерса*). Это следующие условия:

1) подлинность, «конгруэнтность» поведения психотерапевта, отсутствие профессионального или личностного фасада, «прозрачность» для клиента;

2) безусловное, полное принятие клиента таким, каков он есть;

3) эмпатическое понимание клиента. Психотерапевт точно воспринимает чувства и личностные смыслы клиента и предлагает последнему свое понимание – в том числе и смыслов, не достигших порога сознания. «Иногда в высказываниях, казалось бы, не очень важных, – пишет Роджерс, – я слышу человеческий крик, скрытый глубоко под поверхностью личности» [22, с. 8].

Выполнение психотерапевтом этих условий развивает у клиента самопонимание, уверенность в себе, способность выбирать поведение. «Люди приобретают бóльшую свободу жить и становиться» [22, с. 133].

Выраженная в перечисленных условиях стратегия (или, как выражается Роджерс, «философия межличностных отношений») применима, конечно, не только в психотерапии, но может быть распространена на многие другие виды отношений (родитель – ребенок, учитель – учащийся, лицо с высоким статусом – лицо с низким статусом и т. д.). «Я имею дерзость, – говорит Роджерс, – верить, что она могла бы быть эффективна и в ситуациях, где ныне господствует грубая сила, например в политике, особенно в нашем обращении с другими народами» [22, с. 45]. В психологическом климате, отмеченном подлинностью, благосклонностью и взаимопониманием, люди и группы движутся от жестокости к гибкости, от статичности к процессу, от зависимости к автономии, от защит к самопринятию, от предсказуемости к непредсказуемому творчеству. Успехи на этом пути выступают «живым доказательством актуализирующей тенденции» [22, с. 43-44].

Мы по-настоящему оказываем помощь, считает Роджерс, только когда относимся друг к другу как личности, рискуем собой в этих отношениях как личности, воспринимаем другого как полноправную личность.

Описанная стратегия должна распространяться и на отношение личности к себе самой. «Я пришел к тому, – пишет Роджерс, – чтобы ценить каждую частицу моего опыта, меня самого» [22, с. 43]. Это касается даже

333

---

тех чувств, идей и поведенческих импульсов, которых принято стыдиться. «Я хочу, – продолжает Роджерс, – принять все эти чувства, идеи и импульсы как

обогащающую часть себя. Я не ожидаю, что буду действовать сообразно всем этим импульсам, но, когда я принимаю их все, я могу быть более реальным; мое поведение, следовательно, будет лучше соответствовать ситуации» (там же).

Важность подлинности в отношении к самому себе подчеркивает британский психолог-гуманист Р. Лэйнг (R.D. Laing); мы излагаем его взгляды, ориентируясь на статью [20]. Согласно Лэйнгу, человек страдает от того, что он не искренен с самим собой. Отчуждение при этом возникает в результате того, что мы притворяемся и вместе с тем притворяемся, что не притворяемся. Мы искажаем свой опыт или отрицаем его – частично преследуя свои цели, частично под давлением со стороны – в особенности когда такое давление производится во имя любви.

### **Философские аспекты концепции самоактуализации личности**

Изложенное выше показывает, что анализ процесса самоактуализации личности, равно как и препятствий, стоящих на его пути, оказывается тесно связанным с философскими, мировоззренческими проблемами, волновавшими мыслителей на протяжении многих веков. Важнейшая из них касается того, изначально добр или зол человек. Маслоу и Роджерс отстаивают примат добра, считая доказательством положительности человеческой природы то, что рекомендуемая ими «вскрывающая» терапия уменьшает агрессию, враждебность, жадность и другие отрицательные характеристики и увеличивает любовь, доброту, творчество.

Э. Стоб [27] считает подобные рассуждения недостаточно убедительными. С не меньшим основанием, полагает он, можно утверждать, что люди имеют потенциал и для доброты, и для эгоизма и жестокости. Те или иные характеристики развиваются в зависимости от среды и опыта. Базовыми являются следующие вопросы: Какие ограничения накладываются биологической природой людей вообще и конкретных индивидов в частности? Как биологические задатки и опыт взаимодействуют при становлении личностных характеристик?

Близкий к гуманистической психологии философ Э. Беккер [9, 10], обращаясь к наследию Руссо, отдает предпочтение тезису об изначальной этической нейтральности человеческого индивида и подчеркивает важность раннего опыта. Человеческую природу в ее положительных характеристиках

он предпочитает рассматривать как идеал. Спор между «романтиками», с одной стороны, и «циниками» или «реалистами», с другой, труден и не может быть решен чисто эмпирически; «всё зависит от того, что ты хочешь построить и чего можешь достичь» [10, с. 178]. Сердцевина науки о человеке в обществе, считает Беккер, наполовину эмпирическая и наполовину идеальная – и это точка, где наука логически сходится с религией.

Р. Лэйнг (см. [20]) также считает, что если человек создает себя с помощью совершаемых им выборов и воздействует на мир, который затем в

свою очередь воздействует на него, то неуместно изучать людей, как если бы они были вещами, к тому же статичными. Надо сделать понятным путь, которым люди намеренно, посредством практики создают свой мир, а не просто видеть социальный мир как процесс, где действуют механические причины.

В этой связи процитируем В. Франкла: «... Будучи профессором в двух областях, неврологии и психиатрии, я хорошо сознаю, до какой степени человек зависит от биологических, психологических и социальных условий; но, кроме того, что я профессор в двух областях науки, я еще человек, выживший в четырех лагерях – концентрационных лагерях, – и поэтому являюсь свидетелем того, до какой неожиданной степени человек способен бросить вызов самым тяжелым условиям, какие только можно себе представить» [5, с. 77].

Диалектический подход к обсуждаемой здесь проблематике развивает Эрих Фромм (1900 – 1980). Сущностью человека, полагает он, «является не добро и зло, не любовь или ненависть, а противоречие, которое заставляет искать всё новых решений, вызывающих, в свою очередь, всё новые противоречия», причем «человек может отреагировать на эту дилемму регрессивным или прогрессивным образом» [6, с. 91]. «Человек *не является* ни хорошим, ни дурным. Если верить в доброту человека, как его единственный потенциал, то обязательно будешь видеть факты в искаженном розовом свете и в конце концов жестоко разочаруешься. Если верить в другую крайность, то превратишься в циника и не заметишь многочисленные возможности к добру в себе самом и в других. Реалистический взгляд видит действительные потенциалы в обеих возможностях и исследует условия, при которых они соответственно развиваются. Эти соображения ведут нас к проблеме *свободы* человека» [6, с. 93].

Свобода, предполагая самоуправление, требует знания себя. «Цель знания себя, – говорит Маслоу, – ближе к тому, что мы называем свободой, чем к подавляющему самоконтролю» [17, с. 41].

### 335

---

Вместе с тем существенной стороной свободы как условия развития личности является свобода поиска истины, свобода разума, в том числе и тогда, когда анализу подвергается сама личность. Об этом пишет, в частности, американский философ Дж. Рэндэл [21], интересуясь как объективными, так и субъективными предпосылками свободы. Важнейшее качество личности он видит в способности к самокритике, к соотношению своей жизни с высшими идеалами.

Личность нуждается в знании не только своих качеств как таковых, но и их зависимости от внешних условий и от собственной активности личности. Как говорит Э. Фромм, «ни Маркс, ни Фрейд не были детерминистами в том смысле, что они якобы верили в категоричность каузальной детерминации. Они оба верили в возможность изменения однажды избранного пути. Они оба видели обоснованность этой возможности в способности человека

*осознавать силы, которые побуждают его, так сказать, за его спиной, и таким образом вновь обрести свою свободу»* [б, с. 94-95].

По мнению приверженца гуманистической психологии британского литератора К. Уилсона, последняя поставила под вопрос дарвинистские, фрейдистские, бихевиористические допущения о том, что человек – раб своей «низшей природы» и беспомощен в руках естественных сил. Психология Маслоу, хотя и основывается на наследии Фрейда и Уотсона, учитывает проигнорированную ими оптимистическую сторону человеческой психики. «Детерминистические законы нашей "низшей природы" действуют в своей области; но *есть* и другие законы. Человеческая свобода является реальностью – реальностью, влияющей на физическое, равно как и на душевное здоровье. Когда описанные Франклом заключенные переставали верить в возможность свободы, они заболели и умирали... Чтобы реализовать свои возможности, человек должен верить в *открытое* будущее; он должен видеть нечто, заслуживающее действия» [29, с. 219].

Гуманистический подход к человеку, считает британский философ Х. Блэкхэм [11], является одновременно и предписывающим (предлагая концепцию человека и стратегию жизни), и не предписывающим (поскольку оставляет цели открытыми).

Значение гуманистической психологии, констатирует К. Уилсон в процитированной выше книге, выходит за рамки психологической науки. Психологи-гуманисты с точки зрения науки подходят к вопросу о «потолке человеческой природы», поставленному великими романтиками – Блэйком, Байроном, Гете, Шиллером и другими.

### 336

---

#### **Психологические механизмы самоактуализации личности**

Важнейшее значение для раскрытия психологических механизмов становления личностной свободы имела разработка Абрахамом Маслоу ориентированной на решение этой задачи теории мотивации. Поскольку основные положения данной теории представлены в литературе на русском языке [1, 3, 4], отметим здесь лишь наиболее важные моменты.

Маслоу выделяет пять последовательно формирующихся уровней потребностей: физиологические, в безопасности, в любви, в оценке и уважении (со стороны значимых других и самого себя) и, наконец, в самоактуализации. Ребенок не может достичь самоактуализации, пока его потребности предшествующих уровней не удовлетворены. Но когда уровень самоактуализации достигнут, он может быть сохранен и при неполном удовлетворении потребностей более низких (базовых) уровней.

Четырем базовым уровням соответствует мотивация дефицита. Пока дефицит имеет место, человек ищет способа удовлетворения базовых потребностей. Но когда дефицит преодолен, то здоровый человек, по Маслоу, мотивируется в первую очередь своей потребностью в развитии и максимальной актуализации своих возможностей. Этот импульс действия поверх базовых потребностей Маслоу называет «метамотивацией» или «мотивацией

Бытия». К сожалению, людей вполне здоровых в смысле Маслоу относительно немного; соответственно, метапотребности не обязательно развиваются, когда удовлетворены базовые потребности.

При мотивации Бытия, отмечает П. Смит, «поведение является внутренне удовлетворяющим. Мы "делаем свое дело" не в ожидании определенной реакции со стороны других, но просто потому, что этим выражаем определенный ценный нами аспект самих себя» [26, с. 209].

Рассматривая ненасыщаемость метапотребностей, К. Уилсон по аналогии с привыканием к наркотикам вводит понятие «положительного привыкания», обогащающего личность, – к музыке, к литературе и т. п.

Бытийной мотивации соответствует *ориентация на бытийные ценности* – истину, красоту, добро, справедливость и т. п. Такая ориентация позволяет преодолеть многие традиционные дихотомии. «Если вы, – пишет Маслоу, – делаете работу, которую любите, и преданы ценности, которая для вас является высшей, то вы себялюбивы, насколько это возможно, и вместе с тем бескорыстны и альтруистичны... Ваши границы распространяются в этом смысле далеко за пределы вашей личной сферы интересов, с тем чтобы охватить весь мир. Если несправедливость совершается

---

### 337

---

против кого-либо в Болгарии или Китае, она совершается и против вас» [19, с. 194-195]<sup>236</sup>.

Полному раскрытию возможностей каждого индивида в известной мере мешает свойственное человеку двойственное отношение к бытийным ценностям (особенно сильное у невротиков). Примерами здесь могут служить: любовь к красоте и неловкость в ее присутствии; восхищение человеческой добротой и раздражение при встрече с ней; поиск совершенства и тенденция к его разрушению. Такое двойственное отношение имеет место по отношению к проявлению бытийных ценностей не только у других людей, но и у самого себя. «Мы, – констатирует Маслоу, – боимся нашего наилучшего, как и нашего наихудшего, хотя и по-разному» [19, с. 35]. Понимание этой базовой экзистенциальной проблемы должно помочь приобщению к бытийным ценностям.

*Познавательным процессам самоактуализирующихся личностей* в меньшей степени свойственны искажения за счет желаний, тревог, страхов, надежд, ложного оптимизма или пессимизма. Как отмечает Маслоу, бытийным ценностям соответствует бытийное, неоценочное познание, включающее в себя радость познания высших ценностей. Бытийное познание взаимодействует с обычным, включающим оценку, планирование, принятие решений.

Маслоу рассматривает связь бытийного познания с целостностью личности. Повышение целостности личности, с одной стороны, и мира, как она его воспринимает, с другой, опосредуют друг друга. Более развитым личностям становится доступен более высокий смысл.

---

<sup>236</sup> Ср. тезис Фромма, согласно которому «любовь к другим и любовь к себе не составляют альтернативы. Напротив, установка на любовь к себе будет обнаружена у всех, кто способен любить других» [7, с. 4].



Таким образом, для САЛ характерны определенные особенности сознания. Но при этом, во-первых, целостной личности свойственно определенное единство сознательного и бессознательного; во-вторых, специфика затрагивает и саму сферу бессознательного. Мы постепенно поняли, говорит Маслоу, что нельзя быть только рациональным, научным, логичным и т. п.; требуется гармония сознательного и бессознательного. Неуместно объявлять бессознательную сторону человеческой природы заведомо больной. «Так первоначально думал Фрейд, но мы теперь научаемся иному» [19, с. 91]. В этой связи Маслоу говорит о «здоровом бессознательном, здоровой регрессии, здоровых инстинктах, здоровой нерациональности и здоровой интуиции» [19, с. 163]. В то же время он выступает против

### 338

---

антирационализма и антиинтеллектуализма, характеризуя интеллект как могущественную интегрирующую силу.

Значительную (намного бóльшую, чем у других людей) роль играет в жизни САЛ т. н. *пиковый опыт* (peak experience, в другом переводе - предельные переживания<sup>237</sup>). Маслоу характеризует пиковый опыт как восторг, экстаз, «океаническое чувство», ощущение безграничного горизонта, открытого взору.

Пиковый опыт по необходимости краток (большего человек бы не выдержал). Но острая эмоция открывает дорогу спокойному счастью (т. н. *плато-опыту*), для которого характерно ясное осознание высших ценностей (бытийное познание, о котором шла речь выше).

Пиковый опыт, отмечает Маслоу, нельзя купить, нельзя гарантировать, нельзя даже искать. Радость должна быть сюрпризом. Но можно создать условия, при которых пиковый опыт более вероятен.

Опыт этот свободен от каких-либо догматических установок в отношении того, что является нормальным, «правильным». В такие моменты, говорит Маслоу, мы забываем о себе и вместе с тем становимся свободнее от влияния других людей, исчезают страхи, уменьшаются защиты и торможения. В такие моменты человек предан Бытию и не руководствуется мотивацией дефицита.

### **Трансценденция как высший уровень самоактуализации**

Пиковый опыт и плато-опыт особенно важны для т. н. *трансцендеров* (в переводе Д.А. Леонтьева [3] – «трансцендентов»), которых Маслоу отличает от «просто здоровых самоактуализирующихся личностей».

Маслоу указывает характерные особенности трансцендеров (неоднократно оговариваясь при этом, что относительно целого ряда таких особен-

---

<sup>237</sup> Теперь я считаю наилучшим русским эквивалентом рассматриваемого термина «вершинные переживания». (Примечание 2006 г.)

ностей он не имеет конкретных эмпирических данных и указывает их, руководствуясь интуицией и общетеоретическими соображениями).

Итак, перечислим упомянутые особенности.

1. Пиковый опыт и плато-опыт становятся для трансцендеров важнейшими ценностями.

2. Трансцендеры легко, естественно, даже не осознавая этого, говорят на языке Бытия, языке поэтов, мистиков, провидцев, глубоко религиозных людей – вообще, тех, кто живет под знаком вечности. Поэтому они лучше понимают иносказания, риторические фигуры, парадоксы, музыку, вообще искусство, достигают большего успеха в невербальном общении и т. п.

---

### 339

---

3. Они видят во всех вещах сакральную сторону, не отказываясь в то же время рассматривать их на практическом, повседневном уровне. Они могут по своей воле переходить к сакральному, соотнесенному с вечностью восприятию всего, что окружает их.

4. Наиболее важными мотивирующими факторами для них служат бытийные ценности - такие, как совершенство, истина, красота, добро, целостность, преодоление дихотомий.

5. Они каким-то образом узнают друг друга и уже при первой встрече почти мгновенно достигают взаимопонимания и близости, так что могут обращаться между собой не только на вербальном, но и на невербальном уровне.

6. Они более других отзывчивы на красоту.

7. По сравнению с «просто здоровыми САЛ» они проявляют более целостное отношение к миру. Если обычный человек способен прийти к мысли о необходимости братства людей или о том, что право вести войну – проявление глупости или незрелости, то трансцендеры приходят к таким мыслям гораздо более легко и естественно. Напротив, им требуется усилие, чтобы думать «нормально» (фактически – глупым или незрелым образом), хотя они и способны на это.

8. У трансцендеров повышена характерная для САЛ вообще тенденция к синергии (гармоничному взаимодействию)<sup>238</sup> – как внутриспсихической, так и межличностной. Они преодолевают состязательность, отношение к взаимодействию с партнерами по принципу игры с нулевой суммой (согласно этому принципу, если один выигрывает, то другой проигрывает).

9. Они в большей мере и легче, чем другие, выходят за пределы своего «Я», преодолевают самотождественность.

10. Они способны не только к любви (что вообще характерно для САЛ), но также к благоговению. Они ближе к божественному, к святости в средневековом смысле.

---

<sup>238</sup> Подробнее о понятии синергии см. ниже.

11. Трансцендеры в гораздо большей степени склонны к открытиям, новаторству, чем «просто здоровые САЛ», склонные скорее к очень хорошему выполнению той работы, которая должна быть сделана. Прозрения трансцендеров позволяют яснее увидеть бытийные ценности, идеал, совершенство, то, что могло бы быть и чему следовало бы быть.

12. «У меня есть неясное впечатление, – пишет Маслоу, – что трансцендеры менее "счастливы", чем здоровые самоактуализирующиеся

---

340

---

личности. Они могут испытывать большой экстаз, большой восторг и большее "счастье" (это слишком слабое слово), чем счастливые и здоровые люди. Но у меня иногда возникает впечатление, что они в такой же и, может быть, в большей мере склонны к некой космической или бытийной грусти по поводу глупости людей, их действий против самих себя, их слепоты, их жестокости друг к другу, их близорукости. Это проистекает, видимо, из контраста между тем, что существует в действительности, и идеальным миром, который трансцендеры могут видеть так легко и так живо и который в принципе так легко достижим» [19, с. 288]. В то же время трансцендеры оптимистичны по отношению к достаточно длительным отрезкам времени.

13. С противоречиями, связанными со своей элитарностью, своим превосходством над другими людьми трансцендеры справляются легче, чем просто здоровые САЛ. Этим они обязаны своей способности с большей легкостью жить одновременно и в обычном (дефицитарном), и в бытийном мире.

14. Маслоу предполагает наличие у трансцендеров положительной корреляции (в отличие от более обычной отрицательной) между возрастанием знания, с одной стороны, и тайны и благоговения, с другой.

15. Трансцендеры меньше боятся прослыть чудаками, чем другие САЛ, и потому более способны к творчеству (иногда выглядящему как чудачество).

16. Лучше понимая неизбежность зла в философском смысле, трансцендеры одновременно и испытывают большую жалость к его носителям, и более непреклонны в борьбе с ним.

17. Они более других склонны считать себя *носителями* таланта, *инструментами* надличного, временными хранителями большего интеллекта, умения, лидерства, эффективности.

18. Они проявляют также повышенную склонность к глубокой духовности или религиозности – будь то в теистическом или нетеистическом смысле. В этой связи Маслоу замечает (опираясь на широкое понимание религиозности), что некоторые атеисты намного религиознее, чем некоторые священники.

19. Просто здоровые САЛ – это сильные индивидуальности, люди, знающие, кто они такие, куда они движутся, чего они хотят, адекватно и успешно использующие свои возможности, свою подлинную природу. Транс-

цендеры обладают всем этим, но вместе с тем выходят за рамки своего «Я», самоидентичности и самоактуализации.

20. Благодаря более легкому восприятию бытийного мира трансцендеры в большей мере, чем другие, способны испытывать чувство очарования

---

341

---

подобно детям, замороженно наблюдающим падение капелек дождя с карниза, движение гусеницы, переливающиеся цвета в луже и т. п.<sup>239</sup>

21. Благодаря приверженности бытийному познанию трансцендеры (в отличие от прагматичных «просто здоровых САЛ») склонны воспринимать окружающие явления как более таинственные, более совершенные, в большей мере соответствующие тому, что должно быть. Поэтому они осторожны в своих действиях, боясь нарушить то, что хорошо в существующем виде.

22. Цельность чувств, «постамбивалентность», свойственная САЛ вообще, особенно характерна для трансцендеров. Они склонны к чуждой внутренним конфликтам любви «от всего сердца» в отличие от более обычной смеси любви и ненависти.

23. На протяжении веков мистики и трансцендеры предпочитали простоту и избегали роскоши, привилегий, почестей и собственности.

24. Как говорит Маслоу, у него сложилось впечатление, что для трансцендеров обычна эктоморфная конституция (по Шелдону), в то время как другие САЛ более склонны быть мезоморфами.

Любопытное наблюдение Маслоу состоит в том, что он обнаружил столько же трансцендеров среди бизнесменов, менеджеров, педагогов, политиков, как и среди религиозных деятелей, поэтов, интеллектуалов, музыкантов – вообще, тех, среди кого естественно искать трансцендеров.

### **Прикладные аспекты концепции самоактуализации**

Не ограничиваясь познанием человека, представители гуманистической психологии уделяют большое внимание применению своих идей в разных сферах практики – в психотерапии, обучении, профессиональной консультации, менеджменте и т. д. При этом предпочтение отдается «помогающей модели»: надо помочь личности в самоактуализации, а отнюдь не переделывать личность.

«Если мы хотим, – пишет Маслоу, – быть помощниками, консультантами, учителями, руководителями или психотерапевтами, надо принять личность и помочь ей понять, какого типа личностью она уже является» [19, с. 189]. Надо, далее, помочь ей быть в более полной мере тем, чем она уже есть, более полно реализовать то, чем она является потенциально.

---

342

---

<sup>239</sup> Ср. основную идею педагогической теории Джона Дьюи – «дать возможность ребенку стать эффективным взрослым и в то же время сделать взрослых более похожими на детей» (цитируем по изложению Р. Кинга [14, с. 29]).

Психотерапевт, в частности, должен помочь пациенту открыть, чего тот хочет сам, что хорошо для него, пациента, а не для психотерапевта.

Эти требования, к сожалению, соблюдаются редко. Так, например, отмечает Маслоу, многие профконсультанты не имеют понятия о возможных целях человеческого существования, о том, что необходимо для счастья. Единственное, что учитывает такой консультант, – это потребность общества в авиационных инженерах или зубных врачах. Между тем, надо идти по пути идентификации личности и установления на этой основе подходящего для нее занятия. Лишь когда это сделано, можно успешно использовать технологическое образование.

Требование принятия личности пациента, воспитуемого, обучаемого выдвигает и Роджерс, руководствуясь упоминавшейся выше «философией межличностных отношений» и опираясь на понятие конгруэнтности. Личность, по Роджерсу, конгруэнтна, если ее «Я» (самость, self) в данный момент актуализировано. Если то, что испытывает индивид, соответствует тому, что ему надлежит испытывать, то конгруэнтность обеспечена и мир воспринимается этим индивидом правильно. В случае же несоответствия срабатывают механизмы психологической защиты, приводящие к искаженному восприятию мира. Отсюда важность функции психотерапевта или педагога, состоящей в установлении индивидуализированной нормы (того, что надлежит испытывать данному человеку), и обязательность безусловно положительного отношения к подопечному.

Свой подход Роджерс называет: «person-centered approach», т. е. «*подход, сфокусированный на человеке (личности)*». Этот термин охватывает ранее использовавшиеся им понятия: «недирективное консультирование», «сфокусированная на клиенте терапия», «сфокусированное на учащемся обучение», «сфокусированное на группе руководство».

Роджерс считает доказанным, что учитель, эмпатически понимающий ученика и смысл школы для него, достигает большего эффекта, чем обычный учитель. Подход, при котором учителя делятся своей властью и доверяют учащимся, предоставляя им возможность выбора, ведет к более быстрому и результативному научению.

С позиций, близких к Маслоу и Роджерсу, анализирует педагогические проблемы Р. Строфэн [28]. Если мы хотим, говорит он, избежать самообмана и интеллектуальной нечестности, то нравственное воспитание должно устанавливать атмосферу, возможно более свободную от конвенциональных ограничений. Взаимное уважение и понимание в группе являются здесь обязательными предпосылками. Строфэн обращает также внимание на то, что

нереалистические моральные требования, налагаемые то ли извне, то ли самой личностью, приводят к неудачам, разочарованиям и в результате – либо к цинизму, либо к обусловленному чувством вины отступлению в направлении самообмана и ухода от ответственности под предлогом «слабой воли».

Акцент на принятии личности подопечного и обеспечении благоприятного психологического климата не означает пренебрежения ценностями, которыми должен руководствоваться психотерапевт, консультант или педагог. Маслоу пишет, что воспитание<sup>240</sup> «должно учить тому, как расти и в каком направлении, что хорошо и что плохо, что желательно и что нежелательно, что выбирать и чего не выбирать» [19, с. 178-179]. Но при этом в качестве существенной стороны воспитания выступает научение собственной идентичности. Если воспитание не обеспечивает этого, оно беспомощно.

В качестве обобщенной гуманистической цели воспитания Маслоу указывает на самоактуализацию личности, на то, чтобы она стала «полностью человеческой», по крайней мере насколько это возможно для данного индивида. Подобно этому, как отмечает К. Уилсон [29], психотерапию можно рассматривать как процесс поощрения пациента к поиску подходящего самообраза – того, который соответствовал бы наивысшему уровню самодвижения и способности к творчеству. Уилсон ссылается на факты работы психологов с заключенными – злостными преступниками. Когда в них начинают видеть интеллектуальных людей, способных изменить свою жизнь, у них открываются неожиданные возможности творчества.

Маслоу подчеркивает важную роль, которую призвано играть в достижении гуманистических целей художественное воспитание, осуществляемое средствами музыки, изобразительного искусства, танцев и ритма. Не следует смотреть на эту часть школьной программы как на украшение или роскошь. Маслоу считает, что опыт художественного воспитания способен служить моделью, с помощью которой можно было бы избавить остальную часть программы от характерных пороков – свободы от ценностей или нейтралитета по отношению к ним.

Отмечая, что «ценностям в наших школах сегодня не учат», Маслоу комментирует этот факт несколько неожиданным образом: «Может быть, это хорошо при удручающем недостатке подлинной философии и должным образом подготовленных учителей» [19, с. 185]. По той же причине

---

### 344

---

хорошо, продолжает Маслоу, что не осуществляется половое воспитание (при отсутствии компетентных в этой области педагогов).

Роджерс высказывает следующие соображения по поводу того, «каким могло бы быть образование в будущем, если бы мы использовали знания, которыми обладаем уже сегодня» [22, с. 202].

Должен быть создан климат доверия, в котором бы любознательность, естественное стремление к научению лелеялись и усиливались, а учащиеся находили радость в интеллектуальных открытиях. Благодаря этому они будут склонны учиться на протяжении всей своей жизни.

Учащиеся, преподаватели и администраторы должны свободно участвовать в принятии решений, касающихся всех сторон учебного процесса. Следует развивать чувство общности, благодаря которому деструктивное со-

---

<sup>240</sup> В оригинале – «education». В русском переводе книги Маслоу использован термин «образование» – см. *Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы.* – М., 1999. – С. 175. (Примечание 2006 г.)

перничество уступило бы место сотрудничеству, взаимному уважению и взаимопомощи.

Школа должна быть местом, где учащиеся имеют возможность развивать уверенность в себе, самоуважение и во все большей степени открывать в самих себе источник ценностей и возможность построения достойной жизни.

Роджерс обращает внимание на наличие ноу-хау для достижения любой из перечисленных целей. Неясно другое: «сделаем ли мы как культура выбор, который позволит осуществить их» [22, с. 203].

### **Социальные аспекты концепции самоактуализации**

Гуманистическое воспитание, формирование открытого, непредубежденного взгляда на мир важно в *социальном* плане. Если мы, говорит Маслоу, принимаем как важнейшую цель образования пробуждение и воплощение в жизнь бытийных ценностей (что просто другой аспект самоактуализации), то открывается путь к новому виду цивилизации. «Движение к психологическому здоровью – это также движение к духовному миру и социальной гармонии» [19, с. 195].

Маслоу воспользовался введенным Рут Бенедикт понятием *синергии*. Высокой синергией обладает такое общество, в котором социальные институты ориентированы на преодоление противоположности себялюбия и альтруизма. В синергическом, или, как еще его называет Маслоу, эвпсихическом<sup>241</sup> обществе срабатывает добродетель и все индивиды могут достичь высокого уровня самоудовлетворения, не ограничивая при этом ничьей свободы.

---

## 345

---

Лидерство в синергическом обществе отделено от привилегий, эксплуатации, роскоши, власти над другими людьми. Преодолевается бюрократизм и слишком жесткая профессионализация. Разве классная комната, спрашивает Маслоу, – это единственное или лучшее место, где можно получить образование? Разве *любая* мать уступает *любому* детскому психологу? Только если мы будем помнить, как легко технолог может стать специалистом по средствам, забывающим о целях, мы сможем воспользоваться услугами технологов, не оказавшись, однако, у них в подчинении.

Легко видеть, что синергическое общество, описываемое Маслоу, очень напоминает коммунистическое, как его представлял себе Маркс. Но в отличие от марксистов Маслоу считает, что такое общество должно вырасти естественно из современного. Путь к этому лежит через стимулирование становления самоактуализирующихся личностей и социальную активность последних.

Классическая экономическая теория, считает Маслоу, основана на неадекватной теории человеческой мотивации. Эта теория может быть революционным образом преобразована на основе признания реальности выс-

---

<sup>241</sup> Напомним, что греческий корень «эв» означает «благо».

ших человеческих потребностей, включая импульс к самоактуализации и любовь к высшим ценностям. При таком подходе говорить о «плате» только в терминах денег – нелепо. За деньги можно купить возможность удовлетворения потребностей низших уровней. Но когда они удовлетворены, люди мотивируются только высшими видами платы (такими как достоинство, уважение, возможность самоактуализации и обретения высших ценностей – истины, красоты, эффективности, справедливости, совершенства и т. п.).

Маслоу разработал концепцию эвпсихического менеджмента, предполагающую существование высших потребностей у всех работников. Эффективность бизнеса и признание «высокого потолка человеческой природы» не являются несовместимыми. Напротив, высшие уровни эффективности могут быть достигнуты только при полном учете потребности в самоактуализации, потенциально присутствующей в каждом человеке.

Самоактуализация оказывает решительное влияние также и на политическое сознание и поведение. Надо, пишет Э. Беккер, воспитывать гражданина, воспринимающего мир с минимальной долей фрустрации, искажений, зависимости. Пусть ребенок учится действуя, развивая свои силы, восприятия, возможности, пусть он экспериментирует и побеждает свои фрустрации и проблемы. Тогда он будет склонен видеть вещи и людей такими, как они есть, а не такими, какими он хочет или, напротив, боится

---

### 346

---

воспринимать их. В этом случае и своих лидеров он будет воспринимать адекватно, а не как проекцию собственных надежд и страхов.

Беккер констатирует, что, вопреки преобладающему мнению, подлинная сила – не в способности господствовать и подавлять других, а в умении считаться с реальностью, преодолевать противоречия и парадоксы. «История ежедневно учит нас тому, что природа не уважает искаженного восприятия реальности, даже единогодушного» [10, с. 177].

Большое внимание социальным аспектам и результатам личностного роста уделяет Роджерс, придерживаясь при этом оптимистических взглядов. Он пишет: «Ветры научных, социальных, культурных изменений дуют сильно. Они введут нас в новый мир, мир завтрашнего дня. Центральное место в этом мире займут личности, личности завтрашнего дня, которых я описал» [22, с. 356].

Роджерс обращает внимание на то, что всё больше людей, придерживающихся «центрированного на личности» подхода к жизни, приходят в школы, в политическую жизнь, в организации, а также устанавливают альтернативные стили жизни. Они руководствуются в своей жизни новыми ценностями и образуют собой растущий фермент социальных изменений. «Почти в каждой области происходит тихая революция. Она обещает продвинуть нас к более человечному, более личностно-ориентированному миру» [22, с. 290].

Вместе с тем Роджерс признает наличие серьезных препятствий на этом пути. Некоторые из них, относящиеся к области идеологии, он обозна-



чает с помощью характерных лозунгов. Вот они: «Государство превыше всего», «Традиция превыше всего», «Интеллект превыше всего», «Человека надо формировать», «Статус-кво – навсегда», «Наша правда – единственная».

По мере того как «завтрашние личности» будут становиться заметнее, сопротивление и враждебность со стороны носителей перечисленных стереотипов будут возрастать.

### **Заключение**

Как следует из вышеизложенного, психологами-гуманистами осуществлен крупный прорыв в двух направлениях: во-первых, в направлении вовлечения в сферу научного знания высоких проявлений человеческого духа, с трудом поддающихся рациональному анализу; во-вторых, в направлении приобщения психологической науки к участию в решении кардинальных проблем, стоящих перед человечеством.

347

---

Нельзя не испытывать чувств сожаления и стыда, вспоминая о том, как в свое время относились к гуманистической психологии в СССР: труды ее представителей не издавались (если не считать отдельных фрагментов), а в рецензиях и обзорах снисходительно отмечались заслуживающие внимания результаты, полученные несмотря на «буржуазную ограниченность» психологов-гуманистов, якобы игнорирующих социальные предпосылки свободного развития личности. Ныне всем ясно, кто на самом деле проявлял ограниченность. В действительности психологам-гуманистам удалось как раз избежать крайностей, когда слишком большие надежды в достижении высокого личностного развития возлагают то ли на переустройство общества (что характерно для марксистов), то ли на нравственное самоусовершенствование (что типично для религиозного мировоззрения). С точки зрения гуманистической психологии, гуманизация социальных институтов и личностный рост – это процессы, взаимно обуславливающие друг друга.

Что касается реальных слабостей гуманистической психологии, то они во многом являются продолжением ее достоинств. Здесь следует сказать о недостаточно четком отделении психологии от этики и философии, эмпирически подтвержденных знаний от интуитивных прозрений; о чересчур «розовом» образе человека, недостаточном (в отличие от чрезмерного в психоанализе) внимании к противоречиям, дисгармониям, пограничным с патологией состояниям, характерным, как известно, для многих творческих, в том числе выдающихся, личностей; о недооценке (в отличие от повышенного внимания со стороны экзистенциалистов) трагических аспектов человеческого бытия.

Впрочем, важный резерв преодоления отмеченных слабостей лежит в принципиальной открытости гуманистической психологии, в готовности ее ведущих представителей к творческому освоению результатов, достигнутых в рамках других направлений психологической науки. Характерно в этом отношении следующее высказывание Маслоу: «Я фрейдист, и я бихевиорист, и я гуманист, и я разрабатываю то, что может быть названо четвертой психологией трансцендирования» [19, с. 4].

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова Л.И.* Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу // *Вопр. психологии.* – 1973. – № 4. – С. 173-180.
2. *Крипнер С., де Каовало Р.* Проблема метода в гуманистической психологии // *Психол. журн.* – 1993. – Т 14. – № 2. – С. 113-126.

348

---

3. *Леонтьев Д.А.* Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // *Вопр. психологии.* – 1987. – № 3. – С. 150-158.
4. *Москвичев С.Г.* Проблема мотивации в психологических исследованиях. – К.: Наукова думка, 1975. – 144 с.
5. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. *Фромм Э.* Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. Гл. 6. Свобода, детерминизм, альтернативность // *Филос. науки.* – 1990. – № 8. – С. 85-95.
7. *Фромм Э.* Искусство любви (Исследование природы любви). – Вып. 2. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
8. *Allport, G.W.* Pattern and Growth in Personality. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961. – XIV, 593 p.
9. *Becker, E.* Beyond Alienation: A Philosophy of Education for the Crisis of Democracy. – New York: Braziller, 1969. – XIV, 305 p.
10. *Becker, E.* The Birth and Death of Meaning: An Interdisciplinary Perspective on the Problem of Man. – Harmondsworth: Penguin Books, 1972. – 230 p.
11. *Blackham, H.J.* A definition of humanism // *The Humanist Alternative / Ed. by P. Kurtz/* – L.: Pemberton Books, 1973. – P. 35-37.
12. *Goble, F.G.* The Third Force: The Psychology of A. Maslow. A Revolutionary New View of Man. – New York: Pocket Books, 1972. – XIV, 208 p.
13. *Hjelle, L.A. & Ziegler, D.J.* Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications. – Auckland etc.: McGraw-Hill, 1981. – XVIII, 494 p.
14. *King, R.* The Party of Eros: Radical Social Thought and the Realm of Freedom. – Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1972. – 227 p.
15. *Kurtz, P.* Humanism and the moral revolution // *The Humanist Alternative / Ed. by P. Kurtz.* – L.: Pemberton Books, 1973. – P. 49-55.
16. *Loevinger, J.* On the self and predicting behavior // *Personality and the Prediction of Behavior / Ed by R.A. Zucker et al.* – Orlando etc.: Academic Press, 1984. – P. 43-68.
17. *Maslow, A.H.* The Psychology of Science. A Reconnaissance. – New York; L.: Harper & Row, 1966. – XX, 168 p.
18. *Maslow, A.H.* Toward a Psychology of Being. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1968. – XVI, 240 p.
19. *Maslow, A.H.* The Farther Reaches of Human Nature. – New York: Viking Press, 1971. – XI, 423 p.
20. *Oatley, K.* The self with others: the person and the interpersonal context in the approaches of C.R. Rogers and R.D. Laing // *Personality: Theory, Measurement and Research / Ed. by F. Fransella.* – L.: Methuen, 1981. – P. 191-207.
21. *Randall, J.H.* What is the temper of humanism // *The Humanist Alternative / Ed. by P. Kurtz.* – L.: Pemberton Books, 1973. – P. 58-61.
22. *Rogers, C. R.* A Way of Being. – Boston: Houghton Mifflin, 1980. – X, 395 p.
23. *Rogers, C. R.* On Personal Power. – L.: Constable, 1985. – XIII, 305 p.

349

---

24. *Schultz, D.P.* Growth Psychology: Models of the Healthy Personality. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1977. – VII, 151 p.
25. *Skinner, B.F.* Beyond Freedom and Dignity. – New York: Knopf, 1971. – 215 p.
26. *Smith, P.B.* Research into humanistic personality theories // Personality: Theory, Measurement and Research / Ed. by F. Fransella. – L.: Methuen, 1981. – P. 208-221.
27. *Staub, E.* The nature and study of human personality // Personality: Basic Aspects and Current Research / Ed. by E. Staub. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. – P. 1-84.
28. *Straughan, R.* Judgement and action in moral education // Philosophical Issues in Moral Education and Development. – Philadelphia: Open University Press, 1988. – P. 6-16.
29. *Wilson, C.* New Pathways in Psychology: Maslow and Post-Freudian Revolution. – L.: Gollanz., 1972. – 288 p.

### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Грининг Г.* История и задачи гуманистической психологии // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 161-166.
- Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование. – К.; Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
- Орлов А.Б.* Перспективы гуманизации обучения // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 142-146.
- Орлов А.Б., Хазанова М.А.* Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 68-73.
- Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Универс, 1994. – 480 с.
- Роджерс Н.* Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 132-139.
- Родыгин Е.Р., Шерстюк А.Я.* Гуманистическая психология: теория и способы практического использования. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 50 с.
- Фромм Э.* Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
- Фромм Э.* Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
- Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – М.: Дубль-В, 1994. – 128 с.
- Humanistic Psychology: New Frontiers / Ed. by D.D. Nevill.* – New York: Gardner Press, 1977. – XII, 230 p.
- Rogers, C. R.* Freedom to Learn for the 80's. – Columbus etc.: Charles E. Merrill, 1983. – VIII, 312 p.
- Shaffer, J.B.P.* Humanistic Psychology. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. – X, 198 p.

## ДИАЛОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИЗМА КАК ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ<sup>242</sup>

Гуманизацию социальных отношений естественно понимать как воплощение в них идей гуманизма. Впрочем, я хотел бы уточнить: *современного гуманизма*, что дает возможность оставить в стороне анализ гуманизма в историко-философском аспекте.

Современный гуманизм можно определить как мировоззренческую позицию, основанную на убеждении: 1) в наличии у человека, как представителя человеческого рода, неисчерпаемых возможностей развертывания активности, субъектной (т.е. целенаправленной и осмысленной) по психологической природе и созидательной по содержанию; 2) в том, что эти возможности (в индивидуально своеобразном варианте) в принципе могут быть реализованы каждым индивидом<sup>243</sup> – при условии социальной (в том числе педагогической и психологической) поддержки, оказываемой ему на последовательных возрастных этапах, начиная с самого раннего; 3) в том, что всё более широкое осуществление такой поддержки (в значительной мере – взаимоподдержки), иными словами, внесение гуманистических начал в социальные (в вышеуказанном широком смысле) отношения, во-первых, возможно (хотя и сопряжено с большими трудностями) и, во-вторых, необходимо для сколько-нибудь существенного продвижения в преодолении

351

---

глобальных опасностей, угрожающих не только нынешнему (весьма относительному) благополучию, но и самому существованию человечества. (Весомые аргументы в пользу 3-го тезиса можно найти в трудах российского философа и психолога Акопа Назаретяна – см., напр., его книгу «Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры» – М., 1996).

Гуманистическая парадигма социальных отношений рассматривает осуществляемые в их рамках воздействия как моменты взаимодействия партнеров, каждый из которых трактуется всеми ими как полноправный субъект. Соответствующую стратегию воздействий принято в современном человековедении называть *диалогической* (как известно, в XX веке благодаря трудам Мартина Бубера, Михаила Бахтина и других произошло переосмысление понятия «диалог», традиционно характеризовавшего всего лишь форму общения). Диалогическая стратегия противостоит двум гораздо более распространенным стратегиям воздействий, а именно *императивной* и *манипу-*

---

<sup>242</sup> В основу данного текста положены статьи: «Диалогические универсалии как принципы гуманизации социальных отношений» (сб.: Диалоги о Харькове: Матер. научно-практич. семинара «Основания разработки концепции развития Харкова», май-июль 2000 г. – Харьков, 2000. – С. 91-96); «Діалогічні універсалиї сучасного гуманізму як орієнтири соціальної поведінки» (кн.: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»: Зб. наук. праць викладачів і аспірантів факультету менеджменту та маркетингу. – К.: Політехніка, 2002. – С. 376-385). (Примечание 2006 г.)

<sup>243</sup> С определенными ограничениями приходится считаться в случаях серьезной мозговой патологии, но и в этих случаях возможности развития оказываются значительно большими, чем это обычно считают, – см.: Бастун Н.А. Ненаучувані діти: право на освіту // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 3. (Примечание 2006 г.)

лятивной, рассматриваемым в качестве вариантов *монологической* стратегии<sup>244</sup>.

Стремиться к диалогическому взаимодействию следует на самых разных уровнях и в разных областях социальной жизни, применительно к взаимодействующим субъектам (партнерам) самого разного характера. В качестве таковых могут выступать индивидуальные и коллективные субъекты экономической, политической, общественной деятельности, самые разнообразные социальные общности – этнические, конфессиональные, профессиональные и т. д. Допуская несколько метафорическое словоупотребление, можно считать субъектами диалога такие подсистемы культуры, как наука, искусство, религия, направления внутри них (рассматривается, в частности, диалог методологических парадигм в науке, в том числе психологической). При всей специфике развертывания диалогического взаимодействия в каждой из упомянутых (и не упомянутых) областей, последнее, чтобы быть эффективным, должно, по всей видимости, подчиняться некоторым универсальным принципам, применимым в любой из них. Воспользовавшись одним из принятых в науке терминов (вспомним «лингвистические универсалии»), эти принципы можно назвать *диалогическими универсалиями*. Их выделение полезно, помимо прочего, тем, что облегчает «межобластной перенос» удачных находок в установлении и поддержании гуманистически ориентированных социальных

---

### 352

---

отношений. Нельзя не сказать, что особенно ценным резервом таких находок обладают гуманистические направления в психологии и педагогике. Это, кстати, свидетельствует о большом общекультурном потенциале этих направлений.

Но вот сомнение. Возможны ли общие подходы к качественно различным социальным ситуациям – различающимся, прежде всего, соотношением интересов их участников? Ведь это соотношение может быть самым разным – от совпадения до противоположности.

Внимательный анализ открывает, однако, более противоречивую картину, чем представляется на первый взгляд. Так, в семейных отношениях нередко встречаются парадоксальные ситуации, когда при совпадении долгосрочных, глубинных интересов супругов реально действующие «здесь и теперь» мотивы побуждают их к активности, направленной наперекор друг другу, к конфликту. Другой пример относится к макросоциальному уровню взаимодействий. Констатируя антагонистичность интересов капиталистов и наемных рабочих, мы (в отличие от ортодоксальных марксистов-ленинцев) не должны абсолютизировать ее. Умные капиталисты сознают, что пренебрежение интересами рабочих ради достижения максимальной прибыли угрожает экономической стабильности (ввиду сокращения платежеспособного

---

<sup>244</sup> См. о них во включенной в настоящую книгу статье «К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования». (*Примечание 2006 г.*)

спроса) и политической стабильности (вследствие вынуждения трудящихся к протесту). Попросту говоря, действовать таким образом – значит рубить сук, на котором сидишь. Отсюда понимание необходимости политики социального партнерства...

Итак, между ситуациями, побуждающими к конфликту, с одной стороны, и к сотрудничеству, диалогу, с другой, нет резкой грани. И хотя конфликты неизбежны и тот, кто оказался вовлечен в конфликт, часто вынужден действовать весьма жестко, расширению сферы гуманистически ориентированного, диалогического взаимодействия, как сказано выше, нет альтернативы, если хотеть, чтобы человечество выжило<sup>245</sup>. А потому, при всем разнообразии ситуаций социального взаимодействия, диалогические универсалии заслуживают выделения и пристального анализа.

Рассматривая их, начну с принципа *уважения к партнеру*, к его мнениям и решениям, к его свободе и достоинству. Этот принцип предполагает искреннее признание того, что интересы и стремления партнера не

---

### 353

---

менее важны, его мысли и взгляды не менее интересны и ценны, чем мои (наши). Наиболее яркие образцы применения этого принципа мы находим, пожалуй, в педагогической области. Здесь можно сослаться на Льва Толстого (вспомним: «кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?»), на Януша Корчака («Как любить детей?» – спрашивал он и отвечал: в полной мере уважая их), на украинского педагога и психолога Ивана Синуцу (который видел сущность педагогического такта в подходе к разрешению конфликтной педагогической ситуации с учетом ее видения всеми ее участниками, а не просто в «мягком» внешнем оформлении педагогических действий). Упомяну и о таком аспекте данного принципа, как уважение к тайне партнера. Здесь заслуживают внимания идеи российского писателя и педагога Бориса Матюнина, который в книге «Нетрадиционная педагогика» (М., 1994) выступает против абсолютизации известного тезиса Константина Ушинского «чтобы воспитать ребенка во всех отношениях, надо познать его во всех отношениях». Для оптимального взаимодействия с конкретным ребенком (как и любым субъектом) лучше, по мнению Матюнина, гармоничное сочетание знания и незнания о нем<sup>246</sup>.

Следующий принцип (в наибольшей мере разработанный в гуманистической психологии, особенно Карлом Роджерсом и Абрахамом Маслоу) – это принцип *принятия* партнера таким, каким он есть, и вместе с тем *ориентации на его наивысшие достижения* (реальные и потенциальные), на откры-

---

<sup>245</sup> Подробнее гуманистический взгляд на социальные конфликты освещается в главе 4 книги: Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, 2003. (Примечание 2006 г.)

<sup>246</sup> См. также комментарий к этому тезису Матюнина в конце статьи «Актуальные проблемы психологической эпистемологии». (Примечание 2006 г.)

вающуюся перед ним *перспективу*. Образцом следования этому принципу в межнациональных отношения может служить позиция американского культурантрополога Рут Бенедикт, которая в период второй мировой войны, когда американо-японская конфронтация достигла апогея, выступила, пренебрегая отрицательной общественной реакцией, с публикациями, где, основываясь на глубоком анализе японской культуры, предсказала предстоящий существенный вклад японской нации в мировую цивилизацию. (Любопытно, что Бенедикт была одним из тех необычных людей, общение с которыми натолкнуло Маслоу – в свое время ее студента – на разработку концепции самоактуализации личности.)

Маслоу приводит пример реализации рассматриваемого принципа в области спортивной тренировки. «Если окажется, – пишет он, – что новичок подает надежды, что он “прирожденный боксер”, то тренер берет парня

### 354

---

к себе, принимает его стиль как данность и строит остальное на этой основе. Если боксера, скажем, зовут Джо Доукс, то он становится *лучшим Джо Доуксом*. Тренер не начинает работу со слов: “Забудь всё, чему ты научился и делай это по-новому” (что означало бы: “Забудь, какое у тебя тело” или “Забудь, что у тебя хорошо получалось”). Тренер, приняв новичка, на фундаменте его *собственных* талантов выстраивает из него лучшего боксера “типа Джо Доукса”, каким он только сможет стать» (Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999. – С. 184-185).

Уважение к партнеру, его принятие, ориентация на открывающуюся перед ним перспективу предполагают принципиально такое же отношение к самому себе (будем коротко говорить: *уважение к себе*)<sup>247</sup>. В этом состоит содержание третьего принципа диалогического взаимодействия, также глубоко разработанного в гуманистической психологии. Одним из основных препятствий на пути личностного роста Маслоу считал «комплекс Ионы», названный так по имени библейского героя, убоившегося миссии, возложенной на него Господом. Так и многие люди боятся своих наивысших возможностей и потому лишь в слабой степени реализуют их. Пожалуй, еще хуже, что недостаточное уважение к себе проецируется, по механизму психологической защиты, на окружающих, омрачая межличностные отношения.

Подчеркну вместе с тем, что рассматриваемый принцип не менее важен в области отношений социальных общностей, в том числе наций. С полным основанием деятели украинской культуры считают важнейшей задачей преодоление украинцами комплекса неполноценности (по-украински – «комплексу меншовартості»), обусловленного столетиями безгосударственного существования. Но путь к такому преодолению не в претенциозном самовос-

---

<sup>247</sup> Интересен комментарий российского философа Петра Гречко: «Здесь не “возлюби ближнего своего как самого себя” (это все-таки эгоцентризм), а совсем наоборот: возлюби самого себя как ближнего своего» (Обществ. науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 171).

хвалении (применительно к индивиду Альфред Адлер прекрасно показал, что комплекс мнимого превосходства – это как раз форма проявления комплекса неполноценности), так же как не в изоляции от соседних наций и их культур или конфронтации с ними. Этот путь – в спокойном, основанном на несомненных исторических и современных фактах, осознании своих немалых возможностей и в целенаправленной, настойчивой работе по их реализации, в открытости миру,

---

### 355

---

сочетающейся с утверждением своего достойного места в нем. Гениальные в своей простоте слова Тараса Шевченко «Не дуріте самі себе, учітесь, читайте. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь» как нельзя лучше соответствуют диалогическим принципам современного гуманизма.

Существенной предпосылкой продуктивности диалога (межличностного, межгруппового, диалога между представителями разных подсистем человеческой культуры и т. п.) является соблюдение его участниками принципа *согласия (конкордантности)*, который можно считать четвертой диалогической универсалией. Речь идет о необходимости согласия участников диалога в отношении основополагающих знаний, норм, ценностей и целей, которыми они руководствуются в этом диалоге. Скажем, в основу научной дискуссии должна быть явно или неявно положена определенная (нормативная, в широком понимании этого термина) система методологических установок, теоретических положений и фактических сведений, принимаемая всеми дискутантами (если же кто-либо из них не согласен с каким-либо из компонентов этой системы и приводит в обоснование такой точки зрения весомые аргументы, то этот компонент изымают из нормативной базы и он становится одним из предметов дискуссии). Главное же, все участники научной дискуссии должны стремиться достичь более адекватного и полного, т. е. более близкого к истине, знания об обсуждаемых объектах; наличие такого приближения должно рационально обосновываться с соблюдением нормативных логико-методологических требований. Следует подчеркнуть значимость ценностно-смысловых компонентов нормативной базы диалога. В частности, за пределами серьезной научной дискуссии находятся идеолого-научные и религиозно-научные кентавры, при создании и пропагандировании которых непредубежденный поиск истины подменяют стремлением во что бы то ни было подтвердить заранее провозглашенные догмы. Другое дело, что при переходе от диалога, разворачивающегося в рамках науки, к такому, в котором участвуют вненаучные подсистемы культуры, нормативная база диалога изменяется. Но в том или ином виде такая база необходима для плодотворного диалога. В частности, необходимым условием разрешения конфликта резонно считают признание его участниками определенной совокупности разделяемых ими ценностей (см.: *Шемякин Я.Г.* Этнические конфликты: цивилизационный ракурс // *Обществ. науки и современность.* – 1998. – № 4).



Участников диалога объединяют, однако, не только нормы, которых они придерживаются, но и цель (познавательная, эстетическая, экономическая, миротворческая либо еще какая-либо), к которой они стремятся

---

356

---

(хотя другие их цели могут различаться) и ради достижения которой они, собственно, и вступили в диалог. Естественно потребовать, чтобы диалог и даже каждый его этап, пусть ненамного, пусть на шаг, – но *приближали к достижению* указанной цели.

Правда, первоначально поставленная цель может оказаться недостижимой. Но в той мере, в какой конкретная цель служит средством реализации некоторых общих ценностей, принимаемых участниками диалога, – указанная недостижимость должна быть основанием не для отказа от него, а для переформулирования цели в свете обнаруженных трудностей, с одной стороны, и отстаиваемых ценностей, с другой. Так, например, участники научной дискуссии, ведущей ценностью для которых является постижение истины в отношении исследуемого объекта, могут (особенно если этот объект весьма сложен, что характерно для гуманитарных наук) прийти к выводу о невозможности, по крайней мере на данном этапе познания, согласовать имеющиеся у них представления, синтезировать из имеющихся у них представлений непротиворечивое системное знание об указанном объекте. Но при этом во многих случаях вполне может быть достигнута менее амбициозная, но всё же немаловажная цель – получение системного *метазнания* (знания о знаниях об этом объекте), классифицирующего и упорядочивающего упомянутые представления<sup>248</sup>. И такой возможностью отнюдь не следует пренебрегать в угоду максималистскому лозунгу «всё или ничего».

Принцип конкордантности органически дополняется пятой диалогической универсалией – принципом *толерантности*, тесно связанным с общегуманистическими ценностями, с открытостью по отношению к миру и пониманием его сложности и противоречивости. При этом, однако, толерантность не следует отождествлять со всеядностью, неразборчивой готовностью согласиться с любыми воздействиями. Сущность толерантности как атрибута эффективного диалогического взаимодействия состоит не в безоглядном принятии любых мыслей и действий (вообще, проявлений человеческой активности), а в *презумпции приемлемости*: именно непринятие тех или иных проявлений требует обоснования. Точнее говоря, выдвинутая партнером идея по крайней мере принимается к обсуждению, его поступок по крайней мере не отвергается как недопустимый, пока и поскольку не обоснована их неприемлемость с точки зрения норм, признаваемых

---

357

---

<sup>248</sup> Подробнее об этом см. в статье «Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании». (Примечание 2006 г.)

всеми участниками диалога (например, в научной дискуссии к числу таких норм относится требование рационального – теоретического или эмпирического – обоснования утверждений, претендующих на истинность). Впрочем, нормы не остаются неизменными, и участники диалогов сплошь и рядом вынуждены обсуждать их содержание (а не только применение); содержание понятия рациональности, по поводу которого ныне много спорят, – характерный тому пример. Но подвижность и нечеткость норм не означает их отсутствия и не подрывает положения о презумпции приемлемости. Во всяком случае это положение противодействует отклонению того или иного мнения или поступка в результате неадекватного применения норм, заимствованных из «чужой» области (ведь в науке, искусстве, социальной практике и т.д. действуют разные системы норм), а тем более по чисто эмоциональным основаниям – вроде того, что кто-то из участников взаимодействия не любит черных, или красных, или голубых.

Совместное действие принципов конкордантности и толерантности обеспечивается их согласованием с рядом других установок в отношении организации и оценивания человеческого поведения.

Одна из них предполагает, что явления социальной и духовной жизни должны оцениваться как приемлемые или неприемлемые не абстрактно, а конкретно, в определенных своих функциях и взаимосвязях. Например, упомянутая выше неприемлемость религиозных аргументов в научной дискуссии вполне совместима с признанием важной роли религии как носителя и транслятора духовных ценностей.

Вторая установка фиксирует иерархические отношения, в соответствии с которыми более совершенная духовная система не просто отбрасывает или отрицает менее совершенные, но в определенных функциях и проявлениях включает их в свой состав. Скажем, диалогический подход к построению педагогических воздействий допускает наличие в последних – там, где это оказывается уместным, – монологических фрагментов и аспектов.

Третья установка (которой я в какой-то мере касался, рассматривая принцип конкордантности) сосредоточивает внимание на постепенности в приближении к уровню, определенному как наилучший или идеальный, предостерегает от максимализма, пренебрегающего нижележащими уровнями. В частности, диалогическую форму общения уместно трактовать как элементарный уровень диалога (в сравнении с диалогическим характером межличностных или межгрупповых отношений и, тем более, диалогическим осмыслением знаний, которые кладутся в основу деятельности). Но это не лишает ценности такие, например, проявления указанного элементарного

уровня как установление контакта воспитателя с аутичным ребенком или сам факт встречи и беседы представителей враждующих сторон, что может быть первым шагом к урегулированию вооруженного конфликта.

Во всех предшествующих рассуждениях о диалогическом взаимодействии я абстрагировался от одного очень важного момента. Все диалоги людей и образуемых ими общностей разворачиваются не в каком-то вакууме, а в рамках человеческой культуры. Однако ее достижения, равно как и сущест-

вующие в ней напряжения и проблемы, могут быть представлены в конкретных диалогах в очень разной степени. Естественно предположить, что эффективнее (с точки зрения основополагающей гуманистической идеи о возможно более полном раскрытии человеческих возможностей) будут диалоги, *полнее использующие потенциал культуры*, органически вписывающиеся в те «большие диалоги», посредством которых она функционирует и развивается (этот механизм глубоко проанализирован в трудах недавно скончавшегося русского философа Владимира Библера). Таким образом, удалось сформулировать еще один, шестой принцип эффективного диалогического взаимодействия.

Сам по себе этот принцип достаточно ясен и очевиден. Но при его применении в сфере образования и информационной политики неизбежно возникают коллизии, обусловленные неравноценностью компонентов культуры: некоторые из них, как хорошо известно, способны тормозить и извращать развитие личности. Хорошо высоколобым ученым и обладающим тонким эстетическим вкусом деятелям искусства – они вправе без зазрения совести оставлять за порогом своих изысканных диалогов низкосортную культурную (псевдокультурную?) продукцию, не удовлетворяющую принятым ими нормам. Но вместе с тем нельзя игнорировать то, что именно она пользуется наибольшим спросом, причем одной из причин этого являются действия манипуляторов, реализующих таким способом свои экономические и политические интересы. Как же быть? Становиться на авторитарный путь запретов? Не говоря уже об их сомнительной эффективности, они плохо согласуются с гуманистическими принципами, прежде всего с принципом уважения к каждому человеку, к свободе осуществляемых им выборов, принимаемых им решений.

Прислушаемся к мнению по обсуждаемой проблеме о. Александра Меня. «Бездуховная пошлость, – писал он, – профанирует всё святое. Она подлинный антагонист христианства, более опасный для веры, чем тирания и тем паче честный атеизм» (*Мень А. Трудный путь к диалогу. – М., 1992. – С. 49*). Но бороться с пошлостью, считал Мень, «надо не запретами, а знакомством

зрителя с лучшим. Запретами вкуса не привьешь. Это касается всех сторон и проявлений культуры. Борьба с дурным должна выражаться прежде всего в утверждении ценного, обогащающего, прекрасного» (Там же. – С. 92).

Иными словами, предпочтение должно быть отдано – в полном соответствии с последним сформулированным выше принципом – не сужению, а *расширению и обогащению культурного поля*, в котором живет и действует развивающаяся личность. При этом обогащение культурного поля (как отдельной личности, так и социальной общности, охватывающей многих личностей) должно осуществляться не только экстенсивным путем привлечения на это поле всё большего числа высококачественных «культурных источни-

ков», но и интенсивным путем налаживания между ними взаимодействия в форме внешних и внутренних диалогов. Это должно быть *«взаимодействие, ведущее к развитию»* – напомним, что именно так определял сущность творчества признанный мастер его психологического исследования Яков Пономарев.

В заключение я хотел бы заранее ответить скептикам, которые не преминут высказаться в том смысле, что описанные мною принципы, хоть сами по себе и неплохи, но вряд ли широко применимы в современном мире, где правят бал отнюдь не гуманистические подходы. Защищая и разъясня свою позицию, я считаю возможным опереться на концепцию жизненных миров Федора Василюка – см. его книгу *«Психология переживания»* (М., 1984) и последующие публикации. Говоря конкретнее, я имею в виду, во-первых, внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир и, во-вторых, также внутренне сложный, но внешне трудный. Схематически суть дела выглядит так. В первом из упомянутых миров субъект (индивидуальный или коллективный) пребывает, осуществляя ценностное самоопределение. При этом он абстрагируется от трудностей реального мира, и они нисколько не мешают ему, в частности, взять на вооружение описанные выше диалогические универсалии. Последние остаются с ним и в реальном, внешне трудном мире, где осуществляется его практическая деятельность. Правда, здесь он не всегда в силах реализовать их, то и дело вынужден отступать, идти на компромиссы. Но как только представляется возможность, он опять «берется за свое»; к тому же, он целенаправленно формирует такие возможности.

Спору нет, трудности в реализации диалогических универсалий гуманизма велики. Но дорогу осилит идущий.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В СВЕТЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИЗМА<sup>249</sup>

Эти заметки представляют собой продолжение размышлений, содержащихся в статьях «Категория диалога в академической и практической психологии» и «Диалогические универсалии современного гуманизма как ориентиры социального поведения»<sup>250</sup>. Там я, присоединяясь к тенденции, ставшей в XX веке весьма авторитетной, подчеркнул теснейшую взаимосвязь понятий гуманизма, в его современной трактовке, и диалогизма; это дает право говорить о *диалого-гуманистическом подходе* к совершенствованию социальных отношений. Некоторые проблемы, касающиеся реализации этого подхода, прежде всего политическими средствами, обсуждаются ниже.

### **Проблема уважения к объекту социального управления**

В статье «Категория диалога в академической и практической психологии» речь шла, в частности, о социальном управлении, о том, что оно может быть не только авторитарным или манипулятивным (хотя чаще всего является именно таким), но и гуманистическим, точнее – гуманистически ориентированным<sup>251</sup>. В качестве примеров субъекта социального управления при этом были названы педагог и практический психолог – примеры не совсем типичные для понятия социального управления, поскольку объектом

### **361**

---

последнего здесь выступает индивид (точнее, личность) или малая группа (например, семья, школьный класс, студенческая группа). Как известно, чаще применяют данное понятие, рассматривая управление большими по численности человеческими общностями. В случае политики объектами управления выступают крупные подсистемы социума или даже социум в целом.

Всё это прекрасно, но хорошо ли работает здесь понятие «гуманистическая парадигма социальных отношений», как оно охарактеризовано в статье «Диалогические универсалии...»? Там сказано, что эта парадигма рассматривает осуществляемые в рамках указанных отношений воздействия

---

<sup>249</sup> Написано в 2000 г. Публикуется (не считая отдельных фрагментов) впервые. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>250</sup> Обе статьи вошли в настоящую книгу. (*Примечание 2006 г.*)

<sup>251</sup> На мой взгляд, и применительно к социальному управлению, в том числе гуманистически ориентированному, вполне можно воспользоваться определением объекта управления, принятым в технических науках, – «объект, для достижения желаемых результатов функционирования которого необходимы и допустимы специальные организованные воздействия» (Теория управления: Терминология. – М., 1988. – С. 7). Но *желаемыми* в гуманистически ориентированном социальном управлении могут быть только результаты, согласуемые с интересами и стремлениями тех, кто выступает в качестве его объектов. Вместе с тем оно должно помогать людям «развиваться в направлении большей человечности» (Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999. – С. 216).

«как моменты взаимодействия партнеров, каждый из которых трактуется всеми ими как полноправный субъект». Но всегда ли есть достаточные основания для такой трактовки? Личность, безусловно, является субъектом (активной системой, осуществляющей целенаправленное сознательное поведение)<sup>252</sup>. Малую группу можно рассматривать в качестве субъекта, когда достигнут уровень ее развития, соответствующий понятию «коллектив» в концепции А.В. Петровского<sup>253</sup>. Е.Н. Резников высказывает мнение, что «не только трудовой коллектив, но и целый этнос может ярко проявлять свойства коллективного субъекта в экстремальных социальных ситуациях, например: в военных действиях, при угрозе терроризма, в чрезвычайных ситуациях и т. п.»<sup>254</sup> Однако в общем случае приписывание объекту социального управления субъектных качеств не вполне правомерно. Но это не ставит под сомнение возможность и желательность гуманистической ориентации такого управления; просто ее характеристика должна быть уточнена.

Можно сказать, что в случае, когда нет достаточных оснований считать объект социального управления субъектом, указанная ориентация должна предусматривать:

### 362

по отношению к обладающим субъектными качествами компонентам этого объекта (отдельным людям, организациям, сложившимся коллективам и т.п.) – уважение этих субъектных качеств и, как правило, способствование их укреплению;

по отношению же к объекту социального управления в целом –

во-первых, уважение внутренне присущих ему (имманентных) закономерностей и тенденций развития, его индивидуального своеобразия – вообще, его качеств как т. н. *органической целостности*, или органической системы<sup>255</sup> (ее характерным видом является биологический организм, а особым, наиболее развитым, типом – субъект в собственном смысле слова)<sup>256</sup>;

<sup>252</sup> Субъектная активность охарактеризована в статье «Диалогические универсалии...» как «целенаправленная и осмысленная». Точнее было бы сказать так: «не только целенаправленная, но осмысленная и целеполагающая». Об основных уровнях и направлениях субъектной активности, как я понимаю их, см.: *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – № 5. (Эта статья воспроизведена /с дополнениями/ в настоящей книге. /Примечание 2006 г./).

<sup>253</sup> См., например, статью «Коллектив» в «Кратком психологическом словаре» под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (Ростов н/Д, 1998).

<sup>254</sup> Цит. по: *Артемьева Т.И.* Международная конференция, посвященная 110-й годовщине со дня рождения С.Л.Рубинштейна // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 149-150.

<sup>255</sup> На специфику таких объектов обращал внимание еще Гете – см.: *Режабек Е.Я.* Гете о проблеме становления органических целостностей // Филос. науки. – 1982. – № 3.

<sup>256</sup> Наивность, с современной точки зрения, представлений т. н. организмической школы в социологии (конец XIX – начало XX века), преувеличивавшей сходство организма и социума, не должна мешать признанию того, что это частные виды органической системы. Ее частными видами являются и экосистемы, вплоть до глобальной. В связи с этим замечу также, что понимание субъекта как пусть высшего, но, опять-таки, частного типа органи-

во-вторых, при наличии возможностей для этого, – способствование становлению его собственно субъектных качеств.

Впрочем, и присутствие последних не ставит под сомнение важность «индивидуального подхода» как предпосылки и неотъемлемой составной части гуманизации социальных отношений.

В психолого-педагогической области это давно признано. Вспомним хотя бы приведенный Абрахамом Маслоу и воспроизведенный мною в статье «Диалогические универсалии...» образец такого подхода, взятый из области спортивной тренировки (пример с боксером Джо Доуксом).

Обратим внимание: в этом примере Маслоу подчеркивает индивидуальное своеобразие юноши и вытекающую из этого своеобразия оптимальную индивидуальную перспективу, на реализацию которой направляются усилия тренера. Из собственно субъектных качеств Джо Доукса,

---

### 363

---

которые надо уважать, здесь (кроме явно подразумеваемого желания стать хорошим боксером) отмечены особенности содержания самосознания («какое у меня тело», «что у меня хорошо получалось»). Конкретные планы и стремления Джо непосредственно не упоминаются, хотя, надо полагать, имеются в виду; возможно, опора на них приобретет решающую роль на следующем этапе спортивной подготовки, предпосылкой и фундаментом для перехода к которому служит индивидуальный подход.

В случае ярко выраженного таланта, как в приведенном Маслоу примере, результативность этого подхода очевидна. Но он не менее важен, скажем, и в отношении детей с сенсорными или умственными аномалиями: психологически обоснованная индивидуализированная работа с ними позволяет выявить и активизировать парадоксальную, на первый взгляд, положительную роль дефекта (прежде всего как дополнительного источника мотивации учения) и использовать эту роль в интересах развития ребенка<sup>257</sup>.

Вообще, отнесение тех или иных свойств субъекта (и, шире, органической системы) к числу их достоинств или недостатков (тем более придание этим свойствам большей или меньшей значимости) является в известной мере условным и подвижным. Оно существенно зависит от их роли в функцио-

---

ческой системы побуждает усомниться в правомерности характерного для европейской цивилизации высокомерно-пренебрежительного отношения к традициям одухотворения природных объектов – традициям, в которых, при всей их архаичности, ныне всё явственнее просматривается «рациональное зерно». Его современным коррелятом выступает концепция коэволюции человека и природы, безусловно, родственная диалого-гуманистическим подходам в социальной и психологической сферах.

<sup>257</sup> «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой – именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед» (*Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 9). См. также: *Бех И.Д.* Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4.

нировании рассматриваемой системы (в частности, субъекта), ее взаимодействия с окружением.

Имея в виду, что данная закономерность проявляется в самых разных областях социального управления, спросим: какие уроки из сказанного должен извлечь политик, если он хотел бы добиться прочных успехов в своей деятельности и намерен при этом руководствоваться принципами гуманизма<sup>258</sup>?

---

364

---

*Управление социальными объектами как частным видом органических систем должно в значительной мере иметь форму регулирования, обеспечивающего оптимизацию спонтанно протекающих процессов. Это не исключает, в случае действительной необходимости, воздействий, направленных на качественные преобразования управляемого объекта (на политическом языке – на радикальные реформы), но их последствия – не только прямые, но и опосредствованные – следует по возможности прогнозировать заранее. Что же касается применения, для достижения требуемых преобразований, насилия (будь то со стороны власти или против нее), то оно должно иметь не менее весомое рациональное оправдание, чем хирургическое вмешательство в медицине. Чисто эмоциональные аргументы, основанные на ощущении вопиющей несправедливости в одном случае или острой боли в другом, сами по себе в равной мере недостаточны.*

В любом случае *устанавливаемые цели и разрабатываемые способы управления должны согласовываться с присущими объекту управления качествами, закономерностями и тенденциями – как родовыми (свойственными ему как представителю некоторого класса систем), так и – подчеркну это – сугубо индивидуальными. Следует глубоко изучить особенности объекта управления (в качестве которого могут выступать, например, город, регион, страна), стремясь к выявлению и конструктивному использованию резервов успешного развития, кроющихся, в частности, и в тех качествах объекта, которые обычно оцениваются как отрицательные. Примером такого качества, вероятно, может служить культурно-языковая разнородность регионов Украины.*

При всем том следует учитывать трудность, особенно характерную для социально-политической сферы. Она связана с опасностью подмены научно установленных (или еще не установленных) закономерностей идеологиче-

---

<sup>258</sup> Вопрос о совместимости этих требований нуждается в отдельном анализе. Аргументом в пользу такой совместимости может служить вывод, сделанный на основе обобщения результатов экологических, экономических, политологических исследований и состоящий в том, что «по достижении некоторого оптимального объема информации, используемого в процессе выработки решения..., грамотные прагматические решения смыкаются с нравственными» (Назаретян А.П. Интеллект во Вселенной. – М., 1991. – С. 133).



скими мифами (западническими, почвенническими и пр.)<sup>259</sup>. Справедливо отмечается, что «преобладание полярных суждений есть следствие, с одной стороны, чрезмерной политической ангажированности, с другой – отвлеченно-спекулятивного характера рассуждений, неизбежного, покуда они ведутся по преимуществу на страницах газетно-журнальной публицистики. И то, и другое преодолимо только при наличии

---

365

---

должного академизма и научной основательности, базирующихся на серьезном методологическом и источниковедческом обеспечении» (*Шаповалов В. Россияведение как комплексная научная дисциплина // Обществ. науки и современность. – 1994. – № 2. – С. 39*).

### **Проблема расширения и обогащения культурного поля социального субъекта**

Как вытекает из анализа, проведенного в статье «Диалогические универсалии...», одним из важнейших принципов диалого-гуманистического подхода является стремление к расширению и обогащению культурного поля, в котором живет и действует социальный субъект (в частности, личность). К сожалению, политики чаще всего либо игнорируют эту задачу (отдавая процесс на откуп рыночной стихии, мягко говоря, отнюдь не благоприятствующей расцвету высокой культуры и, в особенности, ее «продвижению в массы»), либо целенаправленно действуют в противоположном направлении. Последнее особенно характерно для функционеров тоталитарных режимов – но не только для них. Я хотел бы, однако, не ограничиваться констатацией этих общеизвестных фактов, а подойти к вопросу несколько глубже.

Действия по ограничению культурного поля социальных общностей и входящих в них индивидов политики предпринимают ради того, чтобы обеспечить безусловное доминирование в нем ценностей, составляющих ядро принятой ими идеологии (что должно способствовать достижению преследуемых ими целей)<sup>260</sup>. В самом деле, чем поле уже, тем легче добиться требуемого эффекта (гротескную разновидность такой стратегии мы обнаруживаем в деятельности тоталитарных сект). Поэтому в указанное поле не допускаются не только те компоненты культуры, в которых можно усмотреть враждебное идеологии содержание, но, на всякий случай, и все «сомнительные» или не очень понятные идеологам. Так, в СССР, начиная с 30-х годов, решительно отвергалось авангардистское искусство, несмотря на его антибуржуазность. Когда же речь шла о классике (отвергнуть которую было неловко, а

---

<sup>259</sup> Впрочем, и с мифами, если они занимают серьезное место в самосознании (важнейшем субъектном качестве) социума или его подсистем, тоже приходится считаться (как и с мифами клиентов в психотерапии – см.: *Меновщиков В.Ю. Психотерапевтическая практика: мифы клиентов // Вопр. психологии. – 1999. – № 1*).

<sup>260</sup> Немаловажно и то, что для ограничения культурного поля требуется гораздо меньше ресурсов (и материально-финансовых, и интеллектуальных), чем для его расширения и обогащения. Как говорит народная мудрость, «ломать – не строить».

поставить на службу идеологии соблазнительно), ей давалась крайне упрощенная, односторонняя, идеологизированная интерпретация. Где уж тут учитывать внутренний диалогизм

---

366

---

произведений культуры, несовершенство, согласно Х. Борхесу, «книги, в которой нет ее антикниги»<sup>261</sup> ...

Есть только одна «мелочь», которая ставит под сомнение достигаемый при этом успех, его ценность и прочность, но которую его организаторы, естественно, игнорируют (осознавая или не осознавая это). В той мере, в какой идеи, вроде бы взятые ими на вооружение (будь то христианские, коммунистические или какие-либо еще), несут гуманистическое содержание, они при таком подходе неизбежно оказываются опошленными и извращенными<sup>262</sup>.

Циникам, для которых идеи – всего лишь инструменты достижения власти и богатства (и которые, соответственно, приспособившись к конъюнктуре, меняют свои идеи, «как перчатки»), это, конечно, глубоко безразлично. Но надо предостеречь от односторонности и, скажем так, чрезмерной ретивости в воплощении облюбованных ими идей в социальную действительность и тех, кто этим идеям искренне предан, причем даже в тех случаях, когда идеи сами по себе во многом хороши. Обязательно следует учитывать, что социальные объекты «представляют собой не хаотическое соединение разнородных элементов, а целостные образования»<sup>263</sup>; как сказано выше – органические системы. «Неосторожное или бездумное разрушение социальных целостностей оборачивается на практике человеческими трагедиями для огромного числа людей, невозполнимыми для общества потерями»<sup>264</sup>. Это в полной мере касается и «духовных скреп» социума.

Характерный пример: антицерковная политика большевистской власти была искренне поддержана очень многими интеллигентами-атеистами, высоко ценившими научное мировоззрение и стремившимися к его распространению, к тому, чтобы оно заняло место «отживших предрассудков». Была ли деятельность этих людей полезна для общества, для культуры? Она могла бы быть таковой, если бы их безбожие обосновывалось в рамках мировоззренческого диалога, а не было, как тогда полагалось, «воинствующим».

---

367

---

Я согласен с пропагандистами атеизма в том, что в науке как таковой нет места для религиозных представлений<sup>265</sup>. Но в социуме, в культуре как

---

<sup>261</sup> Цит. по: *Вопр. философии.* – 1990. – № 7. – С. 21.

<sup>262</sup> «Всё, что ограничивает человеческую свободу с целью привлечь человека к Богу, унижает Бога...» (*Ахутин А.В.* Записки из-под спуда // «АРХЭ»: Культуро-логич. ежегодник. 1. – Кемерово, 1993. – С. 135).

<sup>263</sup> *Шаповалов В.* Цит. соч. – С. 40.

<sup>264</sup> Там же.

<sup>265</sup> Любопытно, что религиозные деятели нередко лучше понимают необходимость разграничения сфер науки и религии, чем иные ученые – безразлично, стремятся ли они нис-

целостности дело обстоит много сложнее. В частности, такой важный аспект существующих в культуре связей, как насыщенность религиозными ценностями национальных традиций, проявляющаяся на разных уровнях – от семейно-бытового до философского, – никак нельзя игнорировать. От традиционной религиозности личность может перейти (подняться, как я полагаю) к типу духовности, в котором отказ от веры в сверхъестественное не уменьшает богатства осваиваемых личностью ценностей и не нарушает их иерархии<sup>266</sup>. Но, к сожалению, в большинстве случаев более вероятно движение вниз, сопряженное с обеднением системы ценностей и извращением их иерархии (когда переходят, скажем, от веры в Христа к вере в Сталина)<sup>267</sup>, что при последующем, в принципе неизбежном, разочаровании, грозит распадом ценностной системы – играющей стержневую роль в структуре как личности, так и социальной общности.

### 368

---

Соответственно, «культурный потенциал» этих субъектов оказывается существенно ограниченным.

Обратимся к реалиям современной Украины и, в частности, к болезненной для нее языковой проблеме. Не вызывает сомнений правомерность и необходимость – политическая, культурная и психологическая – действий, направленных на реальное утверждение украинского языка в качестве государственного, на приведение сферы и качества его функционирования в соответствие с этим его статусом и с его богатейшим, но целенаправленно подавлявшимся потенциалом. Но, при всем том, следовало ли существенно ограничивать (прежде всего, в украиноязычных школах) преподавание русского языка и литературы, разрушая тем самым один из сложившихся каналов

---

провергнуть религию или, как теперь вновь стало модным, «научно доказать» существование Бога. Приведу характерные цитаты: «Признание Бога в качестве целенаправленной причины творения принципиально недоказуемо, оно является предметом *веры...*» (*Питирим*, митрополит. Тело, душа, совесть // *Человек*. – 1990. – № 1. – С. 135); «Когда бытие разделяется на реальность и ценность, знание выбирает реальность, а вера – ценность» (*Платон*, архимандрит. Взаимоотношение веры и знания // *Журн. Моск. патриархии*. – 1991. – № 7. – С. 76); «Поскольку дарвинизм остается в пределах только тех фактов, на которых он хочет основываться, он не может противоречить религии в силу разных плоскостей постановки вопроса» (*Фиолетов Н.Н.* Из курса лекций «Основные вопросы современной христианской апологетики» // *Журн. Моск. патриархии*. – 1991. – № 11. – С. 75). Отмечу, что в этих высказываниях соблюдаются диалогические универсалии – принципы уважения к партнеру и уважения к себе.

<sup>266</sup> Вспомним слова Канта: «Мы вынуждены смотреть на мир так, как если бы он был творением некоего высшего разума и высшей воли» (*Кант И.* Соч. – М., 1965. – Т. 4, ч. 1. – С. 181). См. также: *Балл Г.О.* Чи суперечить матеріалістичний світогляд релігійному? // *Рідна школа*. – 1993. – № 5. (Расширенный вариант последней работы вошел в настоящую книгу. /Примечание 2006 г./).

<sup>267</sup> «Человеческое начало мало воспитано в православном человеке..., и потому без веры он впадает в рабство миру» (*о. Александр /Ельчанинов/.* Отрывки из дневника // *Человек*. – 1990. – № 3. – С. 111). В то же время, считает автор, люди «райского типа» могут обходиться без религии (Там же. – С. 112).

приобщения подрастающего поколения украинцев к полноценной культуре – тем более в условиях, когда каналы трансляции эрзац-культуры (кстати, в основном русскоязычной) непрерывно наращивают свою мощь? Попытки ограничить их административно, т. е. авторитарно (вне весьма узких принятых в передовых государствах рамок такого регулирования), антидемократичны и обречены на провал. Напоминаю процитированные мною в статье «Диалогические универсалии...» слова А. Меня: «Борьба с дурным должна выражаться прежде всего в утверждении ценного, обогащающего, прекрасного»<sup>268</sup>. Добавлю: это ценное надо извлекать из всех источников, доступных объективно и приемлемых субъективно, опираясь на благоприятствующие этому традиции (в том числе традиции взаимодействия национальных культур<sup>269</sup>), а отнюдь не разрушая их.

Затронутые выше проблемы, нуждаются, естественно, в более глубоком анализе. Но общий вывод представляется несомненным: *критерию, состоящему в том, обогащается или, напротив, обедняется при тех или иных воздействиях культурное (можно также сказать: духовное) поле личности или общности, должно придаваться приоритетное значение при принятии политических решений, касающихся образования и культуры, разработке и осуществлении соответствующих программ.*

Как следует из вышесказанного, выдвигаемый тезис противопоставляется ориентации на требования идеологии. Но я бы уточнил: односторонней, примитивной идеологии (какова бы ни была ее направленность).

### 369

---

Без идеологии серьезная общественно-политическая деятельность не может и не должна осуществляться. Весь вопрос в том, что это за идеология. Мне представляется перспективным подход, предусматривающий, в качестве идеала, к которому следует стремиться, двухуровневую структуру идеологического пространства<sup>270</sup>. При этом первый уровень должна образовывать гуманистически и патриотически ориентированная *объединительная идеология*, которая, представляя собой сферу идейного консенсуса основных общественных и политических сил, кладется в основу государственной политики, а также образования и воспитания детей и молодежи<sup>271</sup>. Объединительная идеология не является догматической и дополняется в жизни общества идеологиями второго уровня; их придерживаются отдельные политические, религиозные, профессиональные и другие общности в соответствии со своими

---

<sup>268</sup> *Мень А.* Трудный путь к диалогу. – М., 1992. – С. 49.

<sup>269</sup> См.: *Згурський Г.В.* Діалогічні процеси у розвитку української культури і освіти: історія і сучасність // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. – К., 1998.

<sup>270</sup> См.: *Балл Г.О.* Проблема обґрунтування суспільної ідеології у світлі гуманістичного підходу // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матер. методол. семінару АПН України 12 листоп. 1998 р. – К., 1998. (См. также: *Балл Г.О.* Сучасний гуманізм і освіта. – Рівне, 2003. – Розділ 5. /Примечание 2006 г./).

<sup>271</sup> Нечто подобное существует в США в виде т. н. гражданской религии.

интересами, предпочтениями и традициями. Но при этом весьма желательно, чтобы они не отвергали основных положений объединительной идеологии.

На мой взгляд, содержащиеся в этих заметках рекомендации могли бы войти в число компонентов объединительной идеологии для украинского общества.

И последнее. Не пришла ли пора восстановить, так сказать, доброе имя высмеянного революционерами (пусть на то были основания) прекрасного немецкого слова «Kulturträger»? Что может быть благороднее и полезнее для общества и для каждого человека, чем подлинное приобщение людей к культуре?

## **К АНАЛИЗУ ИСХОДНЫХ ПОЗИЦИЙ, РОЛИ И ПЕРСПЕКТИВ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ<sup>272</sup>**

1. Современный гуманизм, продолжающий и развивающий в новых условиях многовековые традиции гуманистической мысли, может быть охарактеризован как мировоззренческая позиция, основанная на убеждении: а) в наличии у человека, как представителя человеческого рода, неисчерпаемых возможностей развертывания продуктивной субъектной активности; б) в том, что эти возможности – в индивидуально своеобразном варианте – в принципе могут быть реализованы каждым индивидом (с учетом ограничений, касающихся определенных видов мозговой патологии) – при условии социальной (в том числе медицинской, педагогической и психологической) поддержки, оказываемой этому индивиду на последовательных возрастных этапах; в) в том, что всё более широкое осуществление такой поддержки (в значительной мере – взаимоподдержки), иными словами, внесение гуманистических начал в социальные (в вышеуказанном широком смысле) отношения, во-первых, возможно (хотя и сопряжено с большими трудностями) и, во-вторых, необходимо для сколько-нибудь существенного продвижения в преодолении угрожающих человечеству глобальных опасностей. Сосредоточенность гуманистического подхода на выявлении многообразных, дополняющих друг друга человеческих способностей (родовых и индивидуальных), а также на изыскании и координации разнообразных средств их стимулирования служит одним из факторов, помогающих приверженцам гуманизма избежать упрощенчества, свойственного сторонникам крайних точек зрения в идеологических, мировоззренческих и методологических спорах.

2. Гуманистически ориентированные направления, развившиеся во второй половине XX в. в рамках психологической теории и психологической практики, выступили не просто важными для прогресса психологической сферы проявлениями в ней современного гуманизма (как он описан в п. 1), но вместе с тем одним из важных механизмов его собственного становления и развития. Социокультурная значимость указанных направлений раскрывается как в профессиональных рамках (через оказание конкретной помощи людям в разрешении разнообразных психологических проблем и достижении личностного роста), так и благодаря выходу за эти рамки.

Упомянутая социокультурная значимость во многом обеспечивается опорой гуманистической психологии на парадигму диалога, которая активно используется как на технологическом уровне (отметим хотя бы взаимопереходы в процессе психотерапии между диалогом психолога с клиентом и внутренним диалогом последнего), так и на методологическом (где весьма

---

<sup>272</sup> Тезисы, написанные в 2001 г. Публикуются впервые. (Примечание 2006 г.)

значимы и диалоги, разворачивающиеся внутри группы гуманистически ориентированных направлений, и выходящие за ее пределы). По крайней мере для выдающихся психологов-гуманистов характерно, что критика в адрес иных подходов сочетается с признанием их достижений и готовностью использовать последние там, где это уместно. Указанные подходы (в частности, психоаналитические) критикуются не как ошибочные, а как недостаточные для полноценного познания человека и действенной помощи ему в личностном развитии.

Для самых разных областей социальной жизни оказываются весьма ценны глубоко разработанные в гуманистической психологии принципы эффективного диалогического взаимодействия. Пожалуй, особенно важен принцип, предполагающий принятие партнера (им может быть индивид, социальная группа, научная школа и т. д.) таким, каков тот есть, в сочетании с ориентацией на его наивысшие достижения (реальные и потенциальные), на открывающуюся перед ним перспективу.

---

### 371

---

3. Оценивая перспективы развития гуманистически ориентированных направлений психологической науки и практики, подчеркнем: а) естественность и неизбежность многообразия таких направлений, обусловленного, помимо прочего, культурно-историческими и этнопсихологическими предпосылками их становления; б) вытекающую отсюда бесперспективность призывов к «единству гуманистической психологии» (если таковое трактуется как достижение консенсуса по ключевым методологическим вопросам) – при несомненной целесообразности непрерывного благожелательного диалога специалистов и школ, стремящихся развивать психологию в соответствии с гуманистическими ценностями, и совершенствования, на основе такого диалога, деятельности его участников.

В более конкретном плане можно заметить, например, что критика в адрес американской гуманистической психологии со стороны европейских коллег (В. Франкла, Т. Флоренской и др.), не всегда справедливая фактически, обладала конструктивной функцией, привлекая внимание к недостаточно артикулированной американцами роли духовных ценностей как ориентиров в психокоррекционном процессе.

Стоит также выразить уверенность в неизбежности размывания границ между «гуманистическими» и (как принято считать на сегодняшний день) «негуманистическими» психологическими направлениями, а значит – и между двумя выделенными в п. 2 видами методологических диалогов. В социокультурном плане такое размывание обуславливается возрастающей актуальностью гуманизации разных видов обращенной к человеку практики и их психологического обеспечения. В плане же содержания самой психологической (в частности, психотерапевтической) практики в пользу упомянутого размывания говорит, помимо прочего, распространение тенденции приспособления используемых техник к особенностям и запросам конкретного клиента, нужды которого признаются приоритетными по отношению к концептуальной чистоте метода.

Такой подход (потенциально способный претендовать на высший уровень «клиентоцентрированности» и, соответственно, гуманистичности) называют, однако, эклектическим, и это справедливо до тех пор, пока он не получает достаточного теоретического обоснования (обобщенного по отношению к концепциям, легшим в основу отдельных упомянутых техник). Поэтому вполне закономерными представляются попытки такого обоснования (принимаемые, в частности, в рамках «интегральной психотерапии»).



## О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ<sup>273</sup>

Во-первых, я хочу поблагодарить Зою Григорьевну и коллектив руководимой ею лаборатории за предоставленную возможность выступить здесь и участвовать в столь интересном обсуждении. Во-вторых, прежде чем перейти к своей теме, я очень коротко коснусь тех вопросов, которые предложены для обсуждения, по крайней мере, некоторых из них. Но какие-то вопросы могут быть названы скорее риторическими. Я не говорю, что это плохо: ставить риторические вопросы иногда очень важно в практическом плане. Вот таким риторическим мне представляется вопрос: «Может ли практическая психология претендовать на свой вклад в научное знание и научное представление о человеке?». По-моему, это всё равно, что задать вопрос, может ли практическая медицина претендовать на свой вклад в представление о человеческом организме, да и о человеке вообще. Разумеется, тут никаких сомнений быть не может. Но может быть поставлен вопрос, какова специфика этого вклада. Конечно, вклад практической медицины иной, нежели, скажем, экспериментальных исследований физиологов. Методы различны, но обе отрасли способствуют получению более полных сведений о человеческом организме. Аналогичная ситуация имеет место в психологии.

Несколько слов по поводу самого понятия «практическая психология». В связи с ним возникает некоторое недоразумение (вообще говоря, подобное касается большинства понятий гуманитарной области, поскольку они многозначны, нечётки, и поэтому, когда спорят, каждый имеет в виду свою трактовку обсуждаемого понятия).

О практической психологии можно говорить как в более узком, так и в более широком смысле. Например, тот термин, который используется в названии нашего уважаемого журнала «Практична психологія та соціальна робота», – это, конечно, практическая психология в весьма широком

### 373

---

смысле, поскольку на английский язык указанный термин переведён как «applied psychology», а если бы мы переводили с английского на русский (или на украинский), то сказали бы «прикладная психология», а вовсе не «практическая психология». Действительно, журнал призван охватить как можно более широкий круг вопросов, касающихся связей психологии с жизнью, в том числе роли психологии в совершенствовании различных видов деятельности: медицинской, педагогической, политической, хозяйственной, экономической, менеджерской, пропагандистской и т. д. По-видимому, здесь

---

<sup>273</sup> Данный текст представляет собой сокращённую запись доклада и заключительного слова на круглом столе «Методология и методы практической психологии», проведенном 8 февраля 2001 г. лабораторией консультативной психологии и психотерапии Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины (зав. лабораторией – З.Г. Кисарчук). Текст опубликован в журн.: *Практична психологія та соціальна робота*. – 2002. – № 2. – С. 54-57; № 6. – С. 59-61. (Примечание 2006 г.)

больше подходит термин «прикладная психология». Но можно согласиться и с термином «практическая психология», имея в виду, что он применяется в широком смысле.

Широкая трактовка термина «практическая психология» отражает связь психологической науки с разными направлениями человеческой практики. Но среди этих направлений есть одно специфическое, а именно: собственно психологическая практика как оказание помощи конкретным людям в решении их психологических проблем, в их личностном росте, в преодолении разного рода кризисных ситуаций. Есть область, которая охватывает определенную таким образом психологическую практику, а также ее научное и методическое обеспечение. Хотя эта область сама по себе достаточно широка, но это практическая психология в собственном и – по отношению к тому, о чем я сказал раньше, – узком смысле. Повторяю, что могут быть, конечно, и иные подходы к трактовке понятия «практическая психология», но мне подход, о котором я сказал, представляется наиболее конструктивным.

Переходя непосредственно к освещению темы доклада, коснусь, в частности, вопросов о том, что является научным обоснованием и должно ли обоснование быть только научным. Я хочу обратить внимание на то, что наука есть чрезвычайно важная сфера бытия – не просто человеческой деятельности, а бытия человечества. Но вместе с тем это только одна его сфера, и поэтому, отстаивая требования научности в том, что касается науки, не надо стремиться к тому, чтобы всё поглощать наукой. Это была бы позиция сциентизма, которая не является наилучшей мировоззренческой позицией, а оказывается только одной в ряду других, с которыми она должна находиться в диалоге.

Это предварительное замечание важно для выяснения основного вопроса «Что такое гуманизм?». Я хотел бы подчеркнуть, что гуманизм – это мировоззренческая позиция, а не позиция собственно научная. Поэтому она требует от придерживающихся её людей не только определенных

знаний, но и определенной веры, занятия определенной позиции. Хотя имеются очень серьезные научные аргументы в пользу этой позиции.

Как можно определить современный гуманизм? Современный гуманизм, развивающий в новых условиях многовековые традиции гуманистической мысли, может быть охарактеризован как мировоззренческая позиция, основанная на нескольких убеждениях. Во-первых, на убеждении в наличии у человека как представителя человеческого рода неисчерпаемых возможностей развертывания продуктивной субъектной активности (в частности, в таких проявлениях, как целеполагающая, волевая, рефлексивная активность – этот список можно продолжить). Во-вторых, на убеждении в том, что эти возможности, в индивидуально своеобразном варианте, могут быть реализованы каждым индивидом, исключая только определенные виды глубокой патологии, но при условии социальной, в широком смысле, поддержки (в том числе медицинской, педагогической, психологической), оказываемой на по-

следовательных возрастных этапах. Наконец, третье убеждение состоит в том, что всё более широкое осуществление такой поддержки (в значительной степени – взаимоподдержки) – иными словами, внесение гуманистических начал в общественные отношения, – во-первых, возможно (хотя наталкивается на очень большие трудности) и, во-вторых, необходимо для сколько-нибудь существенного продвижения в преодолении угрожающих человечеству глобальных опасностей. Присутствующим хорошо известно, насколько остры те проблемы, которые угрожают не только нынешнему (весьма относительному) благополучию, но и самому существованию человечества; и перспективы, как известно, не очень радужные.

Если энергия человечества будет растрачиваться в большой степени на внутренние конфликты, то перспективы выглядят еще хуже. Естественно, эта проблема требует особого обсуждения, но, тем не менее, мне представляется интересным и достаточно аргументированным анализ, содержащийся в работах Акопа Погосовича Назаретяна, к книгам и статьям которого я отсылаю всех присутствующих<sup>274</sup>. Там показано, что если человечество еще существует, то это происходит благодаря непрерывному совершенствованию его морального уровня. Если бы при наличных ныне средствах разрушения человечество находилось на том моральном уровне,

375

---

который был, предположим, 2000 лет назад, то уже давно оно прекратило бы существование. Таким образом, научный анализ показывает нечто противоположное непосредственному эмоциональному впечатлению от того, что наблюдается в жизни, и особенно, муссируется средствами массовой информации. Не имея возможности на этом детально останавливаться, отмечу один очень важный аспект указанного совершенствования – распространение моральных норм на всё более широкие общности.

Если брать не какое-то отдельное направление, а совокупность гуманистически ориентированных направлений в психологии, то, с одной стороны, они выступают как проявления идей гуманизма, гуманистической парадигмы в области психологии (психологической практики и психологической науки), а, с другой, – сама гуманистическая психология является одним из механизмов развития гуманистической парадигмы как таковой. То есть непосредственно оказывается помощь конкретным людям, определенные идеи реализуются в рамках профессиональной деятельности; но вместе с тем принципы уважения партнёра, ориентация на его высшие достижения (реальные и потенциальные), принципы достаточного уважения к самому себе и другие, положенные в основу гуманистической психологии, принципы обладают и более широким культурным значением. Третий момент состоит в том, что, говоря об этом более широком культурном значении принципов гуманистической психологии, следует признать, что наиболее естественная область, где они должны проявиться, – это область отношений внутри самого психологического сообщества.

Конечно, гуманистическая парадигма возникла не в XX веке, а значительно раньше. Определенные истоки прослеживаются в античности, важнейшими вехами были эпохи Возрождения и Просвещения. Останавливаться сейчас на этих исторических моментах, естественно, нет возможности. Хочу отметить вот что. С одной стороны, это богатство исторического наследия

---

<sup>274</sup> См.: Назаретян А. П. Интеллект во Вселенной. – М., 1991; Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры: синергетика исторического прогресса. – М., 1996.

дает очень многое, что может плодотворно использоваться. Но, с другой стороны, некоторые исторически унаследованные моменты выступают и помехами в развитии гуманистической парадигмы – как общемировоззренческой, так и собственно психологической. Что я имею в виду? Британский историк Аллан Баллок (Bullock) говорит так: «Осуществляя грубое обобщение, можно сказать, что западная мысль рассматривала человека и космос тремя разными способами. Первый, сверхъестественный или трансцендентальный, сосредоточивался на Боге, рассматривая человека как часть Божественного Творения. Второй, естественный или научный, сосредоточивался на Природе и рассматривал человека как часть естественного

---

### 376

---

порядка, подобную в этом другим организмам. Третий, гуманистический, сосредоточивался на Человеке и на человеческом опыте как на исходном пункте для знаний человека о себе, о Боге и о Природе»<sup>275</sup>. Таковы исторически сформировавшиеся, по крайней мере в рамках европейской цивилизации, три типа мировоззрения, отношения между которыми были, и в значительной мере остаются, напряжёнными. Однако на современном этапе противопоставление гуманизма рационалистической науке, с одной стороны, и религии, – с другой, утрачивает, на мой взгляд, свою актуальность, а соответствующие умонастроения часто мешают воплощению гуманистической парадигмы в различных научных и практических областях. Но это проблема, требующая более глубокого анализа, в какой-то степени я постараюсь ее еще коснуться.

Что характерно, в частности, для мировоззренческой позиции гуманистической психологии? Толерантность и диалогичность. В своем отношении к конкретному человеку психолог-гуманист исходит из того, что у этого человека есть очень большие возможности. Роджерс считает, что многие наличные недостатки последнего связаны с тем, что его личность еще не полностью функционирует. А когда она будет полностью функционировать, тогда есть основания надеяться на гораздо лучшие результаты. Таким же, в принципе, должно быть гуманистическое отношение к разным позициям в науке и общественной жизни – плюс учет того, что жизнь крайне многогранна, человек крайне многосторонен, и потом – он не остается неизменным, а развивается; поэтому нельзя всегда подходить к нему одинаково, и нужно видеть те возможности, которые дают разные подходы. Поэтому Маслоу говорит: «Я и фрейдист, и бихевиорист, и гуманист, и к тому же ещё разрабатываю то, что может быть названо четвертой психологией – психологией трансценденции»<sup>276</sup>. Человеком, воспитанным в советской традиции идейной конфронтации (у нас было принято требовать четкости идейных позиций, непримиримости к проявлениям буржуазной идеологии и т. п.), это заявление воспринимается как весьма странное. С точки зрения такого человека, Мас-

---

<sup>275</sup> Цит. по: Davidson, L. Philosophical foundations of humanistic psychology // The Humanistic Psychologist. – 1992. – V. 20. – No. 2-3. – P. 137.

<sup>276</sup> Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999. – С. 12.

лоу демонстрирует здесь свою беспринципность. Он – непонятно кто, в лучшем случае эклектик. Недаром его критиковали в Советском Союзе, хотя и отмечали, что кое-что положительное у него есть. В чем же дело по существу? А дело в том,

377

---

что в зависимости от тех ситуаций, в которых находится человек, в зависимости от этапа его развития, от тех проблем, которые перед ним стоят, либо тот, либо другой подход может оказаться адекватным. Помимо прочего, для того, чтобы судить о каких-то подходах, надо хорошо их знать. Классики гуманистической психологии были, разумеется, достаточно компетентны в этом отношении. Когда Маслоу высказал приведенную выше мысль, он имел в виду и то, что владеет инструментарием всех упомянутых им подходов.

Нечто иное, к сожалению, мы встречаем иногда у деятелей постсоветского пространства, претендующих на свое слово в гуманистической, или гуманитарной, психологии. <...> Елена Теодоровна Соколова говорит по этому поводу: «Когда идеи свободы, добра, любви, которые, безусловно, очень привлекательны, в том числе и для меня, декларируются с тем же фанатизмом, который так памятен нам со времен господства коммунистической идеологии, я испытываю тягостное чувство»<sup>277</sup>. Это – об отношениях в психологическом сообществе, где принципы диалогичности и гуманизма, безусловно, должны присутствовать.

Есть принцип клиентоцентрированности по Роджерсу. Эта идея, как известно, состоит в том, что сам клиент является ответственным лицом, он принимает решения, но ему нужно оказать необходимую поддержку и т. д. Однако можно говорить и о клиентоцентрированности в обобщенном смысле. Что я имею в виду? Если говорить об оказании помощи конкретному человеку, то главным для психолога, как и для врача, должно быть благо больного. Если ты не владеешь методом, наиболее подходящим для данного пациента или клиента, то передай его другому врачу или психологу. А если ты владеешь разными методами, то, важнее оказать помощь пациенту или клиенту, чем сохранить чистоту своего метода. И опять-таки – совершенно ясно, что психологические проблемы могут быть разные, разным может быть характер критической ситуации (хотя бы по классификации Ф.Е. Василюка<sup>278</sup>), поэтому нельзя подходить с одним аршином ко всем случаям. Вот, кстати, последняя публикация Юрия Зиновьевича Гильбуха – уже как психотерапевта. Он говорит о том, что гуманистическая парадигма оказывается полезной и плодотворной, вместе с тем замечая: «Но одновременно следует иметь в виду, что абсолютное большинство

378

---

<sup>277</sup> Там же. – С. 164.

<sup>278</sup> См.: *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.

наших пациентов приходят с глубокими и устойчивыми ожиданиями получить четкие конкретные рекомендации относительно преодоления своих расстройств, отклонений, вредных привычек. А при лечении хронического алкоголизма и наркомании методом стрессотерапии (по Довженко) директивность вообще выступает решающим условием достижения успеха»<sup>279</sup>. Так вот, гуманизм на более высоком – на мета-уровне предполагает, что надо отказаться от каких-то принципов гуманистической парадигмы, если в данном случае для клиента нужно другое.

На что я еще хотел бы обратить внимание? Я говорил о противопоставлении гуманизма и рационализма. Такое противопоставление действительно исторически сложилось, и оно отражено, в частности, в фундаментальных работах Владимира Андреевича Роменца как обобщении, анализе развития психологии. Он отмечает: «Основное противоречие в становлении всемирной истории психологии в XX веке состоит прежде всего в столкновении двух ее ориентаций: сциентизма и гуманизма»<sup>280</sup>. Однако сейчас нарастает тенденция к взаимопроникновению рационалистического и гуманистического подходов. Мировоззренческая основа этого взаимопроникновения состоит в понимании того, что разум – это наивысшее отличительное качество человека. Из всех многочисленных, нам известных, определений человека, составленных из латинского слова «*Ното*» с прибавлением разных прилагательных, ни одно не может соперничать по своей значимости и авторитетности с определением «*Ното сарієнс*». Человек отличается от прочих существ прежде всего тем, что он разумен. Как же можно быть последовательным гуманистом, пренебрегая рационализмом? При изучении человека этот рационализм должен проявляться, в частности, в том, что методы изучения должны быть адекватны изучаемому объекту. А когда они неадекватны, тогда плохо и получается. Это детально рассмотрено в моей статье в журнале «*Психологія і суспільство*»<sup>281</sup>.

Отрицательное воздействие оказывает и мировоззренческая традиция противопоставления гуманизма и религиозной духовности. Эта традиция ярко проявилась в недавнем интервью А.И. Солженицына. Он говорит:

---

379

---

«Проблема современной молодежи не в нищете, а в безверии и невозможности реализовать себя. Мы потеряли систему ценностей, которые выше нас, мы заражены очень давно и глубоко так называемым, если хотите, антропоцентризмом, хотите другое слово – гуманизмом. "Человек выше всего". Нет! Выше человека есть высшие ценности. Вот этот антропоцентризм, этот гуманизм и дает возможность мирового кризиса. Тупик есть, и он страшный. Не думайте, что если западные страны благоденствуют, они переживают куль-

---

<sup>279</sup> Гільбух Ю.З. З досвіду реалізації гуманістичної парадигми у психотерапії // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: Тези доповідей і повідомлень. – Рівне, 1998. – С. 32-33.

<sup>280</sup> Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25.

<sup>281</sup> Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2.

турный расцвет...»<sup>282</sup>. И дальше он их справедливо критикует. Но на самом деле высокий гуманизм, в основном стержне своего развития, не пренебрегал высшими ценностями. Другое дело, где источник этих ценностей, – это требует особого обсуждения. Суть дела, однако, состоит в том, что, с одной стороны, надо возражать против подобных утверждений, показывая, что современный гуманизм, в том числе и гуманистическая психология (настоящий гуманизм, а не вульгарный), отнюдь высокими ценностями не пренебрегает. А, с другой стороны, усиление этических моментов в рамках гуманистической психологии действительно является желательным. И тут нужно, опять-таки, подходить не односторонне. Можно показать, что, например, критика Т.А. Флоренской в адрес концепции Роджерса<sup>283</sup> является не вполне справедливой, поскольку очень высокий нравственный уровень этой концепции, не говоря уже о личности и деятельности Роджерса, не подлежит сомнению. Но, с другой стороны, более четкая артикуляция нравственных ценностей в процессе работы с клиентом, а значит, и разработка для этого определенных понятийных и методических средств, весьма полезны. И то, что делала в этом направлении Тамара Александровна Флоренская (к большому сожалению, уже покойная), заслуживает всяческого внимания.

### ИЗ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО СЛОВА

...Мне не кажется правомерным считать эксперимент обязательным атрибутом науки вообще и научной психологии, в частности. Либо эксперимент надо трактовать слишком широко, но тогда это понятие теряет свою определенность. Мне представляется, что более правильно рассмотрение науки в целом как такой области деятельности, которая направлена на постижение

### 380

---

истины (сколько бы философы ни критиковали это понятие, но тем не менее оно мне представляется здесь необходимым) рациональными методами. Критерий рациональности, к сожалению, получается только такой: такими методами, совокупность которых принята научным сообществом.

...Когда Абрахам Маслоу выступил с одним из первых докладов по своей концепции самоактуализации личности, аудитория выслушала его с большим интересом. В ответ на похвалы Маслоу заметил: «Да, это, конечно, очень интересно, жаль только, что это никогда не будет опубликовано». Он ошибся, конечно, но он исходил из того, что тогдашним требованиям к публикациям в научных психологических журналах его сообщение никоим образом не удовлетворяло. В самом деле, представители естественнонаучной (позитивистской) парадигмы имели все основания считать, что текст Маслоу не подходит для публикации. Критики Маслоу могли сказать ему: «То, что вы рассказываете, – великолепно! Вот, пожалуйста, и печатайте в литературном журнале ваш рассказ о том, какие были интересные личности. Но вы эти личности выбрали так, как вам этого хотелось. Где же тут научный подход?» И в самом деле, сделанная Маслоу выборка формальным критериям не удовлетворяла, не говоря уже об отсутствии какой-либо математической обработ-

---

<sup>282</sup> Столичные новости. – 2000. – № 17. – С. 11.

<sup>283</sup> См.: Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 1990.

ки... Но в результате этого исследования Маслоу существенно обогатилось знание о человеке. А поскольку человек – это все-таки иной объект, чем те объекты, с которыми имеют дело естественные науки, то и методы познания не могут ограничиваться только применяемыми в естественных науках. И последние тоже надо использовать, не отвергая их. Поэтому Маслоу сказал, что он, в частности, и бихевиорист. Маслоу не отвергал бихевиоризм, но считал его недостаточным.

...В принципе можно согласиться с тем, что в практической психологии главный способ деятельности – те или иные техники, что эта деятельность является в значительной степени, как говорил Юрий Михайлович Швалб, гуманитарно-технической. Но задачи, которые приходится решать, могут быть разными. И здесь очень хорошо провести аналогию с работой инженера, с работой высококвалифицированного мастера-наладчика. Бывает простая задача, для которой есть алгоритм в форме инструкции: надо измерить те или иные параметры; в зависимости от того, что получилось, осуществить определенную последовательность действий – и машина заработает. Это обычно успешно делают даже эксплуатационники. Но в более сложных случаях ничего не получается. Тогда приглашают высококвалифицированного мастера. Он, естественно, все эти техники прекрасно знает, все эти алгоритмы. Но он знает и то, что в сложном случае

---

### 381

---

это ему не поможет, необходимо более глубокое изучение объекта, хотя это – машина, т. е. совсем не то, что человек. Но даже здесь, если этот объект достаточно сложный (например, станок с программным управлением или компьютерная система), у него есть и свои индивидуальные особенности, значит, нужно его внимательно изучить... Помимо знаний, у высококвалифицированного мастера есть опыт, интуиция, возникает «чувство машины». Оказывается, даже для работы с машиной необходимы не просто формальные знания, даже в машину необходимо проникновение. Так что же получается? Если это справедливо даже по отношению к машине (а это, безусловно, справедливо, когда решение осуществляется на творческом уровне, а не на уровне воспроизведения некоего алгоритма), то тем более это так, когда имеют дело с человеком. В простом случае можно обойтись алгоритмом. Провели соответствующие тесты, опросники, и разобрались, что надо делать, ограничившись, так сказать, категоризацией, отнесением человека к определённой рубрике, не вникая в его индивидуальность. А если более сложный случай, значит, надо, оказывается, проникнуть в него, и тогда вряд ли можно согласиться с тем, что такое проникновение не касается практического психолога, а касается кого-то другого...

Здесь будет уместно привести мысли Ролло Мэя, высказанные свыше 30 лет назад. Мэй отвечает как раз на те же вопросы, которые мы обсуждаем сегодня. При этом он подчеркивает, что нельзя отказываться ни от техник, ни от того, что называется проникновением и пониманием. Он говорит так: «Иногда на феноменологическом подходе в психотерапии настаивают для



того, чтобы оправдать пренебрежительное отношение к овладению техникой или нежелание изучать проблемы диагноза и клинической динамики. Я считаю такой подход ошибочным. Скорее, важно осознать, что технические и диагностические вопросы находятся на другом уровне, чем понимание, происходящее при непосредственной встрече с пациентом во время психотерапии. Было бы ошибкой путать эти вещи или позволять одной из них поглотить другую. Студент или практикующий психолог должен прокладывать свой курс между Сциллой подмены техническим знанием непосредственного понимания пациента и коммуникации с ним и Харибдой представления, будто можно действовать в разреженной атмосфере “клинической чистоты” без каких-либо понятий вообще»<sup>284</sup>.

---

382

---

Очень интересны в методологическом плане такие слова Мэя: «Если наше обсуждение кажется незавершенным и создает впечатление качания между “техникой” на одной стороне и “пониманием” на другой, то такое впечатление соответствует действительности. В наших психологических и психиатрических дискуссиях сопоставление “технично-объективной” и “пониманиево-субъективной” установок основывается на ошибочной дихотомизации. Между тем, имеет место диалектический процесс, подобный диалектическим процессам во всех актах сознания»<sup>285</sup>. Да, это очень непросто, но ведь и профессия достаточно сложная.

...Там, где нужно творчество, где нужна интуиция, они без соответствующего эмоционального, мотивационного основания не будут разворачиваться. И поэтому, скажем, у Роджерса, например, в его триаде один из пунктов – это эмпатическое понимание клиента. А именно, нужно уметь чувствовать переживания клиента как бы своими, с очень важной оговоркой – никогда не забывая этого «как бы». Чтобы не упасть на тот уровень, когда просто плачут вместе с клиентом или что-нибудь в этом духе... Дистанция должна всегда быть сохранена, но эмпатия тем не менее должна присутствовать.

...Здесь поднимался вопрос: не должна ли существовать только гуманистическая психология? Не следует ли отвергнуть другие парадигмы? Я высказываю своё мнение на этот счёт. Понятия «гуманистическая психология», «гуманистическая парадигма» трактуют (подобно многим другим) по-разному. Будем исходить из того, что есть некоторые направления в психологии, а также в педагогике, которые можно назвать гуманистическими, а есть прочие направления, условно, негуманистические. С одной стороны, в соответствии с общими тенденциями развития культуры представляется закономерным и необходимым дрейф разных направлений в сторону гуманизма как общемировоззренческого подхода. С другой стороны, если брать саму гуманистическую психологию в более узком плане, то в соответствии с теми

---

<sup>284</sup> Existential Psychology / Ed. by R. May. – New York, 1969. – P. 22.

<sup>285</sup> Ibid. – P. 24.

же тенденциями она должна не занимать сектантскую, снобистскую позицию, а, напротив, расширять взаимодействие с другими подходами.

В любом случае надо сохранять гуманистическую (в широком смысле) ориентацию, не порывая, разумеется, и с рационализмом как одним из важных проявлений человеческой сущности.

## ПРИНЦИП РАЦИОГУМАНИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ<sup>286</sup>

Рационализм, трактуемый в самом широком смысле как признание ценности разума и опора на него, естественным образом выступает в качестве одной из сторон гуманизма. В подчеркивании этого тезиса состоит суть принципа рациогуманизма. Данный принцип предусматривает, в мировоззренческом плане, признание интеллектуальной культуры (и науки как ее главного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требует максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения. Принцип рациогуманизма особенно значим для психологии, где настаивает, в частности, на взаимодействии естественнонаучной и гуманитарной методологических традиций.

Углубленная разработка мировоззренческой и методологической проблематики психологической науки – с учетом и «вечных проблем» человечества, и нынешних вызовов – служит важной предпосылкой ее успешного развития и положительного влияния на общественную практику. Одно из актуальных направлений указанной разработки – выяснение того, как совместить в области психологии гуманистическую ориентацию с конструктивным использованием средств рационального познания. Такому совмещению служит принцип рациогуманизма, являющийся предметом рассмотрения в данной статье.

### **1. Рациогуманизм как мировоззренческий и методологический принцип**

Будем исходить из того, что важнейшими чертами *гуманизма* как мировоззренческой ориентации являются:

*во-первых*, убеждение в широких возможностях гармоничного развертывания, при благоприятных внешних условиях, продуктивных человеческих способностей – тех, которые содействуют выживанию и развитию как самого их носителя, так и партнеров, с которыми он взаимодействует;

*во-вторых*, установка на стимулирование указанных способностей разнообразными средствами (социально-экономическими, политическими,

384

---

правовыми, педагогическими, психологическими, средствами искусства и т. д.) и на взаимную поддержку индивидов и общностей в осуществлении тако-

---

<sup>286</sup> Статья публикуется на укр. языке в сб.: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 25. – К., 2006. – С. 81-97. В настоящем издании воспроизводится в несколько сокращенном виде. (*Примечание 2006 г.*)

го стимулирования<sup>287</sup>. Реализуя конструктивистскую ориентацию (в отличие от фаталистической), такая стимулирующая деятельность предполагает в то же время уважение к интересам и позициям партнеров, должный учет закономерностей функционирования и тенденций развития органических целостностей (природных, социальных, культурных и т. д.).

Ныне приведение социальных отношений в большее соответствие с принципами гуманизма (их *гуманизация*) приобретает особую актуальность, будучи не только моральным лозунгом, но, вероятно, и условием выживания человечества. Ведь, как констатировал Н.Н. Моисеев, «несоответствие системы нравственных начал и организации общества техническим возможностям быстро развивающейся цивилизации неминуемо приводит к разрушению условий козволюции человека и Природы» [27, с. 127]. К тому же (цитирую А.П. Назаретяна), «глобальное самоуничтожение цивилизации возможно, во-первых, за очень короткое время и, во-вторых, вследствие *ограниченного числа индивидуальных действий...*» [29, с. 144]. Но, параллельно с возрастанием общественной опасности отрицательных проявлений человеческой активности, возросла и общественная значимость проявлений положительных. В частности, кардинальные проблемы развития Украины можно решить, как подчеркивает В.Г. Кремень, благодаря человеку, но не абстрактному, а «конкретному, духовно развитому, образованному и интеллектуально богатому» [20, с. 17].

Вообще, проблемы, с которыми столкнулось человечество, при всей их сложности, являются не приговором ему, а вызовом, и на этот вызов надо отвечать. «Альтернативой саморазрушению» (снова цитирую А.П. Назаретяна) должны стать «качественные скачки в развитии» как проявление адаптации человечества к его возросшим технологическим возможностям [30, с. 73]. Один из таких скачков должен был бы состоять в существенном усилении влияния гуманистического мировоззрения на сознание и поведение людей.

Если исходить из того (см. выше), что гуманизм предполагает убеждение в широких возможностях гармоничного развертывания продуктивных человеческих способностей, и вместе с тем признавать, что обладание

---

### 385

---

разумом составляет наиболее существенное отличительное качество человека, то *рационализм*, понимаемый в самом широком смысле как признание высокой ценности разума и опора на него, естественным образом оказывается одной из сторон гуманизма. Это положение, собственно, и выражает суть принципа *рациогуанизма*.

Идея тесной связи рационализма и гуманизма, казалось бы, достаточно очевидна (и, к тому же, по сути отнюдь не нова – можно вспомнить и Конфуция, и Сократа, и многих других мыслителей). Тем не менее отношения между гуманистической и рационалистической мировоззренческими ориентациями не раз оказывались напряженными, и похоже, что в наше время эта напряженность достигла пика. Парадоксальной особенностью постмодернистской интеллектуальной моды стало развенчивание (вместо необходимого, конечно, обновления) вершинных достижений интеллектуальной культуры человечества, нашедших выражение в идеях рационализма, детерминизма,

---

<sup>287</sup> Как быть при этом с очень частым столкновением их интересов, с конфликтами между ними? Попытка рассмотреть этот вопрос с гуманистических позиций предпринята в главе 4 книги [7].

диалектики, системности и т. п. Впрочем, среди мировой философской элиты постепенно возрастает понимание ущербности антиинтеллектуализма. Отсюда призыв Жака Деррида «спасать честь разума» [49].

Конечно, нынешнее усиление антиинтеллектуалистических настроений и склонность противопоставлять гуманизм рационализму не случайны. Они явились реакцией на бурный рост механистичных, дисгармоничных форм интеллекта и на их применение в войнах и военных приготовлениях, в насаждении экологически вредных технологий, в корыстном манипулировании сознанием и поведением больших масс людей и т. п. Эти опасные явления стимулируются технократическим мышлением, с присущим ему (цитирую С.У. Гончаренко) «приматом средства над целью, частичной цели над смыслом и общечеловеческими интересами и ценностями» [14, с. 96]. Р. Трач [41] усматривает в такого рода тенденциях общественного сознания «диктатуру рационально-технического интеллекта» и пренебрежение голосом «сердца» и «идейно-интуитивным мышлением». Как бы то ни было, интеллект, находящий воплощение в указанных тенденциях, является несбалансированным (дисгармоничным) и потому несовершенным и даже опасным. Однако это не оправдывает антиинтеллектуализма: ведь чтобы смягчить опасности, порожденные несбалансированным интеллектом, приходится опять-таки пользоваться интеллектом. Только опираясь на него, можно получить решения, способные «компенсировать недостаточную эффективность ранее принятых решений» [4, с. 50]. В то же время ясно: чтобы избежать порочного круга,

### 386

---

надо ориентироваться на сбалансированный, гармоничный интеллект. Для его характеристики, однако, требуется четче описать применяемые понятия, такие как *интеллект*, *разум* и, прежде всего, *культура*.

Культуру, в самом широком смысле [8], образует совокупность человеческих функций (и средств их реализации), направленных на обеспечение *социальной памяти* и *социально значимого творчества*. Эта трактовка культуры постулирует наличие в ее составе *нормативно-репродуктивных* компонентов (их часто связывают с понятием *цивилизации*) и вместе с тем подчеркивает существенность ее *диалогически-творческих* составляющих. Таким образом, можно сказать, что в дисгармоничном общественном интеллекте, о котором шла речь выше, имеет место примат гипертрофированной цивилизационной стороны культуры над ее диалогически-творческой стороной.

С учетом активности (которая, конечно, может быть большей или меньшей) социальных общностей и личностей в культурном пространстве, они выступают не просто носителями, а *субъектами культуры* [43]. Соответственно, имеет смысл, в частности, рассматривать систему качеств той или иной личности как субъекта культуры, или, прибегая к более простому термину, – *культуру личности* [8].

Теперь обратимся к понятию *разума*. Его можно трактовать как такой тип *интеллекта* (способности решать разнообразные задачи и проблемы с использованием разных познавательных функций, включая мышление – эле-

ментарное или развитое<sup>288</sup>), который отличается от интеллекта животных не только по количественным параметрам, но и качественно – прежде всего тем, что он является продуктом культуры и фактором ее развития. Поскольку ниже речь будет идти только о человеческом интеллекте, термины «интеллект» и «разум» будут употребляться практически как синонимы.

С учетом сказанного, есть все основания констатировать, что важной стороной культуры, в частности культуры личности и культуры профессионала, является (упоминавшаяся уже) *интеллектуальная культура* [17], а важным аспектом воспитания – *умственное воспитание* [40]. Что касается *принципа рациогуманизма*, то он предусматривает, в мировоззренческом плане, признание интеллектуальной культуры (и науки как ее главного средоточия) одним из важнейших достояний человечества, а в плане методологии человековедения – требует максимального использования этого богатства, в его гармоничном взаимодействии с другими составляющими

---

387

---

культуры, для расширения знаний о человеке и их гуманистически ориентированного практического применения.

Попытаемся теперь указать наиболее существенные свойства *гармоничного интеллекта* (в его достаточно развитой форме). Он:

*во-первых*, не сводится к стандартизованным (а значит, легко поддающимся формализации, технологизации, автоматизации, – одним словом, к цивилизационным) вариантам, известным под названием *рассудка*, а выступает как творческий, готовый к работе с противоречиями *диалектический разум*;

*во-вторых*, ориентирован на возможно более полное и глубокое постижение мира с преодолением временных, пространственных и содержательных ограничений, а также на целостную духовность, т. е. на приобщение к высшим культурным (бытийным, по А. Маслоу [25]) ценностям в их единстве;

*в-третьих*, представляет собой единство дискурсивных и интуитивных составляющих.

Может возникнуть вопрос: согласуется ли подчеркивание такого единства с идеей рационализма (а значит, и рациогуманизма)? Ведь «рациональное» большей частью противопоставляют «интуитивному». Здесь следует принять во внимание многозначность латинского слова *ratio*. Оно означает не только «разум» (ориентируясь на это значение, не следует пренебрегать интуицией), а и «отношение», «счет», «учет» (легко ассоциируемый с «дискурсивностью»), «выгоду» и т. д. Поэтому не удивительно, что понятие «рациональное» (и, соответственно, «рационализм») трактовали и трактуют по-разному. Очень часто, говоря о «рациональном мышлении», подчеркивают осознанность осуществляемых интеллектуальных процедур и хотя бы стрем-

---

<sup>288</sup> Не следует ни сводить интеллект к мышлению, ни пренебрегать существенной связью этих феноменов – ср. [39, гл. 1].

ление соблюдать при их выполнении логические нормы. В других случаях в содержании понятия «рациональность» выдвигают на первый план успешность и эффективность решения задач. При таком подходе это понятие охватывает и чувственно-интуитивную сферу психики – при условии, что эта сфера служит успешному функционированию субъекта. В частности, К. Роджерс считал, что «чувства – это не чисто иррациональные, вызванные влечениями, машинообразные реакции или результаты обусловливания; скорее они являются изысканно рациональными ответами миру» (цитирую по изложению Э. Бартона [48, с. 236]).

Принимая во внимание очерченные расхождения и стремясь воспользоваться преимуществами разных трактовок рациональности, можно, вероятно, остановиться на позиции, относящей это понятие к

---

### 388

---

успешно функционирующему разуму, который использует дискурсивные процедуры, но, вообще говоря, ими не ограничивается. Приведенная выше формулировка, касающаяся третьего свойства гармоничного интеллекта, представляется при этом вполне уместной.

Понятие о гармоничном интеллекте – ключевое в концепции рациогуманизма – может показаться новым. Но не известно ли оно очень давно под именем *мудрости*? Во всяком случае можно констатировать родственность этих понятий.

В последнее время усилился интерес к психологическому исследованию мудрости. Интересно, что в концепции, предложенной П. Балтесом, среди характеристик мудрости указывается, в частности, сбалансированность используемых знаний [31, с. 107]. Л.И. Анцыферова [3], опираясь на идеи С. Кьеркегора, К.Г. Юнга, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, обосновывает взгляд, согласно которому в анализе мудрости когнитивный подход (представленный, в частности, Балтесом), должен сочетаться с гуманистически-экзистенциальным. Удачное сравнение *ума* (который можно охарактеризовать как обыденный разум) и мудрости принадлежит писателю Ф. Искандеру: «Ум и мудрость. Ум – это когда мы самым лучшим образом решаем ту или иную жизненную задачу. Мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой связи... Умное решение может быть и безнравственным. Мудрое – не может быть безнравственным» [18].

Имея в виду рациональность в ее сознательном воплощении («рационально-рефлексивное сознание»), В.С. Швырёв подчеркивает, что она «является необходимой ценностью культуры, в том числе современной. Без рациональности мы деградируем». Вместе с тем ее «следует рассматривать как одну из форм мироотношения, одну из форм сознания, которая не подавляет другие формы сознания» [11, с. 122]. Констатируя в другой своей работе изменения форм рациональности с прогрессом науки, Швырёв отмечает, что при всех этих изменениях сохраняет актуальность ценностный аспект рационалистической традиции как «традиции *свободной ответственной самосоз-*

*нающей мысли*, не подчиняющейся давлению внешних сил, будь то инерция обыденного сознания, авторитет традиции, религиозные догмы<sup>289</sup>, не говоря уже о грубом идеологическом и социальном диктате» [44, с. 109].

### 389

Вероятно, следует поддержать этот подход, отстаивающий ценности рационального познания как составляющую системы главных человеческих ценностей – в противовес равнодушному к ним методологическому анархизму. Правда, надо согласиться с провозвестником последнего П. Фейерабендом в том, что «для объективного познания необходимо разнообразие мнений. И только метод, поощряющий такое разнообразие, совместим с гуманистической позицией» [42, с. 178]. Однако самого разнообразия мало; нужно взаимодействие мнений, иначе говоря – диалог. Ограниченна польза от т. н. «праздной» [47] толерантности. «Толерантность, – отмечает М. Рац, – условие мирного сосуществования, диалог – условие и требование развития» [37, с. 27]. Как пишет С.Д. Максименко, «пришло время посмотреть на определенную теорию с позиции другой, родственной, ибо только при таком подходе можно получить исчерпывающее и подлинно научное суждение» [22, с. 7].

Здесь важно упоминание «родственности» – оно указывает на необходимость какой-то общей основы, без которой диалог не может быть плодотворным. В частности, «для каждого участника диалога непременно должна существовать “вертикаль культуры”, в которой не все элементы равнозначны, где есть “высокое” и “низкое”, а главное – есть вектор, направленный к высшему» (цитирую В.Н. Поруса по [32, с. 29]). Проще говоря, нельзя обойтись без ориентации на ценности, в том числе ценности рационализма. Иначе оказывается бессодержательным и использованное Фейерабендом понятие об объективном познании – а значит, любые соображения по поводу того, что является необходимым для него, теряют смысл.

Прочитую еще Ф.Т. Михайлова. Отмечая, что «диалог философских культур не требует победы одной над всеми другими», он в то же время отвергает «безбрежный плюрализм»; последний, будучи «столь же плоским, как и абстрактно утверждаемый монизм», приводит к тому, что «философия из разветленно развивающего себя единого Понятия о Бытии превращается в компот...» [26, с. 36].

## 2. Принцип рациогуманизма в психологии

Для психологии принцип рациогуманизма особенно значим. В [5] было обращено внимание на то, что потребность в усилении гуманизирующего воздействия психологической науки и основанной на ней практики на общественные процессы делает актуальной проблему согласованной реализации в

<sup>289</sup> Отмежевание научного рационализма от религиозных (как и любых иных) догм не включает признания важной роли религии как носителя и транслятора духовных ценностей.



психологии принципов гуманизма, с одной стороны, и рационализма, как основы научного познания, – с другой. Исходя из этого,

**390**

---

была подчеркнута актуальность разработки *рациогуманистического подхода* в психологии.

Идеи, созвучные с этим тезисом, не редки в психологической литературе. В [6] приведены мысли классиков гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Бьюджентала, Р. Мэя), свидетельствующие об их (в отличие от, вероятно, большинства их последователей) уважении к научному рационализму и детерминизму, в том числе в сфере психологии. Некоторые высказывания той же направленности, сделанные позже, чем воспроизведенные в [6], приведены в [10]. К сожалению, однако, более распространены взаимное непонимание и неприятие представителей разных течений в психологии, когда гуманистически ориентированные деятели третируют сциентистские (т. е. следующие естественнонаучным образцам) направления в психологии как «психологию крысы» и «психологию компьютеров» [1], а сторонники указанных направлений упрекают оппонентов (включая классиков гуманистической психологии) в сползании к мистицизму и оккультизму [34].

Эти споры отражают реальные трудности психологического познания. Ведь когда исследуются объекты очень сложные, противоречивые, изменчивые, к тому же обладающие выраженными субъектными свойствами (а именно с этим мы встречаемся в человековедении, прежде всего в психологии), то ориентироваться на идеал рациональности намного труднее, чем в случае более простых объектов. В связи с этим говорят о «парадоксе научной психологии»: «чем более она приближается к научности, тем менее она – о человеке» [45, с. 45].

Однако вдумаясь в это утверждение. Степень «приближения к научности» здесь фактически оценивается по используемым процедурам. Но этого же недостаточно! Стоит ли определять как «научную» такую психологию, которая не способна адекватно охарактеризовать свой объект – человека? Конечно, по объему она говорит о нем немало, но обходя самое существенное... То есть реализуется вышеупомянутый «примат средства над целью, частичной цели над смыслом...» (см. цитату из С.У. Гончаренко в § 1 настоящей статьи).

Можно сказать, что в сциентистских направлениях в человековедении – когда они абсолютизируются как единственно возможные – находит проявление дисгармоничный интеллект. Например, бихевиористическая психология отказывалась изучать сознание и духовную жизнь личности на том основании, что к их познанию нельзя было применить апробированные в рамках этого направления методы исследования. Между тем рационалистическая

**391**

---

методология требует применять (изыскивать, а при необходимости создавать) методы, которые были бы *адекватны изучаемым объектам* и не игнорировали их важнейших свойств. Т.В. Панфилова справедливо усматривает научность психологии прежде всего в том, что психические процессы должны исследоваться «в их действительном развертывании, многосторонности и противоречивости» [33, с. 175], и делает вывод, что такая научность вполне согласуется с гуманистичностью. Добавлю со своей стороны, что научное наследие Г.С. Костюка служит образцом именно такого подхода.

Ярким воплощением в психологии принципа рациогуманизма (конкретнее: а) существенного для гуманистического подхода сочетания конструктивистской ориентации с должным учетом закономерностей функционирования и тенденций развития органических целостностей – см. раздел 1 статьи; б) отвечающего рационалистической традиции сосредоточения на установлении требований к научному методу, адекватному исследуемым объектам) можно считать обоснованный С.Д. Максименко генетико-моделирующий метод исследования процесса становления личности. Такое исследование, в идеале, – «это сосуществование по принципу сопряженности (Г.С. Костюк): мы должны дать возможность личности (объекту изучения) свободно функционировать и развиваться по собственным законам, но, в то же время, предоставлять ей (управляя этим процессом) такие возможности (природные и социальные), которые подлежат эмпирической фиксации и верификации» [23, с. 6].

В связи со сказанным отмечу также следующее. Когда речь идет о человеке, то недооценка эмоциональной сферы и бессознательного психического (вообще – опора на искусственно рационализированную модель человека, недостаточное внимание к иррациональному в нем) пренебрегают – хотя поначалу это кажется парадоксальным – принципом рационального научного познания, требующим адекватности исследуемым объектам как методов исследования, так и предлагаемых моделей указанных объектов. Подобно этому, требованиям научного рационализма (и рациогуманизма) не отвечают образовательные системы, фактически опирающиеся на неадекватные модели человека, что находит выражение в недостаточном внимании к эстетическому развитию учащихся, пренебрежении особенностями «правополушарных» детей и т. п.

Существенный для гуманистической психологии и педагогики принцип *конструктивного диалога* желательно распространить на сферу взаимодействия мировоззренческих ориентаций, методологических парадигм, научных направлений. Здесь, как и в других областях своего применения,

этот принцип побуждает видеть в каждой из сопоставляемых позиций – будь то «своей» или «чужой» – и ее ограниченность (наиболее опасную в случае

ее абсолютизации<sup>290</sup>), и ее конструктивный потенциал, который следует определять вовсе не по ее наиболее частым проявлениям, а на основе понимания ее сущности и с учетом ее наивысших достижений и перспектив (ведь именно так оценивают в гуманистической психологии потенциал человека: и каждого отдельного индивида, и человека как представителя человечества). Более того, в идеале на взаимодействие научных направлений следовало бы распространить идею «единения людей как своеобразного поступка духовного уровня» – поступка, «не отрицающего их неповторимой индивидуальности, а взаимно обогащающего это их качество на основе коллективного творчества...» [28, с. 187].

Для реализации такого подхода, помимо искренней настроенности на диалог, требуется хорошо знать то направление, с которым можно было бы вступить во взаимодействие, и не выносить ему приговор, не проработав глубоко его теоретические основы, а в эмпирическом плане ориентируясь на несовершенные (хотя, может быть, и наиболее распространенные) варианты его реализации. К сожалению, этим требованием часто пренебрегают. <...><sup>291</sup>

Немало недоразумений связано с тем, что, обсуждая проблему применения в психологии рационалистической научной методологии, чаще всего отождествляют последнюю с методологией естественнонаучной<sup>292</sup>, которой противопоставляется субъективный подход, «опирающийся на интуицию, мифологию, этику» [34, с. 43]. Психология оказывается как бы перед выбором между этими двумя вариантами. Похоже, что при этом забывают о

### 393

---

существовании гуманитарных наук – филологических, культурологических, исторических и т. п. Гуманитарные науки, как и естественные, стремятся к постижению истины рациональными средствами. Однако, поскольку их объекты очень сложны, противоречивы, изменчивы, к тому же, часто сами обладают субъектными качествами, – гуманитарии вынуждены ослаблять требования к четкости понятий, строгости эмпирических методов и логических процедур, прибегать к герменевтическим приемам (понимания, интерпретации) – ради более полного охвата многих сторон указанных объектов.

---

<sup>290</sup> К счастью, в практической сфере такая абсолютизация затруднительна, ибо жизнь наглядно демонстрирует ее неадекватность. Как констатирует В.И. Рекало, опытный психотерапевт «знает об ограниченности и концепции, и методов того направления, представителем которого он является. Время от времени он вносит в свой психотерапевтический репертуар не свойственные его школе элементы, чтобы быть в состоянии отвечать требованиям, предъявляемым ему практикой» [38, с. 79].

<sup>291</sup> Как пример такого пренебрежения в тексте, публикуемом в «Наукових записках Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України», рассматривается несправедливая, на мой взгляд, критика Л.И. Воробьевой [13] деятельностного подхода. Здесь этот фрагмент опущен, поскольку он повторяет мысли, содержащиеся в вошедшей в настоящую книгу работе «Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании». (Примечание 2006 г.)

<sup>292</sup> Этому способствует, помимо прочего, то, что английское слово *science* большей частью означает науку естественную или построенную по образцу естественной.

В человековедении (в частности, в психологической науке), наряду с естественнонаучной, существует солидная гуманитарная традиция. В ее русле действовал и Абрахам Маслоу в своем, начатом в 50-е годы XX в., исследовании самоактуализирующихся личностей. Интересно, что, осознавая несоответствие такого подхода нормам, принятым в тогдашнем американском психологическом сообществе, где безраздельно господствовала естественнонаучная традиция, он скептически оценивал возможности публикации своих штудий. По свидетельству Ю. Джендлина [16, с. 206], он говорил: «Это не может быть опубликовано. Ничего вроде этого не публикуют». К счастью, Маслоу ошибся. Но беспокоившие его настроения в психологическом сообществе достаточно сильны и сегодня. В противовес им, Маслоу упорно настаивал на научном характере своей работы<sup>293</sup>. Отвечая на вопрос, чем отличается его подход как психолога к определению главных человеческих ценностей от подходов философа или теолога, он оценивал различие как «колоссальное» («tremendous»). Вместо того чтобы искать такие ценности, например, в священных текстах, «я, – отмечал он, – в наиболее подходящих условиях и в отношении наилучших представителей человечества, просто стою в стороне и описываю научным способом, каковы эти человеческие ценности» (цит. по [50, с. VII]).

Но возникает вопрос: какой способ считать научным? Вопрос нелегкий; его содержательный анализ – вне рамок этой статьи. Однако в принципиальном плане ясно, что верный ответ – между Сциллой догматизма и Харибдой «безбрежного плюрализма» (вспомним трактовку Ф.Т. Михайловым аналогичного вопроса в отношении философии).

### 394

---

Касаясь проблем психодиагностики, А.Г. Шмелев пишет: «...Психологу не пристало впадать в крайности: гораздо полезнее иметь гармоничную установку (“здоровый эклектизм”), допускающую одновременное использование и стандартизированных тестов (психометрических методик), и клинических методов» [46, с. 19]. Опять-таки, могут спросить: пристало ли методологу поощрять эклектизм, пусть даже «здоровый»? Но, вероятно, эклектизм всё же лучше подхода, при котором (цитирую А.В. Лызлова) «стороны предмета, недоступные для данного метода, ... выносятся за скобки как нечто второстепенное» [21, с. 5]. Стремиться же следует к *системному* согласованию – в рамках синтетической теоретической модели – данных, получаемых разными методами. Одним словом, *от эклектизма следует не опускаться до односторонности, а подниматься до системности.*

---

<sup>293</sup> Задолго до Маслоу, еще в 1894 г., В. Дильтей в своем проекте т. н. «описательной психологии» стремился, как отмечает А.В. Лызлов, «разработать такую *научную* психологию, которая отвечала бы смыслу и существу гуманитарных наук» [21, с. 7]. Кстати, Дильтей (как впоследствии и Маслоу) не отвергал психологию, строящуюся по естественнонаучному образцу («объяснительную психологию», в терминологии Дильтея), но показывал ее недостаточность.

Указывая, что научный труд «особенно требует терпения, настойчивости, ... упорного сосредоточения на решаемой задаче, духовной силы для преодоления неминуемых разочарований и т. д.», Маслоу в то же время подчеркивал, что для длительной успешной деятельности в науке необходимы «страсть, очарованность, одержимость. Плодотворный ученый рассказывает о своей “проблеме” примерно так же, как о любимой женщине... Поднимаясь над всем, что отвлекает от работы и как бы теряясь в ней, он в действительности проявляет свою целостность... Вполне правомерно назвать это актом любви...» [24, с. 184]. Как мы видим, рациональность и чувственность, столь часто противопоставляемые друг другу в банальных рассуждениях, совмещаются, в частности, в психологии ученого.

С ней связан еще один аспект обсуждаемой проблемы. Гуманитарные науки испытывают трудности не только из-за сложности исследуемых объектов, но также из-за эмоционально-ценностного отношения к ним исследователя, которое мешает ему непредубежденно искать истину<sup>294</sup>. Эта трудность, однако, не является непреодолимой: помогает стремление к постижению рационально подтверждаемой истины как ведущий нормативный смысл научно-познавательной деятельности [5, 7]<sup>295</sup>. Как отметил А. Игнатов, «правда, искаженная в результате ценностного воздействия,

---

### 395

---

может быть с помощью ценности и восстановлена... Идеологии, религии, патриотизм и политика базируются на ценностях. Эти ценности ведут к заблуждениям, иллюзиям, ошибкам. Но любовь к истине тоже есть ценность»; ценностный характер имеет и «гордость историка, что он в состоянии преодолеть свои собственные симпатии, в состоянии позволить себе объективность» (цит. по [19, с. 185]). Эти слова созвучны с приведенной в § 1 идеей В.С. Швырева о непреходящей актуальности ценностного аспекта рационалистической традиции. Что же касается форм рациональности, то они, конечно, изменяются. В психологии, в частности, продолжается поиск таких форм, наиболее адекватных ее предмету [36].

Завершая статью, уместно пожелать психологам: во-первых, в большей мере основывать на началах рациогуманизма свою исследовательскую и практическую деятельность, построение ее методологии и взаимодействие между научными школами; во-вторых, уделять особое внимание выяснению психологических факторов, как препятствующих, так и способствующих внесению рациогуманистических начал в разные виды социального поведения (в том числе и в поведение психологов – научных работников и практи-

---

<sup>294</sup> Х.- Г. Гадамер [15] обращал внимание на следующее: хотя ученый, работающий в любой области, испытывает давление, если получаемые им результаты затрагивают существующие в обществе интересы, на ученого-гуманитария это давление действует также «изнутри».

<sup>295</sup> См. также в настоящем издании статью «Значение и смысл как психологические понятия». (Примечание 2006 г.)

ков). Разработка проблематики социального познания, психологической эпистемологии, психологической герменевтики [2, 9, 35] поможет реализовать эти пожелания.

Наконец, подчеркну, что в этой статье рассмотрен именно *принцип* рациогуманизма как основа рациогуманистического подхода в психологии. В то же время понятийное<sup>296</sup> и процедурное обеспечение такого подхода требует дальнейших усилий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Аантус К.* Головна течія у психології та гуманістична альтернатива // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
2. *Андреева Г.М.* Социальное познание – старт или финиш? // Вопр. психологии. – 2004. – № 3.
3. *Анцыферова Л.И.* Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психол. журн. – 2005. – № 3.
4. *Ахиезер А.С., Гольц Г.А.* Неэффективность решений как фактор дезорганизации общества (на примере транспортной системы России) // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 6.

396

5. *Балл Г.* До визначення засад рациогуманістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2.
6. *Балл Г.* Післямова // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
7. *Балл Г.О.* Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, 2003.
8. *Балл Г.* Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003.
9. *Балл Г.О.* Актуальні проблеми психологічної епістемології // Мова і культура. – К., 2003. – Вип. 6. – Т. II.<sup>297</sup>
10. *Балл Г.* До обґрунтування рациогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4.
11. Берега рациональности: Беседа с В.С. Швыревым // Вопр. философии. – 2004. – № 2.
12. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.
13. *Воробьева Л.И.* Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. – 1996. – № 1.
14. *Гончаренко С.У.* Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000.
15. *Гадамер Г.-Г.* Истина в гуманитарных науках // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
16. *Джэндлін Ю.* Успіхи і проблеми гуманістичної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

<sup>296</sup> В [5] и [10] сделаны первые шаги в направлении раскрытия роли категорий значения и смысла, инверсии и медиации в теоретическом оснащении рациогуманистического подхода в психологии.

<sup>297</sup> Перевод этой статьи вошел в настоящее издание. (Примечание 2006 г.)

17. Интеллектуальная культура специалиста / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1988.
18. *Искандер Ф.* О движении к добру и технологии глупости // Литературная газета. – 1986. – 30 июля.
19. *Кантор В.К.* Рецензия на кн.: *Ignatow, Assen.* Chronos im Blickfeld von Klio: Versuch einer Erkenntnistheorie der Historie // Вопр. философии. – 2003. – № 1.
20. *Кремень В.* Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї // Газ. «Дзеркало тижня». – 2005. – № 31.
21. *Лызлов А.В.* Вильгельм Дильтей и проблема гуманитарного подхода в психологии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2004. – № 4.
22. *Максименко С.Д.* Г.С.Костюк і генетична психологія // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8.
23. *Максименко С.Д.* Метод дослідження особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7.
24. *Маслов А.* Психологія науки: розвідка // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

397

- 
25. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
  26. *Михайлов Ф.Т.* Образование и власть // Вопр. философии. – 2003. – № 4.
  27. *Моисеев Н.Н.* Системная организация биосферы и концепция коэволюции // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 2.
  28. *Мусатов С.А.* К вопросу о психологическом каноне XXI столетия // Журнал практикующего психолога. – 2004. – Вып. 10.
  29. *Назаретян А.П.* Синергетика, когнитивная психология и гипотеза техно-гуманитарного баланса // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 4.
  30. *Назаретян А.П.* Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопр. философии. – 2002. – № 11.
  31. *Нартова-Бочавер С.К.* Дифференциальная психология: Учебное пособие. – М., 2003.
  32. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре: Материалы «круглого стола» // Вопр. философии. – 2003. – № 12.
  33. *Панфилова Т.В.* Гуманистический потенциал психоанализа // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 3.
  34. *Плес З.* Методологические проблемы научного наследия К. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу в контексте современной психологии: Дис. в форме научного доклада на соискание уч. степени доктора наук в области психологии. – К.: Международ. кадровая академия, 2004.
  35. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2004.
  36. *Пузырей А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Журнал практич. психолога. – 2004. – № 1.
  37. *Рац М.* Диалог в современном мире // Вопр. философии. – 2004. – № 10.
  38. *Рекало В.І.* Принцип багатовимірності знання про особистість в світлі психотерапевтичних завдань // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7.
  39. *Смульсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту. – К., 2001.
  40. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. – М., 1979.
  41. *Трач Р.* Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К., 2005.
  42. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.
  43. Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М., 2002.
  44. *Швырев В.С.* Рациональность в современной культуре // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1.

45. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М., 1997.

46. Шмелев А.Г. «Песнь о вещем Олеге» и профессиональные предпочтения в области психодиагностики // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2004. – № 4.

**398**

---

47. Шугуров М.В. «Праздная» толерантность: постмодернистский сценарий // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 5.

48. Barton, A. Humanistic contributions to the field of psychotherapy: Appreciating the human and liberating the therapist // Humanistic Psychologist. – 2000. – V. 28. – Nos. 1-3.<sup>298</sup>

49. Derrida, J. Voyous. Deux essais sur la raison. – P., 2003.

50. Lowry, R.J. A.H. Maslow: An Intellectual Portrait. – Monterey, CA, 1973.

**399**

---

---

<sup>298</sup> Украинский перевод этой статьи вошел во второй том антологии «Гуманістична психологія» (К., 2005).



## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Книга получилась достаточно объемная. Пусть заключение будет кратким.

Прежде всего попытаюсь высказать простыми словами главную идею, в пользу которой говорит, по-моему, всё содержание книги. Рационализм, пренебрегающий гуманистическими ценностями и человеческой культурой как целостностью, ущербен и опасен; гуманизм, отворачивающийся от рационализма, ограничен в своих возможностях. Отсюда вытекает актуальность радиогуманистического подхода в человековедении и, в частности, в психологии.

Анализ, проведенный в вошедших в книгу работах, говорит о том, что, разрабатывая и применяя указанный подход, целесообразно основываться, в частности, на следующих идеях<sup>299</sup>:

– конструктивистского (в противовес фаталистическому) отношения к социальному и индивидуальному бытию – в сочетании с уважением к интересам и позициям субъектов (разного уровня), с которыми осуществляется взаимодействие, и, шире, к закономерностям функционирования и тенденциям развития органических целостностей;

– максимальной опоры, при осуществлении гуманистически направленной деятельности, на достижения и возможности интеллектуальной культуры (как неотъемлемой составляющей целостной человеческой культуры) и, в частности, на науку как ее (интеллектуальной культуры) наиболее четкое воплощение;

– понимания серьезных опасностей дисгармоничного рационализма и одновременно того, что им способен противостоять не антиинтеллектуализм, а гармоничный интеллект (мудрость), характеризующийся преодолением временных, пространственных и содержательных ограничений в восприятии мира, творческой настроенностью на разрешение противоречий и приобщенностью к высшим культурным ценностям в их единстве;

– признания того, что научная рациональность требует обеспечения адекватности предлагаемых моделей исследуемых объектов (если речь идет о познании человеческой психики, такие модели должны, в частности, отражать присущий ей иррационализм) и согласованности этих моделей

**400**

---

(и методов исследования в целом) с особенностями решаемых познавательных и практических задач;

– признания ценности (в частности, в психологической науке) как естественнонаучной, так и гуманитарной методологических традиций – с пониманием того, что, при общей ориентации на только что указанные требова-

---

<sup>299</sup> Здесь воспроизводится фрагмент («Выводы») из статьи (на укр. языке) «К обоснованию радиогуманистического подхода в психологии» (см.: Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 73).

ния, эти традиции различаются преимущественным вниманием либо к точности и доказательности добываемых знаний, либо к полноте охвата свойств сложных объектов; поэтому для успешного познания таких объектов требуется взаимодействие указанных традиций;

– медиационной разработки противоречивых содержаний посредством межсубъектных и внутренних диалогов – с избеганием крайностей догматического монизма и «праздного», равнодушного к ценностям плюрализма, ориентацией на достижение системного синтеза (хотя бы на метауровне) и допущением эклектической квазимедиации только как переходного, кризисного феномена, готовящего поле для новой системности<sup>300</sup>;

– выделения частных принципов гуманистически ориентированного социального поведения, оказавшихся адекватными в той или иной его сфере, и их распространения (при наличии рациональных оснований для того) на более широкий диапазон применений;

– актуальности выяснения психологических факторов, которые помогают или препятствуют внесению рациогуманистических начал в разные виды социального поведения (в том числе в поведение психологов – исследователей и практиков).

---

<sup>300</sup> Разъяснение некоторых понятий, использованных в этом абзаце, см. в статьях «Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании» и «Актуальные проблемы психологической эпистемологии», вошедших в данную книгу.