**Национальная академия педагогических наук Украины**
**Институт педагогического образования**
**и образования взрослых НАПН Украины**
**Институт одаренного ребенка НАПН Украины**

**В. В. Рыбалка**

# ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

***Пособие***

**Київ, Житомир**
**Вид-во ЖДУ ім. І.Франка**
**2015**

УДК 159.927(001)
ББК 885
Р 49

*Рекомендовано к печати Ученым советом Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины (протокол № 8 от 25 июня 2015 года).*
*Рекомендовано к печати Ученым советом Института одаренного ребенка НАПН Украины (протокол № 6 от 27 мая 2015 года).*

***РЕЦЕНЗЕНТЫ:***

***Кудин Вячеслав Александрович*** – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник отдела сравнительной психологии и педагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины;

***Дубасенюк Александра Антоновна*** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франка;

***Киреева Зоя Александровна*** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития личности Одесского национального университета им. И.И.Мечникова.

В. В. Рыбалка

Р49 **Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике:** Пособие. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – 872 с.

**ISBN 978-966-485-194-4**

В пособии представлены результаты обобщения, систематизации или реконструкции в форме теорий, концептуальных взглядов на личность отечественных философов, психологов и педагогов XIX, XX и XXI столетий. В каждой теории освещается понимание авторами природы личности, ее строения, развития, деятельности, прикладные аспекты. В отдельных случаях эта схема дополняется за счет акмеологических, психотерапевтических или других аспектов теории личности.

Рассматриваются теоретические взгляды на личность таких специалистов, как П.П.Викторов, Н.Я.Грот, В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, В.И.Вернадский, В.В.Зеньковский, С.М.Балей, А.С.Макаренко, С.Л.Рубинштейн, В.Н.Мясищев, Л.С.Выготский, А.Ш.Кульчицкий, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, К.К.Платонов, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Г.Ковалев, В.А.Сухомлинский, Н.М.Амосов, А.В.Петровский, В.А.Роменец, А.К.Дусавицкий, М.И.Борышевский, Г.А.Балл, В.А.Моляко, Н.А.Побирченко, А.Н.Ткаченко, И.А.Зязюн, В.Ф.Моргун, И.Д.Бех, С.Д.Максименко, Т.С.Яценко, Г.П.Васянович, В.Д.Онищенко, Б.И.Цуканов, В.Г.Кремень, О.П.Санникова, А.Г.Асмолов, Т.М.Титаренко, А.Ф.Бондаренко, П.П.Горностай, П.В.Лушин, Е.И.Власова, А.В.Вознюк, И.П.Маноха, Э.А.Помыткин, В.В.Рыбалка.

Пособие предназначено для философов, психологов, педагогов, представителей других профессий, для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, для всех, кто признает личность высшей ценностью общества, источником его благополучия, объектом и субъектом культуры.

**УДК 159.927(001)**
**ББК 885**

**ISBN 978-966-485-194-4**

© Рыбалка В.В., 2015

## *С О Д Е Р Ж А Н И Е*

**ПРЕДИСЛОВИЕ**.... 12
**ВСТУПЛЕНИЕ.** Историческая линия становления категории личности и методологические основы построения и презентации теорий личности в отечественной и зарубежной философии, психологии и педагогике .... 14
*Библиография*.... 19
**1. Учение П. П. Викторова о личности, её настроениях и чувствах, в связи с вопросами усовершенствования и вырождения человека**.... 21
1.1. Определение личности с позиций физиологической психологии как нервно-психического аппарата организма человека.... 22
1.2. Темперамент и характер как основные элементы структуры личности и их антагонизм друг к другу.... 23
1.3. Характеристика настроений личности в соответствии с теорией Мейнерта как основой «физиологической психологии сердца» П.П.Викторова .... 24
1.4. Зависимость настроений личности от физических и психофизиологических факторов, времени дня, возраста и потребностей человека, апноэтического и диспноэтического состояния системы кровообращения мозга.... 25
1.5. Связь настроений с мимикой и поведением личности.... 30
1.6. Болезни угнетённого (чрезмерно диспноэтического) и возвышенного (чрезмерно апноэтического) настроений личности.... 31
1.7. Влияние настроений на физиологические и психические функции органов тела, на умственную и нравственную сферу личности .... 33
1.8. Роль бессознательной и сознательной личности в мышлении, желании, настроении и творчестве .... 36
1.9. Физиолого-психологический взгляд на любовь, брак и половое общение как акт взаимного питания и фактор обновления организма и личности .... 39
*Библиография*.... 43
**2. Н. Я. Грот: теоретические вопросы философии и психологии личности** .... 44
2.1. Анализ и синтез понятий психического оборота и познавательной деятельности, развития и усложнения психических явлений как путь к изучению личности .... 45
2.2. Определение личности как носителя моральных идеалов и обязанностей, как сверх-индивидуального, божественного, творческого начала человека .... 48
2.3. Обновление понятия души в энергетическом и личностном контексте.... 53
2.4. От учения Платона о бессмертии души к идее бессмертия сознания личности.... 54
*Библиография*.... 56
**3. Теоретическое представление о личности в объективной психологии и рефлексологии В. М. Бехтерева**.... 57
3.1. Понимание природы личности.... 57
3.2. Органическая и социальная сферы личности.... 58
3.3. Условия развития и здоровья личности.... 58
3.4. Личность как определяющий фактор общественной деятельности, определитель, руководитель действий и поступков человека.... 59
3.5. Социальное бессмертие человеческой личности как научная проблема .... 60
*Библиография*.... 65
**4. Концепция, программа исследования и классификация типов личности в научных трудах А. Ф. Лазурского** .... 66
4.1. Общие основы понимания личности, ее психологического содержания и психического уровня развития.... 66
4.2. Программа исследования личности как схема ее психологической структуры .... 68
4.3. Классификация типов личностей по принципу активного приспособления, психологическому содержанию и психическому уровню развития.... 71
*Библиография*.... 74
**5. Теоретические взгляды В. И. Вернадского на личность ученого и ее роль в перестройке биосферы в ноосферу** .... 75
5.1. Понимание человечества, человека, личности как закономерной части живого вещества биосферы, ее организованности, как фактора перехода от биосферы к ноосфере. .... 76
5.2. Характеристика личности ученого: ее мышление, мировоззрение, ответственность, глобальная миссия в научном обеспечении преобразования биосферы в ноосферу .... 78
5.3. Научная деятельность личности как планетарное явление и инструмент создания ноосферы .... 84
*Библиография*.... 88

**6. Учение о личности в христианской антропологии В. В. Зеньковского** ... 89
6.1. Христианско-антропологическое толкование личности как образа Божьего в человеке ... 89
6.2. Трихотомическая структура личности, её иерархичность, целостность, натуральная и благодатная соборность ... 92
6.3. Основные проблемы воспитания личности в христианской педагогике и психологии – унижения и свободы, зла и добра, смерти и вечности, греха и благодати ... 96
6.4. Духовная жизнь личности и пути ее воспитания в разные периоды детства ... 98
6.5. Принципы православной педагогики в духовном воспитании личности ... 103
6.6. Взаимоотношения церкви и школы, религии и науки, веры и разума, утопического и религиозного гуманизма в воспитании культурной жизни личности в XX веке ... 104
*Библиография* ... 108
**7. Персонология С. М. Балея** ... 109
7.1. Лицо и личность ... 110
7.2. Определение личности ... 110
7.3. Структура личностных свойств ... 111
7.4. Развитие личности ... 111
7.5. Роды и типы личностей ... 112
7.6. О познании личности ... 113
7.7. Самопознание, самооценка и самосовершенствование личности ... 114
*Библиография* ... 115
**8. Теория и практика воспитания личности в коллективе колонии и коммуны А. С. Макаренка** ... 116
8.1. Понимание личности как органической составляющей общества и проект ее воспитания в коллективе ... 117
8.2. Строение школьного коллектива как развивающей юную личность жизнетворческой социально-педагогической системы ... 120
8.3. Психолого-педагогические принципы и методы интенсивного развития личности от уровня несовершеннолетнего правонарушителя до статуса коммунара, гражданина, культурного работника ... 124
8.3.1. Принципы методики воспитания личности в коллективе ... 124
8.3.2. Методы мотивационно-смыслового преобразования юной личности (воспитательный “взрыв”) ... 126
8.3.3. Техника целеполагания на основе формирования перспектив жизни личности в коллективе и обществе ... 128
8.3.4. Систематическое изучение личности воспитанника в коллективе (информационно-познавательные методы) ... 129
8.3.5. Конституционально-организационные методы параллельного действия и психолого-педагогического влияния на развитие личности в коллективе ... 131
8.3.6. Методы создания позитивного эмоционального тона, красоты коллективного действия и гражданского поведения личности (эстетически-утверждающие методы) ... 133
8.4. Организация системы коллективных деятельностей детей на основе общественно-хозяйственного самоуправления как средство становления и самовыявления здоровой, счастливой личности ... 133
8.5. Преданность учительского таланта национальным и общечеловеческим ценностям, самоотверженный творческий труд народного Учителя как факторы его победы над авторитарной посредственностью ... 137
*Библиография* ... 139
**9. Личность в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна** ... 140
9.1. Теоретическое определение личности ... 140
9.2. История развития личности, ее жизненный путь и общий психологический строй ... 141
9.3. Психологическая структура свойств личности ... 142
9.4. Свойства личности как регуляторы поведения и деятельности человека ... 143
9.5. Человек, личность и Мир ... 144
*Библиография* ... 146
**10. Личность в психологической теории отношений В. Н. Мясищева** ... 147
10.1. Определение личности через понятие отношения ... 147
10.2. Многоплановость структуры личности как ансамбля отношений ... 149
10.3. Формирование личности через развитие ее отношений ... 151
10.4. Отношения и деятельность личности ... 153
10.5. Отношения нормальной и патологической личности ... 154
*Библиография* ... 156

**11. Л. С. Выготский: культурно-историческая теория развития высших психических функций и учение о личности** ..... 157
11.1. Определение личности в процессе становления культурно-исторической теории ..... 158
11.2. Структура и динамика личности подростка ..... 159
11.3. Законы и условия развития высших психических функций личности ..... 160
11.4. Компенсация физических и психических недостатков личности посредством включения дефективного ребенка в полноценную культурную, социальную деятельность ..... 162
*Библиография* ..... 165
**12. Концепция украинского персонализма А. Ш. Кульчицкого** ..... 166
12.1. Общая характеристика психической жизни и психической целостности личности в функциональном, онтологическом, аксиологическом и культурологическом планах ..... 167
12.2. Структурный анализ психической целостности и интегративная связь психических функций и явлений личности ..... 170
12.3. Характерология как конкретное психологическое познание, предвидение и учет способностей и поступков личности ..... 173
12.4. Черты характерологии украинского народа и факторы формирования украинской психики ..... 174
12.4.1. Расовые факторы формирования украинской психики ..... 174
12.4.2. Геопсихические факторы становления украинской личности ..... 175
12.4.3. Исторические факторы формирования украинской психики ..... 176
12.4.4. Социопсихические факторы формирования психической жизни украинца ..... 177
12.4.5. Культуроморфические факторы психической жизни украинцев ..... 178
12.4.6. Глубинно-психические факторы формирования украинской личности ..... 178
12.4.7. Проблема изменений в украинской психике последних десятилетий и выводы из очерка характерологии украинского человека ..... 180
*Библиография* ..... 181
**13. Теория личности в трудах Г. С. Костюка** ..... 182
13.1. Философские и психологические аспекты проблемы личности ..... 182
13.2. Личность как “система систем” с присущей ей психологической структурой свойств ..... 183
13.3. Принцип развития как методологическая основа понимания процесса становления личности ..... 184
13.4. Роль личности в осуществлении деятельности человека ..... 185
*Библиография* ..... 186
**14. Личность в общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева** ..... 187
14.1. Личность как предмет психологического изучения ..... 188
14.2. Общее строение личности ..... 189
14.3. Формирование личности ..... 190
14.4. Личность и предметная деятельность ..... 192
*Библиография* ..... 195
**15. Психологическая концепция А. В. Запорожца о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте** ..... 196
15.1. Психологическая характеристика личности и структура ее психических свойств: потребностей, интересов, идеалов, способностей, одаренности, темперамента и характера ..... 197
15.2. Условия и движущие причины психического развития личности дошкольника и ее воспитание в игровой, продуктивной и художественной деятельности ..... 199
15.3. Возрастные психологические особенности развития личности дошкольника ..... 200
15.4. Значение дошкольного детства для формирования детской и взрослой личности ..... 204
*Библиография* ..... 205
**16. Динамическая функциональная психологическая теория личности К. К. Платонова** ..... 206
16.1. Сущность личности как субъекта сознательной деятельности и поведения ..... 206
16.2. Динамическая функциональная психологическая структура личности ..... 206
16.3. Единство личности и деятельности ..... 209
16.4. Иерархия видов формирования личности ..... 211
*Библиография* ..... 214
**17. Теория личности в системе синтетического человекознания Б. Г. Ананьєва** ..... 215
17.1. Комплекс наук по изучению проблемы личности и её определение в системе человекознания ..... 215
17.2. Личность как субъект деятельности, общения, общественного поведения и предмет комплексного научного исследования ..... 217
17.3. Социальные ситуации развития личности, ее статус, общественные функции (роли) и ценностные ориентации ..... 218
17.4. Психологическая структура человека как личности и субъекта деятельности ..... 219
17.5. Жизненный путь человека, история личности и субъекта деятельности во взаимосвязи с онтогенетической эволюцией человека ..... 222
17.6. Личность как «вершина» человека и индивидуальность как «глубина» личности и субъекта деятельности ..... 224
*Библиография* ..... 225

**18. Концепция формирования личности в детском возрасте в исследованиях Л. И. Божович** ..... 226
18.1. Понимание личности ..... 226
18.2. Направленость как основа структуры личности ..... 227
18.3. Основные факторы и переходные периоды формирования личности в детском возрасте ..... 228
18.4. Формирование произвольного поведения личности ребёнка ..... 232
*Библиография* ..... 233
**19. А. Г. Ковалев: психологическая теория личности как источника общественно-трудовой активности человека** ..... 234
19.1. Понимание личности в соотношении с понятиями человека и индивидуальности, психических процессов, свойств и состояний ..... 234
19.2. Принципы и методы исследования личности ..... 236
19.3. Сложные структурные образования личности как источники ее активности: потребности, интересы, чувства, мировоззрение, идеалы, темперамент, характер, способности ..... 237
19.4. Условия и движущие силы формирования и развития личности средствами воспитания в семье и школе и самовоспитания ..... 242
19.5. Формирование нравственно-психологической и профессиональной готовности личности к физическому и умственному труду ..... 244
*Библиография* ..... 246
**20. Теория воспитания всесторонне развитой, счастливой личности и ее практическое воплощение в школе радости В. А. Сухомлинского** ..... 247
20.1. Идея всестороннего развития личности и теоретические и практические проблемы её осуществления в общеобразовательной школе ..... 248
20.2. Структурные грани целостного процесса воспитания всесторонне развитой личности школьника ..... 251
20.3. Роль личности учителя и школьного коллектива во всестороннем развитии и духовно обогащенной жизни воспитанников ..... 261
20.4. Утверждение, возвышение человека как высшей ценности – смысл самоотверженного труда души и сердца выдающегося Педагога ради счастья детской личности ..... 268
*Библиография* ..... 270
**21. Теория личности в системе философско-психологического и биолого-кибернетического мировоззрения Н. М. Амосова** ..... 271
21.1. Общий взгляд на истину, мир, жизнь, ум, человека, общество и словесное определение личности ..... 272
21.2. Общая структурно-функциональная модель личности ..... 276
21.3. Экспертная оценка конкретных свойств современной личности ..... 279
21.4. Формирование личности, стратегические и тактические принципы ее воспитания у ребёнка ..... 280
21.5. Типология личностей ..... 283
21.6. Счастье и здоровье личности ребёнка с точки зрения кардиохирурга-гуманиста ..... 284
21.7. Попытка преодоления старости: последний эксперимент выдающейся личности ..... 286
*Библиография* ..... 290
**22. Социально-психологическая теория личности в работах А. В. Петровского** ..... 291
22.1. Понимание личности в психологии ..... 291
22.2. Структура личности: биологическое и социальное, интраиндивидная, интериндивидная и метаиндивидная подсистемы ..... 293
22.3. Социально-психологическая характеристика развития личности в относительно стабильной группе и в изменяющейся социальной среде ..... 294
22.4. Личность как субъект активности, поведения и деятельности ..... 297
*Библиография* ..... 300
**23. В. А. Роменец: теоретическое историко-психологическое исследование становления категории личности в работах выдающихся мыслителей человечества** ..... 301
23.1. Проблема личности в истории мировой психологии с позиции культурологического подхода и принципа поступка ..... 301
23.2. Понятие личности в эпоху Возрождения и Анти-Ренесанса ..... 303
23.3. Понимание личности мыслителями эпохи Просвещения ..... 306
23.4. Категория личности в философско-психологических работах учёных и деятелей искусств XIX – начала XX столетия ..... 313
*Библиография* ..... 328
**24. А. К. Дусавицкий: теория развития личности школьника в учебной деятельности** ..... 330
24.1. Понятие личности как особого органа в структуре психики индивида ..... 330
24.2. Структура личности: интерес, идеал, характер ..... 331
24.3. Учебная деятельность как форма развития личности школьника: методологические предпосылки и лонгитюдное экспериментальное исследование системы развивающего обучения ..... 334

24.4. Психологические закономерности развития личности школьника в условиях специально организованной коллективно-распределенной учебной деятельности ... 340
*Библиография* ... 344
**25. М. И. Борышевский: теория личности в измерениях самосознания и духовности** ... 345
25.1. Определение личности через ее самосознание и духовность ... 345
25.2. Психологическая структура самосознания как основы личности и ведущей детерминанты ее поведения ... 346
25.3. Психология самоконтроля и саморегуляции поведения личности учащихся ... 346
25.4. Психология самоактивности учащихся в процессе воспитания, самовоспитания, самосозидания собственной личности ... 350
25.5. Нравственное, гражданское, национальное сознание и самосознание личности как субъекта самоактивности ... 354
25.6. Социально-психологическая сущность, возникновение и развитие духовности личности как высшей степени ее совершенства и самопроявления ... 356
*Библиография* ... 358
**26. Концепция личности в рациогуманистической психологии Г. А. Балла** ... 360
26.1. Рациогуманистический подход к анализу категории личности в её связи с категорией культуры ... 361
26.2. Анализ личности как модуса культуры и как интегративного качества лица ... 362
26.3. Важнейшие личностные ориентиры: свобода, надёжность, устойчивость, ответственность ... 363
26.4. Личностная ориентация и рациональная гуманизация образования ... 365
26.5. Личностные аспекты профессиональной деятельности и формирования готовности будущего профессионала к творческому труду ... 367
26.6. Профессиональная и психологическая культура личности ... 369
26.7. Диалогические универсалии и обобщенная модель межличностного диалога – в их практическом значении для гуманизации общества ... 370
*Библиография* ... 372
**27. Стратегиальная теория воспитания творческой личности в трудах В. А. Моляко** ... 373
27.1. Концептуальное определение творческой личности и путей ее воспитания ... 373
27.2. Стратегии и тактики в организации процесса творческой деятельности личности ... 375
27.3. Психологическая система творческого тренинга личности «КАРУС» ... 378
27.4. Чернобыльская атомная катастрофа и виды личностного реагирования на ее последствия ... 381
27.5. Психологическая безопасность творческой личности и ее защита от различных угроз, в частности, от глупости и зависти ... 387
27.6. Социальные и психологические условия выявления и воспитания творчески одаренной личности ... 391
*Библиография* ... 395
**28. Теоретическое определение личности А. Н. Ткаченком через систему методологических принципов и категорий отечественной психологии** ... 397
28.1. Понимание личности в системе методологических принципов ... 397
28.1.1. Личность как высший, согласно принципу детерминизма, уровень организации социопсихической активности субъекта ... 397
28.1.2. Принцип отражения и личность ... 398
28.1.3. Принцип единства психики, личности и деятельности ... 399
28.1.4. Сотворение личности согласно принципу развития психики ... 399
28.1.5. Системно-структурный принцип целостного понимания психической регуляции взаимодействия субъекта с миром на организменном, индивидном и личностном уровнях ... 400
28.2. Отображение личности в категориальном строе отечественной психологии ... 401
28.3. Методические подходы к изучению личности ... 404
*Библиография* ... 406
**29. Н. А. Побирченко: концепция формирования личностной готовности учащихся к предпринимательскому труду** ... 407
29.1. Рыночная экономика и психологический портрет личности предпринимателя ... 408
29.2. Структура возрастных критериев развития у учащихся личностной готовности к предпринимательской деятельности ... 409
29.3. Проектирование программ формирования личностной готовности учащихся к предпринимательской деятельности ... 412
29.4. Практические психолого-педагогические меры по предупреждению личностных отклонений у детей при их подготовке к предпринимательству ... 416
*Библиография* ... 417

**30. Теория личности в философии, психологии и педагогике Истины, Добра, Творчества, Свободы и Культуры в трудах И. А. Зязюна** ... 418
30.1. Личность как субъект усвоения, сохранения и воспроизведения культуры в чередовании поколений человечества ... 419
30.2. Закономерности построения личности и особенности ее творческой деятельности в социокультурном, искусствоведческом и психолого-педагогическом контексте ... 421
30.3. Психологическая характеристика педагога как субъекта культурного сотворения личности и общества ... 423
30.4. Система личностно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому мастерству при выполнении профессиональной деятельности ... 424
30.5. Повышение эффективности педагогической деятельности путем поиска новых подходов и принципов обучения, воспитания, развития человеческой личности ... 426
30.6. Культурологическая парадигма дальнейшего развития личностно ориентированного, информалогического, непрерывного образования ... 429
*Библиография* ... 431
**31. Монистическая теория многомерного развития личности в трудах В. Ф. Моргуна** ... 432
31.1. Методологические основы понимания многомерной природы и строения личности ... 432
31.2. Типология методов многомерного изучения личности на основе концептуального представления о ее структуре ... 435
31.3. Методика исследования мотивации любви как гуманистической эстетико-чувственной основы личности ... 436
31.4. Периодизация развития личности. ... 437
31.5. Интеграция и дифференциация (интедифия) обучения школьников на основе многомерной структуры личности ... 439
31.6. Прикладные и прогностические исследования на основе теории многомерного развития личности ... 443
*Библиография* ... 446
**32. Теория и методология личностно ориентированного воспитания ребёнка в исследованиях И. Д. Беха** ... 449
32.1. Понимание личности в духовно-ценностном и воспитательном измерениях ... 449
32.2. Исследование достоинства и чести личности в воспитательном контексте ... 452
32.3. Методологические принципы создания и функционирования личностно ориентированных технологий воспитания ... 454
32.4. Структура личностно ориентированных позиций воспитателя относительно ребёнка: понимание, признание, принятие, справедливость ... 457
32.5. Взаимоотношения между воспитателем и ребёнком в условиях личностно ориентированной технологии воспитания ... 462
32.6. Решение социально-нравственных задач – сущность процесса воспитания ребёнка ... 464
32.7. Поступок как духовная константа личности воспитанника и воспитателя: типология, детерминация, жизненная сфера ... 467
32.8. Психологическая помощь педагогу во внедрении личностно ориентированного воспитания в школьную жизнь ... 475
*Библиография* ... 477
**33. С. Д. Максименко: генетико-психологическая теория рождения, роста и существования личности** ... 478
33.1. Смысловые признаки понятия личности в генетической психологии ... 479
33.2. Генетико-моделирующий метод исследования личности ... 480
33.3. Феномены нужды и любви как начала и условия рождения и роста личности в онтогенезе ... 483
33.4. Прогнозирование психического развития личности и жизненный путь человека ... 490
33.5. Генетико-психологические грани структуры личности ... 492
33.6. Психологическое здоровье личности ... 501
33.7. Генетико-психологические вехи, узловые моменты существования личности ... 503
*Библиография* ... 505
**34. Т. С. Яценко: Теория и практика групповой психокоррекции проблемной личности в процессе активного социально-психологического обучения** ... 506
34.1. Понятие о групповой психокоррекции, неоткорректированной и откорректированной личности и требования к профессиональным и личностным качествам руководителя группы активного социально-психологического обучения ... 507
34.2. Личностные деструкции и проблемы общения субъектов как предмет групповой психокоррекции в активном социально-психологическом обучении ... 509
34.3. Теоретические модели внутренней динамики психики и психокоррекционной практики и методологические предпосылки активного социально-психологического обучения ... 510

34.4. Особенности психокоррекционного процесса, принципы и правила функционирования группы активного социально-психологического обучения ... 512
34.5. Групповая динамика как фактор психокоррекции, стадии развития группы, дезинтеграция и интеграция личности в активном социально-психологическом обучении ... 514
34.6. Методы активного личностно ориентированного социально-психологического обучения ... 517
34.7. Результативность личностно развивающего психокоррекционного процесса в группе активного социально-психологического обучения ... 520
*Библиография* ... 520
**35. Ноология личности в работах Г. П. Васяновича и В. Д. Онищенко** ... 521
35.1. Личность как ноологическая категория ... 521
35.2. Личность и её индивидуально-психологические и ноологические качества ... 525
35.3. Душевно-духовная структура личности ... 526
35.4. «Я–концепция» как динамическая ноологическая подструктура личности ... 527
35.5. Нравственная культура личности (ноологические контексты идентификации) ... 530
35.6. Ноология личностной встречи–откровения–общения ... 532
35.7. Психология и ноология творчества ... 534
*Библиография* ... 537
**36. Индивид и личность в психологической теории времени Б. И. Цуканова** ... 538
36.1. Открытие собственной единицы переживания времени – «τ-типа» – как ключевого параметра временной организации психики индивида и личности ... 539
36.2. Собственная единица времени в психике индивида (τ-тип) – показатель типа темперамента как психодинамической основы личности ... 542
36.3. Объективная методика определения «τ-типа» как количественного показателя темперамента ... 546
36.4. Структура τ-соответствующих, типологически обусловленных психологических свойств индивида и личности ... 547
36.5. Психогенетический закон репродукции потомков и типологически определенные диспозиции рождения индивидов и психического развития личностей в системе “родители-дети” ... 549
36.6. Циклоидный характер динамики становления и жизнедеятельности индивида и личности ... 551
36.7. Качество хода собственных часов индивида и успешность усвоения и осуществления личностью разных видов деятельности ... 553
36.8. Патопсихосоматические проявления временных типологических характеристик индивидов и личностей ... 554
36.9. Прикладные аспекты теории времени в психике человека ... 557
36.10. Понимание времени и темперамента в теории Б.И.Цуканова как уникальных научных и жизненных ценностей ... 560
*Библиография* ... 562
**37. Личность в философии и педагогике человекоцентризма В. Г. Кременя** ... 564
37.1. Понимание личности в философии человекоцентризма и проблема совершенствования природы человека в современных социокультурных условиях ... 565
37.2. Нравственно-духовные ценности личности как основа человекоцентризма ... 568
37.3. Творчество и духовное самоутверждение личности в обществе и мире ... 569
37.4. Проблема глобализации бытия и инновационное мышление личности ... 571
37.5. Человекоцентрический, персонологический аспект отечественной философии образования ... 575
37.6. Праксеология социально-личностного развития учащихся в человекоцентрической философии образования ... 579
37.7. Будущее человека как личности и роль интеллигенции в прогрессе общества ... 583
*Библиография* ... 588
**38. Континуально-иерархическая концепция личности профессионала в исследованиях О. П. Санниковой** ... 589
38.1. Методологические аспекты проблемы исследования личности в контексте требований к ней со стороны трудовой и профессиональной деятельности ... 589
38.2. Общепсихологическая и профессиональная модели структуры личности ... 590
38.3. Процесс становления личности профессионала ... 592
38.4. Роль эмоциональности в индивидуализации свойств личности профессионала ... 593
38.5. Личность как фактор успешности профессиональной деятельности ... 594
38.6. Кризисная личность и механизмы ее психологической защиты в разных эмоциональных ситуациях ... 595
*Библиография* ... 598
**39. Системная историко-эволюционная деятельностная теория и практика развития личности в трудах А. Г. Асмолова** ... 599
39.1. Теоретические предпосылки изучения личности в психологии ... 601

39.2. От многомерности феноменологии личности к многоуровневой методологии ее изучения ..... 602
39.3. Движущие силы и условия развития изменяющейся личности в изменяющемся мире: биогенетические, социогенетические и персоногенетические историко-эволюционные ориентации ..... 604
39.4. Практическая психология личности и конструирование миров ..... 607
39.5. Квалификационная характеристика профессиональной деятельности по специальности «Психология личности» ..... 610
*Библиография* ..... 611
**40. Т. М. Титаренко: социально-психологическая теория личностного жизнеконструирования** ..... 612
40.1. Социально-психологическая природа личности и процесс жизнеконструирования ..... 613
40.2. Жизненный мир и жизненный путь личности в координатах психологического пространства и времени ..... 614
40.3. Жизненный кризис и жизненный выбор как источники жизнеконструирования ..... 614
40.4. Жизненные притязания и задания личностного жизнеконструирования ..... 615
40.5. Практики личностного жизнеконструирования ..... 616
*Библиография* ..... 617
**41.Этический персонализм А. Ф. Бондаренко: русская традиция в консультировании и психотерапии** ..... 618
41.1. От автора: история становления этического персонализма ..... 619
41.2. Виды реальных ситуаций обращения личности за психологической помощью ..... 621
41.3. Социокультурные рамки трактовок человека в главных психотерапевтических подходах ..... 625
41.4. Концептуальная модель человека в русской культуре ..... 626
41.5. Сравнительный анализ русского и американского психотерапевтического высказывания ..... 628
41.6. Феноменология обращения за психологической помощью с позиций этического персонализма ..... 632
41.7. Принципиальный алгоритм консультативной работы со страждущей личностью ..... 633
*Библиография* ..... 638
**42. П. П. Горностай: современная ролевая теория личности** ..... 639
42.1. Ролевое понимание личности ..... 639
42.2. Ролевые характеристики личности ..... 640
42.3. Личность и ролевое поведение ..... 640
42.4. Ролевые переживания личности ..... 641
42.5. Ролевая структура личности ..... 641
42.6. Ролевое развитие личности ..... 642
42.7. Жизненный кризис как ролевой конфликт ..... 644
42.8. Ролевые дисгармонии и психопатология ..... 644
42.9. Ролевая психотерапия проблемной личности ..... 645
*Библиография* ..... 645
**43. П. В. Лушин: психологическая концепция личностного изменения и экологической фасилитации** ..... 646
43.1. Формально-логическое содержание понятий личности и ее изменения ..... 646
43.2. Соотношение понятий «жизненное событие», «порядок», «переопределение», «новая идентификация», «Я-образ», «диссипативная структура», «переходная форма» личности ..... 648
43.3. Процессуальная природа личностного изменения в контексте проблематики психического здоровья ..... 650
43.4. Конструирование корневой метафоры личностного изменения как психоиммунологического процесса ..... 651
43.5. Психотерапевтическая форма личностного изменения ..... 654
43.6. Педагогическая форма личностного изменения ..... 655
43.7. Эквивалентность психотерапевтической и педагогической форм личностного изменения ..... 660
43.8. Содержание «буферного» психолого-педагогического пространства и реализация принципов личностного изменения на основе экологической фасилитации ..... 665
43.9. Проектирование личностного изменения в системе образования ..... 668
*Библиография* ..... 671
**44. Е. И. Власова: концепция развития модальной личности как социализации человеческой психики** ..... 672
44.1. Понимание личности в контексте проблемы социального развития человека ..... 672
44.2. Структура модальной личности или нормативный канон человека как ориентир его личностного развития ..... 673
44.3. Факторы социализации личности ..... 675
44.4. Социализация как процесс освоения социальных ролей и социальной адаптации ..... 675
44.5. Удачная и неудачная социализация как условия социальной деятельности человека ..... 676
44.6. Психологический смысл ресоциализации человека ..... 678
*Библиография* ..... 678

**45. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А. В. Вознюка** ..... 679
45.1. Теоретико-методологические основания понимания личности как трансцендентальной сущности ..... 679
45.2. Способы трансценденции реальности ..... 684
45.3. Трансцендентально конституированная структура личности ..... 688
45.4. Механизмы и пути трансцендентального становления человеческой личности ..... 689
45.5. Трансцендентальная природа творчества ..... 692
45.6. Практическое применение трансцендентальной концепции личности в образовании ..... 693
*Библиография* ..... 695
**46. Личность и ее творческий потенциал в теории потенциальности психики И. П. Манохи** ..... 697
46.1. Сущность творческого потенциала личности ..... 697
46.2. Структура потенциальных творческих компонентов личности ..... 697
46.3. Развитие творческого потенциала личности ..... 698
46.4. Самоактуализация творческой сущности личности в деяниях и поступках ..... 699
*Библиография* ..... 702
**47. Теория духовного развития личности в работах Э. А. Помыткина** ..... 703
47.1. Определение личности и психологическая модель развития ее духовного потенциала ..... 704
47.2. Структура качеств и свойств высокодуховной личности ..... 708
47.3. Возрастная периодизация духовного развития личности в онтогенезе ..... 715
47.4. Духовно-личностный подход в исследовании психологических феноменов ..... 717
47.5. Диагностика духовного потенциала личности: экспериментальные подходы ..... 718
47.6. Психолого-педагогическое обеспечение духовного развития и самореализации личности ..... 718
47.7. Психологическое консультирование учащейся молодежи и взрослых на основе духовно-личностного подхода ..... 719
*Библиография* ..... 722
**48. Культурно-психологическая концепция личности: авторский вариант обобщения теоретических представлений отечественных философов, психологов и педагогов о личности** ..... 723
48.1. Обобщенное определение личности в виде смысловой контентно-частотной, атрибутивной и антиномической, формулы и персонологический интеллект психолога ..... 724
48.2. Трехмерная психологическая, поэтапно конкретизированная, категориально-понятийная структура свойств личности как уникальной ценности ..... 733
48.3. Самосознание и сознание личности в процессе познания, создания и использования внутреннего и внешнего мира: уточнение проблемы ..... 746
48.4. Личность как субъект внешне и внутренне направленной культуротворческой деятельности ..... 757
48.5. Культурно-психологическое развитие и саморазвитие личности как ценности: экспериментальные подходы ..... 760
48.6. Честь и достоинство личности как культурно-психологические феномены ..... 770
48.7. Психологическая профилактика проявлений амбициозности, гордыни, высокомерия, «звездной болезни», нарциссизма, сверхчеловекости, культа личности как факторов деструкции межличностного поведении и деятельности ..... 792
48.8. Психотерапия клиентов с униженной честью и достоинством, суицидальными и летальными тенденциями, посредством целесообразного культурно-психологического возвышения ценности и самоценности их личности ..... 797
48.9. Психологическая коррекция, компенсация образа жизни и свойств личности молодежи и взрослых с патогенной психодинамической неконгруэнтностью с целью обеспечения их достойного вхождения и существования в условиях человеческой культуры ..... 806
48.10. Тренинг компетентности психологов и педагогов в развитии духовного потенциала личности учащихся ..... 820
48.11. Развитие творческой, психологически культурной личности и экологическая безопасность человека и общества: уроки Чернобыльской катастрофы ..... 828
48.12. Психологическая культура личности гражданина и профессионала как цель и средство научной психологии ..... 834
48.13. Культурно-психологическое развитие личности гражданина и гражданского общества – условие дальнейшего прогресса человечества ..... 837
48.14. Перспективы развития общей теории личности и междисциплинарная научная программа “Личность и общество в XXI столетии” ..... 842
*Библиография* ..... 849
**ПОСЛЕСЛОВИЕ** ..... 854
**ВОПРОСЫ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЙ** ..... 857
**ЗМІСТ** ..... 858
**CONTENTS** ..... 865

***С благодарностью и любовью посвящаю моим дорогим родителям Василию Федосеевичу и Анне Ивановне, сестре Тамаре Васильевне, жене Наталье Иосифовне, сыну Вадиму, дочерям Анне и Тамаре, а также – моим учителям и молодым психологам***

# П Р Е Д И С Л О В И Е

В мировой науке уже давно утвердилось мнение о решающей роли личности в прогрессивном развитии человеческого сообщества. Более того, специалисты считают, что в личности наиболее полно воплощается духовная, гуманистическая сущность человека и самого общества. Одним из свидетельств этого являются тысячи монографий и учебников по персонололологии, которые вошли в европейскую и американскую систему образования и определяют высокий уровень культуры цивилизованных стран. В последние десятилетия постепенно осознается тот факт, что и отечественная наука наработала уникальный теоретический опыт в области исследования проблем личности. Поэтому пришло время представить этот теоретический задел в систематизированном виде в одной работе - так, как это делается зарубежными специалистами.

После получения Украиной независимости в ее психологическом сообществе возникла необходимость осознания того вклада, который сделан именно украинскими психологами на территории бывшей Российской империи, Советского Союза и постсоветском пространстве. Этому способствовало то внимание, которое привлекает роль личности в мировой науке, в частности, в философии, психологии, педагогике, социологии, политике, экономике и т.д. И следует сразу признать, что выделить чисто национальные украинские разработки из, скажем, российско-украинского, а вслед за ним - немецко-украинского, американо-украинского, польско-украинского и т.п. контекста часто бывает нелегко, поскольку психология, как и другие гуманитарные и естественные науки, развивалась и развивается в едином многонациональном комплексе мировой науки. Об этом свидетельствуют неопровержимые исторические и биографические факты.

Так, во второй половине XIX века, Н.Я.Грот, выпускник Санкт-Петербургского университета, переезжает на работу в Нежинский историко-филологический институт, становится его профессором, заведующим кафедрой философии, а позже приглашается в Одесский университет, где закладывает теоретические основы отечественной персонологии, вслед за чем возглавляет кафедру философии в Московском университете и Московское психологическое общество. А.Ф.Лазурский, выходец из Украины, из Переяслава, где за сто лет до этого преподавал Г.С.Сковорода, формируется в начале XX столетия как психолог-исследователь в Санкт-Петербурге под непосредственным научным руководством В.М.Бехтерева и опосредствованным влиянием И.П.Павлова. Становление молодого одесского мыслителя С.Л.Рубинштейна проходило под влиянием немецкой философии и психологии, в частности, в условиях обучения в Марбургском университете. Позже он возвращается в Одессу, затем переезжает в Ленинград, во время второй мировой войны переводится в Москву, где создает свои основные философские и психологические труды. То же самое, но в еще большей степени можно сказать о таком известном в Европе, но не в Украине, украинском по происхождению, психологе, как А.Ш.Кульчицкий, который в 60-е годы XX века возглавлял Украинский Свободный Университет в Мюнхене и как психолог считал себя учеником выдающегося немецкого персонолога Ф.Лерша и т.д.

Даже патриарх украинской советской психологии Г.С.Костюк не мог, при определенных исторических и политических обстоятельствах, оставаться в стороне от тесных научных взаимоотношений с российскими, советскими психологами А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурией, Б.Г.Ананьевым, Б.Ф.Ломовым и др. И этот список можно продолжить далее.

Поэтому, исходя из исторических реалий прошедших двух столетий, целесообразно говорить об отечественной психологии в широком толковании этого понятия. Мы используем этот термин, относя к ряду отечественных психологов, прежде всего тех, кто родился, учился и работал в Украине и сделал неоспоримый вклад в украинскую, а вслед за этим и в мировую персонологию. Однако, нет причин вычеркивать из числа отечественных психологов тех, кто родился и какое-то время жил в Украине, хотя по жизненным обстоятельствам был вынужден работать за пределами ее территории, но при этом всю жизнь быть связанным с родиной тем или иным способом и вносил свой вклад в украинскую психологическую науку.

И, наконец, будем считать отечественными психологами также тех ученых, кто оказал огромное влияние на развитие именно украинской психологии, неоднократно бывал в Украине, выступал здесь с докладами, имел тесные контакты и сотрудничал с украинскими персонологами, учил их, оставаясь при этом представителем своей национальной науки. Если придерживаться указанных выше "соборных" критериев, то создается масштабная картина отечественной персонологии. В ее состав, по указанным критериям, можно отнести таких известных и малоизвестных деятелей, как П.П.Викторов, Н.Я.Грот, В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, В.И.Вернадский, В.В.Зеньковский, С.М.Балей, А.С.Макаренко, С.Л.Рубинштейн, В.М.Мясищев, Л.С.Выготский, А.Ш.Кульчицкий, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, К.К.Платонов, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Г.Ковалев, В.А.Сухомлинский, Н.М.Амосов, А.В.Петровский, В.А.Роменец, А.К.Дусавицкий, М.И.Борышевский, Г.А.Балл, В.А.Моляко, А.М.Ткаченко, Н.А.Побирченко, И.А.Зязюн, В.Ф.Моргун, И.Д.Бех, С.Д.Максименко, Г.П.Васянович, В.Д.Онищенко, Б.И.Цуканов, В.Г.Кремень, О.П.Санникова, А.Г.Асмолов, Т.М.Титаренко, А.Ф.Бондаренко, П.П.Горностай, П.В.Лушин, Е.И.Власова, А.В.Вознюк, И.П.Маноха, Э.А.Помыткин и др.

Внимательное и непредвзятое изучение объективных исторических, биографических данных о научном вкладе перечисленных выдающихся психологов подтверждает данную мысль. Этот ряд отечественных персонологов можно было бы продолжить, поскольку исследованию психологических проблем личности посвятили свои труды многие специалисты. Однако, мы приводим в первую очередь именно этот перечень имен, поскольку их достижения могут быть представлены в виде целостной концепции личности, а не отдельных психологических взглядов на ее природу. Критерием сформированности теории личности в трудах указанных ученых мы считаем прежде всего наличие обоснованного научного определения личности, целостного представления о ее строении, развитии и функционировании как субъекта деятельности и поведения, а также - существование прикладных аспектов их концепций (хотя последнее не является обязательным, учитывая преимущественно академический характер большинства отечественных психологических исследований личности, особенно в прошлом веке).

При ретроспективном анализе и синтезе персонологических данных, выделенных в научных трудах названных выше отечественных психологов, могут быть реконструированы настоящие, полноценные теории личности - даже тогда, когда сами ученые не утверждали это. Более того, некоторые из отечественных "де-факто" теоретиков личности вынуждены "де-юре", при известных идеологических, политических условиях, маскировать, скрывать свои концептуальные взгляды на личность. Так, мы убеждены, что Л.С.Выготский намеренно завуалировал свое оригинальное "учение о личности" в собственных научных работах, прекрасно понимая сокрушительную для психологии личности суть авторитарного сталинского режима, при котором ему пришлось жить и работать. Поэтому теоретики и историки современной отечественной психологии должны провести последовательную аналитическую, реконструктивную работу, как это сделали, например, американские специалисты, чтобы вернуть науке и обществу еще неоцененную теоретическую сокровищницу оригинальных концептуальных данных о личности. И речь идет не столько о "хрестоматийной" выборке теоретических взглядов наших классиков на личность, сколько именно о системной реконструкции разработанных ими идей и их презентации в виде полноценных концепций и теорий.

На этом пути нас ожидают настоящие научные открытия, благодаря которым отечественная психология выступает как достойный член мирового психологического сообщества и получает творческий стимул для своего дальнейшего развития.

Попытка предпринять такую работу в области психологии личности и осуществлена автором в данном пособии. Результаты этой работы представлены в последующих разделах, в которых изложены обобщенные, реконструированные или в той или иной мере структурированные, в соответствие с указанной выше логикой, теории личности отечественных психологов. В ряде случае представлены материалы, систематизированные и подготовленные по заказу автора пособия современными украинскими персонологами. Читатели приглашаются к ознакомлению с теоретическими достижениями классиков и известных ныне специалистов в области философии, психологии и педагогики личности, что будет способствовать утверждению достоинства отечественной психологической науки. И не только украинской, но и тех стран, где работали и трудились выходцы из Украины, чьи идеи обогащают научные достижения ученых этих стран. Речь идет прежде всего о психологической науке России, Беларуси, Польши, Германии, США и других стран.

Надеемся, что наша работа будет полезной для философов, психологов, педагогов, работников других профессий, особенно – для студентов, магистрантов, аспирантов, осваивающих учебные дисциплины "Общая психология", "Психология личности", "Методологические проблемы психологической науки", "История психологии» и др.

Хотим выразить искреннюю благодарность за поддержку в работе над книгой доктору психологических наук, профессору, академику Беху Ивану Дмитриевичу, доктору философских наук, профессору, академику Зязюну Ивану Андреевичу, доктору психологических наук, профессору, академику Максименко Сергею Дмитриевич, доктору психологических наук, профессору, академику Моляко Валентину Алексеевичу, доктору педагогических наук, профессору, академику Ничкало Нелле Григорьевне, доктору психологических наук, профессору, члену-корреспонденту НАПН Украины Баллу Георгию Алексеевичу, доктору психологических наук, профессору, члену-корреспонденту НАПН Украины Борышевскому Мирославу Иосифовичу, доктору психологических наук, профессору, академику Чепелевой Наталии Васильевне, доктору психологических наук, профессору Фурману Анатолию Васильевичу, кандидату психологических наук, профессору Бондаровской Валентине Матвеевне, кандидату психологических наук, профессору Моргуну Владимиру Федоровичу, доктору психологических наук, профессору Панку Виталию Григорьевичу, кандидату психологических наук, доценту Проскуре Елене Васильевне, доктору педагогических наук, профессору Самодрину Анатолию Петровичу, кандидату психологических наук, профессору Шандруку Сергею Константиновичу, кандидату педагогических наук, доценту Яцию Александру Михайловичу, редактору первых публикаций концепций личности в газете "Психолог" Главник Елене Павловне, моей помощнице Турчиной Ирине Васильевне, которая приняла на себя основной труд по компьютерному набору текста и его оформлению, и своим уважаемым коллегам, ученикам и родным, моей жене Кабыш Наталии Иосифовне, дочерям Анне и Тамаре, которые помогали автору в многолетней работе над книгой.

Будем признательны за предложения и замечания по дискуссионным вопросам, которые примем по адресу: 04060, г. Киев, ул. М.Берлинского, 9, комн. 632 (631), сл.т. 440-63-88, доп. 112, E-mail: rybalkavv_ps@mail.ru

# ВСТУПЛЕНИЕ

## Историческая линия становления категории личности и методологические основы построения и презентации теорий личности в отечественной и зарубежной психологии

Категория личности относится к числу сравнительно новых в истории психологии – она появилась в научном обороте лишь несколько веков тому назад. Так, в первом произведении о психике, который написан Аристотелем (384-322 г.г. до н.э.) в форме трактата "*О душе*", это понятие не встречается ни разу. Первые эпизодические попытки использования понятия личности в философском контексте принадлежат таким известным ученым XVI-XIX веков, как Ф.Бэкон, Т.Гоббс, Х.Вольф, Г.В.Ф.Гегель, В.Джемс и др. Мы называем эти имена потому, что именно с ними связано начало исторической линии становления категории личности. В XX веке сознательное использование учеными этого понятия становится распространенным и массовым. Поэтому рассмотрим подробнее именно этот начальный период исторической линии становления категории личности, который почти не освещен в научной литературе. Более полное ее наполнение представлено далее в главе, подготовленной на основе анализа историко-психологических работ В.А.Роменца.

Одно из самых первых обращений к понятию личности принадлежит основателю эмпирического направления в философии Ф.Бэкону (1561-1626 г.г.), который связывал с ним высшие проявления человеческой сущности – выдающуюся память, мудрость, моральную устойчивость. В своем учении о личности он отмечал, что указанные проявления присущи выдающимся историческим деятелям [10, с. 98].

Последователь Ф.Бэкона, "отец эмпирической психологии" Т.Гоббс (1588-1679 г.г.) также использовал понятие личности, вкладывая в его значение знания о человеке, чьи слова или действия рассматриваются как его собственные, а сам человек действует сознательно [10, с. 127].

Одним из первых стало определение личности, предложенное в 1734 году Х.Вольфом (1679-1754 г.г.), который утверждал, что личность – это "то, что сохраняет воспоминания о самом себе и воспринимает себя как одного и того же и раньше и теперь" [14, с. 193].

Выдающийся немецкий философ И.Кант (1724-1804 г.г.) использовал понятие личности в некоторых своих работах, в частности, в "Антропологии с прагматической точки зрения" (1798 г.). В понимании личности он считает наиболее существенным то обстоятельство, "что человек может обладать представлением о своем "Я". Это бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он является личностью, и вследствие единства сознания при всех изменениях, которые он может испытывать, он является одной и той же личностью, т.е. существом, по своему состоянию и достоинству совершенно отличным от вещей, каковыми есть неразумные животные, с которыми можно обращаться и распоряжаться как угодно..." [12, с. 139].

К важным признакам личности философ относит гражданскую дееспособность человека, его общественное положение (посредством общения с другими), наличие у нее характера как отличительной особенности человека, который является "разумным существом, наделенным свободой" [12, с. 262, 310, 375]. Интересно, что в разделе "Антропологии...", посвященном "характеру личности", И.Кант подробно рассматривает его связь с типами темперамента – холерическим, сангвиническим, меланхолическим, флегматическим [там же, с. 379-384].

Впрочем, философ еще слишком осторожен в использовании понятия личности, он не решается нарушать традицию и поэтому чаще использует понятие души, субъекта, хотя, судя по контексту, имеет в виду именно личность. Расширяя характеристику личности, он утверждает, в частности, что "существо, наделенное способностью практического разума и сознания свободы своего произвола (личность), видит себя в этом сознании даже в самых темных своих представлениях, подчиненных закону долга, и испытывает такое чувство (которое называется нравственным чувством), что с ним обращаются справедливо или несправедливо или что он так же ведет себя по отношению к другим [там же, с 435].

И.Кант впервые четко провозгласил положение о ценности личности, утверждая, что все "хорошие и полезные свойства человека имеют цену, по которой возможен обмен на другие свойства, которые приносят такую же выгоду, талант имеет рыночную цену, поскольку правитель или землевладелец может всячески использовать такого человека; темперамент имеет аффективную цену, поскольку с таким человеком можно хорошо провести время, он приятный собеседник; но характер имеет внутреннюю ценность, которая выше всякой цены" [12, с. 386].

Высшим критерием ценности личности философ считает "правдивость во внутреннем признании перед самим собой, а также в отношениях с любым другим". Он считает, что "если такая правдивость становится высшей максимой", то это выступает "единственным доказательством осознания человеком того, что у него есть характер; а поскольку иметь такой характер – это минимум того, что можно требовать от разумного человека, а вместе с тем и максимум его внутренней ценности (человеческого достоинства), то принципиальность (обладание определенным характером) должна быть доступна самому обычному человеческому разуму, и в смысле достоинства она ставит такого человека выше самого большого таланта" [там же, с. 390].

Эти положения И.Канта дали основание современным философам утверждать, что именно ему принадлежит приоритет в разработке "принципа самоценности каждой личности" [56, с. 187].

Значительный шаг в понимании личности сделал Г.В.Ф.Гегель (1770-1831 г.г.). Он различал в человеке такие стороны, как индивидность (органическое естественное начало), индивидуальность (которая формируется социальной средой) и личность (которой человек должен стать сам). Духовным ядром личности Г.В.Ф.Гегель признавал самосознание. Настоящая личность никогда не является завершенной – она тянется к совершенству в непрерывной деятельности. Личность формируется и проявляется в поступках и действиях человека [10, с. 170-171].

В его "*Философии духа*" личность получила достаточно глубокое на то время определение через категории объективного духа и свободы. Он утверждал, что "объективный дух есть личность (Person), и как таковой имеет в собственности реальность своей свободы". Ученый говорит о "реальности свободной воли некоторой личности и тем самым – о неприкосновенности для какой-нибудь другой личности" [9, с. 34]. Далее в этом же произведении Г.В.Ф.Гегель указал на "чувство личности в человеке" как на ее важный атрибут в ходе пробуждения, отрыва духа от природы, его прогрессирования у некоторых народов [9, с. 62]. Анализируя условия появления в ходе исторического процесса становления объективного духа как основного атрибута личности, Г.В.Ф.Гегель назвал в качестве таковых осознание своей личности человеком, наличие "в своей индивидуальности... ценности и... оправдания..." ее [9, с. 63].

Философ дал блестящую психологическую характеристику представителям разных народов, в частности, англичанам, немцам, испанцам. Он выделяет, например, такие характеристики личности англичан, как оригинальность, проявляющуяся в своеобразии мысли и воли, в их влечении к установлению, через свое своеобразие, отношения к всеобщему. Г.В.Ф.Гегель указывает на то, что распространенные в европейских странах, особенно в Германии и Испании, различия в титулах дают возможность "с полной достоверностью определить степень значимости личности и должную меру уважения к ней» [9, с. 72-73].

Ученый выдвигает идею о диалектическом характере личности, в которой сосуществуют тотальность и двойственность, объективность и субъективность. Они целостно взаимосвязаны у нормального человека и противоречат друг другу в состоянии безумия, когда личность распадается. Он утверждает, что "сумасшедший субъект оказывается поэтому в себе в том, что образует *его собственное отрицание*, другими словами – в его сознании имеется непосредственно наглядно его отрицание. Это негативное не преодолевается сумасшедшим – *то двойственное*, на что он распадается, не приводит к *единству*. Хотя в себе сумашедший и есть один и тот же субъект, он менее всего не имеет, следовательно, самого себя предметом как единого с самим собой согласованного, неделимого в себе субъекта, но считает себя таким предметом лишь в качестве субъекта, который распадается на две личности " [9, с. 179-180].

В "Философии духа" мы находим основные признаки личности, которые в наше время стали предметом тщательного психологического исследования. Так, говоря о праве, философ утверждает, что "все его определения базируются исключительно на *свободной личности*, на *самоопределении*, что является скорее противоположностью *природного определения*". В этом же контексте он дает сущностное понимание личности, говоря, что "свободный индивидуум, в (непосредственном) праве только *личность*, определенная теперь как *субъект* – в себя рефлектированная воля" ... [9, с. 334].

Интересным представляется понимание Г.В.Ф.Гегелем нравственной личности – через ее субъективность, проникнутую "субстанциональной жизнью" и являющуюся добродетелью, т.е. отношением к "субстанциональной объективности" через доверие, преднамеренной деятельностью, способностью жертвовать собой, справедливостью, доброжелательной склонностью и тому подобным. Он подчеркивает, что "в этой сфере, как и в поведении по отношению к своему собственному наличному бытию и телесности, индивидуальность выражает свой особый характер, темперамент и т.д. как свои добродетели" [9, с 340].

Принципиальным является определение Г.В.Ф.Гегелем человека именно через личность. Он утверждает, что "человек есть то (но не так, как в Греции и Риме и т.д., только некоторые люди), что определяется личностью и имеет значение таковой по закону, - это до такой степени мало существует согласно природе, что является скорее лишь продуктом и результатом сознания наиболее глубокого принципа духа, а также всеобщности и культуры этого сознания" [9, с. 353].

В XIX веке понятие личности начинает все чаще использоваться в трудах выдающихся педагогов, физиологов, психологов. Так, К.Д.Ушинский (1824-1871 г.г.) отстаивал идею формирования всесторонне развитой, высоконравственной личности как цели воспитания. По его мнению, если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна знать его во всех отношениях – в том числе и как личность.

Понятие личности постепенно, хотя и осторожно, входит в научный обиход в период становления экспериментальной психологии – после того, как в 1879 году К.Вундт открыл первую в мире психологическую лабораторию в Лейпциге. Это объясняется тем, что усиление требований к научному исследованию психики определило преимущественно аналитический характер работы различных научных школ и течений. Поэтому понятие личности утверждается в психологии лишь в той мере, тогда, когда возникает потребность в синтезе разрозненных объективных научных данных о психике.

У.Джемс (1842-1910 г.г.) был одним из тех, кто обратился к личности как к интегративному понятию. Американский психолог и педагог изучал личность в рамках собственной концепции, центральным понятием которой стал "поток сознания". Последнее, а также понятие самосознания, стали ключевыми в его определении личности. По мнению ученого, в самосознании личности можно выделить два аспекта - "эмпирическое Я" и "чистое Я", или, соответственно, объект и субъект, то есть то, что познается, и то, что познает.

Рассматривая "эмпирическое Я", У.Джемс толковал личность человека как общую сумму всего того, что он может назвать своим. Анализ личности в этом плане должен включать: а)составные элементы; б)чувства и эмоции, вызванные этими элементами (самооценка); в)поступки, вызванные этими элементами (забота о самом себе и самосохранение).

Составные элементы личности могут быть разделены на три класса: физическая, социальная и духовная личность.

Физическая личность содержит в себе телесную организацию, одежду, отца и мать, жену и детей. Она должна включать "дом, собственность человека, произведения его труда" и др.

Социальная личность определяется принадлежностью человека к человеческому роду и признанием этого другими людьми. Согласно мнению У.Джемса, человек содержит столько социальных личностей, сколько индивидуумов или их групп признает в нем личность.

Духовная личность - это объединение состояний сознания, конкретных духовных способностей и качеств человека.

Чувства и эмоции характеризуют личность со стороны ее самооценки, которая бывает двух видов: самодовольство и недовольство собой, за чем стоят два противоположных класса чувств, связанных с успехом или неуспехом, с благоприятным или неблагоприятным положением в обществе.

Со стороны поступков личность, по У.Джемсу, характеризуют забота о себе и самосохранение, а именно: попечение о физической личности (питание, защита), о социальной личности (дружба, любовь, ревность, стремление к славе, влияние на других людей, власть над ними и т.д.) и о духовной личности (умственный, нравственный и духовный процесс).

Отдельные стороны личности сталкиваются, противоречат друг другу. Самодовольство личности в жизни предопределено тем, как соотносятся между собой реализованные и потенциальные способности. В связи с этим, У.Джемс предлагает рассматривать самоуважение личности как отношение, в котором числитель выражает реальный успех, а знаменатель – ее притязания:

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

По этой формуле отказ от притязаний дает личности такое же желанное облегчение, как и достижение успеха. То есть самочувствие человека зависит от самой личности, ее успехов и притязаний.

У.Джемс вводит также понятие иерархии личностей, в которой физическая личность находится внизу, духовная - вверху, а различные виды материальной и социальной личности - в промежутке между ними. При этом социальная личность стоит выше материальной. Духовная же личность должна быть для человека высшей ценностью: личность может скорее пожертвовать друзьями, добрым именем, собственностью и даже жизнью, только бы не предать свои духовные принципы.

По У.Джемсу, во всех видах личности – социальной, физической и духовной – надо проводить границу, с одной стороны, между непосредственно действительным и более отдаленным, потенциальным, а с другой – между обозримой и более далекой перспективой, действуя вопреки первой и в пользу последней. Совершенствование социальной личности заключается в замене низшего суда над собой высшим. У.Джемс считал, что "чистое Я", или то, что познает, – это мыслящий субъект, душа, дух, мышление, трансцендентальное Я, а в конечном счете – сами мысли.

Вслед за У.Джемсом, и другие психологи начали исследовать природу личности в различных аспектах. К их числу относится Э.Шпрангер (1882-1963 г.г.), яркий представитель так называемой "описательной психологии", которую основал Дильтей (1833-1911 г.г.).

Главное в личности, согласно Э.Шпрангеру, – это ценностная ориентация, которая определяется включением субъекта в познание. Ценностная ориентация является духовным началом, определяющим мировоззрение, и производной частью общего человеческого духа. Поэтому, на его взгляд, лучше говорить не об "описательной", а о "духовной" психологии. Э.Шпрангер выделял шесть типов познания мира, шесть "форм жизни" и типов человека, в зависимости от его ценностной ориентации, такие как теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный человек.

В своей классификации Э.Шпрангер показал, что люди отличаются друг от друга не только темпераментом, конституцией, поведением, а прежде всего ценностями своей духовной ориентации. Это образует духовную индивидуальность личности, ее духовную сущность.

Дальнейшее раскрытие категории личности осуществлялось в XX веке известными зарубежными психологами, результаты исследований которых достаточно хорошо освещены в научной литературе [11; 27; 36; 39; 57; 58 и др.]. Личность в процессе дальнейшего развертывания исторической линии становления этой категории проявляется в ее более глубоких определениях и разработке концептуальных взглядов на ее природу, в которых освещаются различные аспекты этого феномена. Так, в 1937 году Г.Оллпортом было приведено около пятидесяти интерпретпций понятия личности.

Одними из первых, кто представил историческую линию становления категории личности в форме ряда теорий, стали американские персонологи К.С.Холл и Г.Линдсей [57] (1957; 1970 г.г.). Они рассмотрели такие теории личности, как классический психоанализ З.Фрейда, аналитическая теория К.Юнга, социально-психологические теории А.Адлера, Э.Фромма, К.Хорни, Г.Салливена, персонология Г.Меррея, организмическая теория К.Гольдштейна, центрированная на человеке теория К.Роджерса, теория поля К.Левина, экзистенциальная психология Л.Бинсвангера, психология индивидуальности Г.Оллпорта, конституциональная психология У.Шелдона, факторная теория Р.Кеттелла, стимул-реактивная теория Д.Долларда и Н.Миллера, теория оперантного подкрепления Б.Скиннера [57].

Американские исследователи Л.Первин и О.Джон привели в своем, одном из самых известных в мире учебнике персонологии [27] (1970; 1975; 1980; 1984; 1989; 1993; 1997 г.г.), следующие группы теорий личности:

*I. Психодинамические теории личности:*

1.1. Психоаналитическая теория З.Фрейда (1856-1939 г.г.).

1.2. Родственные ей психоаналитические теории А.Адлера (1870-1937 г.г.) и К.Юнга (1875-1961 г.г.).

1.3. Психоаналитические теории с культурными и межличностными акцентами К.Хорни (1885-1952 г.г.) и Г.Саливена (1892-1949 г.г.).

*II. Феноменологическая теория личности:*

2.1. Центрированная на человеке теория личности, разработанная К.Роджерсом (1902-1987 г.г.).

*III. Подходы к личности со стороны ее черт:*

3.1. Теория черт, предложенная Г.У.Оллпортом (1897-1967 г.г.).

3.2. Трехфакторна теория Г.Ю.Айзенка (1916-1997 г.г.).

3.3. Факторно-аналитический подход Р.Б.Кеттелла (1905-1998 г.г.).

*IV. Подходы теорий научения к личности:*

4.1. Взгляд на личность с точки зрения теории научения Э.Л.Торндайка (1874-1949 г.г.).

4.2. Теория классического обусловливания И.П.Павлова (1849-1936 г.г.).

4.3. Теория оперантного обусловливания, разработанная Б.Ф.Скиннером (1904-1990 г.г.).

4.4. Теория "стимул-реакция": К.Л.Халл (1884-1952 г.г.), Д.Доллард (1900-1980 г.г.), Н.Е.Миллер (род. 1909 г.).

*V. Когнитивная теория личности:*

5.1. Теория личностных конструктов, разработанная Д.А.Келли (1905-1966 г.г.).

VI. Социально-когнитивная теория А.Бандуры (род. 1925 г.) и У.Мишела (род. 1930 г.).

VII. Когнитивные, информационно-процессуальные подходы к личности [27].

Известные американские персонологи Л.Хьелл и Д.Зиглер [58] (1976; 1981; 1992 г.г.) выделили в своей книге такие направления в общей, как они считают, теории личности:

*I. Психодинамическое направление:*

а) З.Фрейд; б) А.Адлер; в) К.Г.Юнг.

*II. Эго-психология и связанные с ней направления в теории личности:*

а) Э.Эриксон; б) Э.Фромм; в) К. Хорни.

*III. Диспозициональное направление в теории личности:*

а) Г.Оллпорт; б) Р.Кэттэлл; в) Г.Айзенк.

*IV. Научения-бихевиориальное направление:*

а) Б.Ф.Скиннер.

*V. Социально-когнитивное направление в теории личности:*

а) А.Бандура; б) Д.Роттер.

*VI. Когнитивное направление:*

а) Д.Келли.

*VII. Гуманистическое направление в теории личности:*

а) А.Маслоу.

*VIII. Феноменологическое направление:*

а) К.Роджерс [58].

Близкой к взглядам Л.Хьелла и Д.Зиглера является разработанная С.Клонингер [13] (1993; 1996; 2000 г.г.) классификация теорий личности по следующим направлениям:

*1. Психоаналитическое направление:*

а) З.Фрейд: классический психоанализ;

б) К.Г.Юнг: аналитическая психология.

*2. Психоаналитико-социальное направление:*

а) А. Адлер: индивидуальная психология;

б) Э.Эриксон: психосоциальное развитие;

в) К. Хорни: межличностный психоанализ.

*3. Направление, изучающее особенности личности:*

а) Г.Оллпорт: теория черт личности;

б) Р.Кэттэлл и "Большая пятерка": теория факторного анализа черт.

*4. Направление, связанное с научением:*

а) Б.Скиннер и А.Стаатс: бихевиористская теория;

б) Д.Доллард и Н.Миллер: психоаналитическая теория научения.

*5. Когнитивное социальное научение:*

а) В.Мишел и А.Бандура;

б) Д.Келли: психология личностных конструктов.

6. Гуманистическое направление:

а) Роджерс: теория, центрированная на человеке;

б) А.Маслоу: гуманистическая психология и иерархия потребностей [13].

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в американской персонологии уже пройден этап первоначального описания, реконструкции, построения и систематизации теорий личности и начался этап интеграции их в единую теорию личности.

Фактическим итогом процесса наполнения и утверждения исторической линии становления категории личности в психологической науке становится целостная теория личности в различных и все более согласованных ее аспектах. О том, что этот, не столько линейный, сколько спиралевидный, процесс продолжается, свидетельствует тот факт, что почти каждая американская монография по персонологии заканчивается разделом о перспективах развития теорий личности.

Оценивая положительно вклад американских исследователей в мировую психологию личности, следует отметить иногда непонятную избирательность при включении в перечень теорий личности одних концепций и исключении из их списка других. Так, в их монографиях по теориям личности не попали, например, классик американской персонологии У.Джемс или такие известные в Европе специалисты, как В.Дильтей, Э.Шпрангер, Э.Дюркгейм (1858-1917 г.г.), П.Жане (1859-1947 г.г.), В.Франкл (р. 1905 г.) и многие другие. И, напротив, в число теорий личности включаются учения Б.Скиннера и Э.Торндайка, не имеющие к персонологии прямого отношения.

Причина того, что из многочисленных отечественных ученых, занимавшихся исследованием личности, в американской персонологии не представлен практически никто, а лишь великий русский физиолог И.П.Павлов, свидетельствует о том, что в отечественной психологической науке еще не проведена необходимая для признания в мировом масштабе работа по определению собственных концепций личности. Отечественной персонологии необходимо пройти обязательные этапы первоначального выявления, обобщения, реконструкции, структурирования и презентации собственных теорий личности, должным образом представить и ввести их в научный обиход и только тогда рассчитывать на признание мировой психологией реально существующего научного задела в этой области. В хронологическом плане это означает необходимость преодоления отставания в 40-50 лет.

Эту работу следует проводить целенаправленно и систематизированно. В определенной мере можно считать, что начало этому положено выходом в свет отечественных хрестоматий, справочников, словарей по психологии личности [34; 35; 37; 38; 39; 47 и т.д.].

Следующим шагом должна стать психологическая реконструкция имеющихся личностных данных и презентация их в виде систематизированных теорий. Такая работа намечена лишь в некоторых монографиях и учебниках [23; 35], она должна быть продолжена дальше. Одна из таких попыток выявления необходимого материала, реконструкции и презентации его в виде теорий личности была осуществлена в наших исследованиях, благодаря чему удалось кратко представить некоторые отечественные теории и собственную концепцию личности в учебнике «Психология» под редакцией Ю.Л.Трофимова (1999; 2000 ; 2001; 2003; 2005; 2008 г.г.).

При структурировании и презентации отечественных теорий личности следует учитывать критерии, которые утвердились в мировой персонологии именно под влиянием американских разработок в данном направлении. Однако при этом нельзя слепо копировать их, логичнее было бы ориентироваться на методологические традиции отечественной психологии. Последнее позволит ввести в общемировую персонологию принципиально новые данные и тем самым обогатить ее. Проанализируем в этом плане некоторые методологические предпосылки построения теории личности в зарубежной, прежде всего, американской, и далее – в отечественной персонологии.

Так, американские ученые Л.Первин и О.Джон [27] рассматривают теорию личности как ответ на вопрос "Что?", "Как?" и "Почему?" – через выяснение таких аспектов проблемы личности, как ее структура, процесс, рост и развитие, с учетом генетических и средовых (культура, социальные группы, семья, сверстники) детерминант, психопатологии и изменения личности. При этом важнейшими аспектами теории личности выступают [27, с. 5]:

– Философские представления о личности;
– Внешние и внутренние детерминанты поведения личности;
– Согласованность поведения во времени и в различных ситуациях;
– Единство поведения и понятие Я;
– Разнообразные состояния сознания и бессознательного;
– Взаимоотношения между познанием, аффектом и внешним поведением;
– Влияние на поведение прошлого, настоящего и будущего.

При этом сами теории оцениваются авторами по широте охвата, экономичности, релевантности по отношению к эмпирическим исследованиям.

Американские исследователи Л.Хьелл и Д.Зиглер [58] несколько расширяют перечень методологических предпосылок построения теории личности. Они предлагают исходить из понимания личности, не избегая плюрализма, альтернативности в его определении разными авторами, и поэтому рассматривают такие компоненты теории личности, как:

а) определение понятия личности и основные принципы, исходные положения, предпосылки ее исследования;
б) структура личности;
в) мотивация, т.е. выяснение того, почему люди действуют так, а не иначе;
г) развитие личности от новорожденности до старческого возраста;
д) психопатология, то есть причины ненормального функционирования личности;
е) психическое здоровье личности - как центральный пункт всякой исчерпывающей теории личности;
е) изменения личности с помощью терапевтического воздействия [58, с. 21-35].

Авторы используют такие критерии оценки теории личности, как верифицированость, эвристическая ценность, внутренняя согласованность, экономность, широта охвата, функциональная значимость [58, с. 35-39].

Теория личности должна базироваться, по мнению Л.Хьелла и Д.Зиглера, на таких полярных методологических положениях, касающихся природы человека, как [58, с. 40-49]:

1. Свобода – детерминизм.
2. Рациональность – иррациональность.
3. Холизм – элементаризм.
4. Конституционализм – инвайронментализм.
5. Изменяемость – неизменность.
6. Субъективность – объективность.
7. Проактивность – реактивность.
8. Гомеостаз – гетеростаз.
9. Познаваемость – непознаваемость.

Конечно, указанные методологические принципы определяют общенаучный характер построения западных теорий личности, что делает их более доступными и открытыми для использования. Методологические основы формирования отечественных теорий личности значительно отличаются от указанных выше подходов - прежде всего тем, что они создавались в русле материалистических подходов, сложившихся в трудах таких ученых, как И.М.Сеченов, К.Д.Ушинский, А.А.Потебня, И.П.Павлов, Н.Н.Ланге, И.А.Сикорский, В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов,

А.Н.Ткаченко, В.А.Роменец и многие другие. В их исследованиях, под влиянием диалектических идей И.Канта, Г.В.Ф.Гегеля, Л.Фейербаха, К.Маркса, Ф.Энгельса, были разработаны оригинальные методологические принципы - детерминизма, отражения, единства психики и деятельности, развития, системно-структурный принцип и др. [19; 38].

В отечественной психологической науке постепенно определяются уровни методологического пространства, в рамках которого проводится анализ и синтез научного знания о личности: философско-психологический, общенаучной-психологический, теоретико-психологический, психолого-прикладной, практически-психологический, онто-психологический, что позволяет рассматривать личность в рамках теоретической, прикладной и практической психологии [38; 40].

Все это, а также учет опыта мировой персонологии, позволяет определить целесообразную на данном этапе методологическую логику разработки, реконструкции и презентации отечественных теорий личности как включающих следующие компоненты:

1.Теоретическое понимание, определение понятия личности.

2.Характеристика строения личности, ее психологического склада, системных атрибутов, в частности, структуры и взаимосвязей составных элементов.

3.Психологическая характеристика становления, развития, формирования, жизненного пути личности.

4.Личность как субъект, организатор, регулятор, реализатор, определитель деятельности и социального поведения.

5.Прикладные аспекты концепции личности.

Эти компоненты выступали в качестве определенных критериев, по которым нами осуществлялся отбор психологических данных для построения, реконструкции (в тех случаях, когда автор не декларировал имеющиеся у него данные как образующие концепцию), систематизации этих данных в форме теории личности. В ряде случаев мы обращались с просьбой к возможным, если судить по предварительному изучению литературных источников, авторам теорий личности предоставить нам материалы для нашего пособия по указанной выше схеме и, если они предоставлялись, то после некоторого редактирования помещались в хронологическеом порядке. Все теории презентовались с указанием их автора. В других случаях мы просили разрешения у возможных авторов воспользоваться их трудами для реконструкции имеющихся в них данных в теории личности. В конце пособия приводится наш собственный вариант обобщения, синтеза имеющихся отечественных теорий в виде культурно-психологической концепции личности.

Презентация в книге каждой из отечественных теорий личности начинается фотографией ее автора, данным им определением личности, кратким биографическим очерком его научного пути, а завершается библиографией его научных трудов по личности и списком современных источников, в которых воплощается или продолжается становление данной теории. Изложение материала в книге осуществляется в хронологическом порядке, следующем датам рождения авторов или появления основных публикаций, на основе максимально объективного, полного и систематического представления фактических взглядов создателей теорий. Поэтому в тексте работы преобладает, а иногда явно доминирует цитирование оригинальных положений из первоисточников. Мы, по возможности, старались избегать оценки, интерпретации, критики этих теорий, хотя иногда считали невозможным скрывать свое восхищение уникальностью теоретических достижений отечественных персонологов.

Надеемся, что сделанный нами шаг в презентации отечественных теорий личности станет основанием для развертывания последующих исследований в этом очень актуальном и перспективном направлении становления отечественной психологической науки.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: Монография. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 340 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
6. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. Избранные работы. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
7. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 2010. – 416 с.
8. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосозидания. – М.: Молодая гвардия. – 1988. – 238 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
10. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. – 5-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 576 с.
11. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 128 с.
12. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с.
13. Клонингер С. Теории личности: познание человека. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
14. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: «Прайм-Еврознак», 2003. – 512 с.
15. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
16. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. школа, 1989. – 609 с.
17. Кучерявий І.Т., Клепіков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.
18. Личность в XX столетии: Анализ буржуазных теорий / Отв. ред. М.Б.Митин. – М.: Мысль, 1979. – 260 с.
19. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

20. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Изд-во «КММ», 2006. – 240 с.
21. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.
22. Маноха І.П. Психологія потаємного "Я". – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
23. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Курс лекцій. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
24. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984. – 320 с.
25. Орлов А.Б. Психология личности о сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
26. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – Вид. 3-ге. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
27. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
28. Платонов К.К. Методологические проблемы медицинской психологии. – М.: Медицина, 1977. – 96 с.
29. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
30. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. – М.: Воениздат, 1989. – 350 с.
31. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 208 с.
32. Проблемы личности: Материалы симпозиума. – М.: Ин-т философии АН СССР, 1969. – 520 с.
33. Проблеми становлення особистості: Проблеми і перспективи: Матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с.
34. Психология личности / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея, В.В.Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 624 с.: ил. – (Хрестоматия по по психологии).
35. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А.Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
36. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
37. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
38. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.
39. Рейнвальд Н.И. Психология личности: Монография. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 200 с.
40. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
41. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – К.: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
42. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / Рибалка В.В. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
43. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
44. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
45. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
46. Савчин М. Духовний потенціал людини: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
47. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К.: Вид-во Націон. педаг. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. – 2000. – 216 с.
48. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
49. Социальная психология личности / Отв. ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
50. Социальная психология личности. Сборник. Группа авторов. – Л.: Знание, 1974. – 224 с.
51. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
52. Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1974 с. – 320 с.
53. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Бахрах, 1996. – 480 с.
54. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. - К.: Марич, 2009. – 232 с. – (серія «Психологічний інструментарій).
55. У лабіринтах психології особистості: Світ психологічних явищ / Автори-упорядники О.В.Тимченко, В.Б.Шапар. – Харків: Прапор, 1997. – 414 с.
56. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
57. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
58. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
59. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – М., 1992.
60. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (Соціально-психологічний аналіз): Навч. посібник. – К.: МАУП. 2000. – 152 с.
61. Цуканов Б.И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
62. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Знання УРСР, 1989. – 32 с.
63. Шакуров Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий. – 2001. – 180 с.
64. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
65. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

# 1. УЧЕНИЕ П. П. ВИКТОРОВА О ЛИЧНОСТИ, ЧУВСТВАХ И НАСТРОЕНИЯХ, В СВЯЗИ С ВОПРОСАМИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ВЫРОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

***«Наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата»***

***П.П.Викторов***

*Возможно, первым в отечественной или даже в мировой научной психологии, следует признать учение о личности, предложенное в конце XIX века Петром Петровичем Викторовым [1853 г. - 1929 г.], российским психиатром, врачом-психологом (как он сам себя называл в своих работах). Он родился в семье дворового человека князя Голицина в Орловской губернии и был приписан к мещанскому обществу в Ливенском уезде. Учился в Симбирской гимназии, был студентом Медико-хирургической академии, из которой позже перешел на медицинский факультет Московского университета. В 1874 привлекался к дознанию за революционную пропаганду среди рабочих в Симбирской губернии, в 1875 году подвергался полицией обыску, вследствие политической неблагонадежности. Принимал деятельное участие в московских революционных кружках, состоял корреспондентом журнала «Земля и воля». В 1979 году был арестован в Москве и выслан под надзор полиции в Вятскую губернию. В 1880 году вернулся из ссылки и поступил в Московский университет. Председательствовал на студенческих сходках. В 1881 году был исключен из университета за революционное выступление на защите Иванюковым диссертации и выслан под надзор полиции в Вологодскую губернию. В первой половине 1880-х годов жил на поселении в Иркутске [11].*

*В 1885 году получил медицинское образование и звание лекаря. Позже, согласно почерпнутым из книг самого П.П.Викторова сведениям, работал врачом-психиатром в Казани, а после переезда в 1887 году в Москву - ассистентом в Бахрушинской больнице. Занимался научной деятельностью в лабораториях Москвы и Санкт-Петербурга, в частности, в Петербургском университете под руководством профессора А.Ф.Брандта, которого считал своим учителем [9, с. 158]. В январе 1887 г. П.П.Викторов выступил, по данным современных российских психологов В.А.Урываева (Ярославль) и В.А.Журавеля (Санкт-Петербург), с докладом на Первом съезде отечественных психиатров в Москве на тему «Учение о личности как нервно-психическом организме», в котором впервые в отечественной медицине и психологии призвал к созданию теории личности как основы клинической психологии [см в 2]. В сентябре 1887 г. он издает книгу под тем же названием, что и прочитанный на съезде доклад. О периоде его жизни с 1887 по 1903 г. мы не имеем сведений. Известно, что в 1903 г. выходит повторным изданием первый том, а в 1904 г. второй том его книги «Учение о личности…» (см. дальше). В 1910 г. он возглавил Могилевскую земскую психиатрическую больницу им. Св. Георгия в Печерске, а с 1912 г. по 1917 г. – заведовал мужским психиатрическим отделением губернской земской больницы в Витебске [см. в 2]. Дальнейшая судьба П.П.Викторова, вплоть до момента его смерти в 1929 г., нам неизвестна. Трудно предположить, остался ли он в России или эмигрировал на Запад – о такой возможности косвенно свидетельствует отсутствие данных о нем в послереволюционных работах по истории психологии, а с другой стороны - наличие его книг в библиотеках Эстонии и США, в частности, в библиотеке Калифорнийского университета.*

*Мы узнали об учении П.П.Викторова летом 2006 года, во время поездки в знаменитые города Сиверщины - Глухов, Новгород-Северский, Шостку, Путивль, исторически связанные со «Словом о полку Игореве». Нам удалось побывать в знаменитом Глуховском педагогическом университете, сейчас это Глуховский национальный педагогический университет имени А.Довженка, руководство которого и организовало эту поездку. Сам университет предстал как еще не признанный украинский Кембридж, поскольку соответствует образу этого британского университета. Он имеет живописные корпуса-коттеджи, расположенные в прекрасном регулярном парке, а главное – является наследником первого в Украине учительского института, открытого в Глухове в 1874 году. В его стенах учились выдающиеся деятели науки и культуры, назовем лишь имена С.Василенка, С.Сергеева-Ценского, А. Довженка.*

*В этом древнем городе еще в 1730 году открылась знаменитая Глуховская певческая школа, где учились классики украинского и мирового музыкального искусства М.С.Березовский (1745-1777 г.г.) и Д.С.Бортнянский (1754-1825 г.г.). Кстати, имя Березовского увековечено на фронтоне Миланской оперы рядом с именем Моцарта. А в наши дни прекрасный глуховский хор, будто бы перехватив музыкальную эстафету поколений, покоряет слушателей оригинальным*

*исполнением народного, духовного, классического и эстрадного репертуара. Собственно, незабываемые впечатления от этого уникального хора и подтолкнули нас к посещению бывшей гетманской столицы... Однако, как оказалось, это лишь малая часть тех уникальных культурно-исторических ценностей, которые бережно хранят жители знаменитого украинского города. Стоит лишь указать на величественные храмы, среди которых выделяется Трех-Анастасиевский собор, где покоится прах известного сахарозаводчика, общественного деятеля и мецената Н.А.Терещенка...*

*Ректор университета, профессор Александр Иванович Курок предложил в ходе беседы ознакомиться с университетской или, как ее называли раньше, фундаментальной библиотекой, в фондах которой насчитывается более 600000 (!) книг. В зале древних изданий, в отделе философской и психологической литературы, среди известных, а еще больше неизвестных раритетов, наше внимание привлекла книга П.П.Викторова «Ученіе о личности и настроеніяхъ. Випускъ первый: Общія основы ученія о личности, чувствах и настроеніяхъ въ связи съ вопросами усовершенствованія и вырожденія человека. Изданіе 2-е, дополненное». Книга вышла в 1903 году в издательстве Д.П.Ефимова в Москве, на Б.Дмитровке, в доме Бахрушина.*

*Еще большее удивление вызвало то, что, как оказалось, первое издание 1-го выпуска (1-го тома) этой книги состоялось еще в 1887 году (!), то есть через два года после создания В.М.Бехтеревым первой экспериментальной психологической лаборатории в России, в Казанском университете. Всего же автором было запланировано издание 6 выпусков (томов).*

*Продолжив уже в Киеве поиски научных трудов П.П.Викторова, мы нашли в фондах научной библиотеки Национального университета Тараса Шевченка тот же 2-й выпуск (2-й том) этой серии: «Ученіе о личности и настроеніяхъ. Дальнейшее развитіе ученія об основах личности, чувств, настроеній въ связи съ вопросами усовершенствованія и вырожденія человека», изданный в 1904 году в Москве. Итак, в нашем распоряжении оказались два выпуска этой книги П.П.Викторова.*

*В библиотеке Национальной академии наук Украины им. В.И.Вернадского мы обнаружили уже упоминавшееся второе издание первого выпуска «Ученія о личности и настроеніяхъ…», переданное в ее фонды из частной библиотеки известного киевского психиатра и психолога И.А.Сикорского, и некоторые другие книги П.П.Викторова, свидетельствующие о широте его научных интересов (см. библиографию к этому разделу).*

*К сожалению, анонсированные автором следующие (3-й, 4-й, 5-й и 6-й) выпуски (тома) пока не найдены нами... Не обнаружили мы эти выпуски и в Российской государственной библиотеке в Москве, хотя в электронном каталоге библиотеки в последнее время представлены некоторые книги ученого, в том числе и «Учение о личности…».. Поиски продолжаются, однако уже сейчас, после ознакомления с содержанием первых двух томов, мы убедились в том, что систематизированное изложение учения П.П.Викторова о личности должно занять одно из первых мест в ряду отечественных теорий личности.*

### 1.1. Определение личности с позиций физиологической психологии как нервно-психического аппарата организма

В понимании личности П.П.Викторов солидарен с теми, кто говорит и пишет «о силе личности, ее творческой роли, о настроениях и их значении для развития различных направлений в общественной мысли, философии, литературе, искусстве, критике и даже в науке» [9, с. XIII]. Он напоминает о своем приоритете в постановке «вопроса изучения настроений и определения их огромного индивидуально-общественного значения», вопроса, которым он занимался еще в начале 80-х годов XIX-го века. Уже тогда он отмечал, что «настроение есть одним из важнейших и величайших факторов всей нашей деятельности: оно влияет на течение наших мыслей, чувств, воли, деятельности. Определить поэтому даже только физиологические условия и причины наших настроений значит дать нам могучее орудие для господства над собственною личностью» [9, с. XIII-XV].

П.П.Викторов констатирует, что в науке и практике на тот момент не было создано целостного клинического учения о личности. Это мешало точному установлению того, что следует считать психически здоровой и больной личностью. Более того, «одна из интереснейших и наиболее привлекательных для истинно образованного исследователя глав – учение о личности – до сих пор остается мало разработанной и даже как бы игнорируемой в среде самих специалистов» [9, с. 2]. Он упрекает современную ему научную, прежде всего, физиологическую психологию Вундта, которая «тесно связана с разработкой и успехами нервной физиологии в обширном смысле слова», но «не дала и, вероятно, еще долго не даст полного учения о личности».

По его мнению, для того, чтобы наука о личности сложилась как целостное учение, «необходимо все явления нормальной и больной человеческой личности, все элементы разрозненного психо-физиологического и психо-патологического анализа свести в один органический фокус, показать их в том виде и в тех соотношениях, в которых они встречаются на деле, в живом человеческом организме, больном или здоровом. Только при таком изучении мы получим более или менее удовлетворительное представление о личности как живой единице... Наша попытка может пойти дальше и вступить на путь опытного исследования вопросов личности в ее трех главных отделах: индивидуальной, клинической и общественной психологии. Мы и теперь уже видим, в какой тесной зависимости находятся между собой только что названные отделы; так, известно, в какой степени психические факторы влияют, прямым или косвенным путем, на возникновение соматических болезней, и наоборот, соматическая болезнь на психическую личность» [9, с. 3]. Так, ученый приводит примеры, когда угнетенное состояние духа выступает основой, на которой возникают малокровие и туберкулез, травматические повреждения костей, в частности, переломы, могут порождать раздражительность, изменения характера, импульсивное помешательство, а ипохондрическое настроение – болезни системы пищеварения, желудка, печени и т.д.

В связи с этим, П.П.Викторов, как врач-психолог, выделяет при изучении личности важную роль «клинической психологии, которая с этой точки зрения является учением о состоянии и переменах личности как при различных соматических и душевных болезнях, так и при тех аномалийных состояниях организма, которые, не будучи болезнью, не могут быть названы в то же время и здоровьем. Уже эти последние случаи настоятельно побуждают к клиническому же, если можно так выразиться, изучению нормальной личности..., в смысле того взаимодействия

между личностью и физиологическим состоянием организма, которым характеризуется пребывания личности в многообразных условиях физической, частной, а затем и общественной среды. Необходимо следовательно попутное изучение и самих этих условий, и их обратного отношения к личности» [9, с. 4-5].

Как считает ученый, «для полного понимания вопросов личности психические явления должны быть сводимы на физиологические», не отрываться от них, как это делается в некоторых психологических исследованиях [9, с. 5]. Он находит еще один убедительный внешний, объективный аргумент в подтверждение этой мысли. Ведь «психические явления... сами по себе были бы для внешнего наблюдения неощутимы и не выразительны, если бы не сопровождались физиологическими признаками: звуком, жестом, мимикой… Без этих спутников психическое состояние одного человека навсегда оставалось бы непонятным для другого, и все мы вместе представляли бы собою ряд живых существ, вращающихся в мертвых сферах» [9, с.7].

Для П.П.Викторова неразрывность психических явлений с их "физиологическими соотношениями", являющие ся двумя сторонами одного и того же явления, открывает путь к пониманию личности. Он отмечает, что «личность, индивидуальность, *Я* метафизических психологов, есть прежде всего самочувствие по отношению к внутренней среде нашего собственного тела и затем, самочувствие же, но по отношению к переменам окружающей внешней среды. Самочувствие по отношению к собственному организму резко отличается от самочувствия по отношению к внешней среде тем, – что в то время, как первое дано нам непосредственно и от рождения, второе вырабатывается главным образом под контролем внешних органов чувств, при участии умозаключающего аппарата и накапливающегося сознательного опыта. Только благодаря умозаключению, мы в состоянии внутреннее самочувствие отличить от внешнего и, в конце концов, до того забываем о присутствии этого последнего, что всякое изменение во внешнем самочувствии прямо относим к переменам в окружающей среде и научаемся, таким образом, как бы без нот, читать в пространстве. Таково определение личности с субъективной стороны; с объективной же стороны это будет деятельность всего организма как по отношению к внутренней, физиологической, так и по отношению к внешней, физической среде, постоянно превращаемая деятельностью же нервно-мозгового аппарата в феномен ощущения и представления. Таким образом, личность является психическим выражением как самого нашего организма, с его переменами, так и внешней среды, тоже с ее переменами, а так как эти последние сводятся на физиологические перемены в состоянии периферических органах чувств, то мы без особой ошибки можем сказать*: наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата»* [9, с.10].

П.П.Викторов утверждает со всей принципиальностью, что «от этой органической почвы психическая личность так же не может оторваться, как не может растение оставить питающей ее почвы без того, чтобы не засохнуть» [9, с. 10]. В своих дальнейших рассуждениях он последовательно придерживается указанных принципиальных положений.

### 1.2. Темперамент и характер как основные элементы структуры личности и их антагонизм друг к другу

Вводя в определение личности организм, П.П.Викторов распространяет на нее главные признаки жизнедеятельности, среди которых на первое место ставятся возбуждение и торможение. Поднимаясь на высший уровень философского обобщения, он размышляет следующим образом: «…так как организованная, ж и в а я материя, по одному из самых коренных своих свойств, возбудима, то возбудима и личность. Необходимо однако в отношении возбудимости отличать двойную реакцию личности. Последняя может реагировать свободно в смысле не сдерживаемого нервно-психического рефлекса на основании прирожденных свойств: – это первичная реакция личности, то, что мы называем темпераментом. Но тот же самый рефлекс может задерживаться и видоизменяться рассудочной деятельностью умозаключащего аппарата, деятельностью привычных и накопившихся путем опыта представлений; словом, когда рефлекс наталкивается на тормоза не п р и р о ж д е н н ы х, а п р и о б р е т е н н ы х с в о й с т в н е р в н о-м о з г о в о г о в е щ е с т в а: в этом последнем случае получится вторичная реакция личности, т.е. именно то, что на обыденном языке носит название характера. Таким образом, характер и темперамент являются как бы антагонистами друг другу. И действительно, когда говорят о так называемом обуздания характера у лиц молодого возраста, речь идет в сущности об обуздании темперамента посредством характера, который в подобных случаях еще не сложился» [9, с.10-11].

Хотя ученый и признает характер изменяющимся в ходе становления личности, однако не исключает, что он может стать чрезвычайно устойчивым, определяющим индивидуальность человека. Исследователь указывает на примеры принципиального «подвижнического» перерождения характеров, вследствие чего появляется «новый человек» («Иван Ильич» Л.Толстого, подвижники, крепкие духом отцы церкви и т.д.). «Для того чтобы характер существенно изменился и именно характер, а не темперамент, который существенным образом изменяться не может, так как больше зависит от свойств самой организации, – необходима коренная переработка наших обычных, упроченных всем ходом нашего развития и жизни представлений, которые в силу своего центрального положения и избирательного господства над всеми прочими мыслями, желаниями и поступками, а также способами их проявления, составляют ядро индивидуальности, как сознательной единицы. Но прежде чем подобная переработка совершится, необходимо, чтобы конгломерат ассоциаций, составляющих ядро прежней индивидуальности, расшатался, необходимо, чтобы самые анатомические ассоциационные пути приняли иную психологическую группировку, что в нормальном состоянии, без участия патологического процесса, едва ли вполне возможно. Легче это еще в молодом возрасте, когда ядро индивидуальности не окристаллизовалось. Вот почему полное изменение характера, а следовательно и личности, так как первый является основным элементом второй, на самом деле редко осуществляется» [9, с.15].

П.П.Викторов указывает на еще одну важную черту характера, которая отличает его от темперамента - на то, что он состоит из сознательных элементов. «Можно даже сказать больше: характер есть тот же раум, но только не вновь слагающийся, а привычный, установленный разум; – словом, и главная станция, от которой наши умозаключения отправляются и к которой возвращаются обратно. Элементы этого отложившегося, окристаллизованного раума состоят из образных воспоминаний или идеальных снимков с чувственных впечатлений, словом, из представлений. А так как между чувственными впечатлениями не последнюю роль играет мышечное чувство, то не последнюю роль будут играть в нервно-психической экономике организма и идеальные значки различных фаз этого чувства, так

называемые двигательные представления... Выходя отсюда, мы получим то, что называют *крупными и мелкими* характерами, то есть характеры, в основе которых лежат крупные или мелкие двигательные представления» [9, с.16]. В подтверждение этого ученый приводит известное полезное влияние гимнастики на создание характера.

Итак, заключает ученый, первичная и вторичная реакция личности, ее темперамент и характер, являются основными элементами личности, ее главным «клеймом», отличающим одну индивидуальность от другой.

Важной при этом является мысль П.П.Викторова о том, что с характеристики этих главных оснований личности - темперамента и характера – следует «начинать исследование *нормы* психического здоровья. Мало исследовать пульс, дыхание, температуру, состояние чувствительности и рефлексов в спокойном состоянии, необходимо еще иметь отчетливое представление о ритме, напряжении и продолжительности эмоциональных движений или аффектов, определяющих темперамент в широком смысле слова, – и при этом опять исследовать пульс, дыхание, температуру и проч.; с другой стороны, также необходимо исследовать способность личности задерживать и подавлять аффекты, поступки, поведение, привычный образ мыслей, взгляд на вещи, словом, характер, но также в обширном смысле. Только при подобном исследовании мы в состоянии более или менее судить, имеем ли дело с нормальной или аномалийной личностью» [9, с.17-18].

Заметим, что эти мысли П.П.Викторова имеют принципиальное значение, поскольку, при должном к ним внимании, они могли бы уже в начале прошлого века привести к выявлению причин психосоматических болезней и путей их лечения, как это произошло почти на полвека позже [11; 12; 13; 14].

Ученый также предупредил о возможности появления такой ситуации, когда «психиатр неожиданно может натолкнуться на субъекта, который стоит *выше* его по образованию и умственному развитию. Выход из подобного положения один: широкое образование и развитие, не только специально-научное, но и литературно-общественное, самих психиатров! В противном случае лучше предпочесть карьеру дантиста, так как малообразованный психиатр не только будет плохим диагностом во всех подобных случаях, но одинаково плохим терапевтом там, где в качестве лечащего фактора должно быть испробовано убеждение и логическое противоборство» [9, с. 18].

### 1.3. Характеристика настроений личности в соответствии с теорией Мейнерта как основой «физиологической психологии сердца» П.П.Викторова

В тесной связи с темпераментом и характером, то есть с врожденными и приобретенными особенностями личности, находятся, по мнению ученого, ее настроения. Он определяет их как «совокупность чувств, присутствующих в каждый данный момент в нашем сознании. С психо-физиологической точки зрения это будет душевное самочувствие, зависящее от питательных перемен в корковом веществе головного мозга и выражающееся или в замедленном или в ускоренном ходе представлений. Вот почему прямо можно сказать, что *настроение есть выражение коркового самочувствия*» [9, с. V].

Ученый утверждает, что самонаблюдение и психологический анализ свидетельствуют о качественно различных особенностях самочувствия – оно может быть приятным и неприятным, окрашенным в качественно разные тона, достигать определенной длительности, иметь определенный ритм, силу (интенсивность), то есть таким, что ведет или к задержке или к деятельному обмену представлений, которые, в свою очередь, могут либо усиливать, либо ослаблять самочувствие. Он отмечает, что «из этого-то сочетания самочувствие, как общего чувства... тела и чувственного тона... наших представлений, возникает сложная картина так называемого *настроения*» [9, с.27-28].

П.П.Викторов считает, что наиболее удовлетворительное объяснение указанных фактов дает физиологическая теория настроения, предложенная профессором Мейнертом. Согласно этой теории, «самое наше чувство, говоря вообще, есть не что иное, как «общее название для корковых ощущений всех степеней напряжения», корковые же ощущения только субъективное выражение питательных перемен в коре, так что «чувство есть выражение ощущения питания коры» [9, с. 28].

С одной стороны, П.П.Викторов приводит ряд примеров неприятного чувства, основанного на «физиологии диспноэтического состояния нервных элементов или функциональной анемии мозговой коры». Они возникают, например, в помещении, где проходят многолюдные собрания, когда нечем дышать или при кровотечении, головокружении, артериальных спазмах и тому подобном. При этом происходят недостаточный приток крови к мозгу, одышка, бледность лица, изменение пульса, мышечное беспокойство, тягостное чувство кислородного голодания. Эта диспноэтическая фаза питания и дыхания мозговой коры приводит одновременно к «понижению психических процессов», ослаблению внимания, мышления, задержке ассоциаций, оборонительных движений. К числу факторов этого диспноэтического чувства могут быть отнесены также физическая боль, недовольство, душевная боль, неприятные впечатления, представления и т.д. Причинами этого чувства могут стать как чисто физиологические, так и психофизиологические и собственно психологические факторы. Понятно, что ученый четко стоит при этом на позициях физиологической психологии.

С другой стороны, П.П.Викторов указывает на существование противоположной, так называемой апноэтической фазы дыхания мозговой коры, которая проявляется в функциональной гиперемии, усиленном притоке кислорода в мозговую кору, сопровождающемся расширением сосудов, полнокровием, повышенным питанием и дыханием нервных клеток, а с субъективной стороны – покраснением лица и медленными движениями диафрагмы в форме агрессивных движений смеха. В данном случае П.П.Викторов акцентирует внимание на отношениях типа «щекотание – смех», «кровообращение головного мозга – физиология смеха», «небольшие приемы алкоголя - хорошее настроение и широкий непрерывный ход ассоциаций» и другие. Как и в предыдущем случае, между настроением и благоприятным состоянием кровообращения и дыхания мозговой коры устанавливается двусторонняя связь. Ученый указывает при этом на так называемое «психическое опьянение от радости, счастья», словом, на те случаи, когда человек пьянеет без вина, «дурачится от счастья», «находится в состоянии телячьего восторга» и другие.

Как подытоживает П.П.Викторов, «вот к каким выводам приводит нас последовательное сопоставление экспериментальных фактов нервной физиологии с данными эмпирического наблюдения психических явлений: *печальное*

*настроение есть ощущение замедленного хода ассоциаций, малокровия* (d y s p n o e) *коры головного мозга, веселое настроение есть ощущение ускоренного хода ассоциаций, полнокровия* (a p n o e) *коры головного мозга»* [9, с.34].

Ученый подчеркивает, что «в основе личности лежит самочувствие, различное для различных субъектов, смотря по темпераменту и характеру, то есть смотря по прирожденным и приобретенным свойствам организма реагировать на раздражение и впечатление, все равно – физическое или психическое, эмоциональное. Но, независимо от особенностей в свойствах реакции, присущей организму, самочувствие в своем верхнем, ассоциационном регистре, где оно получает связь с деятельностью представлений, имеет еще различное функциональное течение, окрашиваясь то в неприятный и печальный тон, то в приятный и веселый... Подобное различение в тонах самочувствия и настроения, по всем признакам опытного исследования, находится в тесной зависимости от состояния кровенаполнения сосудов коры головного мозга и возникающей отсюда разницы в проводимости ассоциационного аппарата. Так, мы видели, что печальное настроение, неприятное, подавленное самочувствие есть ощущение малокровия, dyspnoe коры головного мозга, а следовательно и замедленного хода ассоциаций... Та же аргументация и с той же степенью научной вероятности приложима к физиологическому толкованию веселого настроения, приятного, повышенного самочувствия, которое, согласно защищаемому нами взгляду, есть ощущение полнокровия, apnoe коры головного мозга, или, что все равно, ускоренного хода ассоциаций. Наконец, не забудем снова отметить … тот факт, что малокровие и полнокровие мозга с точки зрения химизма нервных элементов есть их диспноэтическое или апноэтическое состояние, причем в первом случае мы предполагаем недостаточный, во втором избыточный приток кислорода крови к мозгу, – а мы знаем, что молекулярная работа частиц кислорода является одним из деятельных источников тепловой, двигательной, а отсюда, если угодно, и психомоторной энергии» [9, с. 34-35].

Поэтому, как отмечает, П.П.Викторов, «d y s p n o e и a p n o e являются не только физиологическими причинами различных фаз настроения, но еще и ... антагонистами друг к другу.

На почве приятно и неприятно окрашенного самочувствия возникают ... двоякого рода рефлексы и рефлекторные поступки. Одни, в основе которых лежит общий подъем всего нервного тона, агрессивные рефлексы и действия, другие, в которых этот тон понижен, рефлексы и действия самообороны и самозащиты. Отсюда понятно, что в первом случае личность будет реагировать выше нормы, во втором ниже; в первом – все ее деятельные обнаружения будут носить на себе отпечаток чрезмерности, во втором – характер умаления. Первое состояние естественно будет связан с a p n o e, второе с d y s p n o e. Пока гиперемия и анемия будут колебаться в функциональных пределах, личность еще не утрачивает своей нормальной реакции, но раз функциональные пределы превзойдены – реакция личности окажется патологической. Тогда на почве полнокровия головного мозга и повышенного самочувствия разовьется маниакальный бред величия, на почве малокровия и пониженного самочувствия – меланхолический бред уничижения» [9, с.38-39].

Итак, диспноэтическое и апноэтическое состояния головного мозга, какой бы причиной они не определялись – физической, психофизиологической, психологической – могут вызывать пограничные полярные функциональные состояния самочувствия и настроения, а при превышении этих пределов – патологические состояния организма, как в его соматической, так и психологической части. А это делает подход П.П.Викторова к пониманию личности чрезвычайно важным в практическом аспекте, поскольку открывает своеобразный путь к пониманию и управлению состояниями личности.

Врач и психолог отмечает, что построенное на основе теории Мейнерта учение о настроениях актуально прежде всего для понимания нормальной личности, ее индивидуальности и общественного поведения. Он указывает на связь этой теории, в ее физиологической основе, с дарвинизмом, ведь приятные и неприятные ощущения и производные от них движения нападения и самозащиты важны для сохранения жизни людей и вида, а также наследственной передачи и отбора полезных свойств. «Правда, здесь, как и в животном царстве, индивидуально полезные свойства личности могут наталкиваться на условия достаточного или недостаточного приспособления к физической, а также и к общественной среде. Этим путем возникают несоответствия между средой и личностью, вследствие чего нередко индивидуально-полезные свойства могут нарушаться, а индивидуально-вредные поддерживаться. Мы вряд ли особенно ошибемся, если выскажем ту мысль, что сама болезнь есть естественно-патологическим опытом прививки вредных свойств организму, воздействующих со стороны среды, причем организм или гибнет, или выживает, ассимилируя такие патологические черты, которые, передаваясь следующему поколению, снова могут стать полезными. Тем не менее, всегда существуют известные границы для такого естественного эксперимента, и частое повторение последнего, даже в физиологических пределах, может повести к вырождению. Таковы *болезни настроения, болезни личности*, которые мы выделяем в совершенно самостоятельную группу и о которых речь будет ниже. Этого рода болезни, выражающиеся *только изменением настроения в связи с соответствующими изменениями поведения без перехода в душевую болезнь*, зависят единственно от несоответствия личности с условиями физической или общественной среды, вовсе не поддаются лекарственному лечению и ... составляют вполне законченную, вполне самостоятельную группу функциональных растройств настроения» [9, с.56]. И в этом случае П.П.Викторов выступает как провозвестник целого направления в психологии – психосоматики – которое появится только через полвека.

Нельзя не отметить, что в своем учении П.П.Викторов впервые объективно связал настроения личности с состоянием кровообращения мозга, с деятельностью сердечно-сосудистой системы, наконец – с самим сердцем человека. Таким образом, мы имеем оригинальную, отнюдь не метафизическую (как у некоторых философов и педагогов), а объективную «физиологическую психологию сердца», тесно связанную с психологией личности, что образует интересный и перспективный, хотя и мало известный современному научному сообществу прецедент.

### 1.4. Зависимость настроений личности от физических и психофизиологических факторов, времени дня, возрастного развития и потребностей человека, апноэтического и диспноэтического состояния системы кровообращения мозга

П.П.Викторов рассматривает настроения личности как такие, что, при всей своей относительной стабильности, испытывают на себе влияние различных факторов, и могут все же меняться в определенных пределах. Так, он

выделяет прежде всего колебания настроения, происходящие вслед за периодическими суточными изменениями пульса, дыхания, температуры и степени наполнения кровеносных сосудов человека. Так, «ночью, во время сна, мы имеем минимум деятельности всех этих факторов, к утру деятельность их начинает повышаться, и наконец, в вечерние часы достигает максимальной величины своего напряжения. Вместе с тем, мы становимся оживленнее, у некоторых, в особенности у женщин, цвет лица улучшается, самочувствие тоже улучшается, появляется особенная охота к работе или насклонность к агрессивным аффектам: разница зависит от привычки. Может быть поэтому писатели и ученые так охотно работают по ночам, в то время как незанятые и светские люди так охотно веселятся» [9, с.57].

Ученый подчеркивает решающее значение апноэтического и диспноэтического состояния настроения для развития или упадка личности.

Говоря об апноэтическом состоянии, он подчеркивает, что «ускоренный ход представлений, или, как принято говорить, оживленная игра ассоциаций, сопровождается апноэтическим состоянием коркового вещества головного мозга. Далее... ф у н к ц и о н а л ь н о е а р п о е в свою очередь ведет к наибольшему освобождению живых сил в коре и к наибольшему поднятию всего нервного тона в организме. Отсюда ясно, что и вообще умственная деятельность поднимает психо-физическую энергию организма, а следовательно служит первостепенным деятелем не только интеллектуального, но и физического совершенствования человека. Это тем более, что само усовершенствование физического поведения происходит не иначе, как путем умственного вмешательства. Вот почему, всякий раз, как в биологической науке возникает вопрос о том, доисторический ли, некультурный, или исторический, культурный человек обладал наиболее совершенной физической организацией, научное решение вопроса, вопреки ходячим предрассудкам, склонялось в пользу последнего мнения. И только неправильное распределение так называемого труда в обществе, не соответствуего физическим тенденциям организма, дробит и парализует совершенствующее действие интеллектуального фактора. Наоборот, один физический труд, сам по себе, без вмешательства психического элемента, не имеет совершенствующего влияния на организм... Вот почему введение физического труда в школьное воспитание, без соответствующего повышения психического уровня детей, само по себе нисколько не улучшает дело совершенствования человечества. Что же касается знаменитых «упряжек» Л.Н.Толстого для в з р о с л ы х из интеллигентной среды, то охотно признаем этот прекрасное гигиеническое средство, способное помогать... от геморроя, но отнюдь не от общественных недугов!... Следуя нашей аргументации, выражение «мысль питает человека» становится почти буквальным» [9, с.58].

Как физиологический психолог, П.П.Викторов спрашивает себя, а как же происходит питание самой коры, как умственная деятельность «питает» человека? Ответ на этот вопрос был бы очень интересен тем философам, психологам, педагогам, богословам, которые придавали решающее значение в развитии и функционировании психики, души, личности такому фактору, как сердце! Ученый как бы раскрывает интимный механизм этого феномена, когда утверждает, что «в этом отношении недостаточно еще знать, что кора питается кровью, которую ритмические сокращения сердца непрерывными толчками гонят к мозгу, недостаточно знать, что эта кровь должна быть предварительно хорошо вентилирована в легких и содержать необходимое количество кислорода; - в самих артериях мозга происходит еще род перистальтического движения в форме периодических волн, совершенно независимых от пульсовых и дыхательных колебаний мозга. Это так называемая *сосудистая волна*, ритмические движения которой, как думают физиологи, зависит от дыхательного процесса сосудистого центра. Процесс этот реже суммируется в определенный эффект, нежели соответствующий процесс в дыхательном центре и вот почему периодические колебания сосудистой волны повторяются всего от 2-6 раз в минуту, в то время как дыхательные движения успевают повториться около 16-18 раз!» [9, с. 58-59].

Подытоживая картину суточных колебаний в функционировании коры головного мозга, П.П.Викторов утверждает, что «днем преимущественно работает мозговая кора и сравнительно отдыхает центр, ночью преимущественно работает центр и сравнительно отдыхает кора, при чем отдых коры обусловлен работой центра и наоборот. Отсюда понятно значение, которое может иметь подобное функциональное чередование обоих органов для периодической смены настроения. Днем мы имеем maximum рабочей деятельности коры, maximum проявления сознания, а следовательно и настроения, так как настроение вне сознания немыслимо, ночью происходит minimum сознательной работы и тогда же отмечается minimum нашего настроения. Тем не менее, *совершенного перерыва настроения*, как и совершенного перерыва сознания, *во сне не происходит*: об этом мы судим по нашим снам, которые могут быть «тяжелыми» и «приятными», наконец по тому, что во сне мы можем плакать и смеяться. Нам остается еще объяснить, почему, кроме этих с у т о ч н ы х колебаний настроения, находящихся в такой тесной зависимости от деятельности коры и подкоркового сосудодвигательного центра, происходят еще дневные его колебания: почему к вечеру улучшается настроение? Последнее, вероятно, зависит от того, что с утра только начинаются питательные притяжения, функциональные гиперемии мозговой коры, к вечеру же они достигают maximum'a вследствие приема пищи около полудня и общего обогащения кровяного русла питательного материала» [9, с. 61-62] .

Ученый обращает внимание также на такие физиологические факторы изменения настроений, как возраст, влечения и потребности, которые тесно взаимосвязаны между собой и поэтому должны быть рассмотрены совместно. Согласно этому, он анализирует настроения у детей дошкольного возраста, 7-11 лет, подростков и юношей, взрослых людей и лиц пожилого и старческого возраста [9, с. 63].

П.П.Викторов отмечает, что в детском возрасте (до 7 лет), настроения характеризуются особой изменчивостью, преобладанием живого, веселого, жизнерадостного тона, что дает ему основание считать детей этого возраста «обществом юных маньяков", но не болезненных, патологических, а «здоровых, физиологических маньяков», которым присущи раскрасневшиеся и улыбающиеся лица, блестящие глаза, обнятия, болтливость, смех, поцелуи, беготня, топот и т.п.

Присущие им колебания настроения, в пределах от apnoe до dyspnoe, имеют объяснение в интенсивном созревании мозга, сопровождающемся его обильным обеспечением кровью, т.е. кислородом и питанием. Этому способствует то, что сердце работает с более частым пульсом, сосуды артериального ствола имеют кровоток, обеспечивающий хорошее питание мозга и его интенсивную работу.

Свойственное этому возрасту «юное apnoe» служит свободному выявлению доброго, веселого самочувствия, настроения детей, которые они распространяют на других. Однако, самочувствие, настроение, сама индивидуальность детей этого возраста неустойчивы и могут легко и быстро меняться на противоположные, соответствующие детскому dyspnoe.

У детей 7-15 лет, в период закономерных изменений в организме (замена зубов, половое созревание, перелом голоса и т.д.), П.П.Викторов отмечает резкое увеличение объема сердца и его нагнетательной силы, что приводит к интенсивному кровообращению, повышению тока крови в сосудах – артериях и капиллярах. Он особо выделяет появление полового чувства, вокруг которого происходит колебание, иногда импульсивное, настроения (у девушек - вокруг регул), раздражительности и мечтательности, неопределенной грусти и веселья и тому подобное. Ученый убежден, что половое чувство относится к разряду апноэтических чувств. Он приводит содержательную картину психофизиологических процессов полового возбуждения у мужчин, сопровождающихся целым комплексом апноэтических состояний, гиперемией местного органа, повышением его температуры, усилением местного мышечного тона, повышением чувствительности, широким потоком иннервационных и осязательных ощущений, налитием сосудов мозга, учащением пульса и дыхания, общим повышением температуры тела, блеском глаз, оживлением мимики и всей мускулатуры, своеобразным миганием самых разнообразных приятных представлений, даже всеобъемлющим потоком приятного самочувствия, которое, подавляя и останавливая другие ассоциации, может привести к временному сознания, т.е. перейти в диспноэтическое состояние [9 , с. 68].

Исследователь замечает при этом, что нельзя отбрасывать физиологический анализ органических условий чувственности человека, как это часто происходит в психологии ощущений и чувств, которая находится в фактическом ведении философов, что привело, по его мнению, к фактически «метафизической эквилибристике» и мало понятным терминам.

П.П.Викторов представляет также свое оригинальное понимание потребностей человека: «Устанавливая понятие потребности, мы должны прежде отметить, что оно не вполне совпадает с понятием о приятных и неприятных состояниях и действиях организма. Точно также не трудно показать, что оно не совсем совпадает и с понятием пользы или вреда для организма... Вместе с тем потребность не есть и простая физиологическая функция, так как большинство наших функций в нормальном состоянии протекает совершенно безмолвно для сознания, чего вовсе нельзя сказать о потребностях... Какой бы ни была по своему качеству и напряжению потребность, она никогда не обходится без участия сознания и чем больше ее напряжение, тем значительнее сопутствующее ей изменение сознания: ниже уровня сознания потребностей не существует, там остаются только функции» [9, с. 70].

Динамика потребностей усматривается ученым в том, «что *обычный механизм проявления потребностей есть многочленное движение от d y s p n o e местной функции к ее a p n o e посредством d y s p n o e же и a p n o e мозговой коры.* Вначале этот процесс идет рефлекторно, а потом активно путем воображаемых, фиктивных условий, способствующих местному a p n o e, и, наконец, действительным их осуществлением на месте, что познается опять по рефлекторному усилению коркового a p n o e, причем оба a p n o e взаимно стремятся поддерживать друг друга впредь до разобщения. Таким образом, сама *потребность может быть определена как двучленная проекция в сознании местных* d y s p n o e *и* a p n o e *посредством рефлекторного* d y s p n o e *и затем активно-рефлекторного* a p n o e *мозговой коры*» [9, с. 71-72].

Касаясь юношеского возраста (начиная с 15-20 лет), П.П.Викторов указывает на такие его, связанные с «перипетиями» этого возраста, состояниями, как возникновение «идеальных элементов» (вследствие образования и развития), а также «дальнейшая дифференциация простого физиологического полового чувства в сложное эстетическое чувство любви», выравнивание ранней речи в связанные логические формы, что «часто выражается в осмысленном сочетании рифм», откуда происходят поэтические наклонности большинства юношей, связанные с возрастным a p n o e.

Ученый замечает при этом, что для настоящего художественного дарования юных поэтов «нужна совсем иная организация мозговых сосудов и чувствительных поверхностей коры, которая усиливала б, в строгом соответствии с остальными частями мозга, продолжительность возрастного a p n o e несколько дальше средних пределов» [9, с. 72].

П.П.Викторов допускает, что само различие темпераментов базируется на «индивидуальности мозгового кровообращения», на врожденных особенностях анатомического построения сосудов головного мозга, в частности «величине их просвета». Данная мысль ученого поддержана профессором П.Ф.Лесгафтом. Это различие темпераментов зависит, по его убеждению, «от продолжительности (ритма) и силы (напряжения) диспноэтической и апноэтической реакции коры и подкоркового сосудодвигательного центра. Так, темпераментам меланхолическому и сангвиническому, из которых первому свойственны медленные и глубокие душевные движения, второму быстрые, но поверхностные, должны соответствовать волны различных длин и напряжения: длинная и глубокая сосудистая волна соответствует меланхолическому, короткая и поверхностная – сангвиническому. При этом меланхолический темперамент отличается преобладанием диспноэтического тона при всевозможных реакциях, хотя бы и приятных; сангвинический - преобладанием апноэтического тона также при всевозможных реакциях, хотя бы и печальных, по своей субъективной окраске. Два остальных темперамента, холерический и флегматический, суть только модификация первых двух: укорочение волн меланхолического темперамента, при той же сравнительно глубине, дает быструю смену глубоких душевных движений, что свойственно холерическому темпераменту; удлинение волн сангвинического темперамента, при той же их поверхностности, дает медленное течение поверхностных душевных движений, что свойственно темпераменту флегматическому. (Заметим, что такой взгляд на темперамент является дискуссионным – Р.В.). Наконец, остается еще та общая между двумя последними темпераментами черта, что чувственный тон или чувственная цветность их реакции гораздо бледнее, сравнительно с двумя первыми. А так как всякое впечатление переходит или в мысль, или в движение, то при меланхолическом и сангвиническом темпераменте будет преобладать чувственная рефлексия или размышление над чувственными образами; при темпераментах же холерическом и флегматическом – двигательная рефлексия, размышления над двигательными образами» [9, с.73 ].

В этом месте своей работы П.П.Викторов уточняет различия между темпераментом и характером, представленные им ранее. Дискутируя в этом плане с Мейнертом, он утверждает, что «не вся индивидуальность

составляет характер, а только та ее часть, которая регулирует наши отношения со средой. С другой стороны, не вся индивидуальность исчерпывается и темпераментом, а лишь та ее часть, которою среда определяет наши отношения к себе. Отсюда и дальнейшие различия. На стороне темперамента будет стоять непосредственная наша впечатлительсть к среде: аффекты; на стороне характера впечатлительность, переработанная в форму сознательно привычных отношений: – стремления. Отсюда различное отношение темперамента и характера к самим нашим потребностям. Посредством темперамента мы набираемся только таких потребностей, которые внешним образом навязаны нам средой, посредством характера мы сами определяем наши потребности, насаждая их внутренним путем. Посредством темперамента внешняя среда вдвигается в пределы нашей индивидуальности, посредством характера наша индивидуальность вдвигается в среду. Посредством темперамента расширяются пределы нашей первичной индивидуальности, посредством характера мы расширяем нашу вторичную индивидуальность. Правда, и на основании темперамента можно проявить свою личность, но такое проявление будет чисто аффективным, тогда как на основании характера личность проявляется разумно. Рассуждая подобным образом, мы и сами характеры должны бы были разделять подобно темпераментам. В сущности, оно так и выходит: только меланхолический и сангвинический темперамент являются темпераментами в тесном смысле слова; тогда как холерический и флегматический суть уже характеры. Это безмолвно признается теми, кто, подобно Вундту, допускает, что «темпераменты холерический и флегматический суть темпераменты деятельности, тогда как темпераменты сангвинический и меланхолический суть темпераменты чувства» [9, с.74-75].

Приводя эти и другие данные П.П.Викторова, мы сознательно не подвергаем их критике с точки зрения современного знания, чтобы сохранить тем самым целостность системы положений автора, то есть такой, какой он представлял себе в свое время. Отметим лишь, что его взгляды на темперамент в значительной степени отличаются как от известных представлений Гиппократа, так и, понятно, от более поздних взглядов И.П.Павлова, или идей нашего современника – украинского исследователя Б.Й.Цуканова, что не следует забывать слишком доверчивому читателю. То же самое касается и многих других положений ученого, нуждающихся в теоретической, экспериментальной проверке современными психологами как интересные и поучительные гипотезы.

Рассматривая следующий возрастной период, до 50 лет, то есть возраст зрелости, ученый отмечает, что присущие человеку в этом возрасте изменения в настроениях определяются почти одними потребностями. Он подчеркивает: «Чем шире и разностороннее наша индивидуальность, чем больше у нас потребностей, тем значительнее диспноэтическое напряжение нашего сознания в случае их неудовлетворения. И если сам размер индивидуальности может быть определен абсолютным количеством присущих нам потребностей, то наше удовольствие, апноэтическое напряжение сознания, обозначается дробью, выражающей отношение числа потребностей удовлетворенных к их общему числу. Чем больше эта дробь будет приближаться к 1, тем большую сумму удовольствия мы испытываем и хотя так называемое счастье не всегда совпадает с удовольствием, проистекающим из удовлетворения потребностей, тем не менее первое в значительной мере обусловливается последним» [9, с. 76-77].

Заметим, что «дробь удовольствия» П.П.Викторова очень напоминает «формулу самоуважения», которую примерно в это же время предложил У.Джемс.

Отметим еще одно положение отечественного психолога – о сущности потребностей, которым он значительно опередил, в частности, предложенную лишь через несколько десятилетий «пирамиду потребностей» А.Маслоу. Так, выступая против отнесения потребностей «духовной индивидуальности» к разряду только плотских потребностей, приниженных стремлений, что присущее взглядам некоторым физиологам, он утверждал, что «внимательное наблюдение за развитием потребностей в отдельные в о з р а с т н ы е периоды единичного человеческого существования, а также в различные эпохи исторической жизни всего человечества, показывает, что потребности могут отвлекаться от своего физиологического корня и в такой же мере превосходить своих низменных собратьев, стоящих у самого дна животной жизни, в какой изящный рессорный экипаж превосходит бестолково громыхающую телегу. И не в одном изяществе тут дело. Дробь, выражающую удовольствие отношением числа удовлетворенных потребностей к их общему числу, наличному для данного субъекта, нужно рассматривать не просто как дробь, а как периодическую функцию, в знаменателе которой располагаются потребности по их убывающей физиологической осязательности и возрастающему психологическому, а следовательно и нравственнному значению. При этом первые члены знаменателя, голод, жажда, дыхательное и половое напряжение таковы, что они по необходимости должны служить источником движения для остальных. Тот, кто мучается голодом, жаждой, дышит несвежим воздухом, не в состоянии посвятить ни одной йоты внимания какому-нибудь отвлеченному интересу. Это невозможно для него по той простой причине, что кора его находится в состоянии диспноэтической задержки, исключающей всякое свободное внимание (активная апперцепция) и мышление. И только тогда, когда рядом последовательных и, скажем точнее, поочередных удовлетворений мозговая кора не только освобождается от диспноэтических задержек, а еще почерпывает новый запас энергии, как это бывает, например, спустя некоторое время после утоления голода и жажды, могут вступать в свои права духовные потребности... На основании этого чисто физиологического принципа, по которому ни одна из высших потребностей не может быть удовлетворена, прежде нежели не будет налицо необходимого количества энергии, освобождаемой деятельностью низших, вполне возможен и нередко происходит известного рода антагонизм между потребностями, колеблющийся или в ту или в другую сторону» [9, с. 77-78].

П.П.Викторов выделят два вида антагонизма между потребностями: «в первом случае он выражается тем, что умственная, интеллектуальная природа человека стремится взять перевес над телесной, во втором - телесная природа берет перевес над духовной. Но ни тот, ни другой случай нисколько не исключают друг друга. Как невозможно представить себе существование духовной индивидуальности без телесной, так же трудно представить себе телесную индивидуальность у человека без одновременного существования духовной, в каком бы умаленном и ничтожном виде последняя не представлялась. Следовательно речь может только идти о равномерном распределении потребностей по обеим категориям, причем на место вопроса о том, какие потребности приносят наибольшее удовольствие или счастье человеку, выдвигается другой, гораздо менее условный: при каком отношении духовных потребностей к телесным наша нервно-психическая организация наиболее выигрывает? На подобный вопрос гораздо

легче ответить, так как, в случае неудовлетворительного решения, сама природа заступается за свои нарушенные права проявлением целого ряда аномалий и болезненных припадков.

Таким образом, не только удовлетворение и неудовлетворение потребностей, но и само их столкновение между собой может служить источником дальнейших колебаний настроения в зрелом возрасте. Если неудовлетворение какой бы то ни было потребности, и при том каждой в отдельности, уже само по себе порождает диспноэтическое состояние сознания, то точно такое же неприятное нарушение душевного равновесия возникает и по поводу антагонизма потребностей. Вот почему Гетевский Фауст охотно готов признать, что две души живут в его груди. В самом деле, что такое антагонизм двух или нескольких потребностей, одновременно присутствующих в сознании? Это есть колебание нашего самочувствия между приятным и неприятным тоном, причем приятное состояние мы относим то на счет воображаемого удовлетворения одной потребности, то на счет воображаемого удовлетворения другой. Другими словами, это будет то а р п о е, то d y s p n o e коркового кровообращения по поводу двух, а к т и в н о борющихся состояний сознания. Как бы однако далеко не заходили подобного рода колебания самочувствия, им всегда поставляются естественные пределы размерами самой индивидуальности. Понятно, что чем обширнее и выше индивидуальность, тем большим представляется выбор и тем отвлеченнее сами потребности, ради которых колеблются приятно и неприятно окрашенные волны нашего настроения. Нужно только помнить, что никогда мы не отдаем и физиологически не можем отдать предпочтения неприятно окрашенному самочувствию. Вот почему и само наше служение и сама наша гибель во имя идеи не может совершиться иначе, как посредством приятной апноэтической волны, хотя бы эта волна и грозила поглотить нашу телесную индивидуальность!» [9, с.80-81].

П.П.Викторов иллюстрирует это положение на примере так называемой бодрости духа. Ведь «способность бледнеть и краснеть, когда мы слышим, видим или *только воображаем* приятные или неприятные для нас вещи, уже достаточно показывает, в какой степени корковое кровообращение чувствительно к психическим влияниям. Если выше мы видели, что печальное настроение есть вообще субъективное выражение задержанного хода ассоциаций, d y s p n o e мозговой коры, веселое есть ощущение ускоренного хода ассоциаций, а р п о е мозговой коры, то здесь мы должны указать, в какой степени подобные изменения самочувствия могут быть *произвольны*. Мы нередко заявляем, что «старались» себя настроить так то и так то и что «ничего из этого не вышло» или наоборот – «это нам удалось до некоторой степени» и т. п. Не подлежит никакому сомнению, что в пору полного нашего телесного и духовного развития, мы действительно обладаем способностью произвольно регулировать наше настроение... Мы еще не знаем в точности физиологической подкладки этого явления; тем не менее позволительно думать, что здесь идет речь о произвольной нашей способности приводить корковое кровообращение в апноэтическую или диспноэтическу фазу... А если так, то и бодрость духа, которая заключается в умении противопоставлять неблагоприятным обстоятельствам настоящего отвлеченное благо будущего, в физиологическом смысле тоже может быть выражена как способность приводить кору в *апноэтическое* состояние среднего напряжения, но только по поводу особо важных случаев жизни. Эта способность в значительной мере напоминает другую: произвольно управлять мимическими мышцами, как известно, наименее зависимыми от воли. Отчего же нам не управлять другими, тоже, по-видимому, независимыми мышцами, какими являются гладкие мышцы сосудов? Как ни парадоксально, на первый взгляд, подобное мнение, но оно более чем вероятно. Именно корковые сосуды в известном своем отделе должны всего более подчиняться произвольным влияниям, иначе мы были бы послушным орудием вечно пассивных настроений, навеваемых средой. Иной вопрос, каков механизм произвольного, до определенной, конечно, степени, управления мозговым кровообращением: прямой или косвенный. Наверное косвенный: например, желая переменить печальное настроение на веселое, мы вызываем сначала чисто автоматическую улыбку и уже затем сама мимика улыбки, путем обратного потока иннервационных ощущений, порождает соответствующее изменение кровообращения в мозгу, сопутствуемое апноэтической фазой настроения» [9, с. 82-83]. Эти положения П.П.Викторова удивляют своей новизной, опережая свое время. Так, только один шаг отделяет ученого от открытия им аутогенной тренировки, в наше время хорошо знакомой психологам и психотерапевтам...

Характеризуя личность и настроение людей старческого возраста (от 60 до и после 70 лет – по критериям того времени – Р.В.), П.П.Викторов отмечает, что теоретически для них может быть присуще приятное самочувствие, поскольку вследствие присущего им расширения крупных артериальных сосудов, за исключением сонных артерий, давление заметно падает и кровообращение мозга может стать близким к тому, что наблюдается в детском возрасте. Однако в действительности это не так. «Вследствие низкого давления крови и одновременного уменьшения объема сердца и его толкающей силы, по поводу атрофического перерождения самой мышцы, капиллярные сети повсюду спадаются, запустевают. Благодаря этому последнему обстоятельству, питание тканей тоже повсюду падает, наступает широкое распространение атрофических процессов во всех органах, а также и в мозгу. Кожа атрофируется, волосы седеют, увядает половая функция. Но что всего важнее, падает функция легочной ткани, следовательно ослабляется общий источник апноэтической энергии в организме... Поэтому происходит общий упадок питания всего организма, вес тела уменьшается, уменьшается и рост. Все вообще функции ослабевают и как бы замирают; угасает телесная и духовная впечатлительность и сам мозг... » [9, с. 83].

Однако, как отмечает ученый, «старческое расслабление сосудов мозга все-таки сказывается в известном роде благодушия, несвойственного остальным возрастам. Правда, и в зрелом периоде (между 25-50 годами) замечается уже увеличение просвета крупных артериальных стволов, но падение кровяного давления однако от этого не происходит, так как одновременно увеличивается динамическая сила сердца. В некоторой степени благодушие присуще, впрочем, и зрелому возрасту, но характер его совсем иной: здесь оно является скорее игрою свободно проявляющегося настроения, нежели автоматическим симптомом ослабленного кровообращения мозговой коры, как это имеет место у стариков» [9, с. 84].

Суммируя все сказанное здесь, П.П.Викторов отмечает, что «периодическая смена настроений, по отношению к суточным колебаниям, находится в видимой зависимости от деятельности подкоркового сосудодвигательного центра; что же касается колебаний настроения с возрастом, в зависимости от органических условий, - здесь выступают, с одной стороны, чисто анатомические моменты, как, например, изменение просвета сосудов (юношеский и старческий возраст), с другой – психо-физиологическая самоопределяемость настроения (зрелый возраст), относительно

внутренней природы которой мы почти еще ничего не знаем» [9, с. 84]. Последнее звучит как призыв к будущим поколениям физиологов и психологов, исследователей проблемы личности.

### 1.5. Связь настроений с мимикой и поведением личности

П.П.Викторов распространяет свои теоретические объяснения и на проблему связи настроений с поведением личности. Ученый выделяет при этом прежде всего две крайние формы поведения человека - защиты и нападения, которым соответствуют полярные для него диспноэтическое и апноэтическое состояния нервной ткани. Он исходит из неоспоримого для его подхода факта, что «d y s p n o e уже по самой своей природе недостаточности и как бы физиологического задушения нервной ткани должно вести к рефлекторно защитительным движениям со стороны органов дыхания и вспомогательных для него мышц лица и туловища, напротив, a p n o e, как эквивалентное выражение физиологического запаса нервной энергии и спокойного состояния вздутой воздухом грудной клетки, дает возможность развиваться наступательным или агрессивным движениям нападения…» [9, с. 84-85].

Вокруг этого «ядра апноэ- и диспноэтических состояний мозговой коры развивается», по его убеждению, мимика и поведение, поскольку они тесно связаны с важнейшими процессами животной и растительной физиологии» [9, с. 85]. Заметим в этом месте очевидную экологичность, если прибегнуть к современной терминологии, учения П.П.Викторова.

Следовательно, и это неоднократно повторяет ученый, «a p n o e мозговой коры … выражается приятным, d y s p n o e – неприятным чувством. С другой стороны, a p n o e ведет к агрессивным, d y s p n o e – к оборонительным движениям. Отсюда и сами чувствования и сами настроения, приятные или неприятные, навеваемые вторичными состояниями сознания, вступают в физиологическую связь с теми же движениями нападения и самообороны. Разница между мимикой и поведением в данном случае будет лишь та, что в то время, как мимика рефлекторно уступает физиологическому давлению главным образом пассивно протекающих состояний сознания, без обращения внимания на их внешнее выражение, поведение есть в сущности та же мимика, но только активно сознательная мимика, предварительно задуманная и психически оформленная в сложные движения поступка» [там же].

Итак, П.П.Викторов в значительной степени солидарен с Мейнертом, для которого вся мимика связана с нападением или самозащитой. Однако, он значительно расширяет сферу проявления этих реакций в поведении людей, когда утверждает, например, что «гневный взор библейского пророка и поникшее чело мыслителя равно суть мимика нападения в первом случае и мимика самозащиты во втором» [9, с. 87]. Для подтверждения этих взглядов ученый опирается на учения о мимике, выдвинутые известным философом и психологом Спенсером и биологом Дарвином.

Так, по мнению ученого, «поведение та же мимика, только отвлеченная и активно направленная в сложную форму целесообразного поступка. Другими словами, это *устремленная* мимика, т.е. мимика не аффекта, а стремлений» [9, с. 90]. Эти положения подтверждаются, по мнению исследователя, многими примерами.

В связи с этим, он утверждает, что всякое элементарное или сложное поведение человека сопровождается в определенной мере физиогномической игрой; всякое индивидуальное или общественное поведение проявляется в иннервационных ощущениях, которые берут свое начало в опыте мимических движений. Это демонстрируется болезненными случаями недеятельности, вызванные анестезией или затмением двигательных иннервационных ощущений. А поскольку «мимика и поведение проистекают из одного физиологического корня, то естественно, что и поведение, подобно мимике, распадается на два основных тона – апноэтический и диспноэтический: на поведение нападения и на поведение самозащиты. Это особенно видно в тех крайних случаях, в которых напряжение страстного чувства или совсем затемняет сознание до степени патологического аффекта, или, напротив, сознание обостряется в высшую форму борьбы и протеста. Тогда напрягаются и звенят те животные физиологические струны человеческого поведения, которые способны издавать лишь два основных аккорда: – нападения и самозащиты. Нередко оба вида поведения чередуются между собой, как это случается, например, в некоторых формах поединка. Нередко также самозащита переходит в нападение, как и наоборот: это будут косвенные виды самозащиты и нападения» [9, с. 90-91].

Иллюстрацией этого, по утверждению П.П.Викторова, закона являются факты криминального поведения, например, убийство, которое может быть крайней формой нападения или актом самозащиты. К запредельной форме самозащиты ученый относит самоубийство (он приводит факты повышения числа самоубийств в случаях неурожая, в трудные исторические периоды, в ситуациях частых идейных споров, подавления личности чувством душевной боли, невыносимого давления со стороны внешних условий, неспособностью, бессилием отразить зло и т.д.). В таком же плане он объясняет и походы крестоносцев, которые сводятся в конце концов к мотивации войны или покаяния (нападения и самозащиты). То же и в поведении Иоанна Грозного, которое, в силу раздражительности и страстного темперамента, не сдерживаемое силой моральной дисциплины, постоянно впадало в крайности и носило или характер нападения (в его исторически известных жестоких, кровавых формах) или самозащиты.

П.П.Викторов убежден, что и «так называемая борьба классов... есть в значительной мере отраженный фактор более общего явления животной борьбы за существование. Это видно уже по тому, что как только борьба классов достигает крайнего напряжения, ее животный остов немедленно выступает наружу. Отсюда многочисленные, неисчислимые жертвы этого современного молоха, весь нравственный кодекс которого заключается или в нападении или в самозащите, и даже более в нападении, нежели в самозащите!» [9, с. 93]. Отметим, что только за это положение ученого последовавший через полтора десятилетия большевистский режим имел все основания наложить табу на его учение о личности, поскольку оно резко противоречило догмам классовой борьбы, исповедуемой апологетами этого режима. Не в этом ли причины «неизвестности» оригинального учения этого исследователя для последующих поколений психологов и физиологов? У советского, а еще раньше у царского режима были все основания изъять произведения ученого-бунтаря из библиотечных фондов.

Итак, заключает П.П.Викторов, «таковы естественные основы всякого напряженного поведения: здесь нападение и самозащита так же неизбежны, как неизбежны a p n o e и d y s p n o e при данном состоянии мозгового кровообращения» [9, с. 94].

Отмечая несомненную честность и новизну этих диалектических по своей сути взглядов П.П.Викторова на поведение личности, укажем также на то, что его учение явно опережает свое время. Это можно утверждать, сравнивая, в частности, его взгляды с более поздними представлениями З. Фрейда о психологической защите.

### 1.6. Болезни угнетенного (чрезмерно диспноэтического) и возвышенного (чрезмерно апноэтического) настроений личности

П.П.Викторов обращает внимание на определенную «группу болезней личности, которая тесно связана с самоубийством, эмиграцией и другими, не столь резкими способами устранения личности от жизни». Он называет эту группу болезнями настроения, которые зависят, «главным образом, от несоответствия между личностью и общественной средой» [9, с. 94-95].

Он, отмечает, что «известно, в какой степени перемена даже во внешней физической среде может отражаться на настроении... Наблюдательный врач может хорошо удостовериться, что в... страданиях» людей «большое участие принимает недостаток солнечного света, в особенности, если часто видеть, как нередко двумя, тремя ясными неделями смягчаются или совсем исчезают все припадки, чтобы позднее, с пасмурной погодой, снова вернуться, изменяясь во многих случаях со степенью ясности и затемнения атмосферы. Но едва ли не всего сильнее отягчается настроение у лиц нервных, впечатлительных, высоко развитых и гуманных, когда наступают аналогичные описанным затемнения *общественной атмосферы* или когда личность *принудительно* вступает в среду, не соответствующую ее идеалам. Из несоответствий подобного рода возникает очень тягостное, длительное и стойкое нарушение *душевного самочувствия* в форме *нравственного страдания*, причем должны мы с особой силой подчеркнуть это слово» [9, с. 95-96].

Ученый подчеркивает, что в этих случаях мы имеем дело не с душевными болезнями, а с болезнями настроения, которые зависят от особых условий общественной среды, а не самостоятельными страданиями мозга. Рассматривая болезни настроения с разных сторон, он выделяет несколько их разновидностей.

Так, может быть выделена «болезнь настроения с соответствующим изменением поведения, развившаяся под влиянием угнетающих впечатлений детства и некоторого разочарования в людях, которые то оскорбляли в нем (ребенке - Р.В.) человеческое достоинство, то потворствовали чувственным, чисто животным стремлениям» [9, с. 98].

П.П.Викторов отстаивает свою идею о наличии существенных, хотя и тонких различий между душевными, психическими болезнями и болезнями настроения. На этом основании он категорически отвергает, в частности, факт неправильного, по его мнению, отнесения психологом Ломброзо Н.В.Гоголя к числу «безумных гениев». Основательно рассматривая все аспекты вопроса о душевном состоянии великого писателя, он констатирует наличие у него «болезни настроения меланхолического типа»... [9, с. 105].

По мнению исследователя, в отличие от психической болезни, болезнь настроения отличается особенностями реагирования личности на принудительное воздействие со стороны общественной среды. Так, «само «духовное принуждение» заключается в том, что отныне настроение, мышление, поступки душевнобольного не принадлежат ему самому, а определяются *принудительным* же ходом болезни, центр тяжести которой лежит в *органическом поражении мозга*. Если прибегнуть к сравнениям, то можно было бы сказать, что в данном случае на всю материальную оболочку духовной личности человека вдруг наложен штемпель, вследствие чего все душевные процессы последовательно начали отливаться в форму уже самого штемпеля. Правда, личность, как совокупность всех душевных процессов, может еще стоять некоторое время *над* этим принуждением и... маскировать видом логической реакции произшедшие в ней перемены; но вскоре она опускается *ниже* своего принуждения и, утрачивая всякое сознание болезни, вполне отдается на волю мозгового процесса. С этого времени способность самоопределения нарушается, исчезает свободная критика как собственной духовной сферы, так и внешних отношений окружающей среды.

Не то представляет собою болезнь настроения. Правда, и здесь мы видим тоже своего рода духовное принуждение, выражающееся в настойчивом изменении личности, но первоначальный источник его лежит вне органического поражения мозга. Правда, и здесь некоторые признаки, как, например, изменившееся настроение, указывают на известную функциональную перемену в состоянии мозга, но оно вызвано не прямым, самобытным, а косвенным путем, через внешние впечатления. Словом, прибегая к употребляемому выше сравнению, мы должны сказать, что здесь первоначально штемпелируется не материальная оболочка духовной личности, как при душевной болезни, а – скорее как бы сама духовная личность, за изменениями которой затем уже и следуют изменения в материальной оболочке, – так незаметно ложатся впечатления на материальный покров личности. Чтобы не было недоразумений и нас не могли заподозрить в абсурде, то есть, как может штемпелироваться незримая, невесомая, субъективная среда духовной личности, мы опять предупреждаем, что происходит это не прямым, а косвенным путем. Это происходит также, как и при всех вообще эффектах: изменение пульса, дыхания, налития сосудов головы при подобного рода состояниях несомненно указывают на изменения физиологической функции мозга, однако оно здесь случилось не прямо, а отраженным путем через внешние впечатления, через тонкое *психическое* воздействие» [9, с. 102-103].

П.П.Викторов ставит главный для данной проблемы вопрос: «Где же лежит центр тяжести «духовного принуждения» болезней настроения *интересующей* нас группы?» И отвечает словами Гоголя относительно источников моральных изменений, которые произошли с ним в ситуации написания и сожжения продолжения «Мертвых душ». «Все, более или менее, согласились называть нынешнее время переходным... Все, более, чем когда-либо прежде, ныне чувствуют, что мир в дороге, а не у пристани, даже и не на ночлеге, не на временной станции или отдыхе. Все чего-то ищет, – ищет уже не вне, а внутри себя. Вопросы нравственные взяли перевес и над политическими, и над научными, и над всякими другими вопросами... Всюду обнаруживается более или менее мысль о *внутреннем строении;* все ждет какого-то более стройного порядка. Мысль о строении себя и других становится общей. Со всеми *замечательными, стоящими впереди других, людьми случились какие-нибудь душевные внутренние перевороты, с иными даже в такие годы, в какие никогда невозможны были доселе перемены в человеке и улучшения...* уши всех чутко обращены в ту сторону, где думают услышать хоть что-нибудь о вопросах, всех захватывающих» [9, с. 107]. Далее, как утверждает П.П.Викторов, Гоголь спрашивает, «какой писатель при современных (тогдашних) условиях может быть наиболее полезным? Такой, который, обладая силой творческого дара, может быть разрешителем современных вопросов, но

только в таком случае, когда «он уже разрешил себе, что не тревожит его самого». Но, если «он сам еще не воспитался, как гражданин земли своей и гражданин всемирный; если он, покорный общему нынешнему влечению всех, сам еще строится и создается, – тогда ему даже опасно выходить на поприще: его влияние может быть скорее вредно, нежели полезно» [9, с.104]. Именно это и было причиной известного события, о чем, как считает ученый, говорит сам Гоголь: «В уничтоженных «Мертвых душах» гораздо больше выражалось мое переходное состояние, гораздо меньшая определенность в главных основаниях и движениях мысли…» [9, с. 105].

Поэтому П.П.Викторов, повторяя свой вопрос, убедительно отвечает на него: «И за всем тем, есть ли во всех приведенных местах хоть что-либо похожее на истинный психоз? Напротив, все говорит против душевной болезни, по крайней мере, со стороны психологической диагностики: и критика собственных побуждений, и критика среды, и, наконец, самоопределение! Мало того, мысль о необходимости писателю самому созреть, прежде нежели поучать других, гениально и как бы пророчески взывает к современному обмельчанию литературных призваний. Зато внимательное рассмотрение всего вопроса о душевном состоянии великого писателя смело ручается за болезнь настроения меланхолического типа уже по одному тому, что иначе некуда было бы отнести ранее разобранные симптомы возвеличивания и болезненной гордости» [9, с. 105].

П.П.Викторов обращается также к другому примеру, каким для него стала «Пушкинская речь» Достоевского на могиле покойного поэта. Ученый приводит знаменитые слова писателя: «Смирись, гордый человек, и прежде всего сломай свою гордость. Смирись, праздный человек, и, прежде всего, потрудись на родной ниве»... «Не вне тебя правда, а в тебе самом, найди себя в себе, подчини себя себе, овладей собой и узришь правду. Не в вещах эта правда, не вне тебя и не за морем где-нибудь, а прежде всего в твоем собственном труде над собою. Победишь себя, усмиришь себя, – и станешь свободен как никогда и не воображал себе, и начнешь великое дело, и других свободными сделаешь, и узришь счастье, ибо наполнится жизнь твоя, и поймешь наконец народ свой и святую правду его» [9, с. 105 -106].

Эти слова Достоевского соединяют его с мыслями Гоголя об «обуздании себя, необходимости построения самого себя» и другими. Как и в случае Гоголя, П.П.Викторов не согласен с тем, кто приписывает Достоевскому проявления душевной болезни, в частности, эпилептические проявления и их влияние на литературное творчество. Он утверждает, что «простое сопоставление его литературной деятельности с особенными условиями недавно пережитой нами эпохи, рассеивает сомнения в благоприятную сторону. Достоевский, наполовину раздавленный несчастьями своей жизни, в которой слишком много было угнетающего и печального, проповедуя смирение, *по-своему нормально реагировал на многие ненормальные явления общественной среды того времени.* В особенности мало хорошего предвидел он для горячих порывов тогдашней молодежи, которая, к тому же, нередко и сама к нему обращалась за учительским советом. И однако смирение: такова одна из основных черт болезней настроения угнетающего типа!» [9, с. 107].

Как неоднократно повторяет исследователь, «характерной чертой для болезней настроения является всегда более или менее отчетливое сознание происшедшей перемены. Мы уже видели эту черту, разбирая наши примеры. Правда, несколько сходственное сознание о случившемся изменении личности свойственно также психозам и проявляется она или в форме чувствования болезни..., или же в форме резонирующего с ней отношения... Но, во-первых, при психозах подобное сознание всегда более или менее затемнено и смутно; во-вторых, оно большей частью совершенно утрачивается, когда болезнь достигает acme, вследствие чего сама личность, увлекаемая силой болезненного процесса, становится другой, *ложной* личностью, построенной из странной помеси бредовых идей и осколков прошлого «я» [9, с .109].

Все предыдущие рассуждения дают основания П.П.Викторову окончательно утверждать, что в болезнях настроения «главное составляет болезнь личности вследствие отражения в личности, если можно так выразиться, болезненного, или, по крайней мере, аномалийного состояния среды. Соучастие же мозга если и есть, то не столь существенного свойства. По большей части оно проявляется в виде функционального расс тройства, которое только в исключительных случаях особенного наследственного предрасположения или крайне неблагоприятных условий, прямым образом ослабляющх питание мозга, разрастается и выходит за пределы физиологической нормы. В самом кровообращении мозга существуют регулирующие условия, не допускающие легкости такого перехода. Они лежат, вероятно, все в том же, взаимно уравновешивающем, влиянии коры и подкоркового сосудистого центра, с чем мы познакомились выше. Вот почему выход болезни личности в душевную болезнь на самом деле гораздо реже случается, чем бы это казалось по первому взгляду» [9, с. 110]. Осознание этой разницы между болезнью настроения и душевной болезнью чрезвычайно важно и для «просвещенного общества» и для психиатров, особенно в том затруднительном для них положении, когда необходимо определять, «кого признавать душевно здоровым и кому отказать в столь редком и почетном признании» [9, с. 111]. Заметим, что исследователь и в этом случае как бы предвосхищает ту эпоху, когда сведение болезни настроения к душевной болезни будет использоваться в политических целях как средство борьбы с инакомыслящими...

П.П.Викторов раскрывает симптомы болезней настроения у представителей различных слоев населения. Подчеркнем, что он выделяет при этом два основных типа таких болезней настроения: угнетающий (пессимистический) тип и тип (оптимистический) болезненно повышенного самочувствия.

Он указывает на то обстоятельство, что «когда болезнью настроения угнетающего типа... заболевает интеллигентный работник, он ранее всего становится безучастным, пассивным зрителем всего происходящего, внимание его и к личному, и к общественному интересу постепенно понижается. Если он ученый, писатель, музыкант, художник, производительные силы его падают и это прежде всего потому, что действием угнетающего настроения и ослаблением внимания к окружающему и его творческой переработке подрывается талант, а за ним и все остальное. Но на этом дело не оканчивается: изменяется точка зрения на вещи, предметы начинают казаться совсем не в тех отношениях, в каких они казались прежде! С этого момента сам логический аппарат как бы перегибается в сторону настроения и все миросозерцание может перестроиться по-новому. Но вот это-то новое, и, вероятно, самое новое для данного лица, как раз и может быть старым, ошибочным односторонним... Когда болезнь настроения постигает народ, он прямо меняет условия, когда же болезнь настроения постигает интеллигенцию, она, оставаясь при тех же самых условиях, ищет выход в резонирующем построении выученных и бесплодных теорий!»

[9, с. 112-113]. К этим словам стоит прислушаться некоторым реформаторам из числа интеллигентствующих представителей общества! [ср. с 12].

Характеристику второго типа болезней настроения, которые развиваются на почве болезненно повышенного самочувствия (оптимистический тип), автор обещает дать в следующих выпусках своей книги.

П.П.Викторов делает важное замечание о том, что описанные им болезни личности отличаются сравнительно легкой излечиваемостью. «Последнее достигается однако такой комбинацией общественных условий, при которой отношения между личностью и средой регулируется не принуждением, а справедливостью. Тогда уничтожается и то «духовное принуждение»..., которое, хотя сама личность может относить, как мы видели в разобранных нами примерах, на счет собственных несовершенств и нравственного настроения, но которое, поистинно, всегда лежит вне ее самой: в семейных отношениях, сословных, государственно-общественных. С падением «духовного принуждения» падает и то ненужное здание болезненно отложенных теорий, о чем упоминалось выше: личность невольно обращается опять к действительности. Не станем также скрывать, что болезни настроения по временам, широко циркулируют в европейских обществах: в таких случаях они имитируются и искусственно наростают в силе. Но что всего печальнее, болезни настроения описанной группы, всего чаще захватывают наиболее выдающиеся дарования и наиболее впечатлительные умы: последние чаще всего и гибнут. Нет сомнения, что с гибелью таких лиц понижается и нравственный уровень самого общества!» [9, с. 113-114].

### 1.7. Влияние настроений на физиологические и психические функции органов тела, на умственную и нравственную сферу личности

В рамках своего учения П.П.Викторов ставит важную проблему действия печального и веселого настроения на благосостояние физического организма, самой личности, ее усовершенствование и вырождение.

Он исходит при этом из своего физиолого-психологического истолкования личности, под которой он понимает в данном контексте «деятельное, функциональное состояние нервно-психического организма, т.е. главным образом *коры* головного мозга, вооруженной всеми теми приводами, которые служат внутреннему превращению и внешнему обнаружению нервно-психической энергии» [9, с. 114-115]. На основе тогдашнего понимания рефлекторно-автоматической деятельности коры головного мозга как "органа душевных движений» и ее взаимосвязи с автоматической работой продолговатого мозга, как органа эмоций, что выражается в функционировании заложенных в нем центров мимической, дыхательной, звукопорождающей и циркуляторной координации, ученый формулирует главный вопрос, как веселое и грустное настроение может влиять на наш телесный и душевный организм. Из этого вопроса вытекают два других: 1) каким образом физическое благополучие или недостаток такового коры головного мозга может соотноситься с благосостоянием или неблагополучием всего организма, 2) каким образом это положение относится к благосостоянию или неблагополучию личности? Как отмечает ученый, к подобного рода «формулировке и сводится, если угодно, важный и бесконечно спорный вопрос *о влиянии духа на тело* и на самого себя *посредством* тела» [9, с. 116].

И в этом случае П.П.Викторов убежден, что «все частные случаи того или иного настроения... суть только частные же случаи колебания обычных наших физиологических а р п о е и d y s p n o e, рефлекторно обусловленные и ассоциированные с особенной формой внешнего воздействия... печальное настроение по поводу утраты милых и дорогих сердцу лиц справедливо считается самым резким и типическим представителем настроений данного тона» [9, с. 116].

Ученый выделяет два рода грустного настроения – активный и пассивный: «Первое состояние, как связанное с *беспокойством* духа, предполагает усиленную работу организма, в то время как второе - *покойное бездействие.* Уже одного этого элемента – беспокойства, достаточно, чтобы заключить, что в действительности меланхолики первого типа будут худеть, тогда как меланхолики второго типа преспокойно полнеют... Вот почему растерзанные мировой скорбью (но со всеми признаками пассивной формы печального настроения – Р.В.) Гамлеты нередко и не без причины толстеют, в то время как довольные наивным сознанием свято исполняемого долга (с признаками активной формы печального настроения – Р.В. ) Дон-Кихоты едва не умирают от истощения и худобы!" [9, с. 120-121].

Исследователь показывает, как влияет на состояние организма активная форма грустного настроения: «Здесь тоска с непреодолимой силой гонит человека от еды, от сна, от всего ритуала обыденной жизни... Человек, сраженный горем, ищет и не находит себе места: он как бы нравственно кружится около одного пункта и сдается только тогда, когда вследствие полнейшего истощения, холодный и безжизненный сон окутывает его обезумевшую голову. У такого человека волосы лишаются питательных соков, *худеют и наполняются воздухом*, что и выражается в их *поседении*, иногда за одну ночь; еще чаще они выпадают. У женщин, под влиянием острой печали могут прекратиться регулы. У кормящих грудью пропадает молоко или делается негодным... Страх сушит полость рта... Когда в доме неприятность, значит нечего и думать о том, чтобы хорошенько пообедать» [9, с. 121-123].

П.П.Викторов приводит многочисленные примеры действия угнетающего настроения на здоровье человека. Так, «в числе причинных моментов простой желтухи, а также и той тяжелой и опасной формы, которая сопутствует острой желтой атрофии печени, по свидетельству многих компетентных авторов, смело можно ставить печаль, страх, гнев. Все это угнетающие аффекты и отличаются они единственно лишь большей или меньшей степенью чистоты и силы основного диспноэ- или апноэтического тона» [9, с. 124]. «За печенью следует селезенка... По нашему мнению, влияние угнетающего настроения на селезенку не только вероятно, но и несомненно. Ведь сплин, хандра, как, например, и тоска по родине, все это *физические болезни настроения*, обусловленные действием таких климатических данных, как недостаток света, сырая, загрязненная атмосфера и т.п. А мы знаем, что в таких-то именно условиях и кроется источник конституционального малокровия с его психическим эквивалентом - тоскливым, печальным настроением. С другой стороны, из многих физиологических работ мы знаем, какую роль играет селезенка в кроветворении...» [9, с. 125].

Ученый обращается к убедительным в то время аргументам в пользу того, что «печальный аффект точно так же влияет на лимфатическую, костную систему, что он отражается вообще на пластической деятельности организма.

Тогда нам не трудно понять, что бледность лица при горе не только обусловливается недостаточным притоком крови к щекам, в зависимости от изменившейся игры сосудодвигательного центра, но что самые пластические свойства форменных элементов крови понижены (обеднение пигментом); не трудно понять также, почему кожа становится или дряблой или иссохшей, и, во всяком случае, заметно постаревшей. Красота следовательно увядает. Если прибавить ко всему этому, что у настоящих душевно больных меланхоликов появляется хрупкость волос и ногтей и, наконец, *ломкость самих костей*, то мы невольно должны признать за словами Соломона: «Унылый дух сушит кости!» не просто метафору, а самую подлинную истину» [9, с. 127].

П.П.Викторов указывает также на влияние грустного настроения на половую сферу. В этом воздействии он различает деятельную, активную, острую форму действия от недеятельной, пассивной, хронической. При этом наиболее известным является угнетение половой функции острой формой грустного настроения. Ученый объясняет это явление «угнетением психическими рефлексами сосудистой системы полового органа». Следствием такого воздействия может также стать потеря матерью, у которой умер ребенок, способности беременеть в будущем, а также то, что дети, родившиеся у родителей в период их подавленного состояния, могут быть недолговечными. Им отмечается также низкая жизнеспособность и высокая смертность среди детей, которые были зачаты в период поста с его «духом великопостного уныния» и голоданием в период, когда «дело близится к весне, запасы истощились» [9, с. 128].

Суммируя последствия воздействия грустного настроения на различные системы человеческого организма, ученый подчеркивает общее снижение «растительных и животных процессов в организме» из-за ослабления питания, «вследствие чего сильнейшие из жизненных потребностей блекнут и теряют чувственный тон: организм видимо голодает, но голод не резко ощущается, организм живет, но не имеет особенной наклонности продолжать жизнь за пределы собственной индивидуальности» [9, с. 128-129]. Подобное влияние грустное настроение оказывает и на психическую сферу человека, на его личность.

В отличие от воздействия грустного настроения на организм, веселое настроение обеспечивает, в целом, «особенный вид усиленного питания, при котором обоюдно-полезное сожительство клеточных элементов в органах усиливается, они становятся как бы более необходимыми друг другу, вследствие чего самые слабые из жизненных потребностей обостряются и наростают в чувственном тоне: организм видимо благоденствует и получает особенную склонность продолжать жизнь за пределы своей индивидуальности» [9, с.143-144]. Исследователь отмечает, что существуют определенные исключения из этого вывода, поскольку высказанные мнения касаются, в частности, веселого настроения в его средних проявлениях, «так как описаны случаи, когда сильная радость (не как настроение, а как аффект) причиняет смерть организму, что, очевидно, для самого организма не может быть полезным» [там же].

Как настоящий ученый, П.П.Викторов понимаает, что сделанные им на основе теории Мейнерта выводы не являются абсолютными, они должны быть подвергнуты «настоятельной экспериментальной разработке» [9, с. 149]. Хотя «за ними и стоят» приведенные им клинические факты и данные физиологии и физиологической психологии конца Х1Х - начала ХХ столетия, все же они должны быть проверены современной наукой.

«С другой стороны, и факты нормальной психо-физиологии черпают в ней (в теории Мейнерта – Р.В.) свою убедительную силу, как и, наоборот, самым убедительным образом подчеркиваются ею. Так, если мы опять введем в наше исследование функциональное малокровие коры большого мозга для печального настроения, функциональное полнокровие для веселого, мы не только увидим подтверждение последовательно описанных нами... физиологических симптомокомплексов, напротив, еще большее усугубление их» [9, с. 149]. Мы опускаем здесь многочисленные специальные физиологические аргументы ученого в подтверждение этой мысли, так же как и определенную критику П.П.Викторовым отдельных аспектов теории Мейнерта, имеющие специальный характер и не затрагивающие ее сущности. Главное то, что ученый четко выявляет на основе этой теории полезные и вредные стороны каждого настроения в отношении не только телесной пользы и вреда, но и «умственной и нравственной культуры самой личности, ...ее усовершенствования и вырождения. В своем практическом значении это, может быть, самая интересная часть всего учения о нервно-психическом организме. Тем не менее, касаясь вопроса об умственной и нравственной полезности того или другого настроения, мы отнюдь не должны игнорировать и физическую сторону дела, памятуя, как в том или другом случае реагирует сам организм. Только таким путем познается мера каждого влияния и точно устанавливаются границы, когда полезное обращается ва вред и, наоборот, вредное – в полезное. Правда, бывают случаи, когда польза личности и польза организма не совпадают между собой, но такие случаи знаменуют одностороннее движение человеческого прогресса и не должны иметь место при лучшем строе людских отношений» [9, с. 157-158].

Говоря о влиянии грустного настроения на умственную сферу, П.П.Викторов приводит цитату Шекспира (см. в 9, с. 158), который словами Полония характеризует соответствующие изменения в состоянии Гамлета:

Предался грусти, вслед за тем – посту,
Потом бессоннице, потом впал в слабость,
Потом в *рассеянность,* и, шаг за шагом,
Дошел к безумию, и нас поверг в печаль.

Ученый выделяет такие вредные для умственной сферы последствия печального настроения, при его частом повторении, как замедление и прекращение ассоциаций, ограничение их количества, рассеянность, ослабление внимания, невнимательность к другим и к собственному внутреннему миру, самозабвение собственных насущных потребностей, ослабление логического мышления, а у детей и подростков – замедление хода самого умственного развития. Исследователь понимает, что истинная картина воздействия грустного настроения на разум человека намного сложнее, она не исключает обратного действия разума на печальное настроение. Он пишет в этой связи: «До сих пор деятельная мысль как бы сама дирижировала, управляла печальным чувством, дробя его во всевозможных направлениях тоски, раскаяния и проч., с появлением первых признаков отчаяния чувство снова и неудержимо завладевает сознанием, смывая и вытесняя последние остатки разбросанной и потрясенной мысли. Еще немного и самое отчаяние истощается; наступает апатия, полнейшее невнимание, нечувствительность и невосприимчивость как к внешним, так и к внутренним мотивам мысли. Так притупляется и ослабляется, наконец, самое ядро разумной

личности: – внутренняя деятельность воспринимающего и мыслящего внимания; – таково конечное влияние активной формы печального настроения на умственную сферу!» [9, с. 163].

Как и в других местах своей книги, П.П.Викторов обращается тут к многочисленным примерам из своей клинической практики, опыта коллег, к историческим фактам и ярким художественным образам, которые мы не в состоянии привести здесь из-за ограниченности места. Поэтому мы вынуждены представить в этом разделе лишь наиболее значимые положения ученого.

Такими следует считать принципиальные соображения П.П.Викторова о наследственной передаче настроений от поколения к поколению. Так, он рассматривает в качестве механизма такой передачи настроений не только «известный физический строй организма, заранее обусловливающий известное настроение»…, но и «известный строй прежде всего самой *сосудистой системы*... Нам достаточно сослаться пока, например, на такоемнение: «а) развитием кровеносной системы определяется рост и развитие всего тела и отдельных его частей, но *не наоборот*, и б) передающиеся наследственно те или другие *особенности организации и отправлений* более или менее общего характера стоят в связи с особенностями крови... Уже отсюда видно, в каком смысле должны трактоваться вопросы «крови», «кровного родства» и т.д. В этом отношении научная точка зрения не должна особенно расходиться с веками установленным опытом. Возвращаясь к нашему вопросу о наклонности печального настроения переходить в автоматическое состояние сосудистой системы, мы легко поймем, что таким образом *вернее* прокладывается путь к гораздо скорейшему унаследованию печального настроения, нежели во всяком ином случае, так как наследуется собственно не сам психический фактор, а его более устойчивая материальная оболочка, упроченная механическим повторением (автоматизмом), своего рода заучиванием этого явления» [9, с. 166-167].

Касаясь вопроса о влиянии грустного настроения на нравственную сферу личности, П.П.Викторов рассматривает прежде всего его связь с эгоистическими или альтруистическими чувствами. Так, он утверждает, что «справедливо... думать, что печальное настроение, вследствие *непосредственно переживаемого горя*, не располагает к альтруистическим чувствам. Это в особенности заметно на бедном люде, где эгоистические чувства, не прикрытые лоском образования и красивой рефлексией, вообще обнаруживаются грубо и рельефно» [9, с. 169-170]. Однако, с этим положением, по мнению самого ученого, нельзя определенно согласиться. Ведь существует много примеров того, «что опыт переживания печальных чувств, смягченный наследственностью, может стать полезным, гуманизирующим фактором, возвышающим как саму личность, так и окружающую среду. То же самое нужно сказать и про лично пережитое горе, когда оно смягчено или отдаленностью времени или обширностью (всеобщностью) вызвавшей его причины... То, что мы обыкновенно называем рефлексией или размышлениям, собственно и основано на задержке (фиксации) представлений, сначала, конечно, более или менее непроизвольной. Но чем отдаленней становится живой, непосредственный, объективный источник горя, тем большая получается возможность свободно распоряжаться связной, фиксированной (вначале) мыслью» [9, с. 171].

Отсюда, как убежден ученый, происходят «столь знакомые нам переходы печального настроения в серьезное и серьезного в печальное. Отсюда бесконечный ряд логических подъемов сосредоточенной, серьезной мысли, которая, утратив горячность и краску первых чувственных порывов печального аффекта, как бы высится все более и более, и горюет уже не над этой личной крупинкой, а над всечеловеческим горем, над всечеловеческой бедой... Так Христос в картине Крамского носит на челе своем, в бровях и складках глаз, выражение той же скорбной, глубокой, всечеловеческой думы!" [9, с. 172].

Вместе с тем, как считает П.П.Викторов, «слишком значительное отвлечение и общность печального настроения ослабляют один из самых характерных его признаков: стремление к самозащите. Мы уже отчасти видели, как разнообразны способы и формы самозащиты при печальном настроении. Так, первая из самых элементарных форм даже и относится не к животной, не к умственной, а к аффективно-растительной жизни: - отделению слез! Затем защитительное же движение мы усматриваем в меланхолических вздохах» [там же]. Реакции самозащиты проявляются, на его взгляд, в мимике, в поведении, в тех негативных интеллектуальных формах, к которым относится бред унижения... душевнобольных меланхоликов, философия отречения лиц, страдающих болезнями настроения как средством нравственного самозащиты и тому подобном. Исследователь приводит еще один пример защитной реакции, продемонстрированной его знакомым в ответ на неприятность (отказ в трудоустройстве в столице), которая выразилась сначала в похудении в период переживаний с 5 пудов и 35 фунтов до 5 пудов и 19 фунтов, а потом (когда он на все махнул рукой) – в поправке до 6 пудов и 5 фунтов. Как констатирует ученый, «в этом характерном, безусловно достоверном примере, мы снова убеждаемся в существовании защитных регулятивов и мер, которыми организм, а за ним и личность, отвечают на внешние причины, заставляющие нас быть печальными» [9, с. 174]. Отметим в этом месте опять тот факт, что в отечественной психологии усилиями П.П.Викторова общепринятое сейчас понятие защиты организма, личности (как нервно-психического организма) появляется значительно раньше, чем у З. Фрейда.

П.П.Викторов указывает также на то обстоятельство, что для повышения эффективности защиты от грустного настроения целесообразно выйти из тесных рамок индивидуальности, единичной самозащиты и трансформировать ее в общественную, более прочную и более надежную социозащиту. Он также правомерно выделяет значительную роль, которую может сыграть в плане самозащиты «той деятельной разновидности людей меланхоличного темперамента, которые в силу самой своей организации с особенной чуткостью реагируют на печальные явления жизни... …Этому темпераменту свойственна медленная и глубокая волна диспноэтического чувства всякий раз, как дело доходит до выражения угнетающих аффектов. Мы поставили эту особенность в связь с медленным и глубоким движением кровяной волны в сосудах головного мозга... Сама природа еще раз вступается за человека, производя и выдвигая на арену человеческой деятельности меланхолические темпераменты, как бы нарочно предназначенные ею для борьбы с неблагоприятными условиями жизни. Не подлежит никакому сомнению, что такие темпераменты окажутся в конце концов наиболее устойчивыми во всякого рода борьбе (умственной, нравственной, даже физической)... Такой мозг в смысле умственной и нравственной силы будет представлять собою нечто вроде артиллерийского орудия большого калибра. Зарождаясь в медленном и сильном меланхолическом темпе, он естественно в том же темпе будет и работать. Вот почему еще Аристотель заметил, что все гениальные люди чаще бывали прирожденными

меланхоликами или, по крайней мере, людьми желчного темперамента. Тем не менее все это лишь средства самозащиты, что нисколько не убеждает нас в приятности как самого печального настроения, так и связанной с ним тяжелой жизненной борьбы! Пусть печальное настроение даже полезно нам в качестве самозащиты, все-таки гораздо полезнее для нас возможно большее ограничение числа самих поводов к этой вечной, неумолкающей в человечестве работы угнетающих чувств, которое, правда, возносит и к победе, но еще чаще толкает к падению!» [9, с. 179-180].

Внимательный читатель не может не заметить, что в данном месте своей книги П.П.Викторов вплотную подходит к научному осознанию проблемы возвышения и унижения личности посредством формирования, непроизвольного или произвольного, тех или иных настроений. Это важная аксиологическая проблема, к которой только сейчас подходит современная психологическая наука [15; 16].

### 1.8. Роль бессознательной и сознательной личности в мышлении, желании, настроении и творчестве

Во втором издании первого выпуска своего «Учения о личности и настроениях» (1903 г.) П.П.Викторов отвечает на отзывы о первом издании этого выпуска, вышедшего еще в 1887 году. Благодаря за полученные одобрительные оценки и рефераты, в которых труд автора был охарактеризован как «выдающееся явление в русской литературе» [9, с.180], ученый не оставляет без внимания и критические оценки и замечания, имеющие, по его мнению, существенное значение для дальнейшего развития учения. Эти замечания касались, прежде всего, определения личности, в котором, как считают некоторые читатели, делается акцент на сознание и выпускается из поля зрения бессознательное, что значительно сужает определение личности. П.П.Викторов признает всю важность замеченного критиками недостатка в его определении личности и приводит в свое оправдание "следующие соображения, из которых будет ясно, что в главном это определение все-таки верно» [9, с. 183].

Это подтверждается, по убеждению ученого, прежде всего тем обстоятельством, что «вводя в определение личности *деятельность внутренней среды*», он имел в виду именно элементы бессознательной личности, такие как органические ощущения, потребности и т.д.. Однако, последние «ведут себя не безмолвно, их голос постоянно сказывается в сознании, что вполне для них нормально; напротив, их полное безмолвие, их совершенная бессознательность была бы вполне ненормальна, так как могла бы повести к прекращению жизни (например, несознание голода, полового инстинкта, проявляющегося под формой любви и т.д.). Точно так же они далеко не безмолвны и при глубоких аффектах, волнующих, как известно, органическую жизнь» [9, с. 184].

П.П.Викторов признает свою формулу личности безупречной в этом отношении, даже если речь идет не только о чувствах, но и о такой сфере личности, как творчество, о таких бессознательных процессах, сопровождающих его, как экстаз, вдохновение, муки творчества. Эти процессы также охватываются его формулой личности "под видом деятельности внутренней органической среды самого апперцепирующего органа (головного мозга)» [9, с. 185]. Однако, как признается сам ученый, все эти виды деятельности не расчленены в его формуле «хотя бы, например, на эмоциональные, инстинктивно-волевые и интеллектуальные элементы, но это потому, что, говоря в начале моего труда лишь об общих основаниях личности, я дал до времени и самое общее ее определение, оставляя за собой право развить и расчленить мою формулу, по мере развития и расчленения самого труда» [там же].

В этом месте ученый углубляет свое понимание личности, обращаясь за подтверждением к идеям Ницше. В частности, он приводит следующие из них:

«Тело это великий разум, множественность, объединенная единым смыслом, война и мир, стадо и пастырь».

«Твой малый разум, брат мой, который ты называешь умом, лишь орудие твоего тела, орудийце и игрушка твоего великого разума»…

«Орудиями и игрушками служат чувство и ум: позади них находится еще *сам. Сам глядит глазами чувства и слушает ушами ума*».

«Непрестанно слушает *сам* и ищет: он сравнивает, принуждает, побеждает, разрушает. Он господствует и в то же время является властителем *я*».

«Позади твоих мыслей и чувств, брат мой, стоит могущественный повелитель, неизвестный мудрец – который зовется *сам. В твоем теле живет он и он – твое тело».*

«В твоем теле больше разума, нежели в самой лучшей твоей мудрости. И кто знает, зачем твоему телу нужна твоя лучшая мудрость?».

«Твой *сам* смеется над твоим *я* и его гордыми прыжками. «Что мне эти прыжки и полеты мысли?" говорит он себе. Окольный путь к моей же цели. Я веду его на помочах и нашептываю ему свои мысли» [цит. по 9, с. 186-187].

Для П.П.Викторова в этих афоризмах Ницше, в которых «определение личности с ее основными элементами» облекается в некие «художественно-беллетристические образы», нет ничего нового. «Великий разум», «сам», с одной стороны, «малый разум», «я», с другой – не что иное, как противопоставление *первичной, прирожденной, инстинктивной, бессознательной биологической личности - вторичной, сознательной, культивируемой личности*. Ницше говорит: «В твоем теле живет он и он твое тело»… И хотя «сам» лежит в бессознательной сфере (позади ума, чувств), но он постоянно заходит в сознательную сферу, так как «ищет глазами чувств и слушает ушами ума». А все это вместе взятое немногим разнится по существу от выведеной мною формулы из автономного хода самой науки, которой нечему учиться у Ницше: «*Наша личность есть все тот же наш организм,* только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата» [9, с. 187]. Как отмечает П.П.Викторов, данное им определение личности сформулировано независимо от Ницше, поскольку в 1887 году, когда оно было опубликовано в первом издании первого выпуска его книги, «главные сочинения Ницше только что начали появляться в свет и о них, по крайней мере, у нас еще ничего не было слышно. Точно так же ничего нет нового и в той мысли Ницше, что прыжки и полеты человеческой мысли, – как иронизирует «сам» в одном из вышеприведенных афоризмов, – лишь окольный путь для достижения его же целей. Начнем с того, что это – повторение Шопенгауэра. Далее, психиатрам из наблюдений над некоторыми формами душевных болезней давно известно, что нередко умствование служит лишь оправданием и более или менее искусным психическим прикрытием для тех неудержимых влечений и поступков, которыми орудуют инстинкты, как, например, у алкоголиков и

страдающих «нравственным помешательством»; да и не одним психиатрам, а также юристам, писателям, вообще наблюдательным людям» [9, с. 188].

Продолжая эту мысль, П.П.Викторов выражает интересные идеи о взаимодействии бессознательного и сознательного в личности, «самого» и «я»: «Известно – и физиологической психологией давно установлено, – что многие сознательные деятельности и сложно-координированные акты с течением времени и по мере упражнения становятся бессознательными, автоматическими...»

Данному процессу, как это следует из контекста рассуждений ученого, идет навстречу другой процесс, особенно это заметно у людей умных и образованных, одаренных и талантливых, у которых «к их разуму, личному образованию и опыту присоединяются бессознательный умственный опыт и творческие способности, унаследованные ими от предков, подвизавшихся если не в точно таких же, то сходственных областях. Одним словом, чем больше, содержательнее и разностороннее опытно-образовательная деятельность ума, лично или через наследственный ряд, чем выше и богаче сознательная личность, тем глубже и богаче ее под-сознательная кладовая. А отсюда нечему удивляться, что в то время, когда мозговая деятельность, в ее целом (сознательная и бессознательная), Дарвинов, Гельмгольцев, Гете и Пушкиных выбрасывает могучим фонтаном целые потоки новых идей и образов, *безмозглая*, – я употребляю их же выражение, – деятельность новоявленных мыслителей и поэтов с натугою едва опорожняет странного вида жиденькие полуглупости, впрочем, вперемежку с крохотными истинами, не лишенными остроумия и блесток таланта!» [9, с. 189-190].

П.П.Викторов, развивая дальше данное положение, приводит слова Гете: «Всякая способность действовать и следовательно всякий талант предполагает инстинктивную силу, действующую в бессознательности и неведении тех правил, принцип которых однако в них самих. Чем раньше человек образовывается, тем ранее он узнает, что существуют ремесло или искусство, которое может доставить ему средство к достижению правильного развития его природных способностей; то, что он приобретает, никогда и ни в чем не может повредить его врожденной индивидуальности. *Истинный гений тот, кто усваивает все, кто умеет приспособить к себе все без вреда для своего природного характера.* Здесь представляются различные отношения между бессознательностью и сознанием. Органы человека работой упражнения, научением, упорным и постоянным размышлением, получением результатов, удачных или неудачных, призывом к движению или сопротивлению, эти органы амальгамируют, бессознательно сочетают то, что инстинктивно, с тем, что приобретено, и из этой амальгамы, из этой химии, вместе бессознательной и сознательной, в итоге происходит гармонический ансамбль, которому изумляется мир» [9, с. 190-191]. Как считает ученый, в этих словах Гете «ясно указаны взаимные отношения между сознательной и бессознательной личностью и их произвольной и непроизвольной деятельностями, которые как бы научаются одна от другой, помогая друг другу...» [9, с. 191].

Исследователь не исключает при этом и тот случай, когда сознательное и бессознательное вступают в противоречие друг к другу (заметим, что З. Фрейд в своей теории личности рассматривает преимущественно лишь этот один аспект связи между ними, что выглядит, по крайней мере, односторонним, в сравнении с идеями П.П.Викторова): «Очевидно, есть такой уровень в глубине человеческой психики, на котором сознательное и произвольное может брать на абордаж непроизвольное и бессознательное и подчинять их своим целям. Правда, если часто и без меры практиковать подобное насилие над своей бессознательной, непроизвольной, творческой личностью – к сожалению, в современном строе общества это так и бывает – то она оскудеет, талант превратится в посредственность, искусство в ремесло, подшпоривание в безжалостный кнут, который тщетно заносится над спиной спотыкающейся клячи! Тем не менее факты остаются фактами и сцепление обоего рода деятельностей является основным условием умственной производительности» [9, с. 193].

В этом случае взаимосвязи между сознательным и бессознательным, П.П.Викторов все же отдает предпочтение первому: «Пусть «сам» что угодно нашептывает «я», но наиболее дальнозоркие, свободные от грубого эгоизма и удачные в общественном смысле деяния замышляет не «сам» со своею слепотой и неимением собственных органов чувств, а «я» с его органами чувств и их вооружением – астролябиями, компасами и подзорными трубами, с его землемерными расчетам и предсказанием будущего... В конце концов... не сознательное ли «я» есть настоящий «великий разум» человека, для которого «великий разум» *самого* не более, как нечто вроде дополнительного желудка, в котором бессознательно перевариваются и смутные инстинктивные желания, и умственная, сознательным путем приобретенная пища. И как бы не был хорошо от природы устроен подобный желудок, как бы не велика и превосходна была его прирожденная пищеварительная способность, его качественное содержимое в значительной степени будет зависеть от того, что посылает ему «великий разум» сознательно действующего *я*, постоянно обогащаемого жизненным опытом, наблюдением, образованием, познанием самого себя и окружающего. Не даром же мы говорим, что такая-то и такая-то работа недостаточно выношена, недостаточно переварена, недостаточно зрела. Это значит, ее сознательные элементы недостаточно переварились и отлежались, или, говоря психологическим языком, недостаточно дисоциировались и переассоциировались в подсознательной сфере, в глубь которой они опустились из сознательных слоев, чтобы вновь всплыть на их поверхность в преображенном виде. И как бы не был от природы одарен и талантлив писатель, художник, ученый, если его сознательность, просвещенность, образованность, научность недостаточны, наиболее интеллигентные из нас тотчас же и легко это открывают; точно также легко открываются и те таланты-самородки, которых по временам непомерно превозносит мода и реклама; – легко открываются просто потому, что у таких талантов-самородков нет-нет да и захлопают ослиные уши авторского невежества...» [9, с. 194-195].

П.П.Викторов представляет изящную, оригинальную для своего времени, одну из самых первых в отечественной психологии характеристик художественного и научного творчества, выводя ее из «своего собственного психического опыта», который был получен им в ходе разработки данного уникального учения о личности.

Так, он ярко описывает процесс творчества, который состоит прежде всего из замысла, «перебора общей концепции и деталей», прилива вдохновения (подготовительного волнения), генерирования сначала центрального образа и сопутствующих ему образов-видений, вслед за которыми вступают в дело рабочие мысли и разворачивается их логическая и пунктуальная работа. «…Они стараются как бы собрать и запомнить следы протекших образов;

потом они их сличают, сортируют, комбинируют, строят посылки, делают выводы... Словом, после поэзии – проза... Тем не менее вас охватывает чувство счастья, как человека, подобравшего, наконец, ключ к долго не отпиравшейся шкатулке: – задуманная тема разрешилась, почва орошена, фундамент заложен, план выяснился, остальное пойдет само собой" [9, с. 196].

Итак, заключает ученый, "начальный период творческого процесса, период задумывання или замысла, вполне сознателен, хотя и не всегда произволен, так как может быть навеян внешними и внутренними обстоятельствами, личными и общественными переживаниями. Скрытый период, предшествующий взрыву вдохновения, по всей вероятности, и бессознателен и непроизволен; период самого вдохновения, при ясном, отчетливом и даже ярком сознании, вполне непроизволен; период спокойной работы есть по преимуществу период преобладания сознательных и произвольных психических процессов над бессознательными и непроизвольными...

Таков, в своей психоорганический основе, процесс художественного и писательского творчества, таково же в сущности и научное творчество. Вся разница лишь в том, что в первом случае в моменты творческого подъема духа комбинируются новые художественные образы, новые писательские идеи, которые под аккомпанемент целого кортежа симпатических и заражающих чувств, настойчиво непреоборимо ищут своего выражения в звуках, красках, словах, просясь на ноты, на полотно и на бумагу; во втором случае новая научная идея, *открытие,* в момент своего появления в поле сознания, как бы зажигает внутреннюю иллюминацию мысли и вызывает восторженные клики души: «Открыл! Открыл!» – затем точно так же настойчиво непреоборимо ищет своей реализации, своего осуществления в новых поверках, опытах, и уже затем, после продолжительного искуса, стремится выразиться в словесной форме научного сочинения. Не забудем к тому же, что многие выдающиеся ученые, прославившие себя подлинными открытиями, превосходные стилисты и несомненные художники слова, а у таких верховных представителей интеллектуального человечества, как Леонардо да Винчи и Гете, художественное и научное творчество, совмещаясь в одной личности, шло рука об руку…" [9, с. 197-198].

Заметим, что и в этой части своего учения о личности П.П.Викторов вновь обгоняя свое время и, подобно большинству современных психологов, представляет свой взгляд на творчество как на сущностный атрибут личности. При этом большая часть выдвинутых им идей (о замысле, вдохновении, центральных образах и рабочих мыслях, логической переработке образов и мыслей, их комбинировании, проверке и т.д.) подтверждается и развивается последующими поколениями психологов (см., например, стратегиальную теорию творческой личности В.А.Моляко в одном из последующих разделов данной книги).

Что же касается роли бессознательной личности, так называемого «*сам*», в его взаимосвязи с сознательной личностью, ее «*я*», то на современном этапе развития науки под этим можно было бы понимать роль глубинных структур организма как целого, что корреспондирует с идеями психогенетики, синергетики о значении такого базового, генерального, конституционального фактора воспроизводства, развертывания, морфологического построения и психофизиологического функционирования организма, которым сейчас все более признается геном человека. В этом контексте идеи выдающегося, но не признанного потомками проницательного ученого могут быть оценены как образец эвристического, прогностического постижения глубинной природы личности.

Очень важной следует признать оригинальную позицию исследователя в установлении различий между темпераментом и характером, что «может иметь серьезное значение для уяснения некоторых темных сторон в поведении личности, ее воспитания и т. п.» [9, с. 200]. Как известно, в последующие десятилетия психологи заметно разошлись в понимании сущности этих свойств и фундаментальной роли их взаимосвязи не только для нормального функционирования, но и для психического и психосоматического здоровья личности [см. 11; 16].

П.П.Викторов констатирует, что ряд авторов «постоянно смешивают область темперамента с областью характера». Он решительно возражает им и утверждает, что, «в противоположность характеру, темперамент не может изменяться". Он делает оговорку, что темперамент «*существенным образом* изменяться не может, так как больше зависит от свойств самой организации» [9, с. 200]. Он повторяет, что «речь, стало быть, идет о нормальном темпераменте, который является прирожденным свойством организации, а так как *тип* прирожденной организации не изменяется с течением возраста, то и темперамент eo ipso не должен изменяться» [9, с. 201].

В отличие от темперамента, «характер тех же лиц, обнимающий образ мысли, личное и общественное поведение и т. п., может, под влиянием тех или иных причин настолько измениться, что иногда становится в противоречие с их прирожденным темпераментом, создавая известные неудобства в их общественном положении, чему мы нередко и бываем свидетелями, в особенности в нашем обществе, в котором не очень-то церемонятся с такими пустяками, как человеческая индивидуальность... (Вы представьте себе только, что сорок учениц в классе и все будут по-своему выражать свою индивидуальность, что нам тогда делать?.. Совершенно основательно... как в школе, так и в жизни)» [там же]. Исключительно важным является утверждение наблюдательного психолога и врача о «*болезненных изменениях* темперамента», к которому только через столетие повторно приближается психология и психотерапия, например, в работах В.И.Гарбузова, Б.И.Цуканова и др.

П.П.Викторов видит только два случая, когда яркое проявление типа темперамента может соответствовать свойствам характера: «...с моей точки зрения «холерический» и «флегматический» (типы темперамента – Р.В.), за неимением терминов, одинаково можно прилагать и к темпераментам и к характерам» [9, с .202].

Но роль темперамента и характера, как показывает П.П.Викторов, гораздо значительнее, поскольку они, как «первичная и вторичная реакция личности», воздействуя и влияя на себя и окружающую среду, выявляют индивидуальные особенности, индивидуальность личности в мышлении, чувствах, желании и творчестве. И не только, как отмечает ученый, «в научном и художественном творчестве, но и в творчестве самой жизни и творчестве общественных настроений, поскольку участвует в их генезисе бессознательная и сознательная личность, оплодотворяемая новыми чувствами, желаниями, идеями». Ведь, «во всяком широком и мощном общественном настроении заложены не только пассивные, инертные элементы стихийной заразительности, но и активные, деятельные элементы внутреннего брожения и творчества, способного точно так же заражать и зачинать новые формы жизни. Нам станет еще более понятной та выдающаяся роль, какую должны играть в творческом периоде настроений, созидающих новые формы жизни, не стихийные, а именно индивидуальные особенности личности, выражающиеся в темпераментах,

характерах, если мы соответствующим образом подразделим эти последние и сверх того в кадры индивидуальных особенностей личности поставим талант и гения, как наивысшее их выражение» [9, с. 205].

В связи с вышеизложенным, П.П.Викторов считает возможным «впервые изложить основной закон смены общественных настроений, исследованием которого мы занимаемся уже несколько лет, который состоит в расшатывании старых координаций чувств, желаний, идей и в перекоординировании их вокруг нового эмоционального, нравственно-волевого и идейного центра; – закон, близко граничащий с тем, что, с легкой руки Ницше, стали называть «переоценкой ценностей», видя в этом как бы новое откровение; – между тем, этот закон давно привлекал внимание историков и социологов и до сих пор не находил только удачной научной формулировки, вследствие того, что к изучению истории и социологии недостаточно или даже совсем не прикладывались методы новой психологии» [9, с. 205-206]. К этому закону следует присмотреться и современным политикам, экономистам, социологам и психологам…

### 1.9. Физиолого-психологический взгляд на любовь, брак и половое общение как акт взаимного питания и фактор обновления организма и личности

В основу своего взгляда на вопрос о половой любви, которая «представляет выдающийся теоретический интерес и вместе с тем имеет огромное практическое значение», П.П.Викторов возлагает «три разряда естественных законов», которые «властно управляют жизнью – *законы питания, законы размножения и законы воспитания*» [10, с. 153, 155]. Как отмечает ученый, «в теоретическом отношении эта эмоция является как бы властным двигателем всех остальных, и одновременно соединительным мостом между обширной группой душевных движений, аффектов и органических влечений, потребностей, инстинктов, что удваивает интерес ее изучения, тем более, что наука не может довольствоваться господствующими до сих пор метафизическими и даже прямо беллетристическими взглядами на вопросы любви» [10, с. 155].

Практическое значение любви П.П.Викторов видит в том, что это чувство связывает полы в нормальном браке, в нормальной семье, то есть выступает как «*действенная эмоция*, роковым образом выражающаяся не просто в органических эффектах, как остальные эмоции, полезных или вредных для поддержания жизни, а непосредственно в органопластическом насаждении самой жизни (продолжении себя в потомстве); любовь и брак, – каковы бы не были формы последнего, – есть та могучая наковальня, через которую проходят и закрепляются все органические и психические приобретения и изъяны, ведущие или к усовершенствованию или к вырождению человека. Изучить действующие здесь силы с тем, чтобы уметь овладеть ими и направлять к наилучшим результатам, если не прямо, то косвенно, – одна из величайших проблем науки и, вместе с тем, одна из самых глубоких жизненных задач современного разлагающегося общества, сознающего зло, но тщетно мечущегося в поисках решения «полового вопроса» и оздоровительных мер по разным темным закоулкам современной мистики, декадентства и ходячих суждений заурядного большинства» [10, с. 156].

П.П.Викторов считает вполне уместным подробно остановиться на психо-физиологии любви и брачного общения, поскольку «это дает нам возможность довести психо-физиологическое учение о личности, ее инстинктах, чувствах и настроениях до самых глубоких оснований, что важно в отношении новых методов исследования и, вместе с тем, наталкивает нас на счастливый случай, оставляя в стороне изложение чужих теорий, вполне самостоятельно развить новый взгляд» на это исключительно важное явление [10, с. 157].

Ученый ссылается в решении этого вопроса на мнение, которое он высказал более десяти лет назад, о том, «что половое общение не есть простой только размен чувственных удовольствий между мужчиной и женщиной, а есть вместе с тем акт питания женщины половыми продуктами мужчины, независимо от того, будет или нет следствием этого питания зачатие и оплодотворение». При этом он принимает во внимание "то фактическое соображение, что преждевременное увядание оскопленных женщин, молодых девушек, обреченных почему-либо на безбрачие, молодых вдов и т.д., зависит от того, что во всех этих случаях женский организм не получает «семенной жидкости через половое общения, которая, по-видимому, и сама по себе, вследствие своей химической природы, действует на женский организм, как ctimulans» [10, с. 157-158].

Позже ученый принял к сведению мнение профессора А.О.Брандта, который дополнил это положение, сняв его односторонность: «Если в моем представлении ясно возникала мысль, что половое общение есть акт питания женщины половыми продуктами мужчины, то почтенный ученый не замедлил добавить: – и наоборот – *половое общение есть акт питания мужчины половыми отделениями женщины.* Так что, в окончательной своей редакции, эта мысль приняла следующую форму: *половое общение есть акт взаимного питания полов*» [10, с. 158].

Проницательный физиолог и психолог осознает радикальное значение этого положения и возможную реакцию общественного сознания на его «натурализм» (заметим, что несколько позже, против пансексуализма З.Фрейда действительно восстала наиболее пуританская часть европейского и мирового сообщества). Однако, истина дороже. Он предупреждает, что эта мысль «коренным образом меняет наши взгляды на органическое значение полового общения, любви, брака в жизни человека, – что она проливает новый свет на происхождение и лечения многих болезней, – что она, если и наносит удар половому аскетизму, как мистическому учению, в какой бы форме и в какое бы время он не проявлялся, но зато идет навстречу возникшему в последние годы движению, требующему сохранения целомудрия мужчинами до вступления в брак, – в виду того, наконец, что эта мысль даст разумные основы для воспитания полов в целях совершенствования самой расы человека, столь печально пренебрегаемых в настоящее время, я считаю своевременным подробнее развить ее здесь, в связи с новыми данными, не только перед специалистами, но и перед более просвещенной частью остального общества» [10, с. 159].

П.П.Викторов обращается к имеющимся в то время научным данным, чтобы ответить на ключевые вопросы поставленной им проблемы: «…*Что это за питание и каковы свойства питающей жидкости* прежде всего не со специальной медицинской, лечебной точки зрения, а с более общей, биологической?» [там же].

Мы не будем погружаться, вслед за автором, во все специальные доказательства, которые представлены на страницах книги исследователя. Конечно, они должны быть проверены современной биологией, физиологией и психофизиологией, с учетом последних исследований генетики. Коснемся лишь некоторых аргументов ученого,

которые кажутся наиболее убедительными, тем более, что среди них есть такие, которые были высказаны все тем же профессором Брандтом в ответ на предположение П.П.Викторова, т.е. принадлежат общей мысли обоих ученых. Добавим, что П.П.Викторов опирается также на близкие ему взгляды и эксперименты других ученых – Броун-Секара, доктора Ж.Ру и др.

Ученый ссылается прежде всего на известные в то время в среде биологов опыты Е.Мопа с инфузориями, которые дали основания считать, «что половое общение... (в экспериментах по так называемому «*кариогамическому омоложению*» – Р.В.) есть коренное условие не только обновления, но и бессмертия производительной протоплазмы, а следовательно и самой расы. Но не то ли же самое и у человека, у которого, как мы видели, сущность полового общения сводится к возможности сближения ее половых клеток, мужской и женской; это сближение не только *молодит* бесчисленное потомство самих половых клеток, размножающихся затем делением и своим разрастанием образующих тело плода, но органически освежают и самих носителей половых клеток, т.е. брачующуюся пару. *Очевидно, это всеобщий биологический закон и как таковой он по-видимому не терпит исключений*» [10, с. 169-170].

П.П.Викторов напоминает также вывод, который сделал в своей книге «Психология полового влечения» доктор Ж.Ру – о том, «что *половая потребность есть лишь один из видов питательной потребности*», чем, по его мнению, «устанавливается древнее родство актов размножения с актами питания и у самого человека» [10, с. 172-173]. Ученый высказывает сожаление, что Ж.Ру «не воспользовался результатами плодотворного Броун-Секаровского открытия [4; 5] и потому его представление о половом питания осталось незаконченным. По крайней мере, он ничего не говорит о взаимном характере полового питания. Вследствие этого, он, если и правильно различает половой голод от полового аппетита, как общую потребность организма от местной, то недостаточно обосновывает собственное положение «половой голод рождает любовь». Не всякий половой голод и не во всякое время рождает любовь: кастрированные по хирургическим поводам субъекты в приводимых им примерах, сохраняют еще способность полового желания, но разве это желание можно назвать любовью? Очевидно, нужно ввести еще какие-то элементы и определить значение их, чтобы общее половое желание, половой голод можно было бы назвать любовью» [10, с. 173].

П.П.Викторова, физиолога и психолога, любовь интересует с точки зрения потребности органического и личностного обновления в ее значении для каждого возраста. Он спрашивает себя, в этой связи, на каких органических моментах основаны сезонные изменения в колебаниях чувства любви, почему, скажем, весна считается признанным сезоном любви как у животных, так и у людей, как на начальных ступенях культуры, так и на поздних ее ступенях, почему юность считается возрастом любви и т.д.? Интересны его ответы на эти вопросы.

Так, по его мнению, «зима есть время вообще ослабления жизненных процессов в организме не у одних животных, и потому организм по истечении зимы нуждается в особом приливе жизненной энергии. Он без сомнения широко черпает эту энергию во внешних, физических факторах оживающей природы – свете и тепле, воздухе и т.д., – но, по-видимому, действия этих факторов, самих по себе, еще недостаточно. Тогда организм инстинктивно обращается за пополнением недостаточной энергии к внутренней биологической среды и охотно заимствует ее из интенсивного полового обмена под формой любви» [10, с. 173-174]. Однако, как замечает наблюдательный физиологический психолог, «с развитием культуры и средств, которые представляет цивилизация человеку в его стремлении освободиться от принудительных влияний природы, сезонный характер половой любви все более и более сглаживается... Половая любовь современного культурного человека уже почти не знает сезона и сам человек, подобно морским свинкам, живущих в тепле, готов размножаться ежедневно.

Однако и теперь культурные люди, несмотря на эмансипацию от природных условий, если посетит их сердце священное чувство любви, со всем блеском ее поэтической атмосферы, окружающей органическое ядро, невольно бегут от каменных громад душных и тесных городов на лоно весны и природы» [10, с. 174].

Отвечая на вопрос, почему юность считается возрастом любви, П.П.Викторов приводит известные данные о завершении в этот период полового развития, хотя в период юности еще не закончено физическое и психическое развитие, о готовности человека к вступлению в зрелую пору жизни, в частности, к половым отношениям. Одновременно, по мнению ученого, возникает потребность в размене «жизненными ферментами с существом другого пола, не слишком тождественными и не слишком различными по своей природе. Это период истинного полового голода, который, достигая известной напряженности, толкает юношу к девушке под формой любви только в таком случае, когда юноша не истощен преждевременной половой жизнью, причем любовь, как своеобразное ощущение, как чувство, как особенное психо-физиологическое притяжение, играет тут роль избирательного сродства, индивидуальные особенности которого так же бесконечно разнообразны, как бесконечно изменчива белковая натура самих половых ферментов. Вслед за разменом ферментами путем полового общения наступает и само обновление организма общающихся. В противном же случае появляется наклонность к преждевременному увяданию. Вот почему любовь... сопровождается целым кортежем ассоциированных симпатических и притягательных чувств, которые так удачно охарактеризовал Спенсер в своей известной формуле любви (чувства, производимые личной красотой, чувства привязанности, одобрения, овладения и любовной свободы – все барьеры падают). Поэтому же самому любовь не есть одностороннее грубо-эгоистическое чувство, как может показаться с первого взгляда тем, кто не вполне освоился с новой точкой зрения. Если эгоистический элемент ее заключается в том, что любить значит нечто брать от существа другого пола, метафорически говоря, питаться им, то альтруистический ее элемент, напротив, будет состоять в том, что любить значит вместе с тем давать нечто другому, питать его.

С этой точки зрения любовь приобретает характер эго-альтруистического чувства, по терминологии Спенсера, нисколько не оскорбительного для нашего гуманного сознания. С той же точки зрения вполне понятно, почему любовь есть любовь, так как очевидно, что сама природа, помимо нашего сознания и воли, заставляет нас более всего любить то, что служит непосредственным источником обновления и возобновления жизни: отсюда же видно, что половая любовь нисколько не исключает идеальной любви, сопровождающейся поэтическими грезами» [10, с. 176-178].

П.П.Викторов отмечает, что «половая и идеальная любовь – это не две разные формы любви, противоречащие и взаимно исключающие друг друга, как ошибочно продолжают думать очень многие, это лишь две разные фазы или разные наслоения одного и того же чувства. Идеальная фаза обычно предшествует половой и, вместе с тем,

надвигается на нее как своего рода прикрытие и предохранительная оболочка, под которой всего лучше вызревает органическое ядро. Иногда бывает и наоборот, идеальная фаза следует за половой, что видно на примере тех случаев, когда субъектов, уже имевших любовный опыт в прошлом, влечет друг к другу, по-видимому, одна обнаженная животная страсть и вдруг эта страсть, уже не раз удовлетворенная, неожиданно вспыхивает огнем идеальной любви со всеми ее лирическими и драматическими элементами, так очищающими и укрепляющими истинный любовный союз. Подобный взгляд на любовь как на психо-физиологическое состояние, в котором идеальные психические элементы растут и движутся в зависимости от движения и роста органического ядра, вполне отвечает современному учению об эмоциях... С научной точки зрения... возможны до некоторой степени диссоциация и расхождение обеих фаз любви, идеальной и половой: тогда это уже будут не фазы, а обособленные формы любви, способные к самостоятельному существованию, причем каждой из них будет отвечать и своя органическая почва. К таким идеальным, обособленным формам, где непосредственное органическое влечение сведено к минимуму, относятся и так называемые чистые формы любви, какова, например, платоническая любовь или любовь, не имеющая органов, по счастливому выражению Прудона» [10, с. 178] .

П.П.Викторов связывает любовь с духовной культурой человека и считает, что последняя «выигрывает еще более, если высоко развитые прирожденные особенности темперамента, ума, характера и талантов того и другого пола будут смешиваться на почве любви и брачного отбора наиболее совершенных пар, закрепляясь в конце концов органической наследственностью. В подобном сочетании важнейшее условие человеческого счастья и одна из конечных целей самого прогресса» [10, с. 179-180].

Характеризуя средний возраст, П.П.Викторов утверждает, «что этот возраст всего чаще обходится без любви. Однако, нельзя сказать, чтобы этот возраст был избавлен в то же время и от полового голода. Почему же половой голод не ассоциируется тут с любовью?» [10, с. 180]. Ученый, как всегда, находясь на позициях физиологической психологии, отмечает, что «в известном смысле для лиц среднего возраста, вполне нормальных и здоровых, процесс любовной ферментации – мы позволим себе так выразиться – с его возбуждающим отражением в психике и всем организме, был бы не только излишен, но даже вреден, в особенности если бы он часто повторялся. Он может повести к критическому нарушению органического равновесия и выбить человека из привычной колеи. Поэтому средний возраст и обходится более спокойными формами полового обмена в обычном брачном союзе, где на место отцветшей любви становится прочное и глубокое чувство обоюдной симпатии, как это бывает в счастливых браках.

Но число счастливых, устойчивых браков было всегда не велико, в наше же время их становится все меньше и меньше, все чаще и чаще к органическому стволу современного брака прививаются паразитирующие формы адюльтера» [там же].

Говоря об одной из важнейших причин адюльтера, психофизиолог утверждает, что данное явление выступает «коррективом, поправкой к дурно заключенным бракам, основанным не на естественном влечении сердца, а на побочных соображениях и расчетах чисто социального свойства... Под социальной или, точнее, социально-психологической причиной адюльтера кроется другая, более глубокая биологическая причина и на ней-то мы должны... остановиться. Ранее мы характеризовали любовь как своеобразное чувство, как особое психо-физиологическое притяжение, играющее роль избирательного сродства во взаимном сближении полов. Теперь мы должны прибавить – и в этом мы совершенно согласны с Данвиллем, – что это своеобразное чувство не сводится ни к какому другому, оно представляет из себя специфическую эмоцию, которую нельзя передать словами и которую нужно пережить самому, чтобы судить о ее внутренней психологической природе» [10, с. 181-182].

П.П.Викторов подчеркивает, что у человека, в отличие от животных, «любовная эмоция в значительной степени втягивает в себя сознательные психологические элементы эстетического, нравственного, отчасти рассудочного характера, так что, говоря о любовном выборе у человека, мы невольно предполагаем, что в этом выборе он руководствуется известным *идеалом*... Любовный идеал есть заранее вырабатывающаяся психическими средствами форма, в которой должна осуществиться любовная эмоция в будущем. Его подталкивает изнутри наружу все та же органическая основа и настраивает на свой биологический тон. И потому отвечать любовному идеалу друг друга это значит покрывать друг друга всем своим органическим и психическим существом со всеми его индивидуальными и интимными особенностями. А это в свою очередь значит отыскивать, угадывать друг друга ощупью с огромным риском постоянной ошибки.

Это отыскивание и угадывание друг друга идет хорошо, пока поверка любовного идеала доступна органам чувства: зрению (красотв форм и здоровье по внешнему виду), слуху (симпатичность голоса и речи), осязанию (приятно ли погладить и обнять), наконец даже обонянию (каково пахнет). Попутно заметим, что красота, играющая такую видную роль во взаимных отношениях с любовью – любовь обыкновенно тяготеет к красоте, красота зарождает любовь, – есть высшая норма правильных соотношений органов и их отправлений, что в свою очередь есть наивысшая норма здоровья, в определении чего смутный инстинкт чувств почти не расходится с научным суждением. Любовное избрание идет хуже при проверке умственных и нравственных качеств, потому что этого рода поверка требует не смутного, а ясного суждения, которое обыкновенно затемняется эмотивным состоянием влюбленности с ее иллюзиями и преувеличением. Оно становится почти беспомощным у человека, когда требуется открыть, вполне ли субъекты будут аккомпанировать друг другу, сообразно интимным особенностям каждого, как раздельно-полые существа и как – воспользуемся нашей гипотезой – жизненные ферменты, способные вступить в реакцию и наилучшим образом обновить и дополнить друг друга. Вот что значат естественные влечения сердца, столь трудно осуществляемые сами по себе и еще более сбиваемые с толку противоречивым вмешательством посторонних соображений и брачных расчетов. Теперь понятно – раз естественные влечения сердца не удовлетворены – не удовлетворена и половая индивидуальность в своих психо-органических алканиях. А потому в среднем возрасте вполне допустимы новые переживания любви и чаще всего они осуществляются вне брака, иногда в таких формах, которые по своей устойчивости, глубокой интимности и искренности чувств стоят выше формального брака» [10, с. 182-184].

Как следствие, ученый рассматривает несколько видов любви: любовь сердца, любовь формального брака, повторная (многократная) любовь, любовь-адюльтер. Он вводит также еще один вид любви, который присущ людям высокооодаренным, талантливым, «с кипучим сердцем и обширными замыслами в голове», темпераментным

натурам, которые «расходуют огромный запас нервно-психической энергии и потому постоянно или во всяком случае весьма нередко нуждаются в обновлении своих сил по *методу любви*, если позволительно так выразиться. У их изголовья как бы попеременно горят два факела: один, зажженный богом мысли, другой, зажженный богиней любви. В силу этого подвиги мысли и дел чередуются у них с непреодолимой потребностью любви в период отдыха» [10, с. 184].

П.П.Викторов уточняет, что «это – не Фаусты и не Дон-Жуаны в пошлом смысле слова». В качестве примера такого «метода любви» он приводит его проявления у Перикла, Алкивиада, Александра Македонского, Антония, Юлия Цезаря, Лассаля, Байрона и др. Для всех них справедливо предположение ученого – они как бы органично питаются любовью сами и психически питают ею свое творчество, горя между потребностью больших дел и потребностями сердца.

Однако, как проницательно замечает физиолог и психолог, «даже в пошлых любовных приключениях среднего человека средних лет сказывается указываемое нами чередование между усиленной деятельностью и потребностью эротического возбуждения, на чем так широко спекулируют увеселительные заведения низменного пошиба во всех больших центрах и столицах Европы, не исключая, конечно, и России» [10, с. 184-185].

Характеризуя старческий возраст с точки зрения установления соотношения между потребностью любви и необходимостью органического обновления, ученый утверждает, что в этом возрасте «любовь, как вестник обновления лишь в виде исключения посещает старческое сердце... Все органические процессы постепенно, шаг за шагом, идут на убыль, в том числе и процесс возобновления тканей; расход жизненной энергии уменьшается, общая и специальная чувствительность понижается, а вместе с тем и сама потребность в обновлении как бы притупляется и глохнет, становится не столь ощутимой. И если среди лиц среднего возраста, которым недалеко до начала старости, слышатся нередко выражения желания встряхнуться, спустить десяток лет с плеч, помолодеть, то настоящие старики выражение таких желаний встречают или равнодушием или снисходительной улыбкой. Тем более, что секрет помолодеть по *методу любви*, – они сознают это хорошо, – по своей громоздскости и хлопотливости им будет не под силу» [10, с. 185].

Правда, по мнению П.П.Викторова, существуют и исключения, к которым «относятся такие великие старики, как Гете, который сохранил способность и потребность любить до преклонного возраста». Эти исключения частично подтверждают известные слова поэта: «Любви все возрасты покорны». Исследователь рекомендует старикам обратить внимание на модную в конце XIX века «Броун-Секаровскую диету» [4; 5], но при условии, что если еще не поздно, то есть «пока еще не укоренился артериосклероз и вообще старческий склероз органов и тканей» [10, с. 186].

Следовательно, как отмечает физиолог и психолог, «если можно сказать, что половой голод рождает любовь, то непременно нужно внести поправку, – *не при всяких условиях времени и возраста*. Мы отчасти разобрали эти условия, они нам ясно говорят, что любовь есть в одно и то же время и вестник и средство органического обновления» [10, с. 186].

Подводя итог всем своим рассуждением о любви, П.П.Викторов заключает: «Любовь это именно голод взаимности с избранным существом и только с ним одним; страстное желание органически и психически наполнить избранное существо и наполниться им, взаимно поменяться частями своей природы, ощутить себя в другом и другого в себе, как бы отождествить себя с другим и находить в себе нечто новое от этого другого. Одним словом, любовь есть алкание, жажда, голод, потребность органического, а тем самым психического и нравственного обновления и возобновления себя в потомстве посредством самого интимного и глубокого общения с избранным существом другого пола.

В этом процессе обмена жизненными и нравственными элементами между любящими существами и их взаимообновления в пределах и за пределами собственной индивидуальности, заключается таинство любви и ее разгадка. При этом момент собственно физического общения, вопреки господствующему предрассудку и ложным суждением моралистов, нисколько не ослабляет идеальные элементы любви: – взаимной преданности, готовности к самопожертвованию, постоянной мысли друг о друге и т.д., если только, добавим, мы имеем дело с настоящей любовью, взращенной целомудрием, а не с фальшивым, истасканным или же декадентски разлагающимся проявлением любви. В известном смысле и самый идеализм в любви есть лишь психическое проявление напряженной формы целомудрия. И даже тогда, когда любовь завершает свой круг развития, – как всякое естественное явление, оно имеет свое начало и конец, – его идеальные элементы еще остаются в нашем сознании, правда, в виде меланхолических и одиноких теней прошлого, но зато всегда дорогих нам теней, глубоко волнующих наше сердце» [10, с. 186-187].

В завершение своего физиолого-психологического, научного и одновременно исполненного поэзии этюда о любви, П.П.Викторов, как врач-психолог, не может не дать гигиенических советов молодежи, которые сохраняют свое значение и для нашего времени: «Если спокойное, нормальное развитие половой сферы, согласно ненарушаемым законам самой природы, играют такую важную роль прежде всего в развитии самого организма, затем в формировании психической и нравственной личности, то понятно, в какой степени важно сохранение целомудрия до брака, в который не следует вступать ранее достижения полной физической и половой зрелости. С другой стороны, если сам брак является не только орудием продолжения потомства, но также источником индивидуальных наслаждений, укрепления физических и нравственных сил, то ясно, в какой строгой чистоте должен поддерживаться этот источник, в котором крепнет и обновляется сама жизнь! Этот источник не терпит ни малейшего загрязнения. Там, где он светел и чист, там светла и чиста органическая, а вместе с ней нравственная и общественная жизнь человека. Загрязнение же его ведет к нравственно-половому вырождению и в конце концов к исчезновению расы, как это показывает история отдельных семей, племен и даже целых народов» [10, с. 187].

Таким образом, представленное в данном разделе учение П.П.Викторова о личности, ее настроениях и чувствах, разработанное в 1887-1904 годах, поражает своей научной смелостью, неожиданностью, оригинальностью, новизной идей, диалектической взвешенностью, честностью, продуктивностью, эвристичностью своих положений. Это настоящая теория личности, которая опирается на присущий своему времени уровень развития биологической и психологической науки, но своими выводами превосходит этот уровень, опережает свое время. Казалось бы, что

предложенные в конце XIX века взгляды врача-психолога относительно угрозы вырождения и путей совершенствования личности должны восприниматься в начале XX1 века как устаревшие, ограниченные, наивные, надуманные. Однако, этого не чувствует переполненное информацией сознание современного читателя - такова сила творческих идей настоящего ученого, каковым является П.П.Викторов. Конечно, сформулированные выдающимся мыслителем гипотезы и выводы целесообразно было бы экспериментально проверить современными методами и сопоставить с другими научными данными о личности. Будем надеяться, что это станет предметом исследований новых поколений психологов.

Судьба созданного П.П.Викторовым учения свидетельствует также о странном недосмотре и неиспользовании персонологами XX века уникальных возможностей физиологической психологии в глубинном понимании личности. Ведь каждый шаг в познании ее психофизиологической глубины, как свидетельствует история психологии, сопровождается существенным дополнением ее характеристики. Это особенно важно в то время, когда ее научное исследование осуществляется за счет изучения преимущественно социально-психологических особенностей и должно быть уравновешено ее индивидуально-психологическими характеристиками. В этом плане учение о личности Петра Петровича Викторова должно быть оценено положительно и поэтому решительно возвращено из забвения, принято и стать гадекватно осознанным достоянием отечественной науки.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Викторов П.П. Учение о личности как нервно-психическом организме. Выпуск первый. – Москва: Изд. К.Т.Солдатенкова. Сентябрь 1887 г. – 180 с.*
2. *Викторов П.П. Учение о личности как нервно-психическом организме // Труды Первого съезда отечественных психиатров. – СПб., 1887. – С. 953-1045. (Цитировано по статье: Урываев В.А., Журавель В.А. Клиническая психология как учение о «состоянии и переменах личности»: доклад П.П.Викторова на Первом съезде отечественных психиатров (январь 1887 г., Москва) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2012, №4 (15). –URL: http: //medpsy.ru (дата обращения: 16 и 18 апреля 2013 г.).*
3. *Викторов П.П. Психология музыки, ее выразительная способность и эстетическое действие на душевное настроение человека. – Москва. Апрель 1893 г. (Лекция).*
4. *Викторов П.П. Броун-Секаровский способ подкожных впрыскиваний и его значение для лечения нервных больных, старческого ослабления и чахотки (бугорчатки легких). – М., 1891.*
5. *Викторов П.П. Дальнейшее развитие и успехи Браун-Секаровского способа лечения болезней подкожными впрыскиваниями вытяжек из органов животных. Выпуск 1. – Москва: Типография Е.Гербек, 1897. – 121 с.*
6. *Викторов П.П. Очерки эволюции нашей художественной и публицистической критики в связи с переменами во взглядах на искусство в нашем обществе. – М.: Худож. тип. Н.И.Ге, 1901. – 32 с.*
7. *Викторов П.П. Фауст и Мефистофель как основные типы в трагедии общественных настроений. Очерк 1. – М.: Тип. лит. т-ва И.Н.Кушнеров и К°, 1901. – 59 с.*
8. *Викторов П.П. Новый взгляд на природу любви и брака. – Москва. Январь 1903 г. (Лекция).*
9. *Викторов П.П. Учение о личности и настроениях. Выпуск первый. Общие основы учения о личности, чувствах и настроениях в связи с вопросами усовершенствования и вырождения человека. Издание 2-е, дополненное. Москва: Издание Д.П.Ефимова. Б. Дмитровка, дом Бахрушиных. – 15 июня 1903 г. – 210 с.*
10. *Викторов П.П. Учение о личности и настроениях. Выпуск второй: Дальнейшее развитие учения об основах личности, чувств, настроений в связи с вопросами усовершенствования и вырождения человека. – Москва: Изд. магазин «Книжное дело», 1904, XII, 188 с.*
11. *Викторов П.П. Яндекс. Словари › Революционеры, 1927-1934.*
12. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
13. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально- методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
14. Рибалка В.В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2005. – 54 с.
15. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
16. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
17. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд-я группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
18. Роменець А.В. Історія психології XIX – початку XX століття: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

# 2. Н. Я. ГРОТ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

***"Очевидно, личность человека не есть только его животно-психическая индивидуальность, а сочетание этой последней с мировым духовным началом, с божественной творческой силой, создавшей мир, и в этой последней находятся корни всей нашей нравственной жизни..."***

***Н. Я. Грот***

*Николай Яковлевич Грот (18 апреля 1852 г. – 23 мая 1899 г.) – доктор философии, профессор, заведующий кафедры философии Нежинского историко-филологического института (1876-1883), Новороссийского (Одесского) (1883-1886) и Московского (1886 – 1899) университетов, родился в Гельсингфорсе (ныне Хельсинки – столица Финляндии) в просвещенной дворянской семье с широкими духовными и творческими интересами. Его отец, Яков Карлович Грот, был профессором кафедры русского языка Гельсингфорского университета, а позднее – вице-президентом Российской Академии наук, литератором. Мать, Наталья Петровна Семенова – известная русская писательница. Они положительно повлияли на моральное и интеллектуальное развитие личности старшего сына. К тому же после переезда семьи в Санкт-Петербург, дома и у его дяди, К.К.Грота, члена Государственного совета России, собирались выдающиеся ученые, писатели, государственные деятели, свидетелем общения которых был юный Николай. Семья часто путешествовала по России и Европе.*

*Н.Я.Грот получил прекрасное воспитание и образование – сначала в семье (у него был домашний учитель), в училище доктора Видемана и Ларинской гимназии в Санкт-Петербурге, которую окончил с золотой медалью, а затем – в Санкт-Петербургском университете, где особенно интересовался историческими, философскими, филологическими науками, физиологией и психологией. Вместе с другими студентами слушал лекции профессоров – князя К.Н.Бестужева-Рюмина, В.П.Васильевского, М.И.Владиславлева, К.Д.Кавелина, К.Е.Люгебиля, О.Ф.Миллера, Д.И.Менделеева, И.М.Сеченова, Ф.Ф.Соколова и других выдающихся ученых и педагогов, выполнял научные работы. Тщательно изучал иностранные языки и, как результат, свободно владел французским, немецким, английским, знал латынь [13].*

*После окончания в 1875 году Санкт-Петербургского университета Н.Я.Грот получает звание кандидата за проделанную научную работу. Как одного из лучших студентов его оставляют для преподавательской работы в этом университете и предоставляют возможность стажироваться за рубежом в течение двух лет за государственный счет для получения профессорского звания. Одновременно он получает приглашение от М.О.Лавровского, директора только что открытого Нежинского историко-филологического института имени князя А.А.Безбородька (1875-1919), занять должность экстраординарного профессора на кафедре философии. Для подготовки к этой должности он принимает решение уехать за границу за свой счет и целый год работает в европейских библиотеках, штудирует логику, философию, психологию, физиологию, знакомится с работой кафедр и лабораторий Берлинского и Страссбургского университетов. После этого, в 1876 году, он переезжает в Нежин и занимает предложенную ему должность экстраординарного профессора и заведующего кафедрой философии.*

*В 1880 году защищает магистерскую диссертацию "Психология чувств в ее истории и главных основах" и после получения степени магистра решением Киевского университета имени Святого Владимира избирается ординарным профессором. В сентября 1882 года Н.Я.Грот выезжает за границу, где слушает лекции Вундта и Зигварта в немецких университетах с целью подготовки докторской диссертации "К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов", которую успешно защищает в феврале 1883 года в Киевском университете имени Святого Владимира. Как пишет очевидец, после провозглашения в конце защиты Н.Я.Грота доктором философии студенты подхватили его на руки и под громкие и продолжительные аплодисменты, с криками "Виват! Виват!" пронесли вокруг зала торжественных собраний университета... Итак, Н.Я.Грот в 24 года стал профессором, а в 30 – доктором философских наук [13].*

*Следует отметить, что имея жизнерадостный, доброжелательный, энергичный, открытый, добрый характер, Н.Я.Грот участвовал во многих общественных мероприятиях. Кроме того, преподавал психологию, логику, историю философии, был членом библиотечного совета, ревизором институтской библиотеки (сейчас это библиотека Нежинского государственного университета имени Н.В.Гоголя, в которой хранится более 1,5 миллиона книг (!), среди которых 250000 – редких), редактором "Известий института", ученым секретарем конференции института и т.д. В*

*1881 году он был избран почетным членом комитета по организации открытия 4 сентября в Нежине памятника Н.В.Гоголю, который учился с 1821 по 1828 год в Нежинской гимназии высших наук князя Безбородька [13].*

*В 1883 году, с изменением обстоятельств, вызванных увольнением по собственной просьбе директора института М.О.Лавровского, Н.Я.Грот переводится в Новороссийский (ныне Одесский) Императорский университет, где возглавляет кафедру философии и работает ординарным профессором. Как отмечают биографы ученого, в его научном мировоззрении происходят некоторые изменения, в частности, определенный переход от позитивистких позиций к метафизическим спиритуалистическим идеалистическим взглядам, хотя он и не был последовательным в последних. Именно в одесский период в произведениях ученого анализируются понятия духа и материи, души и воли, нравственного долга и любви, пространства и времени, душевных феноменов и нравственного сознания, вечности и бессмертия. В это время в его работах появляются рассуждения об индивидуальном субъекте или "животной личности", мировом субъекте как божественном, вселенском духе и т.п. Появляются работы, в название которых входит понятие личности [3]. В Одессе Н.Я.Грот выступает с блестящими лекциями перед студентами и общественностью города, что придает его личности ученого и педагога незаурядный авторитет. В Одессе его учениками стали Д.Викторов, А.Гади, Г.И.Челпанов.*

*В 1886 году Н.Я.Грота приглашают возглавить кафедру философии Московского университета. В 1887 году он становится председателем Московского психологического общества – после выезда его первого руководителя, профессора М.М.Троицкого, за границу. В 1889 году Н.Я.Грот организует и становится редактором первого в России научного журнала "Вопросы философии и психологии". Психологическое общество и журнал становятся интеллектуальным центром Москвы, а энергичная научная, преподавательская и организационная деятельность Н.Я.Грота выступает направляющим и объединяющим фактором их работы.*

*Московский период научного творчества Н.Я.Грота стал самым "личностным" по своему содержанию. Целый ряд его статей, вышедших в журнале "Вопросы философии и психологии", освещают различные аспекты проблемы личности. Им предложено и обосновано ее оригинальное определение, понимание задач личности, а ряд понятий его научного мировоззрения, таких как субъект, сознание, духовность, творчество, душа и психическая энергия, открывают путь к ее содержательному исследованию. Об этом свидетельствует тот факт, что через несколько десятилетий данные понятия стали ключевыми в научном понимании личности в мировой психологии.*

*Вокруг общества и журнала группируются известные философы, психологи, писатели, выдающиеся деятели России и Европы – Н.П.Аксаков, М.И.Владиславлев, В.Вундт, Н.Н.Ланге, Т.Рибо, И.М.Сеченов , В.С.Соловьев, К.А.Тимирязев, граф Л.Н.Толстой, М.М.Троицкий, С.М.Трубецкой, Г.И.Чернов и др. На 1 ноября 1889 года в психологическое общество входило 152 члена [см. в 13], оно пользовалось огромным авторитетом, его представители принимали участие в мировых конгрессах по психологии, начиная с первого Парижского конгресса, состоявшегося в 1889 году, в котором Россию представляли Н.Я.Грот, Л.М.Лопатин, Е.Корсаков, И.М.Сеченов, М.М.Троицкий.*

*Н.Я.Грот был почетным членом Санкт-Петербургского общества экспериментальной психологии, членом-корреспондентом Парижского общества физиологической психологии, членом Берлинского и Мюнхенского психологических обществ и т.п., что свидетельствует об активности и многогранности его научной, педагогической и общественной деятельности в этот период [13, с .92].*

*Как отмечает украинский ученый, биограф Н.Я.Грота, кандидат психологических наук, доцент Нежинского государственного университета им. Н.В.Гоголя, Мария Дмитриевна Бойправ, "заслуживают особого внимания учение о междисциплинарных связях и классификации наук, оригинальные типологии психических явлений (ощущений, чувств, мышления), о сознательном и бессознательном.*

*Не менее важное значение для развития психологической науки имеют введенные им новые понятия. Так, он обосновал понятие "деятельность", определил ее структуру и виды, "психический оборот" – как основной механизм психологической деятельности, описал его составляющие, функции, "психическая энергия" и др.". [12, с. 8]. И, добавим, ученый много сделал для философского и психологического обоснования понятия "личность".*

*В последние годы жизни у Н.Я.Грота ухудшилось состояние здоровья – от сильного перенапряжения, переутомления, истощения. Он чувствовал себя слабым, тяжело болел, у него обострился ревматизм, который он перенес еще в 1882 году в Нежине, а затем в Москве. На 1899 год он запланировал поездку за границу для лечения. В силу указанных обстоятельств он решил оставить Москву, мечтал перевестись в Харьковский университет, подальше от московской суеты и сосредоточиться на разработке актуальных научных проблем. Однако судьба распорядилась иначе ...*

*23 мая 1899, когда Н.Я.Грот приехал на отдых в свой летний особняк в селе Кочеток на Харьковщине, на 47 году его жизнь остановилась... Он похоронен на паперти Владимиро-Богородицкой церкви, на крутом лесистом берегу реки Донец (сейчас Северский Донец).*

*Ученый оставил после себя более 150 работ. Его философско-психологические взгляды на личность освещены в таких произведениях, как "Еще об изменениях в сознании личности" (1886), "Основы нравственного долга" (1892), "Нравственные идеалы нашего времени. Фридрих Ницше и Лев Толстой" (1893) , «Устои нравственной жизни и деятельности» (1895), "О жизни и личности Декарта" (1896), "Понятие о душе и психической энергии в психологии" (1897),"Очерк философии Платона" (1897) и др.*

### 2.1. Анализ и синтез понятий психического оборота и познавательной деятельности, развития и усложнения психических явлений как путь к изучению личности

Движение Н.Я.Грота от философии к психологии характеризуется последовательностью, постепенным переходом от простых к более сложным психическим явлениям. Первым предметом его философско-психологических исследований стали ощущения и чувства, а последним – именно личность, ее вершинность и вечность. Поэтому важно проследить начало этого пути, который был связан с изучением познавательной и чувственной сферы личности. Мы воспользуемся при этом историко-биографическими работами украинского психолога М.Д.Бойправ, в которых

подробно, впервые в современной украинской науке исследованы психологические взгляды Н.Я.Грота, приведены и проанализированы его избранные произведения [12; 13]. Мы, с любезного разрешения Марии Дмитриевны, ограничимся именно этими работами, чтобы показать становление основных идей Н.Я.Грота, которые постепенно привели его к изучению личности. Анализ этих работ свидетельствует о том, что именно Н.Я.Гроту принадлежит одно из первых мест в отечественной психологии в систематизированном понимании феномена личности.

Интересно также его исследование сновидений, проведенное в нежинский период научного творчества [см. 13, с.40-45]. Результаты этого исследования он представил в докладе на годичном акте Нежинского института 30 августа 1877 года и изложил в специальной работе "Сновидение как предмет научного анализа" [см. 13, с.40-45]. В этот период закладывается научный подход Н.Я.Грота к психологическому исследованию, для которого свойствен историзм, позитивизм, всесторонний логический анализ и обобщение, синтез и систематизация философских, психологических, биологических данных и особенно – реальных фактов поведения людей, как здоровых, так и с различными патологиями.

Он рассматривает сновидения как "спорадические, продолжающиеся или начальные проявления сознания во время сна", являющиеся "результатом прошлой или настоящей психической жизни организма, временами случайной связью с будущим. По своему содержанию сновидения не содержат ничего нового, кроме прошлого опыта человека, однако, по форме в них все явления искажаются, увеличиваются или уменьшаются, изменяется последовательность, форма сочетания элементов.

Построение сновидений имеет характер случайный и бесконтрольный. А поэтому одни комбинации являются гениальными, другие – ерундой. Большинство из них отличаются огромной скоростью, интенсивностью протекания различных психических функций (восприятия, воображения, мышления, памяти) [см. 13, с. 41-44].

Полученный при изучении сновидений опыт позволил Н.Я.Гроту перейти к исследованию чувств, результаты которого отражены в статье "Классификация чувств", опубликованной в 1878 году в Париже на французском языке в журнале, редактором которого был Т.Рибо. Оригинальной в этой статье была идея о значении движений в психической деятельности человека. Считается, что под влиянием этой идеи Н.Я.Грота Т.Рибо написал позже, в 1879 году, свою работу "О движениях и их психическом значении". Заметим, что эта идея, созвучная также взглядам И.М.Сеченова, утвердилась позднее не только во французской, но и в отечественной психологии восприятия, особенно в представлениях о восприятии А.В.Запорожцав и в теории деятельности А.Н. Леонтьева [15].

Значительной насыщенностью новаторскими идеями характеризуется первая фундаментальная работа Н.Я.Грота "Психология чувств в ее истории и главных основах" (1879-1880), ставшая его магистерской диссертацией. В ходе всестороннего исторического и психологического анализа и синтеза ощущений ученый выдвигает принципиальные положения о классификации психических явлений, о природе, развитии и типах чувств, эмоциональных переживаний. Фактически, речь идет о теории чувств, в которой освещаются такие их стороны, как сущность, генезис, структура, функции, классификация, взаимосвязь с различными психическими явлениями [см. 13, с. 46-50].

Центральным в теории чувств выступает "принцип психического оборота", которым определяется единство чувственного, преобразующего и двигательного компонентов психической деятельности. Согласно этому принципу, психический оборот заключается во внутреннем взаимодействии указанных компонентов. В ходе такого взаимодействия внешнее движение, направляясь навстречу предмету, вызывает внешние впечатления, которые порождают внутренние изменения, на основе которых формируется внешнее движение и т.д. То есть психический процесс начинается с внешних движений и впечатлений, которые превращаются во внутренние впечатления или чувства, которые порождают чувство внутренних волевых устремлений, и снова вызывают внешние движения и действия. Таким образом, Н.Я.Грот пытается утвердить тесную связь между психологией и физиологией, найти, по выражению Б.Г.Ананьева, "психологический аналог физиологической теории И.М.Сеченова об отражающей деятельности мозга" [13, с. 50-51].

Вместе с тем, нельзя не заметить, что понятие психического оборота значительно превосходит понимание "рефлекторной дуги" И.М.Сеченова и И.П.Павлова, оно выступает предтечей "рефлекторного кольца" Н.А.Бернштейна и "функциональной системы" П.К.Анохина. Интересно, что Н.Я.Грот дополнительно вводит понятие общего психического оборота деятельности человека, осуществляемого в течение суток и состоящего из ряда отдельных, частных оборотов, которые имеют свое начало, течение и конец и могут переходить друг в друга. В этом можно увидеть элементы системного представления о психической деятельности, которое сформируется в науке лишь через несколько десятилетий.

Ученый определяет структуру психического оборота, как механизма психической деятельности человека, в котором им выделяются четыре момента или фазы [см. 13, с. 51-52]

1. Внешнее впечатление на организм, или момент объективной восприимчивости, которому отвечают ощущения как первичные образования, и представления, понятия или идеи – как осложненные психические явления.

2. Переработка этого внешнего впечатления во внутреннее, или момент субъективной восприимчивости - чувство удовлетворения или страдания, удовольствия или волнения.

3. Вызванное этим внутренним впечатлением такое же внутреннее движение, или момент субъективной деятельности – стремление, желание, хотение.

4. Внешнее движение организма навстречу предмету или момент объективной деятельности - движения, действия, поступки [1, с. 440].

Принципиальным является положение Н.Я.Грота о генетических последствиях осуществления психического оборота, психической деятельности, поскольку ни один оборот не исчезает бесследно после своего окончания, а развивает "психическую организацию" человека, постепенно усложняет ее.

Следует отметить еще одно важное нововведение выдающегося философа и психолога, которое состоит фактически во включении в научный словарь содержательного понимания понятия психологической деятельности в двух ее видах, таких как субъективная внутренняя деятельность (стремления, желания, хотения) и объективная внешняя деятельность

(движения, действия, поступки). Деятельность осуществляется на основе прохождения полного психического оборота. Он предлагает оригинальную классификацию психических явлений, в контексте целостного представления о психической деятельности, и направлений их усложнения [см. таблицу в 13, с. 53 и ниже].

Таблица 1.

Классификация психических явлений и психических деятельностей человека

| № | Моменты деятельности | Начальные психические явления | Усложненные психические явления |
|---|---|---|---|
| 1 | Объективная восприимчивость (внешние впечатления на организм) | Ощущения | Представления и понятия (идеи) |
| 2 | Субъективная восприимчивость (переработка внешнего впечатления во внутреннее) | Чувства (удовлетворения или страдания) | Чувства и волнения |
| 3 | Субъективная деятельность (внутреннее движение) | Стремления | Желания, хотения |
| 4 | Объективная деятельность (внешние движения, действия) | Движения | Действия и поступки |

Исходя из разделения деятельности на внешнюю и внутреннюю, Н.Я.Грот предлагает также классификацию ощущений, которая будет интересна и современному психологу. Эта классификация представлена в форме таблицы 2 [см. в 13, с.56].

Таблица 2.

Классификация ощущений

| Разделение по типу обмена | Внешние ощущения | Внутренние или органические ощущения |
|---|---|---|
| Показатели процессов, которые составляют обмен веществ | 1. Тепловые<br>2. Обонятельные<br>3. Вкусовые<br>4. Половые | 1. Связанные с кровообращением<br>2. Связанные с дыханием<br>3. Связанные с пищеварением<br>4. Связанные с воспроизведением и выделением вообще |
| Показатели процессов, составляющих обмен впечатлений | 5. Мышечные<br>6. Касательные<br>7. Слуховые<br>8.Зрительные | 7. Связанные с восприятием<br>8. Связанные с движением (мышечно-органические)<br>9. Связанные с субъективными процессами сознания<br>10. Связанные с объективными процессами сознания, с познанием или мышлением. |

Отличительной особенностью этой классификации чувств, которая, к сожалению, остается незамеченной современными специалистами, является то, что ощущения в понимании Н.Я.Грота образуют не отдельный класс элементарных психических явлений, а через взаимосвязь, дифференциацию и интеграцию внешней и внутренней деятельности, охватывают весь диапазон отражения человеком внешней и внутренней действительности. Заметим, что при этом ощущения носят очевидно личностный характер, поскольку принадлежат субъекту внутренней и внешней деятельности, то есть личности в современной ее трактовке.

Это особенно отчетливо выступает в представлении ученого о трех ступенях развития чувств (в их взаимосвязи и интеграции с другими психическими явлениями), что представлено в таблице 3 [см. в 13, с.57].

Таблица 3

Основные ступени развития чувств

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Исходные первичные чувства (удовольствие и страдание) | Объединяются с разными ощущениями в чувствами, которые ассоциируются и интегрируются друг с другом в первичные исходные чувства и волнения |
| 2 | Первичные чувства и волнения | Объединяются с чувствами и идеями, а также ассоциируются и интегрируются друг с другом в чувства и волнения вторичного образования |
| 3 | Вторичные чувства и волнения | Объединяются с идеями в сложные чувства, которые ассоциируются и интегрируются друг с другом в чувства и волнения еще более сложного порядка |

Н.Я.Грот фактически выступает основателем оригинального подхода к генетическому анализу психических явлений, для которого характерно единство развития и усложнения этих явлений. Такой подход можно было бы назвать структурно-генетическим, ведь в поле его зрения входят, как главные признаки, не просто процессы изменения психических явлений, но и результаты этих изменений, то есть, с одной стороны, генезис, развитие, а с другой – усложнение данных явлений. Он предлагает 5 принципов такого усложнения психических явлений [13, с. 58]:

1. Первичные явления возникают из бессознательной и относительной оценки каких-либо внутренних изменений.

2. Все эти внутренние изменения вначале сводятся к изменению положительной и отрицательной молекулярной работы в тканях организма, т.е. расходов и восстановления веществ и энергии.

3. Различают четыре возможных продукта субъективной оценки ощущений: две формы удовлетворения и две формы страдания.

4. Они выражаются терминами "позитивная и негативная" формы удовольствия и страдания, которые указывают, какая молекулярная работа преобладает в тканях...

5. Эти четыре типа внутренних изменений и соответствующие явления чувствительности тесно связаны между собой, как моменты новых, более частичных оборотов психической деятельности, которые объединяются, в свою

очередь, с общими психическими оборотами и создают вместе одну большую единицу целостной структуры психического процесса.

Эти принципы усложнения психических явлений вызывают одобрение и желание продолжить, дополнить начатую Н.Я.Гротом работу, особенно – проверить ее эффективность при анализе и синтезе развития личности. Ведь и сам ученый наметил пути использования этих принципов, в частности, когда указывал на появление в процессе работы "абсолютно новой категории чувств, которые отвечают уже не каким-либо классам внутренних изменений, а сложным группам искусственных внешних отношений, в основном тех, которые производятся общественной жизнью" [цит. по. 13, с.59].

Кроме указанных принципов, Н.Я.Грот выделяет шесть общих законов психического развития. Первые три из них – это законы запоминания, ассоциации и индивидуализации, ведущие к развитию общих психических явлений более сложного порядка, а три другие – законы забывания, диссоциации и диференцации. Они ведут к образованию специальных видов этих общих явлений. Наряду с этим, происходит объединение явлений чувств и ощущений с явлениями познания, т.е. с представлениями, понятиями, идеями, вследствие чего происходит развитие их субъективного и объективного сознания [13, с. 60].

Дальнейшее развитие психологических представлений Н.Я.Грота отражен в его фундаментальном труде (докторской диссертации) "К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов" (1883р.). В этой работе на основе уже известной, но усовершенствованной методологии подробно исследуются мыслительные процессы, движения, их продукты, их развитие в различных направлениях: а)экстенсивном (в длину), б) интенсивном (в глубину) и в) субъективном (в высоту). Эти направления развития познавательной деятельности находятся во взаимозависимости. Теоретическая картина этого процесса развития познавательной деятельности представлена в виде следующей таблицы [13, с. 63].

Таблица 4.

Содержание и ступени развития познавательной деятельности

| № | Виды движений | Бессознательная | Сознательная | Произвольная | Методическая |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Периферийные движения, которые поставляют познавательные материалы | Ощущение | Восприятие | Наблюдение | Эксперимент |
| | Продукты этих движений | Ощущения | Восприятия | Наблюдения | Данные эксперимента или научные факты |
| 2 | Центральные или умственные движения | Ассоциация | Мышление | Раздумывание | Исследование |
| | Их продукты | Конкретные представления | Конкретные понятия | Абстрактные понятие | Научные идеи |
| 3 | Периферийные движения, направленные на выражение умственных достижений | Язык | Речь | Рассуждение | Изложение |
| | Продукты этих движений | Звуки | Название | Название | Термины |
| 4 | Общие результаты познавательной активности | Опыт | Знания | Познание | Наука |

Итак, мы видим, что разработанная Н.Я.Гротом теория чувств и познавательных процессов ставит ряд принципиальных психологических вопросов, которые сохраняют свою актуальность и для нашего времени. Как справедливо указывает М.Д.Бойправ, они требуют более глубокого анализа, а понятийный аппарат теории – некоторых уточнений. Однако, значение поставленных ученым проблем и их решений не вызывает сомнения. Безусловно и то, что Н.Я.Гроту принадлежит приоритет в теоретическом понимании субъекта познавательной деятельности в процессе его усложнения и развития, что ведет к появлению феномена личности, о чем он размышляет в следующих своих работах, посвященных, как отмечает М.Д.Бойправ в своей книге, проблеме эмоционально-нравственного развития личности [12, с. 10]. Данный цикл философско-психологических исследований Н.Я.Грота несомненно образует один из источников развертывания ученым исследования понятия личности.

### 2.2. Определение личности как носителя моральных идеалов и обязанностей, как сверхиндивидуального, божественного, творческого начала человека

Если первые эпизодические обращения М.Я.Грота как исследователя к понятию личности произошли в одесский период его научной и педагогической деятельности [3], то во время его пребывания в Москве использование этого понятия и его исследование в различных аспектах становится все более систематическим. Уже в статье "Основания нравственного долга" [5] ученый рассматривает личность в связи с различными сторонами ее морального поведения. Он делает акцент на поведении "нравственной личности", утверждая, что основы нравственности следует искать в морально действующей личности [12, с. 12, 13].

Ученый видит коренное противоречие, антиномию, проблему нравственной деятельности личности в соотношении между рассуждениями о личном благе, интересах, или эгоизме, что исключает всякую ценность нравственного

поведения, и поиском "такой основы или такой санкции нравственного поведения и идеи нравственного долга, которые не имеют отношения к личному благу морального существа" [12, с. 13].

Он выдвигает десять основных положений, которые входят как элементы в решение этой проблемы. Однако, их значение шире, поскольку в них содержатся принципы исходного нравственного мировоззрения автора. Рассмотрим их кратко [12, с. 13-16].

1. Никакой другой внутренней санкции или последнего основания для человеческого поведения и деятельности не может бать, кроме доступных человеку чувств и чувствований, которые могут быть двух видов: приятные (удовольствие, наслаждение, радость, счастье, блаженство) и неприятные (боль, страдание, печаль, несчастье, мука).

2. Никакая деятельность человека, а следовательно и нравственная деятельность, не может иметь других оснований, кроме стремления человека к приятным чувствованиям и чувствам и отвращениям от неприятных. Поэтому совершенно безнадежно и бесполезно стараться устроить из этики, как руководства нравственным поведением человека, всякий эвдемонизм, т.е. принцип счастья и блаженства.

3. Последнее не означает, что нравственным поведением человека должны руководить принципы удовольствия, наслаждения, эгоистической пользы, индивидуального блага, животного счастья и т.п. У человека две природы: одна низшая, животная, неразумная, узко индивидуальная, эгоистическая, другая – высшая, собственно человеческая, разумная, общая и потому враждебная эгоизму и чистому индивидуализму. Сообразно этому, доступное человеку счастье может быть двояким.

4. Двойственность природы человека проходит через все области его существования и отражается в двояком, отчасти противоположном друг другу порядке его умственных, волевых, чувственных отправлений. Так, в области мысли индивидуальные, ограниченные пространством и временем восприятия, представления и понятия противоположны общин, незыблемым и вечным идеям и ідеалам. В области воли личные, временные, мимолетные влечения и желания противоположны общечеловеческим, постоянным и неизменным стремлениям к истине, красоте, добру, свободе, вечности. В области чувства временные и скоропреходящие наслаждения и удовольствия, связанные с животной природой человека, противоположны совокупности чувств идеальных, собственно человеческих, вытекающих из восприятия красоты, истины, добра и соединенных с сознанием осуществления этих начал в нас самих, в мире.

5. Согласно этой двойственности всего духовного существования и самосознания человека, есть две формы самочувствия, в которых человек может ставить цель своей жизни и задачу своей деятельности как: а) животное счастье физического организма, наслаждающегося всеми своими отправлениями и силами, и б) человеческое счастье и блаженство духовного существа, который выполняет все свои функции и все свое внутреннее назначение.

6. Обе формы счастья несовместимы друг с другом, потому что противоположны друг другу. Из-за ограниченности сил человека всякое сознательное стремление и действие в направлении удовлетворения потребностей животного счастья неизбежно отвлекает силы человека от стремлений и действий, ведущих к удовлетворению потребности в счастье духовном, собственно человеческом. Отсюда неизбежная борьба влечений двоякого порядка и испытание глубокого страдания при попытках совмещения несовместимого.

7. Поскольку животная жизнь для человека является неизбежным и необходимым условием существования как живого индивидуума, то по мере того, как животное удовольствие превращается из бессознательного процесса в предмет сознательных человеческих усилий, направленных на приумножение и истончение животных чувствований и материального благосостояния, то неизбежно начинается и враждебная нашей общей и высшей идеальной природе эгоистическая деятельность, которая по существу противоположна деятельности нравственной.

8. Основанием нравственной деятельности является стремление к счастью и блаженству духовному, идеальному, враждебному всякому ограничению условиями времени и пространства, вообще индивидуальному животному существованию.

9. Вследствие этого, неизбежным постулатом возможности нравственной деятельности является допущение самостоятельности той всеобщей субстанции – духа, благодаря которой мы в самих себе находим личность, способную – в высших идеях, стремлениях и чувствах своих – отрешиться от индивидуальных и временных условий животного или физического существования.

10. Только таким образом можно объяснить, почему нравственная деятельность предполагает не только борьбу против всякого эгоизма, чувственности, расчета личной выгоды и благоденствия, но и полное самоотречение животной личности, то есть готовность человека не только испытывать всевозможные страдания, связанные с ограничением его животной природы, но если нужно – и полную готовность его пожертвовать во имя высшего духовного блага, даже самой индивидуальной жизнью, как временной и случайной формой бытия того всеобщего начала, которое составляет сущность и основу идеального существования личности [12, с. 13-16] .

Эти десять положений характеризуют первоначальное понимание Н.Я.Гротом нравственной личности, но не только это. В них проявляется и собственная нравственная позиция ученого, философа, психолога, педагога, организатора, литератора, которая научно обосновывается автором и далее уточняется. Он убежден, что "в силу коренной противоположности временной животной природы личности – ее вечной и общей духовной основе, человек не имеет права ставить свое индивидуальное существование выше прочих индивидуальных существований и должен полагать свое счастье не в сохранении самого себя, как физического организма, а в сохранении и приумножении в целом мире того идеального самочувствия, в усилении той духовной мощи, которые он в себе сознает и во имя которых действует нравственно. Отсюда заповедь любви к Богу, как верховному, вечно осуществляемому идеалу, заповедь любви к ближнему, как к самому себя, то есть как к тому же высшему духовному началу, которое человек носит в себе и которое и в других может совершить во имя Бога – не хуже, чем в нем, дело воплощения духовных начал в жизни, если только сам он не подаст пример самоотречения, т.е. такого нравственного подъема духа, при котором животное существование всецело приносится в жертву вечному и абсолютному духовному бытию [12, с. 16].

Н.Я.Грот отмечает условность сформулированного им морального императива, который "является условным только с точки зрения всей человеческой личности, взятой в ее целом и включающей в себя животный индивидуум. Для

духовной же стороны этой личности не существует такой условности. Если для человека, в целом, стремящегося и к временным благам животного существования и к вечным благам духовного бытия, еще можно допустить вопрос о выборе между двумя формами счастья, то для самого духовного существа возможно только стремление к высшему духовному блаженству и удовлетворению ...

Все дело заключается, следовательно, в том, чтобы человеческая личность сознала вполне свою духовную суть, поняла подлинный верховный закон своей жизни, уяснила себе краткость, ненадежность и роковой вред для истинного блага своего – всех тех увлечений животными наслаждениями и всех тех опасений перед животными страданиями, которые руководят его жизнью на низшей ступени развития. Это понимание дается, рано или поздно, для массы людей самой жизнью, ее жестокими и беспощадными уроками. Но оно может быть также плодом научного опыта и результатом научной демонстрации. Задача этики, как науки, в том и заключается, чтобы дать эту демонстрацию, доказать неопровержимо, что закон человеческой жизни состоит из непреодолимого стремления человека к высшему духовному блаженству, что всякое нарушение этого закона рано или поздно жестоким образом наказывается, а духовно-нравственная жизнь сама в себе заключает высшую награду и дает полноту удовлетворения" [12, с. 17].

Подводя итог своим рассуждениям по указанным выше вопросам, Н.Я.Грот выражает уверенность, "что в них примиряется указанная выше антиномия, по которой, с одной стороны, нравственная деятельность исключает всякий животный эгоизм, а, с другой стороны, может найти себе опору только в стремлении нравственной личности к своему собственному благу. Настоящее благо личности – в отречении от своей животной обособленности, в сознании себя звеном и воплощением общего целого, вечного. В осуществлении этого сознания и лежит то счастье и блаженство, которое составляет истинное основание нравственного поведения человека, а стало быть и его нравственного долга. Нечего бояться идеального эвдемонизма, при котором счастье есть все-таки истинная цель деятельного человека – но не то счастье, которое дается скоропреходящими животными наслаждениями, а то, которое заключается в полном самоотречении личности, в акте ее жертвоприношения собой, и при котором в минутной радости воплощается вечность (ибо вечность есть безвременность, а не бесконечность времени)...

Так должны были рассуждать и чувствовать мученики христианства, мученики всякой идеи и всякого добра на крестах, на кострах, на виселицах. И кто не позавидует их счастью и не признает, при сравнении с ним, полного ничтожества всего того, чем люди ежедневно тешатся в жизни, заглушая в себе Бога, попирая в себе вечное начало?" [12, с. 18]

Интересно приложение указанных положений чувственно-нравственной теории Н.Я.Грота к оценкам отношений тогдашней жизни. Ведь, как считает ученый, "мы присутствуем при великой душевной драме, переживаемой не отдельными личностями или даже народами, а всем культурным человечеством. Дело идет, по-видимому, о коренном изменении миросозерцания, о полной переработке идеалов.

...В XIX столетии, благодаря железным дорогам, пароходам, телеграфам и телефонам, а также журналам и газетам, возникла почти на наших глазах, новая сложная нервная система в организме человечества. Человечество становится именно благодаря ей, единым, цельным организмом, все части которого поневоле принуждены функционировать согласно. И это согласие неизбежно будет возрастать с дальнейшим развитием общей нервной системы" [12, с. 23-24].

В этих условиях, в частности, "маленькое, даже и не очень крупное событие, совершающееся сегодня не только с какою-нибудь заметной, но иногда и вовсе незаметной, личностью становится завтра известным всему миру… Грех, вина, преступление и даже проступок личности делаются рано или поздно общим достоянием. Жизнь личности становится все более и более насквозь прозрачной, особенно когда эта личность представляет какой-нибудь интерес ...

Нравственная ответственность личности заметно возрастает, а с возрастанием нравственной ответственности все настоятельнее и настоятельнее становится реформа нравственных понятий и идеалов. Прежняя неправда жизни и лицемерная подделка нравственности становится все труднее и труднее. Тайное так легко становится явным, обман так трудно становится скрыть, что каждая личность, совершая поступок, должен быть заранее готова во всякое время отдать в нем отчет всему человечеству» [12, с. 25].

В этой ситуации, по мнению философа, происходит поляризация мировоззрений, нравственных идеалов в поиске решения данной проблемы. Он рассматривает, в этой святи, две противоположные группы идеалов, первая из которых направлена в будущее, в обновление, усовершенствование имеющихся моральных устоев жизни, а вторая - зовет назад, к тому, чем человек жил когда-то. Н.Я.Грот концентрирует эти идеалы вокруг двух религиозных мировоззрений – христианского и языческого. В своей статье "Нравственные идеалы нашего времени. Фридрих Ницше и Лев Толстой" (1893) он рассмотрел эти две моральные альтернативы на примере идеалов двух выдающихся мыслителей конца XIX века [12, с. 23-42].

Н.Я.Грот отмечает, что между взглядами данных мыслителей существует не только резкая противоположность, но и много общего, схожего. Общим для них "является, во-первых, одинаково решительный, талантливо выраженный и искренний протест обоих против современного нравственного миросозерцания общества, против всего внутреннего духа и строя жизни современного культурного человечества. «Так дальше нельзя жить, нельзя дальше терпеть все существующие и ставшие явными, противоречия жизни: нужно изменить всю жизнь, а для этого прежде всего необходимо пересмотреть все ныне господствующие понятия о жизни, в их значении и целях" [12, с. 27-28].

Во-вторых, общим для них является протест обоих "против вековой традиционной внешней организации христианского общества, в которой часто лицемерно прикрыты под маской лживой добродетели и законности всевозможные язвы порока и разложения. Отсюда – борьба обоих против церкви и государства, как предполагаемых виновников указанной лжи" [12, с. 28].

В-третьих, общим для Л.Толстого и Ф.Ницше ученый признает "и некоторые положительные стремления... дать в жизни человека торжество разуму и трезвому анализу, освободить личность от гнета различных условностей в нравах и понятиях, поднять ее самочувствие и самосознание, изменить и по-новому обосновать ее нравственную жизнь, – создать... новую, более свободную и самодовлеющую личность и на этой почве новое общество и человечество" [там же].

Однако, при решении обозначенной проблемы пути мыслителей резко расходятся. "Ницше видит все зло в зависимости личности от нравственных целей, наложенных на нее религиозно-нравственным миросозерцанием христианства... Зло – во внутренних оковах, связывающих личность, в связанности ее совести учениями о грехопадении, сострадании, любви. Так называемое зло, преступление, эгоизм – законные и необходимые проявления силы и могущества личности; чтобы личность могла смело и полнее проявить все свои силы, надо освободить все эгоистические деяния ее от связанной с ними "нечистой совести"... Весь источник силы личности – в страсти, нужно признать право страсти господствовать в жизни, и тогда личность сумеет проявить все свои скрытые энергии. Другими словами, нужно освободить личность от "нравственной ответственности" в христианском значении этого слова, нужно это потому, что единственный смысл жизни человечества может лежать только в возможно полном расцвете личности, в улучшении типа человека, породы людей-животных до достижения ими нового усовершенствованного вида "сверхчеловека". Так как не все люди по организации доступны такому усовершенствованию, то надо признать полную свободу только для высших, лучших личностей и сделать массы пассивным орудием и пьедесталом для возвеличения этих личностей …" [12, с. 28-29].

Н.Я.Грот предлагает философски обобщить суть учения Ницше в формуле: "Чем больше зла, тем больше и добра" – ибо зло – необходимый темный фон картины полного умственного торжества освобожденной от всяких нравственных стеснений личности" [12, с. 29].

Иначе оценивает, по мнению ученого, причины зла и добра, смысл будущей нравственной реформы граф Лев Толстой. "Зло не во внутренних нравственных нормах деятельности личности, а в отступлении от нравственного закона, в его непонимании и игнорировании, а следовательно и во всем, что ему противоречит, то есть во внешних цепях социальной организации, не только не связанных с нравственным миросозерцанием христианства, а напротив, ...глубоко ему противоречащих и представляющих собою признаки недостаточного отречения человечества от языческого строя жизни. Не только не следует желать уничтожения нравственного миросозерцания христианства, но в нем одном только и залог настоящего духовного развития личности, а следовательно и общества... Цели и смысл жизни следует искать... прежде всего в лучшем устройстве здешней духовной жизни человечества. Но путь к этому не в освобождении совести личности от всяких нравственных оков, а, напротив, в возможно полном и глубоком развитии христианской совести, – не в расцвете эгоизма, а, наоборот, в полном и окончательном подавлении его, – в проявлении способностей к самоотречению, любви и состраданию к ближнему, в возрастании личного смирения, терпения и непротивления злу (злом)... В противоположность Ницше, Толстой – ревностный проповедник добровольной равноправности и полного социального нивелирования личностей. Его идеал – именно идеал человека как мирного, домашнего, но не "стадного животного", а духовного существа, – не пугливого и боязливого, а нравственно-непоколебимого и внутренне стойкого... смирение и терпение перед внешними невзгодами жизни, добровольное подчинение нравственному закону, свободное мученичество за правду и скрытый героизм самоотречения, но при одном условии, чтобы дело, которому служила личность, было вполне христианским, чтобы личность исполняла дело Христово, – дело любви и добра. Формула Толстого: "Чем меньше зла, тем больше добра" [12, с. 30].

Н.Я.Грот критикует оба мировоззрения. Ницше – за попытки возродить древний языческий культурный идеал и отречение от христианства, за эстетический рационализм, за мечту о торжестве отдельной, исключительной личности на почве порабощения масс, за идеал "сверхчеловека", за революционный анархизм и догматический деспотизм, за материализм, атеизм и эволюционизм "фантастического толка", за отвлечение от современной промышленной и буржуазной цивилизации, за преувеличение чувства перспективы социальной и политической жизни человечества и тому подобное. Мнение Л.Н. Толстого подвергается философом критике за слишком непосредственный восточноевропейский идеализм, стремление очистить от всяких языческих примесей христианский идеал жизни, и, в связи с ненавистью к язычеству, – за отвлечение от науки, искусства и государственных форм существования, за чрезмерный морализм с рационалистической подложкой, за утверждение самостоятельности всякой личности путем уничтожения "взаимной коллективной эксплуатации", за отношение к современной культуре, поскольку она кажется ему в своей основе ложной, не христианской, за смирение, терпение и самоотречение как коренные свойства человека, за отрицание всей догматики христианства, за всякое научное и философское размышление о судьбе и природе мира, за чрезмерный теоретический скептицизм и пессимизм во взглядах на жизнь, за недостаточность чувства социальной и политической перспективы жизни человечества и т.п. [12, с. 32-41].

Итак, Н.Я.Грот подробно проанализировал достоинства и недостатки двух крайних мировоззрений своего времени. Конечно, он не мог не задать вопрос, а где же настоящий нравственный идеал? По его мнению, "мы должны искать его все-таки в примирении внешнего и внутреннего, материального и духовного, – скажем смелее: "языческого" и "христианского", в компромиссе науки и религии, знания и веры… их синтезе, более широком , органическом и полном, чем это было сделано раньше. И это будет сделано, по мнению ученого, именно философией, "как той "примиряющей наукой наук", которая пересматривает и проверяет фундамент всякого знания, обобщения, синтеза" [12, с. 41].

Новые ответы на указанные вопросы философ и психолог подает в своей работе "Устои нравственной жизни и деятельности" [7].

Исходной для него является та истина, что устои нравственности содержатся внутри человека, в его собственной психической природе, а не где-нибудь вне его" [цит. по 12, с. 42]. Он считает это положение одним из самых прочных достижений философии двух последних столетий. "Будем ли мы искать устои нравственного поведения с помощью религии, науки или философии, – сами основания религии, философии и науки необходимо будет рано или поздно признать заложенными в самой природе человека. Вера, надежда, любов, стремления к истине, благу, совершенству, – неотъемлемые свойства человеческой природы; внешние условия и причины могут эти чувства и стремления только пробуждать или заглушать, а не создавать из ничего.

Все предполагаемые религией, философией и позитивной наукой устои нравственного поведения, любовь к Богу и ближнему, вера в правду и совершенство, надежда на вечное блаженство и страх вечной кары – с одной стороны; сострадание и жалость, стремление к счастью и идея нравственного долга; наконец, чувство самосохранения и родовой

инстинкт, идеи пользы и общего блага – все это факты душевной жизни субъекта, состояния и свойства нашего внутреннего "я". Задачей нашей будет – попытаться дать новое освещение этической проблемы "об основаниях нравственного поведения" на почве психологической, а основным мотивом для пересмотра вопроса является сомнение в удовлетворительности его решения учениями современной утилитарной и эвдемонистической морали, - морали пользы и счастья" [12, с. 42].

Н.Я.Грот рассматривает, на пути поиска более точного ответа на поставленные вопросы, взгляды на мораль известных мыслителей – Канта, с его "категорическим императивом нравственного долга"; Шопенгауэра с его идеей "взаимного сочувствия", Спенсера – с его положением о стремлении к своему счастью и уступками счастью других на основе родового инстинкта альтруизма, с мыслями уже упоминавшихся Ницше и Толстого; Дж. Ст. Милля с его принципом служения все большему счастью возможно большего количества других существ и т.п..

Но все они приводят, по мнению ученого, ко все новым и новым вопросам, оздающим гордиев узел морали, который нельзя распутать, а можно только разрубить [12, с. 47]. Основным среди них является вопрос: "Верно ли, что нравственный долг в наиболее безусловно й форме повелевает вполне отречься от своего личного счастья в пользу счастья других существ, а в более условной – служить счастью других существ, жертвуя для этого некоторой долей своего счастье?" [12, с. 47].

Он обращается также к анализу поведения матери, вообще родителей в отношении своих детей, друзей в отношении к своим сверстникам, воспитателей и учителей – в отношении учащихся, взрослых – в отношении молодого поколения, мудрых руководителей – в вопросах улучшения экономического положения народа, корда, "если всеми этими поступками попутно и достигается счастье тех существ, которых мы любим и жалеем, то не как цель сама по себе, а как возможный, но случайный, то есть не зависящий от нас, результат.

Какой же *общий положительный признак и внутренний смысл* можно найти в нравственных поступках, внушаемых любовью и состраданием, если они не направлены на счастье других существ? Во всех них мы замечаем одну несомненну черту: они непосредственно и прежде всего клонятся к сохранению и спасению жизни других существ, независимо от вопроса об их счастьи, причем нравственный поступок, по общему убеждению, становится тем более нравственным, чем более – ради спасения и сохранения чужой жизни – ставится на карту собственная жизнь любящего и жалеющего" [там же].

Согласно этому, как убежден Н.Я.Грот, "непосредственная задача каждой личности» есть *«создать или поддержать, сохранить или спасти возможно больше других жизней, хотя бы с пожертвованием своей собственной единичной жизни... Любить, жалеть, холить, сохранять и спасать от смерти все живое – вот общая формула" [12, с. 50-51]*.

Из этой формулы вытекают новые и новые вопросы, которые ставит философ и психолог. Так, он спрашивает: "Какая *психическая сила* лежит в основе этой *мировой любви*? Как назвать ее? Очевидно, в каждом индивидуальном живом существе есть, наряду с индивидуальной волей к жизни, общая мировая воля к жизни – "всеобщая душа", как говорили древние. Как бы мы ее ни называли – мировой волей, сверхиндивидуальной душой или духом, инстинктом самосохранения мира, или творческим началом, созидающим жизнь – все равно. Эта сила в нас есть, это – реальная сила, подлинный деятель и фактор нашего нравственного поведения...

*Одна* основная черта этой силы, этого деятеля, как мы видели, есть наклонность ее к творчеству, к творческому созиданию и поддержанию жизни вне индивидуума. Другая – существенная черта – это ее враждебность индивидуальной воле к жизни, эгоизму, самосохранению... Несомненно, что индивидуальная воля к жизни есть только частное проявление и частная форма "мировой воли к жизни", созидающей и поддерживающей множество жизней *через индивидуума*, но *вне* его. Инстинкт самосохранения индивидуума есть частный случай "инстинкта самосохранения мира", в нас заложенного; эгоизм есть *низшая форма альтруизма*, – это альтруизм или солидарность собранных и скрепленных в нашем организме "живых клеточек и их организованных ассоциаций (органов)", – *любовь к себе* есть частная форма любви *к живому вообще.*

...Рассматривая этот вопрос, мы открываем новый положительный признак "мировой воли к жизни", нам присущей и в нас действующей. Она стремится не только к творчеству и созиданию жизни, но к "бесконечному творчеству" – к бесконечной полноте и совершенству своих жизненных воплощений, и поэтому враждебна всякой ограниченности, всякому окончательному своему закреплению и закрепощению. Индивидуальность наша есть именно такая закрепощеная и закрепленная наследственностью и привычками, и ограниченная организацией, мировая воля к жизни, и потому наша общая творческая сила, насколько она в нас сохранилась и проявляется, безусловно враждебная эгоизму, как способу оберегания этой самой "ограниченной индивидуальности". "Воля мировая" в человеке нравственном сильнее "воли индивидуальной", как частного своего выражения, и потому вечно борется с ней и с ее проявлениями чувством самосохранения и эгоизма" [12, с. 51-52].

Среди новых позитивных признаков мировой воли к жизни Н.Я.Грот выделяет не только прямое созидание, сохранение и спасение конкретных жизней отдельных существ, но и всякое идейное, духовное творчество и строительство ее, "связанное с затратой сил личности и пожертвованием индивидуальными благами, здоровьем и даже жизнью – ради совершенствования жизни мировой". Это касается настоящих ученых, художников, философов, религиозных, общественных проповедников, то есть всех "деятелей творческой воли". К их числу он относит Шекспира, Гете, Пушкина, Джордано Бруно, Декарта, Канта, Коперника, Ньютона, Дарвина, апостола Иоанна, Будду, Лютера и многих других подвижников жизни. При этом "вопрос идет по большей части о создании и поддержании *жизни высшей на счет низшей*, жизни *духовной на счет материальной*... Во всех ближних мы, главным образом, любим и оберегаем их духовную личность, их психическую жизнь" [12, с. 52-53].

Поэтому еще одним важным позитивным признаком "мировой творческой свободы" выступает "неудержимое стремление к созиданию, развитию и увековечиванию жизни духовной, высшей психической жизни в мире, – это другими словами, стремление *к одухотворению мира, к духовному его совершенствованию*" [12, с. 54].

Согласно этому, так называемая *личная нравственность* должна воплощаться в действиях, которые «внушаются нам чувством чести и нравственного достоинства» и направляются «нравственными предписаниями: не предаваться плотским излишествам, не лгать и не обманывать, не трусить и не малодушничать, не делать низостей и подлостей, не отчаиваться и не лишать себя жизни" [там же].

Следовательно, делает вывод великий философ и психолог, "психологически главным устоем нравственной жизни и деятельности является в нас мировая воля к жизни духовной, мировой инстинкт самосохранения жизни духовной, психической, высшей. Главные четыре положительные признаки этой мировой воли, которая внушает личности человека *ее нравственное* поведение, ...следующие: 1) это – сила, *созидающая, оберегающая и спасающая жизнь вне индивидуума* в мире, 2) это – сила, *враждебная индивидуальной воле к жизни* – эгоизму и животному инстинкту самосохранения, 3) это – сила, *стремящаяся к бесконечной полноте и совершенству* своих воплощений, *реальных и идеальных,* 4) это – сила, направленная преимущественно к *созиданию и совершенствованию духовному, идеальной жизни мира*. Поэтому ее можно определить как "*мировой* инстинкт или волю духовного самосохранения и саморазвития", заложенные в природу всех его живых существ, но достигающий полноты самосознания только *в человеке* и проявляющийся в его *нравственной* жизни и деятельности.

Сообразно природе указанной силы, *сознательным идеалом* нравственного поведения должно быть «достижение миром нравственных существ – людей – возможно полного, всестороннего и высокого духовного развития и творчества", а *сознательным критерием* нравственной деятельности будут "чистота, бескорыстие и самоотверженность работы человека для цели бесконечного духовного совершенствование мира". Таково содержание идеи безусловного нравственного долга" [12, с. 55].

Таковы, по убеждению Н.Я.Грота, главнейшие устои нравственной жизни человека, содержащиеся внутри него и сводящиеся к одному общему принципу – "мировой воли к жизни высшей, духовной, которая есть и мировая любовь и мировое сознание безусловного нравственного долга". Согласно этому принципу, философ и психолог формулирует свое определение личности: "Очевидно, *личность* человека не есть только его животно-психическая *индивидуальность*, а сочетание этой последней *с мировым духовным началом*, с божественной творческой силой, создавшей мир, и в этой последней находятся корни всей нашей нравственной жизни» [12, с. 56]. В более краткой и обобщенной форме это определение звучит так: **"Личность есть не только органическая индивидуальность, но и "сверх-индивидуальное, божественное, творческое начало" в человеке"** [12, с. 57].

### 2.3. Обновление понятие души в энергетическом и личностном контексте

Следует отметить, что в процессе отделения психологии от философии, которое Н.Я.Грот считал важнейшим событием в ее становлении как научной дисциплины и в котором он принимал непосредственное участие, осуществлялись отбор и обновление ключевых понятий этой дисциплины и их сопоставление друг с другом. Именно такими стали для ученого понятия "душа" и "личность", различные по своей истории, смысловому наполнению и значению. Так, понятия души, душевных способностей, которые он считал основными для "прошлой и средневековой" психологии, постепенно наполнялись традиционным и наполняются новым содержанием, в частности, через понятие духовной ассоциации, ассоциации сознания, воли, бессознательной активности, апперцепции, психической энергии, бессмертия человеческого духа , бессмертия личного сознания, самосознания, субъекта, деятеля, "я" и другие. В этой связи, нельзя не заметить стремления ученого и далее обновлять понятие души в "энергетическом" и "личностном" контексте.

Понятие личности Н.Я.Грот рассматривает как относительно новое, исключительное, относя его именно к ряду "сверх-индивидуальных, божественных, творческих" сущностей человека. К сожалению, он не успел непосредственно логично соотнести эти два понятия, терминологически трансформировать понятие души в понятие личности, хотя именно такая тенденция отчетливо проявляется в эволюции его философско-психологических взглядов. Ведь, характеризуя душу, как атрибут "деятеля", говоря о "деятельности и творчестве человека", о "сознании и самосознании души", о "субъекте" и "я", то есть о тех признаках, которые уже через несколько лет его коллеги-современники, а через несколько десятилетий – последующие поколения психологов, будут приписывать именно личности, он фактически реализовал именно личностную тенденцию в реформировании понятие души, рассуждая о ней в имплицитно личностном контексте, сближая эти понятия. Так, переходя от традиционной философии к новой научной дисциплины – психологии – он одновременно осуществлял переход от понятия души к понятию личности. Если говорить точнее, то речь может идти не столько о переходе, сколько о процессе вызревания нового научного понятия личности в недрах традиционного понимания души.

В предыдущих его работах можно выделить еще несколько источников, в которых выкристаллизовывалось понятие личности. Это его теория чувств и познавательной деятельности, принцип усложнения психических явлений и теория эмоционально-нравственного развития человека и т.д. В этом плане интересны "личностные характеристики души", которые фактически приведены в его работе "Понятие души и психической энергии в психологии" [10]. Мы не станем касаться деталей проведенного М.Я.Гротом тщательного анализа понятия души, физической и психической энергии, закона сохранения энергии, работы, движения души деятеля, их понимания различными авторами, начиная с античной эпохи до конца XIX века, а сразу же представим красноречивые итоги этого анализа, изложенные в шести основных предположениях ученого [12, с. 103-106].

1. "Так как мы знаем непосредственно только одного деятеля в природе, наше собственное *я* или *субъекта*, как носителя сознания и как непосредственного источника нашей психической энергии и работы, то мы можем законно думать, что всякие деятели в природе или всякие источники энергии суть для себя и внутренне своего рода *я*, или субъекты.

2. До сих пор называли этих деятелей или субъектов душами, а в общей их совокупности духом, выражая в этих понятиях не что иное, как известный узел действий или центры сил, проявляющихся в известных *энергиях*, движениях,

работе. Мы можем и впредь называть их этим именем, помня только, что дело идет не о прежних "метафизических" субстанциях, а только об известного рода логико-алгебраических знаках, для выражения эмпирически воспринимаемых свойств субъектов – быть источниками сознательного действия и носителями необходимых для него энергий».

3. Так как субъект наш сознает, что он не весь есть сознательный деятель, а еще и не вполе сознаваемое орудие действия, то он приписывает себе тело, как такое орудие и, в то же время, среду действия, а миру - вещество или материю, и называет ее объектом своего (психического) действия, своей (психической) работы.

4. Но далее он сознает также, что и сам он является объектом действия других деятелей и воспринимает эти действия, и потому делит себя на действующего субъекта или волю, и воспринимающего субъекта (зум и сознание вообще).

5. Как велика сила нашего субъекта, как деятеля, как воли, т.е. как носителя потенциальных энергий действия, мы не знаем в точности, но должны допустить ограниченность сумм этих накапливающихся или не рассеивающихся еще в нас потенциальных энергий действия, этого капитала наших психических энергий, которым мы и живем всю жизнь. Но эта ограниченность общей суммы психических энергий еще не рещает отрицательно вопросы о свободе воли и бессмертии личного сознания, так как, будучи продуктами сложной эволюции природы, человеческие организмы могут считаться значительными запасами потенциальных психических энергий, которые не могут быть истощены всей нашей жизнью и не могут находить в среде таких абсолютных противодействий, которые бы они не могли преодолевать при переходе своем в кинетическое состояние. В этом смысле воля может быть относительно свободна, а субъект, как деятель, неистощим в своей внутренней потенциальной энергии, которая может быть переведена в работу не только извне – физическими толчками, но и изнутри – самосознанием.

6. Рассеивается ли всецело вся наша психическая энергия во всех ее потенциальных жизненных запасах, при уничтожении ее орудия – организма (т.е. в момент его смерти) или нет? На это пока мы не имеем ответа, но можем предположить, что если всякая энергия в природе может передаваться или переходить из одного тела в другое, т.е. из одной среды действия в другую, то возможно, что и психическая энергия, не будучи совершенно истощена жизнью, не может всецело рассеяться или перейти в так называемые физические энергии распадающихся частиц тела (в трупе), а переходит со всеми *ее* основными свойствами (сознанием и самосознанием) в другую среду, например, невесомую, эфирную, которая... считается иногда "средой действия психической энергии" даже в самом организме – в нервной его системе.

Душа человека, в прежнем значении слова, может быть и есть эта эфирная нервная среда, вместе с ее особыми психическими энергиями? Если тепловая энергия переходит из одного тела в другое, а электрический ток или энергия переходит по проводу с одного аппарата в другой, то почему (a priori) психический ток не может перейти через эфирную среду в другие тела или пространства? На почве энергетизма учение о бессмертии личного сознания может быть со временем найдет себе новое научное оправдание [12, с. 103-105].

Н.Я.Грот, как настоящий ученый, честно признает эти идеи "гипотезами, догадками, предположениями, мечтами", которым можно противопоставить "другие гипотезы, догадки, предположения». Он откровенно признается: "Мы хотели только показать, что энергетическая теория, теория "психической энергии" и подчинения ее "мировому закону сохранения энергии" сама по себе не предрешает ни одного метафизического вопроса, а только ставит их на совершенно новую почву. Весьма вероятно и возможно, что со временем именно на почве закона сохранения энергии будет оправдан постулат сохранения известной части энергий сознания, т.е. этический постулат личного бессмертия" [12, с.105].

Н.Я.Грот верит в то, что "методологический прием изучения психической работы или деятельности с точки зрения энергетической нисколько не уничтожает точки зрения внутреннего опыта и необходимости признания психических и этических ценностей для нашего самосознания, хотя бы и явилась впоследствии полная возможность выражения этих ценностей в "механическом эквиваленте". Энергетика в психологии должна явиться, как выражаются механики и физики, *полезной рабочей гипотезой*, нисколько не исключающей точки зрения внутренних оценок" [12, с. 106].

Доказательство этой гипотезы ученый возлагает на будущую "новую энергетическую психологию", а также – на экспериментальную психологию, основам которой он посвятил отдельную работу [8].

### 2.4. От учения Платона о бессмертии души к идее о бессмертии сознания личности

В своей работе «Очерк философии Платона" [11; 12] Н.Я.Грот подробно анализирует различные аспекты творчества выдающегося древнегреческого мыслителя, среди которых особое внимание уделяет его учению о бессмертии души [12, с. 249-255]. Н.Я.Грот в своих трудах сам неоднократно обращается к этой проблеме. В данном же очерке он не только перечисляет положения учения древнего философа о бессмертии души, но и пытается осовременить аргументацию античного решения данной проблемы, считая ее очень перспективной и важной именно для психологии личности.

Фактически Н.Я.Грот предстает в этом плане как один из первых отечественных ученых, кто попытался сделать проблему бессмертия предметом психологического исследования. Считая это учение Платона важнейшим среди других его учений именно в психологическом отношении, он тщательно анализирует все главные аргументы Платона в пользу бессмертия души, которые выделял сам древний философ, и те аргументы, что заметили в его философии другие мыслители.

Как исходный аргумент, как это ни парадоксально, Н.Я.Грот, вслед за Ибервегом, рассматривает учение Сократа, учителя Платона, о некоторых стремлениях и помыслах философов, которые вроде бы должны желать ...смерти, "так как есть другая жизнь, более совершенная. Это – этический или субъективный аргумент, который выводится из стремления человека к вечности, к идеалу. Данное субъективное доказательство дополняется рядом объективных, их пять":

Первое заключается в том, что "противоположности неизбежно переходят друг в друга. Это как бы физический закон и Платон выводит его из наблюдений. День переходит в ночь, теплое в холодное и т.д. без конца и, следовательно, жизнь переходит в смерть и смерть в жизнь" [12, с. 249-250].

Второе доказательство является психологическим и связано с учением Платона о познании. Ведь, "если познание идей есть припоминание виденного и испытанного душой до ее соединения с телом, то следовательно душа должна существовать до ее появления в теле, а отсюда вывод, что она должна существовать и после смерти тела: иначе утрачивался бы психологический смысл всего процесса" [12, с. 250].

Третье доказательство метафизическое и связано с учением Платона об идеях, в котором он утверждает, "что идеи и душа имеют родство между собой: как идеи невидимы, незыблемы и вечны, так и душа их постигающая, должна обладать теми же качествами" [там же].

Четвертое доказательство этическое, объективное, и связано с рассмотрением отношений души к телу. "Душа сама по себе неизменна и, следовательно, ее нельзя понимать, как гармонию телесных функций, так как эта гармония не может быть абсолютной гармонией, всякая гармония бывает большей или меньшей, душа же не может быть "более или менее душой". Платон эмпирически доказывает, что душа управляет телом, а не наоборот. Он приводит ряд фактов, которые доказывают, что человек способен к самообладанию. В этом случае Платон совершенно прав, ибо наука о нравственности возможна только при предположении, что душа может подчинять себе тело" [12, с. 250].

Пятый аргумент является логическим, которому Платон придает особое значение. "Здесь Платон устанавливает родство понятия души с понятием жизни: душа и жизнь одно и то же; поэтому мертвая душа невозможна, так как жизнь не может быть мертва, понятие жизни не может быть тождественно понятию смерти. Следовательно, было бы противоречие допустить, что "жизнь умирает", т.е. что душа может умереть" [там же].

Рассматривая критически приведенные аргументы Платона в пользу бессмертия души, Н.Я.Грот предполагает, что они могут казаться слабыми и недостаточными. Об этом могут свидетельствовать и возражения со стороны других мыслителей, например, таких как Симм [12, с. 253].

Однако, как убежден Н.Я.Грот, все "возражения касаются чисто формальной стороны аргументации Платона. Если глубже вникнуть в смысл его рассуждений, то окажется, что они не так наивны". Ученый предлагает интересный методологический ход для подтверждения справедливости учения Платона о бессмертии: "Попробуем заменить понятие души понятием сознания" [12, с. 254]. В таком случае, как рассуждает ученый, «первый аргумент останется в своей силе: как в природе противоположность переходит в противоположность, так и в психической области сознательное психическое состояние всегда переходит в бессознательное и наоборот: и в бессознательном душевном состоянии есть место зачатку сознательного; следовательно вопрос только в том, когда и в какой форме бессознательное снова превратится в сознательное; сознание как потенция, погибнуть не может, вопрос же заключается в том, будет ли последующая форма индивидуально тождественна предшествующей" [там же].

Второй и третий аргументы сводятся, по убеждению Н.Я.Грота, "к открытию в сознании стремлений к вечному и всеобщему и к способности его творить вечное и всеобщее в научных и художественных идеях, откуда можно заключить, что в нас самих есть всеобщий и вечный субъект, не погибающий, бессмертный" [12, с. 253].

Четвертый аргумент состоит, по мнению Н.Я.Грота, «в утверждении того несомненного факта, "что сознанию свойственна способность самоопределения, так как наша воля обусловливается, кроме внешних и внутренних физиологических побуждений, еще и третьим родом функций – сознанием. В последнее время Фулье выставил теорию об идеях-силах, способных преобразовывать мир и организм человека. Таким образом, даже детерминизм признает то, что Платон кладет в основу четвертого доказательства, а именно, что истинная сила, управляющая нашей жизнью, находится не в теле, а в сознании. Если только сознание способно выработать в себе эту силу, то придется заключить, что в нас есть что-то нематериальное, что может освободить нас от власти материи" [там же].

Что касается пятого аргумента, то он тоже, по мнению ученого, сохраняет часть своего значения, ведь "понятие сознания преимущественно связано с понятием жизни, а новейшая биология признает, что сознание есть форма жизненности, следовательно мы придем к тому же, к чему пришел Платон, а именно, что живое не может обратиться в безусловно мертвое, ибо понятия жизни и смерти действительно логически непримиримы; жизнь погибнуть не может – следовательно, нельзя рассматривать смерть как изменение жизни, но в таком случае неизбежно заключение, что жизнь сама по себе неразрушима и погибнуть не может. Умереть может тело, которое жило, но не сила, давшая ему жизнь. Последняя может разве только перейти временно в потенциальное состояние разложившейся на свои составные элементы материи, но куда девалось бы тогда то начало, которое их объединяло и держало вместе?" [12, с. 254-255].

Вдумчивый читатель может продолжить мысленный эксперимент выдающегося ученого и попытаться поставить дальше в эти его рассуждения вместо слов "бессмертие сознания" слова "бессмертие сознания личности» ...

Так, оценивая, в целом, труды Н.Я.Грота, можно сделать вывод, что философ и психолог обнаружил, решил и поставил в своем научном творчестве новые теоретические вопросы, значительная часть которых касается именно личности, обновления, реформирования в личностном контексте ключевых понятий философии и психологии своего времени, которые ведут к более основательному определению и изучению категории личности.

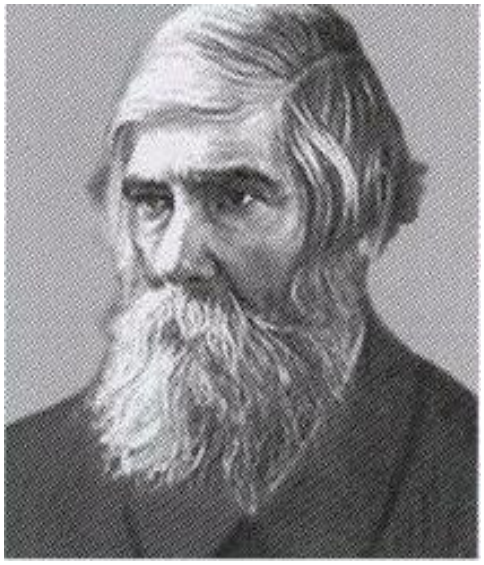
Отметим еще раз, что в теоретических исследованиях Н.Я.Грота отчетливо выступают три главных источника, с которых начинается и далее осуществляется переход философской и психологической мысли ученого к пониманию сущности личности. Это, во-первых, его идеи о природе чувств, психического оборота, познавательной деятельности, развития и усложнения психических явлений, во-вторых, – чувственно-нравственная теория человека и понимание личности как сверх-индивидуального, божественного, творческого начала в человеке, и, в-третьих, – обновление ученым понятия души в энергетическом и личностном контексте и, конечно, идеи ученого о бессмертии сознания личности.

Сформулированные и поставленные Н.Я.Гротом перед наукой более столетия назад вопросы, гипотезы, идеи безусловно должны быть тщательно проанализированы современными психологами. Своей оригинальностью, смелостью, перспективностью они заслуживают уважения и благодарности великому отечественному подвижнику, реформатору философии и научной психологии в XIX веке.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Грот Н.Я. Психология чувствования в ее истории и главных основах. – СПб., 1879-1880. – XIX. – 569 с.*
2. *Грот Н.Я. К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов. – Лейпциг, 1882. – 349 с.*
3. *Грот Н.Я. Еще об изменениях в сознании личности / "Одесский вестник", 1886, 29 января.*
4. *Грот Н.Я. О направлениях и задачах моей философии // Православное обозрение: – М., 1886, №11. –18 с.*
5. *Грот Н.Я. Основания нравственного долга // Вопросы философии и психологии. – 1892, №12 и 13. – 61 с.*
6. *Грот Н.Я. Нравственные идеалы нашего времени. Фридрих Ницше и Лев Толстой // Вопросы философии и психологии. – 1893, №16. – 25 с.*
7. *Грот Н.Я. Устои нравственной жизни и деятельности // Вопросы философии и психологии. – 1895, №27. – 24 с.*
8. *Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии // Вопросы философии и психологии. – 1895, №30. – 52 с.*
9. *Грот Н.Я. О жизни и личности Декарта // Вопросы философии и психологии. – 1896, №35. – 15 с.*
10. *Грот Н.Я. Понятие о душе и психической энергии в психологии // Вопросы философии и психологии. – 1897, №37 и 39. – 73 с.*
11. *Грот Н.Я. Очерк философии Платона. – М.: Издание "Посредник", 1897. – 189 с.*
12. *Грот М.Я. Вибрані психологічні твори / Упорядник, передмова, примітки М.Д.Бойправ. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 296 с.*
13. Бойправ М.Д. М.Я.Грот: психологічні погляди та освітня діяльність: Монографія. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 165 с.
14. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: "прайм – ЕВРОЗНАК", 2003. – 512 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Психология личности в трудах отечественных психологов. Составитель Куликов Л.В. – СПб: Изд-во "Питер", 2000. – 480 с.
17. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

# 3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ В ОБЪЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ И РЕФЛЕКСОЛОГИИ В. М. БЕХТЕРЕВА



***"Личность с объективной точки зрения… есть не что иное, как самодеятельное существо со своим психологическим складом и индивидуальным отношением к окружающему миру".***

***В.М.Бехтерев***

*Владимир Михайлович Бехтерев (20 января 1857 г. – 24 декабря 1927 г.) родился в с. Сорали Вятской губернии России в семье служащего. В 1878 г. окончил с отличием Петербургскую медико-хирургическую (позже переименована в военно-медицинскую) академию, получив звание врача-докторанта. Был оставлен при клинике нервных и душевных болезней академии для подготовки докторской диссертации по медицине, которую успешно защитил в 1881 г. Вслед за этим был избран профессором Казанского университета, где в 1885 г. по его инициативе и при активном участии создается первая в России лаборатория экспериментальной психологии. С 1883 г. возглавляет кафедру психиатрии и клинику нервных и душевных болезней Петербургской военно-медицинской академии, действительным членом которой избирается в 1899 г. В 1908 г. основал и возглавил Психоневрологический институт в Санкт-Петербурге, который стал первым в мире центром по комплексному изучению человека.*

*Научные интересы В.М.Бехтерева сосредотачиваются в отраслях психиатрии, невропатологии, физиологии, психологии, психогигиены, психопрофилактики, педагогики, социологии. Им создано известное в психологической науке направление, получившее вначале название объективной психологии (1904 г.), затем – психорефлексологии (1910 г.) и, наконец – рефлексологии (1917 г.).*

*4 сентября 1905 г. В.М.Бехтерев выступил в Киеве с программным докладом "Личность и условия ее развития и здоровья" на II съезде отечественных психиатров [3]. Впоследствии его взгляды на личность были изложены в фундаментальном труде «Объективная психология» (вышло 3 выпуска в 1907-1910 гг.) и других работах (см. библиографию).*

### 3.1. Понимание природы личности

В.М.Бехтерев считал, что определение понятия личности связано в науке с большими противоречиями. Об этом свидетельствуют различные взгляды и мнения, в зависимости от направлений исследования психики. По его мнению, под личностью следует понимать как объединяющее, так и направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека. То есть личность как понятие включает в себя, кроме внутреннего объединения и координации, еще и активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий. Согласно этому, в личности выделяются как субъективная, так и объективная стороны. Субъективные переживания личности всегда проявляются через определенный ряд объективных явлений.

В.М.Бехтерев подчеркивал, что именно в объективных явлениях "содержится то обогащение, которое вносит личность в окружающий ее внешний мир" [22, с. 16]. С точки зрения объективной психологии, только объективные проявления личности, которые доступны для наблюдения, собственно и составляют объективную ценность личности.

Вышеупомянутое позволило ученому сделать вывод, что "личность с объективной точки зрения есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями – индивид, который представляется самодеятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям" [22, с. 16]. По его мнению, именно общая совокупность психических явлений с их особенностями, а не отдельно рассмотренные явления – оригинальность ума, творческие способности, умственный кругозор, воля – именно такая совокупность, выделяет личность среди других и обусловливает ее самодеятельность, объективно ее характеризует. Критерием и мерой развития личности в индивиде им признается совокупность психических явлений, которая проявляется через индивидуальное отношение к окружающим человека условиям и дает ей возможность выступать самодеятельным существом.

Таким образом, В.М.Бехтерев формулирует суммирующее определение: "Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самодеятельное существо со своим психологическим складом и индивидуальным отношением к окружающему миру" [22, с.16].

### 3.2. Органическая и социальная сферы личности

В.М.Бехтерев указывает на наличие у человека двух сфер нервно-психической деятельности, которые определяют ее активно-самостоятельное отношение к окружающему миру, или самодетерминованную активность личности. Это органическая и социальная сферы единой личностной сферы, которые последовательно возникают с развитием жизни. Сначала формируется органическая сфера, в которой концентрируется запас прошлого опыта, необходимый для жизни организма. Он образует главный центр нервно-психической деятельности и определяет активно-самостоятельное отношение живого организма к миру. Образование этого интимного ядра личностной сферы основывается на внутренних условиях, на запасе постоянно оживляемых следов от рефлексов, связанных с внутренними и внешними раздражителями [18, с. 393].

С развитием общественной жизни, рядом со следами психорефлексов органической сферы человека, но в тесной связи с ними, появляются следы психорефлексов, которые определяются отношениями именно общественной жизни. Развивается личностная сфера социального характера, лежащая в основе нравственных и социальных отношений между людьми. Именно это развитие "основного ядра нервопсихики", то есть социальной сферы, "приводит к образованию личности как самобытной психической особи в социальной жизни народов" [18, с. 393].

Таким образом, по мнению В.М.Бехтерева, личность состоит из двух тесно связанных между собой совокупностей следов. Одна из них тесно связана с органической сферой, а вторая – с социальной. Он утверждает, что в зависимости от степени развития каждой из этих сфер как совокупности следов, в личности может доминировать эгоизм или альтруизм.

Между этими двумя сферами личности устанавливается определенное распределение функций. Органическая сфера личности является главным руководителем реакций на раздражители окружающего мира, имеющих отношение к поддержке организма. Социальная сфера личности связана с высшим руководством действиями и поступками, которые имеют целью установление отношений между личностью и другими членами общества. При этом, как подчеркивает В.М.Бехтерев, "сложный процесс развития социальной сферы личности нисколько не устраняет органическую сферу личности, а ее только дополняет, хотя и частично подавляет, так сказать, наслаивает на нее новые сообщения, вытекающих из действий, относящихся к условиям социальной жизни" [19, с. 394].

Следовательно, согласно выводу великого физиолога и психолога, "социальная сфера личности является объединяющим звеном и возбудителем всех вообще следов психорефлексов, возникающих на почве общественной жизни и оживляющих те или иные органические реакции» [18, с. 394].

В.М.Бехтерев не обходит своим вниманием и индивидуальные особенности личности, среди которых прежде всего выделяется характер. Он предлагает распределить индивидуальные особенности на две большие группы, сопоставляя их с органической и социальной сферами личности. По его мнению, именно благодаря этому «все личности могут быть разделены прежде всего на эгоистов и альтруистов" [18, с. 399].

Далее, по его мнению, могут рассматриваться другие, более частные, преобладающие особенности, в частности, умственная работоспособность и сосредоточенность, присущие мыслителям, или тонкая высокодифференцированная впечатлительность, свойственная художникам, или деятельность, связанная с находчивостью и решимостью энергичных лиц, например, полководцев [18, с. 399].

В.М.Бехтерев не исключает возможность еще более подробной индивидуальной характеристики личности, например, в зависимости от темперамента. Благодаря этому, могут выделяться деятельные и пассивные, аффективные и рассудочные типы личностей.

Ученый утверждает, что для личности свойственны волевые проявления, внутренние мотивы действий и поступков, то есть те психические явления, которые в психологии и философии связаны с волей. Человек в своих поступках и действиях выражает прежде всего свою собственную личность, свою собственную волю. Вместе с тем, его психическое развитие может привести к различным вариантам отношения к окружающему миру: "...различные влияния подчиняют себе слабые натуры; сильные же натуры противостоят внешним влияниям" [18, с. 400]. Именно развитая личность приобретает большую силу в активном отношении к объективному миру.

### 3.3. Условия развития и здоровья личности

В.М.Бехтерев рассматривает широкий спектр условий, факторов, от природных, физических и биологических, до социальных, политических и экономических, которые либо способствуют, либо пагубно влияют на развитие личности, ведут к ее развитию или упадку.

Он указывает на тот неоспоримый, по его мнению, факт, что умеренный климат является более благоприятным для развития личности, чем суровый северный или жаркий тропический климат. Наряду с климатическими, влиятельными считаются метеорологические и географические условия, качество почв и т.д.. Например, им характеризуются как губительные для становления личности все те местности, в частности, обширные пустыни или вечные снега, где человек вынужден тратить много сил и энергии на борьбу с природой. К тому же, пребывание в этих местностях определяет повышенную склонность людей к различным заболеваниям, что пагубно отражается на их физическом здоровье, в конечном счете – на неудовлетворительном состоянии органического корня личности.

Важным условием правильного развития личности признается природа самого организма, прежде всего – наследственность родителей. Последняя определяет те антропологические особенности, на которых непосредственно основывается развитие личности. Из них выделяется расовый фактор, поскольку, как утверждает В.М.Бехтерев, среди трех человеческих рас – белой, желтой, черной – только представители первых двух достигли относительно высокого

культурного уровня. Отметим, что речь идет о начале XX века, в течение которого представители черной расы, получив свободу от колониального угнетения, продемонстрировали свой несомненный личностный потенциал.

В.М.Бехтерев отмечает, что роль антропологических факторов может быть неоднозначно оценена в конкретных исторических обстоятельствах. Так, войны и завоевания одними народами других может временно затормозить, в условиях порабощения и рабства, их культурное, личностное развитие.

Как врач, он прежде всего выделяет биологические факторы, связанные с неблагоприятной наследственностью, физическими недостатками, болезнями матери в период беременности, алкоголизмом родителей, тяжелыми физическими и психологическими обстоятельствами течения беременности и т.д. Эти факторы приводят, в конце концов, к дегенеративным расстройствам, упадку личности.

Полноценное развитие личности может быть также задержано неблагоприятными физическими условиями, которые определяются негармоничными "взаимоотношениями между телом и духом", слабым физическим развитием, рядом инфекционных заболеваний и болезней, связанных с недостаточным и неправильным питанием в детстве и во взрослом возрасте.

То же самое касается и неблагоприятных экономических условий, которые постепенно приводят к недостаточному питанию, к физическому ослаблению организма, вследствие чего возникают истощение, малокровие, различные физические болезни, которые лишают мозг нормального питания, снижают умственные силы, препятствуют полноценному развитию личности [22, с. 149].

Однако, важнейшим фактором недостаточного развития личности становится, по убеждению В.М.Бехтерева, отсутствие или неправильная организация общественной деятельности людей. При отсутствии общественной деятельности нет и полноценной личности. Великий психолог и социолог неоднократно повторяет: "Без общественной деятельности личность останавливается на известной ступени своего развития, представляясь более или менее равнодушной к общественным нуждам, она является пассивным членом общества, теряет ту самодеятельность, которая служит залогом нормального развития общественной жизни и прочного развития государственности» [22, с. 149].

Последствиями отсутствия правильно организованной, в форме самоуправления, общественной деятельности становятся пустота и безделье. Для возникновения последних особенно благоприятные условия возникают в более обеспеченных слоях общества. А безделье, в свою очередь, приводит к снижению умственной работоспособности, к умственному и телесному, нравственному и физическому вырождению. Этот процесс деградации личности усиливается, если к праздности присоединяются алкоголизм и другие излишества.

В.М.Бехтерев придавал особое значение роли воспитания и обучения в становлении личности. Для ее правильного, целостного развития необходимо постепенное приучение к систематическому труду, к самостоятельному мышлению с широким умозрением и критическим взглядом, стойкость характера – при тщательном соблюдении физической и умственной гигиены [22, с. 150].

Он отмечает, что правильное и рациональное воспитание должно начинаться с первых дней жизни человека, ведь основы будущей личности укореняются еще в дошкольном возрасте. Уже тогда начинаются отклонения в характере – как следствие определенных неблагоприятных условий. Их следует своевременно устранять. Поэтому на первый план выступает правильное направление умственного развития, которое должно обеспечить образование. Невежество и недостатки образования становятся главным условием недоразвития личности. Поэтому цивилизованные страны конкурируют между собой в эффективной постановке и развитии школьного дела [22, с. 151].

### 3.4. Личность как определяющий фактор общественной деятельности, определитель, руководитель действий и поступков человека

По убеждению В.М.Бехтерева, поступки и действия являются объективным выражением личности, характеризующим ее развитие у человека. Поступки и действия, «находясь в прямом соотношении со сферой личности, объединяются как в пространстве, так и во времени сообразно определенной цели, связанной с ее потребностями" [18, с. 397].

Ученый считал, что поступки и действия человека по своей конечной цели носят эгоистический или альтруистический характер, в зависимости от того, руководятся они органической или социальной сферой личности, преобладет ли при этом развитие одной сферы над другой.

В.М.Бехтерев едва ли не впервые в психологии показал решающую роль личности в общественной жизни. Он утверждал, что личность представляет собой ту основу, на которой строится современная общественная жизнь" [22, с. 309].

Общество возникает, по его мнению, как собрание более или менее деятельных личностей, которые взаимосвязаны между собой во имя общих интересов и стремлений, например, семейным родством или сходством основных психических черт. Это собрание он характеризует как сборную, соборную личность, объединенную политическими, правовыми и другими общими интересами. Прогресс народов, их цивилизованность и культура зависят от степени развития личностей, входящих в это собрание, от деятельного участия каждой личности в достижении общей цели, в создании совместных благ. Активная самодеятельная личность выдвигает в свободном обществе новые планы и новые горизонты, тогда как пассивные лица, развивающиеся в условиях рабства, способны только к повторению и подражанию. В.М.Бехтерев придавал большое значение для самого существования современных стран не внешним силам, в том числе и власти, а моральным принципам сплоченности личностей.

Роль личности в исторической жизни народов возрастает в периоды повышения темпа социальной жизни, мирного соперничества народов на почве труда и культуры, но особенно – в периоды борьбы со стихийными бедствиями или внешними врагами. В.М.Бехтерев подчеркивает, что "те общества и народы, которые имеют в своей среде более развитых и более деятельных личностей, при прочих равных условиях будут обогащать человеческую культуру большим количеством предметов своего труда и лучшим их качеством. И наоборот – народ, слабый по

уровню развития отдельных личностей, составляющих его как общественные единицы, не может защитить себя от эксплуатации народов с более развитыми личностями, которые образуют его" [22, с. 310].

Очень интересным является взгляд В.М.Бехтерева на мирную борьбу народов, которую он рассматривал как проверку, испытание общественной самодеятельности личностей, из которых состоит народ. В этом мирном соревновании также побеждает народ, который сильнее развитием своих личностей. Народ с неразвитой общественной жизнью, с придушенными личностями обречен на распад и утрату своей самостоятельности [22, с. 311].

Так, в период социального кризиса, столкновения народов или войн роль личности становится наиболее весомой. В.М.Бехтерев приводит свежий, на то время, исторический пример, связанный с русско-японской войной 1904-1905 г.г., которая закончилась сокрушительным поражением России. Причину этого ученый видит именно в "личностном факторе".

Он подчеркивает тот факт, что в то время в российском обществе господствовал принцип борьбы под лозунгом пассивных личностей – "Терпение!", – тогда как в японском обществе была провозглашена активная борьба всего народа за жизнь, за право, за свободу [22, с. 311-312].

В.М.Бехтерева отмечае, что в Японии были созданы значительно более благоприятные условия для деятельности личности, организована общественная жизнь "более светлого характера", личность не была подавлена формализмом, там "буква закона не торжествовала над смыслом", "наука не служила предметом странной иронии, ее не гонят отсюда бюрократические ведомства". Напротив – "знания и опыт ценятся там очень высоко и всякое научное открытие привлекается сразу к делу" [22, с. 312].

Нельзя не отметить, что сделанные В.М.Бехтерева оценки и обобщения сохранили свою социально-психологическую ценность на все XX столетие...

Великий врач, физиолог, психолог и социолог осознавал чрезвычайную сложность взаимоотношений между личностью и обществом, в котором она проявляется. Он неоднократно подчеркивал, в частности, что отрицание личности в обществах, построенных на основе рабства, деспотизма власти, религиозного догматизма, подавления и консерватизма науки, где царят разврат богатством, аморальность обычаев во всех ее формах, несет в себе зародыш распада этих обществ.

В отличие от этого, широкая, правильно организованная на основах самоуправления и свободно избранного представительства общественная деятельность, в условиях свободного соревнования, свободного обмена мнениями, гласной критики, общественного контроля, является лучшей школой воспитания, развития, расцвета личности, развертывания ее мощи, создания народного характера. Но это может быть результатом длительной и упорной работы всего общества и его членов. В.М.Бехтерев делает вывод: "Свободное развитие общественной деятельности является лучшей гарантией правильного и здорового развития личности" [22, с. 315].

### 3.5. Социальное бессмертие человеческой личности как научная проблема

В самом разгаре первой мировой войны, в феврале 1916 года, когда на полях сражений гибли сотни тысяч людей, академик и президент Психоневрологического института выступил с речью "Бессмертие человеческой личности как научная проблема". Это был смелый гуманистический вызов со стороны физиолога, психиатра, педагога и психолога варварству и смерти, взявшими казалось бы верх в отношениях между воюющими.

Ученый в своем научном докладе высказал категорическое несогласие с тем, что со смертью человека личность исчезает полностью – с ее духовной жизнью, волнениями, тревогами, вечными идеалами истины, добра, красоты. Он исходил из мировоззренческой важности проблемы бессмертия. Ведь, "если нет бессмертия, то в жизни нет и морали, и тогда выступает роковое: "Все позволено!" [7]. В связи с этим, В.М.Бехтерев задает ключевой вопрос: "Если вместе со смертью навсегда прекращается существование человека, то к чему наша забота о будущем?" Сам "человеческий ум не мирится с мыслью о полной смерти человека за пределами его земной жизни, и религиозные верования всех стран создают образы бесплотной, бестелесной души, существующей за гробом человека в форме живого бестелесного существа, а мировоззрение Востока создало идею о переселении душ из одного существа в другое" [там же].

Поэтому наука не может отставать от религии и народного эпоса и должна сделать предметом своего внимания идею бессмертия. Тем более, как отмечает ученый, философия уже давно поставила проблему бессмертия души и духа в центр своего внимания – следует упомянуть взгляды Б.Спинозы, И.Канта, У.Джемса, В.С.Соловьева, И.И.Мечникова и многих других. Он приводит в этой связи известное высказывание Л.Н.Толстого: "Если признают жизнь не в теле, а в духе, то нет смерти, есть только освобождение от тела. Мы признаем в душе нечто такое, что не подлежит смерти. Обьяви только в своей мысли то, что нетелесно, и ты поймеш то, что в ней не умирает" [7].

В.М.Бехтерев предлагает проанализировать вопрос о бессмертии человеческой личности, отталкиваясь от научной точки зрения. В этом плане его внимание привлекает принцип постоянства, сохранения материи, согласно которому количество материи во всех преобразованиях остается неизменным. Особенно важным ему представляется закон постоянства энергии, открытый Майером и Гельмгольцем, согласно которому энергия, превращаясь из одной формы в другую, никогда не расходуется и не исчезает. Позже ученые обнаружили также синтетическую тенденцию, согласно которой "энергия при известных условиях скрытого потенциального состояния дает начало веществу - материи или массе, последняя же в конце концов, в тех или других условиях может быть разложена на ряд физических энергий" [7].

Ученый утверждает, с позиций объективной психологии и рефлексологии, что "связываемый с высшими рефлексами психизм в живой природе вообще, где бы он ни проявлялся и в каких бы формах ни обнаруживался, должен быть сведен также на особый вид энергии, разнообразные проявления которой мы имеем в телах окружающей нас живой природы" [там же].

Логика рассуждений ученого по установлению единства физической и нервно-психической энергии следующая: "...необходимо признать, что сознательное или, выражаясь философским языком, духовное связано с задержкой нервного тока, сам же нервный ток... является трансформированной физической энергией того или иного рода. Отсюда ясно, что духовная сторона человеческой личности, если понимать под этим все вообще происходящие в ней субъективные процессы и тесно связанные с ними внешние проявления, в конце концов оказываются производной внешних энергий и являются результатом задержки и, следовательно, наивысшего напряжения энергии в центрах.

Очевидно, таким образом, что и между нервно-психической и так называемыми физическими энергиями нет никакого противоположения, как полагали раньше, а наоборот, имеется взаимоотношение, основанное на переходе одной в другие и обратно" [там же].

В.М.Бехтерев признает, что: "...все явления мира, включая и внутренние процессы живых существ или проявления "духа", могут и должны быть рассматриваемы как производные одной мировой энергии, в которой потенциально должны содержаться как все известные нам физические энергии, так равно и материальные формы их связанного состояния и, наконец, проявления человеческого духа". Более того "...мировая энергия в конце концов служит началом и материального, и духовного мира, следовательно в потенциальном состоянии она должна содержать в себе и материальное, и духовное" [7]. Заметим, что подобные взгляды выдвигали еще древегреческие философы, а в XX-м столетии отстаивали такие известные ученые, как В.И.Вернадский и Терьяр Пьер де Шарден.

В.М.Бехтерев неоднократно подчеркивает эту мысль: "Таким образом, мы не только не видим причины противополагать друг другу физическую энергию, материю и дух, они не только не представляются нам особыми сущностями, что признавалось за истину еще недавно, но мы должны в этом отношении держаться взгляда о единой основе всего сущего в виде мировой энергии, служащей началом и всего материального, и всего духовного во Вселенной. Это учение, как объединяющее все мировые явления, мы обозначаем именем эволюционного монизма, ибо в данном случае к монизму мы приходим путем выяснения и анализа эволюционного процесса, приводящего все вообще внешние проявления видимого мира к единой "мировой" энергии как началу всего сущего" [там же].

Ученый утверждает поэтому, что мировая энергия обусловливает движение всех объектов во Вселенной, все явления и процессы сопровождаются движением. При этом все движения образуют непрерывную цепь переходов одной энергии в другую, что создает основание для постоянной и непрерывной зависимости одного явления от другого. "Весь мир представляет собой бесконечную систему взаимодействий, устанавливающую так называемый закон относительности". Поэтому "все силы природы полны взаимодействия и соучаствуют в творении человека и тем самым сливают его с бесконечным началом". Наряду с этим "...живая и мертвая природа подчинены закону эволюции - тому закону, по которому одно развивается из другого и которым обеспечивается поступательный ход всего сущего, всего вообще мирового процесса и в том числе человека как высшего живого существа на земле" [7].

Указанное выше положено В.М.Бехтеревым в основу научного подхода к проблеме бессмертия личности. Как утверждает ученый, "энергетизм, на котором основывается и та научная дисциплина, которую мы называем рефлексологией, дает нам возможность не только рассматривать нервно-психическую деятельность человека в ее высших проявлениях с точки зрения строго объективной, как все вообще явления природы, не противополагая при том духа материи, как это делалось и делается еще многими и доныне, но и применять к явлениям нервно-психической деятельности закон сохранения энергии".

Этот закон по отношению к данному предмету может быть выражен так: ни одно человеческое действие, ни один шаг, ни одна мысль, выраженная словами или даже простым взглядом, жестом, вообще мимикой, не исчезает бесследно. И это потому, что всякое вообще действие, слово или вообще тот или иной жест, или мимическое движение неизбежно сопровождаются для самого человека определенными органическими впечатлениями, что в свою очередь должно отразиться в его личности, претворившись в новые формы деятельности в последующий период времени" [7].

С другой стороны, как утверждает ученый, "если действие человека, его слово, мимическое движение или жест производятся в присутствии других лиц, способных усваивать все, что они видят и слышат, то ясно, что эти явления, будучи воспринятыми другими, либо прерворятся путем непосредственного подражания, внушаемости и усвоения в те или другие формы их нервно-психической деятельности, либо, встретив со стороны их противодействие, вызовут тем самым особую в них реакцию, словом, так или иначе отразятся на их последующей деятельности в окружающем мире" [там же].

В.М.Бехтерев ярко иллюстрирует эту мысль: "Можно сказать, что ни один вздох и ни одна улыбка не пропадает в мире бесследно. Кто слышал последний вздох умирающего узника в тюрьме, а между тем этот вздох с проклятием на устах воскресает затем на улицах и митингах, в кликах восставшего народа, проклинающего тиранов, гноивших в тюрьмах своих политических врагов. Кто мог заметить улыбку на лице невесты, провожающей своего жениха на войну, а между тем она делает его героем в предстоящем сражении, ибо он уловил ее смысл и не может вернуться домой для новой встречи с ней без победных лавров" [7].

Отсюда ученым делается вывод, что "духовная" личность человека, имеющая самодовлеющую ценность, никогда не исчезает бесследно и таким образом каждая человеческая личность, имеющая в себе опыт предков и свой личный жизненный опыт, не прекращает своего существования вместе с прекращением индивидуальной жизни, а продолжает его в полной мере во всех тех существах, которые с ней хотя бы косвенно соприкасались во время ее жизни и таким образом живет в них и в потомстве, как бы разлитой, но зато живет вечно, пока существует вообще жизнь на земле.

При этом человек, как бы рассеивает свою энергию среди окружающих его людей, а те передают ее другим "и так далее до пределов человеческих взаимоотношений, причем в претворенном виде это влияние личности на других, себе подобных, в свою очередь будет воздействовать на саму личность, первоначально давшую толчок к воздействию на других.

В собирательной человеческой личности все взаимно связано друг с другом, и нет ни одного происшествия, которое не отразилось бы в той или иной мере повсюду. Один подвиг вызывает преемственно другой подвиг, и одно преступление влечет за собой другое преступление" [7].

В.М.Бехтерев констатирует важный факт безграничности масштаба взаимоотношений между людьми вообще и конкретно – между индивидуальной и соборной личностью. Отдельные личности в течение жизни распространяют свое влияние на соборную личность и, наоборот, последняя влияет на отдельные личности. При этом воздействия могут носить как общий, согласованный, развивающий, так и противоположный, противоречивый, тормозящий характер.

Таким образом, по убеждению ученого, "осуществляется кругообращение энергии от человека к человеку, благодаря чему происходит не всегда уловимое, но постоянное взаимодействие между людьми, и даже не между людьми только, но и между людьми и теми существами, с которыми человек вообще обращается в условиях своей жизни. Наконец, взаимовлиянием людей друг на друга создается «одна общая духовная личность среды», из их совокупности – «духовная личность народа», а совокупность народных личностей создает «общечеловеческую личность" [там же].

Этот неоспоримый факт постоянного взаимовлияния позволяет ученому утверждать, «что человек, умирая физически, не умирает духовно, а продолжает жить и за гранью телесной формы человеческой жизни, ибо все то, в чем эта личность уже проявилась, чем она заявила себя в течение своей жизни, в умах и сердцах людей, все это, претворяясь в окружающих людях и в потомках в новые нервно-психические процессы, переходит от человека к человеку, от рода род, оставаясь вечно двигающим импульсом, побуждающим людей, его воспринявших, той или иной формы деятельности.

Вот почему так называемая загробная жизнь, то есть жизнь за гранью телесной формы человеческой личности, несомненно существует в форме ли индивидуального бессмертия, как определенного синтеза нервно-психических процессов, проявившихся в данной личности, или в форме бессмертия более общего характера, ибо содержание человеческой личности, распространяясь как особый стимул вширь и вглубь по человеческому обществу, как бы переливаясь в другие существа и передаваясь... будущему человечеству, не имеет конца, пока существует хотя бы одно живое человеческое существо на земле" [7].

В.М.Бехтерев ссылается при этом на учение Востока о переселении душ, которое опередило на многие века высказанные научные взгляды относительно социального бессмертия всякого вообще человека, осуществляемое через непрерывную передачу энергии от одного лица к другому, от старшего поколения к младшему, из века в век, путем влияния и взаимовлияния, общения человека с другими людьми каждую минуту и секунду их жизни и после их смерти.

Ученый уточняет, что речь идет "не о бессмертии индивидуальной человеческой личности в ее целом, которая при наступившей смерти прекращает свое существование как личность, как особь, как индивид..., а о социальном бессмертии в виду неуничтожимости той нервно-психической энергии, которая составляет основу человеческой личности, или, говоря философским языком, речь идет о бессмертии духа, который в течение всей индивидуальной жизни путем взаимовлияния как бы переходит в тысячи окружающих человеческих личностей, путем особых культурных приобретений (письмо, печать, телеграф обыкновенный и беспроволочный, телефон, граммофон, те или другие произведения искусства, различные сооружения и прочее) распространяет свое влияние далеко за пределы непосредственных отношений одной личности к другой, и притом не только при одновременности их существования, но при существовании их в различное время, то есть при отношении старших поколений к младшим. Можно сказать, что личность всеми своими сторонами и индивидуальными особенностями как бы переливается в целый ряд других личностей, с ней сосуществующих и за ней следующих" [там же].

Конечно, утверждает ученый, каждая личность делает свой особый, больший или меньший, положительный или отрицательный "вклад в общечеловеческую духовную культуру своей деятельностью и своим трудом вообще, производя созидательную или разрушительную работу, и это поять-таки заставляет признать, что личность не уничтожается вместе со смертью, а, выявляясь в течение всей жизни своими различными сторонами, живет и дальше, и живет вечно, как известная частица в творениях общечеловеческой духовной культуры, которая является слагаемой из производительного труда всех вообще отдельных человеческих личностей" [7].

В.М.Бехтерев видит признаки вечного существования человеческой личности в ее соучастии в создании именно духовной, а не материальной культуры, в прогрессе самой мысли, а не материальных благ, которые столь же бренны, как и человеческое тело. Именно духовный прогресс народов, который поднимает дикаря на высоту "цивилизованного человека, не исчезает и не утрачивается, а, накопляясь из поколения в поколение, приводит к совершенствованию человеческой личности и тем самым дает дальнейший толчок развивающейся духовной человеческой культуре. Материальные блага гибнут, но духовная культура человека остается, и, если она утрачивает благоприятную почву в месте своего первоначального развития, она переходит в другие страны, продолжая здесь развиваться с новой силой. Так, в древнем мире мы видим средоточие духовной культуры на берегах Средиземного моря, сначала в Египте, затем в Греции, позже того в Риме, затем в Испании, после чего оно переходит в страны Западной Европы и частью в Америку, затем, быть может, перейдет к Востоку. Но, несмотря на перемещение человеческой культуры в разные эпохи, она не утрачивала ни однажды своей преемственности" [там же].

При этом, к сожалению, имена огромного количества предков, принимавших участие в создании духовной культуры, выпадают из памяти потомков навсегда. Сохраняются имена лишь отдельных личностей, "счастливо выделившихся в ходе истории человеческой культуры, но разве в именах дело". Дело, по мнению ученого, не в этом. В конце концов достаточно знать, что великие творения духовной культуры появились "в результате систематической работы великого ума той или иной эпохи, и в этом вся суть" [7].

В.М.Бехтерев трезво предостерегает тех, "кто полагает, что оставление собственного имени в потомстве обеспечивает ему неувядаемую о себе память и, так сказать, вечную жизнь среди последующих поколений, тот

глубоко заблуждаются и прежде всего потому, что это по существу неверно, ибо память на имена в человечестве, вообще говоря, коротка и, во-вторых, потому, что дело не в имени, а в той сознательной деятельности, которую проявила данная личность в течение жизни и которая входит как известная частица, в общечеловеческую духовную культуру.

Пусть эта частица окажется крупинкой, крайне малой величиной в эволюции общечеловеческой духовной культуры, но нельзя представить себе, приняв во внимание закон сохранения энергии и понимая нервно-психическую деятельность как проявление этой энергии, чтобы какая бы ни было человеческая личность не вносила самой себя хотя бы в виде малейшей, пусть даже несоизмеримо малой частицы, в общечеловеческую духовную культуру. А это и обеспечивает ей вечную жизнь за периодом ее земного существования. Таким образом, нет основания гоняться непременно за большими делами, ибо и малые дела столько же необходимы человечеству, как и большие" [там же].

Что же касается отрицательных дел некоторой личности, то это, как говорит ученый, "большой минус для последней". При этом нельзя забывать, «что все отрицательное имеет часто и положительную сторону хотя бы тем, что оно вызывает большую силу протеста и затрату на него энергии со стороны личностей, вносящих положительную струю в духовную общечеловеческую культуру, оттеняя тем самым все положительное, все морально более высокое. Таким образом, отрицательные стороны в деятельности той или другой личности в конце концов только задерживают временно развитие общечеловеческой духовной культуры, не останавливая окончательно ее поступательного хода в истории народов" [7].

Настоящими творцами духовной общечеловеческой культуры должны быть признаны, по мнению В.М.Бехтерева, личности, "которые борются за общие блага человечества, которые руководятся идеями права и гуманности". Они "вместе с вечной жизнью имеют права и на вечное признание человечеством не в смысле только прославления их имени в потомстве, которое в конце концов все равно забудется в течение миллионов лет, а в смысле тех посевов, которые взрастут и останутся навсегда результатом их творческой деятельности в духовной общечеловеческой культуре и приведут к созданию лучшего человека в будущем" [там же].

Интересной и несколько таинственной представляется следующая мысль ученого, которая выражена им в акмеологическом плане в следующем положении: "Нет ничего постоянного, одно сменяется другим. Люди рождаются и умирают, возникают и разрушаются царства. Ничего не остается ни на минуту одинаковым, и человеку лишь кажется, что со смертью он разлагается и исчезает, превращаясь в ничто, и при том исчезает навсегда. Но это неверно. Человек есть деятель и соучастник общего мирового процесса. Нечего говорить, что новый шаг в науке, технике, искусстве и морали остается вечным, как этап нового творческого начала. Но и повседневная деятельность человека не исчезает бесследно" [7].

В.М.Бехтерев неоднократно повторяет свою мысль о том, что если выдающиеся произведения человеческого ума остаются вечными сами по себе как таковые, то «все остальные проявления человеческой деятельности служат лишь теми или иными импульсами для действий других лиц, но преемственно, передаваясь от поколения к поколению, они также вечны и служат теми агентами, которые с течением времени в ряде поколений проявятся снова в каком-либо новом творении, претендующем на вечность как таковую" [там же].

Как такие агенты можно рассматривать, по мнению ученого, созданные гениальными писателями вечные образы личностей, в частности, Сервантесом и Шекспиром, литературных героев Дон Кихота, короля Лира, Гамлета, которые высказывают человечеству вечные истины, являющиеся синтезом предыдущей творческой нравственной деятельности человечества. В.М.Бехтереву осталось лишь добавить, что вечность виртуальных персонажей гениальных творцов имеет ту же природу, что и вечность конкретной творческой духовной личности...

Выдающийся психолог, физиолог и социолог выдвигает принципиальное положение о механизме бессмертия личности, в качестве которого им рассматривается наследственность в двух своих главных аспектах.

Он обращает внимание на то, "что если человеческая личность бессмертна и остается жить в будущем как частица духовной общечеловеческой культуры, то она же живет и в прошедшем, ибо она есть прямой продукт прошедшего, продукт всего того, что она восприняла из прошлой общечеловеческой культуры путем преемственности и наследования.

При этом мы понимаем не одну только биологическую наследственность, которая преемственно передает из поколения в поколение внешние формы человеческой личности и ее внутреннюю организацию в смысле биохимических процессов, отражающихся на человеческом темпераменте и характере, но и тот процесс, который мы обозначаем именем социальной наследственности и благодаря которому из рода в род передаются все приобретения жизненного опыта предшествующих поколений" [7].

Размышляя о духовном бессмертия личности, В.М.Бехтерев не обходит острых вопросов физической смерти человека. В связи с этим, он предлагает, чтобы, думая "о роли личности как одного из звеньев бесконечного ряда жизней, преемственно наследующих одна другую в своем внутреннем содержании и во внешней форме, человек должен найти примирение с тем сроком, который уделила ему судьба для исполнения возложенной на него созидательной работы. Ощущаемый страх смерти только и доказывает, что человек рассматривает самого себя как нечто самодовлеющее и обособленное от всего мира, которые будто бы утрачивают свое бытие вместе со смертью, что, как мы видели, неправильно по сущуству" [там же].

Как мудрый человек, ученый делится со слушателями своего доклада и читателями статьи собственными мыслями и переживаниями по этому поводу: "Мы погрязаем в мелочах своей жизни так, что забываем о вечном институте смерти и только вспоминаем о нем, когда смерть постигает друга, когда по улице движется погребальный кортеж, и даже в эти моменты мы не всегда думаем о том часе, который неизбежно наступит для нас самих. А между тем об этом именно часе и следовало бы вспоминать почаще, но не для того, чтобы горевать и плакаться, а для того, чтобы бодрить себя к деятельности, побуждать к мысли о связи нашей личности со всем человечеством и со всем вообще миром, с беспредельным его движением и беспредельным совершенствованием, частицу которого мы осуществляем" [7].

В.М.Бехтерев полагает пределы проблеме бессмертия личности и задает в связи с этим вопрос: "Можно ли, однако, говорить о вечной жизни, если наша планета имеет, в конце концов счете, ограниченное существование, хотя бы от медленного, но постоянного охлаждения солнца?" И оптимистически отвечает на этот вопрос: "...но если заходить так далеко, то надо признать, что так как границ совершенствования человеческой личности не существует, то вполне допустимо в будущем общение человечества с другими планетными мирами Вселенной, тем более, что задача о межпланетном общении поставлена уже ныне некоторыми из астрономов" [там же].

По мнению В.М.Бехтерева, понятие вечной жизни человеческой личности с необходимостью связано с вопросом о моральной ответственности отдельной личности перед потомками, перед всем человечеством, поскольку "каждый поступок, каждый шаг, каждое слово, каждый жест, каждое мимическое движение и даже каждый провозглашенный человеком звук не остаются бесследными, а так или иначе отражаются в других, претворяясь здесь в новые формы воздействия на внешний мир и передаваясь путем социальной преемственности будущим поколениям человечества" [7].

А это вызывает необходимость нравственного совершенствования личности в течение жизни на основе труда. Работа, связанная с затратами энергии, является физиологической необходимостью для человека. Она осуществляется через преодоление препятствий и поэтому неизбежно приводит к совершенствованию человека - от возраста ребенка до конца человеческой жизни – если в нем не будет убита склонность к труду, а потому и к совершенствованию.

Ученый говорит об основном законе нормального развития жизни человека: "Каждый миг его жизни есть только ступень для поднятия вверх к высшим формам проявления индивидуальности" [там же]. Но человек в то же время есть «существо социальное, и без социальности нельзя представить себе совершенствующейся человеческой личности...

Таким образом, мы можем сказать, что жизнь, согласованная с социальностью, есть совершенствование, а следовательно и добро" [7].

Ученый конкретизирует этот закон следующим положением, в котором он достигает наивысшей степени обобщения своих взглядов: "...жизнь есть неизбежное и неустранимое явление в мировом процессе, является результатом определенного сочетания энергий. При этом никакие вообще планетные катаклизмы не могут прекратить окончательно жизни в мировом пространстве, ибо, исчезнув на одной планете, она возникнет на другой планете при соответствующих условиях и опять развивается по установленным законом естественного и социального отбора, …приводя к физическому и моральному совершенствованию живых существ. Отсюда должно быть ясно, что стремление к добру существует вечно, как вечна и сама жизнь" [там же].

В завершение своего доклада В.М.Бехтерев делает несколько важных выводов.

Один из них заключается в призыве к ученым значительно расширить исторический и эволюционный масштаб изучения процесса развития личности: "...Закон эволюции заставляет нас искать первоначальные корни современной человеческой жизни не только в доисторической эпохе, относящейся к первоначальному периоду существования человека, но в период первоначального развития органической жизни на Земле, в первом зачатке появившейся на земном шаре живой материи". Более того, поскольку, "с другой стороны, последняя является сложным продуктом энергии, то начало человеческой жизни, а, следовательно, и духа должно искать в той самой мировой энергии, которая служит началом всего видимого и невидимого мира" [7].

Выдающийся ученый указывает на то обстоятельство, что данный вывод инстинктивно признавали древние народы, поклоняясь солнцу и свету, то есть энергии, что составляет источник жизни для планеты Земля. Современная наука, по утверждению исследователя, идет дальше мысли древних мудрецов и видит начало всех начал в мировой энергии как основе Вселенной и всего сущего, в том числе и солнца. Вместе с тем, "мировая энергия в конце концов дает начало высоким моральным достижениям человеческой личности. Когда вся она отдается на бескорыстное служение другим и, в особенности, всему человечеству до самозабвения, до уничтожения своих личных интересов, мы признаем ее достойной обожествления ввиду приближения ее к высшему моральному идеалу, именуемому Богом" [7].

В.М.Бехтерев считает недопустимым представлять бога в человеческом образе, поскольку с логической точки зрения это антропоморфизм. Бог есть высшее духовное начало, высшее добро, высшая и недосягаемая моральная ценность. Бог есть действенное воплощение высших нравственных ценностей, как лучшее осуществление и отражение мировой энергии.

Ученый подчеркивает именно моральную сторону этого вопроса, утверждая, что "с совершенствованием человеческой личности связан и тот божественный принцип, который обеспечивает существование добра на земле, пронизывающего жизнь в различных ее проявлениях и являющегося в высших своих формах венцом мирового прогресса. Вот почему можно не только верить и питать надежду, но и высказать убеждение, что мировой процесс, двигаясь по тому же пути, приведет в конце концов путем прогенерации человеческого рода к созданию того высшего в нравственном смысле человеческого существа – назовем ее прогенеративом – которое осуществит на земле царство любви и добра. Это случится через много веков, но случится непременно, ибо законы, управляющие жизнью вообще и жизнью человека, в частности, так же непреложны, как и законы, управляющие движением небесных светил" [там же].

Последний вывод В.М.Бехтерева носит программный характер для всего человечества, для каждой личности и для себя: "...поскольку идеалы всегда предвосхищают будущее, то мы, руководясь этими идеалами и сами являясь носителями мировой энергии, будем стремиться к тому, чтобы все в нашей жизни было проникнуто божественным духом, следовательно, все общечеловеческое, гуманное и жертвенное нашло возможно более полное отражение в нашем собственном существе и тем самым служило бы созданию лучшего человека в будущем. К созданию этого лучшего, т.е. морально более высокого человека – будущего человеческого прогенератива и должны быть направлены все наши усилия, сущность которых должна заключаться в непрерывном совершенствовании своей

собственной личности в соответствии с интересами общечеловеческого коллектива и одновременно в совершенствовании общественных форм человеческой жизни" [7 ].

Таким образом, мы видим, как постановка В.М.Бехтеревым проблемы бессмертия личности как научной проблемы привело гениального ученого к фундаментальным мировоззренческим положениям, которые имели и имеют огромное значение для развертывания принципиально новых научных исследований.

Следует понять глубже значение постановки проблемы бессмертия личности и для психологии. Впрочем, уже сейчас, при первом взгляде, она выступает эвристическим источником для формирования веера других психологических проблем, таких как смысл человеческой жизни, синтез науки, религии и искусства, создание действительно гуманистического взгляда на личность, ее единство со Вселенной, роль телесного, психического, духовного в эволюционном движении всего живого и историческом прогрессе цивилизации и т.п. Доклад выдающегося ученого оказал огромное влияние на его современников и единомышленников, однако был проигнорирован, замалчивался властями и официальной наукой. Но, в соответствии со своим оригинальным учением о бессмертии человеческой личности, личность выдающегося ученого действительно является бессмертной в определенном им социальном, духовном смысле.

Концептуальные взгляды В.М.Бехтерева на личность оказали огромное влияние на развертывание последующих психологических исследований личности, проведенных его коллегами, учениками и последователями, такими как А.Ф.Лазурский, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов и др.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Бехтерев В.М. Психика и жизнь. – СПб, 1902. – 138 с.*
2. *Бехтерев В.М. Объективная психология и ее предмет. – Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма, 1904, № 9, с. 650-661, № 10, с. 721-736.*
3. *Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. Речь, произнесенная 4 сентября 1905 г. на II съезде отечественных психиатров. – СПб, 1905. – 43 с.*
4. *Бехтерев В.М. Объективная психология. – СПб, выпуски 1,2,3, 1907 – 1910. – 660 с.*
5. *Бехтерев В.М. Индивидуальные и социальные факторы развития организмов и социальность как условие прогресса. – Вопросы психологии, криминальной антропологии и гипнотизма, 1914, выпуск 1, с. 1-18.*
6. *Бехтерев В.М. Общие основания рефлексологии. – Пг., 1918.*
7. *Бехтерев В.М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. – Пг., 1918.–24 с.*
8. *Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. – Пг., 1922.*
9. *Бехтерев В.М. Личность и труд. – В кн.: Мюнстерберг, Бехтерев, Меде. Сборник статей по прикладной психологии. – М.: Гостехиздат, 1922. – С. 62-90.*
10. *Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. – Пг., 1923, выпуск 1. – 63 с.*
11. *Бехтерев В.М. Личность художника в рефлексологическом изучении. – Арена, Театральный альманах. – Пг.: Время, 1924, с.25-44.*
12. *Бехтерев В.М. О творчестве с рефлексологической точки зрения. – В кн.: Грузенберг С.О. Гений и творчество. – Л., 1924, с. 228-233.*
13. *Бехтерев В.М. Недооценка социальной роли женщины. – Вестник знания, 1925, № 11, с. 771-774.*
14. *Бехтерев В.М. Психология или рефлексология. – Л., 1925.*
15. *Бехтерєв В.М. Одаренность, гениальность и мозг. – Вестник знания, 1927, № 14, с. 834-886.*
16. *Бехтерєв В.М. Социальное бессмертие человеческой личности // Вестник знания, 1928, № 1, с. 4-11.*
17. *Бехтерєв В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности. – Москва-Ленинград, 1928.- 544 с.*
18. *Бехтерєв В.М. Объективная психология. – М.: Наука,1991. – 480 с.*
19. *Бехтерєв В.М. Избранные труды по социальной психологии. – Л., 1994.*
20. *Бехтерєв В.М. Избранные труды. В 2-х томах. – Л., 1996.*
21. *Бехтерєв В.М. Проблемы развития и воспитания человека. – Москва – Воронеж, 1997.*
22. *Бехтерев В.М. Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности. – СПб.: Алетейя, 1999.*
23. Куликов Л.В. (составитель). Психология личности в трудах отечественных психологов (Серия “Хрестоматия по психологии”). – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
24. Психология. Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М: Политиздат, 1990. – 494 с.
25. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
26. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

# 4. КОНЦЕПЦИЯ, ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНЫХ ТРУДАХ А. Ф. ЛАЗУРСКОГО

***"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… личности".***

***А. Ф. Лазурский***

*Александр Федорович Лазурский (12 апреля 1874 г. – 13 марта 1917 г.) родился в Украине, в Переяславе (сейчас г. Переяслав-Хмельницкий Киевской области).*

*В 1897 г. окончил Военно-медицинскую академию в Санкт-Петербурге, получив степень "лекаря с отличием". Был оставлен в клинике нервных и душевных болезней при академии. Совмещал научную деятельность с врачебной практикой. Работал в приюте по уходу за душевно больными и в школе для детей с нервно-психическими отклонениями. В 1900 г. защитил докторскую диссертацию по медицине. На защите его оппонентами были И.П.Павлов и В.М.Бехтерев. Много лет возглавлял психологическую лабораторию в составе Психоневрологического института В.М.Бехтерева, учеником и ближайшим сотрудником которого был до конца своих дней. Выступал с лекциями в Москве, Полтавской и Харьковской губерниях.*

*А.Ф.Лазурский известен как врач, психолог, педагог, основатель характерологии, дифференциальной психологии. Он внес значительный вклад в отечественную персонологию, в систематическое изучение типов личности, в определении методологических и методических основ исследования личности, в частности, на основе предложенного им естественного эксперимента.*

*Основные научные труды А.Ф.Лазурского – "Программа исследования личности" (1904), "Школьные характеристики" (1908), "Очерк науки о характерах" (1909), "Общая и экспериментальная психология" (1912), "О естественном эксперименте" (1918), "Классификация личностей" (1921; 1924) и др. Особое место среди указанных работ занимает "Классификация личностей", которая начала печататься в 1915 г. в "Журнале Министерства народного просвещения" и является продолжением "Очерка науки о характерах». Эту книгу, после преждевременной смерти А.Ф.Лазурского в 1917 г., закончил и подготовил к печати в 1921 г. его ученик и сотрудник В.Н.Мясищев.*

### 4.1.Общие принципы понимания личности, ее психологического содержания и психического уровня развития

В основу понимания личности и классификации ее видов А.Ф.Лазурский положил принцип активного ее приспособления к окружающей среде, исходя из огромной биологической и философской важности этого принципа [9, с. 6]. В связи с этим, понимание личности должно строиться, по его мнению, на анализе и сравнении между собой двух больших, разнообразных по содержанию и степени сложности «подразделений», проявлений ее психологических элементов – по психологическому содержанию и психическому уровню развития. По психологическому содержанию ученый выделяет внутренние и внешние, соответственно ендопсихические и екзопсихические психологические элементы личности. Последние термины были предложены А.Ф.Лазурским вместе с С.Л.Франком [3].

Эндопсихические проявления "выражают внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, как бы, внутренний механизм человеческой личности" [9, с. 9]. Согласно этому, А.Ф.Лазурским выделяется так называемая эндопсихика, характеризующаяся наличием у человека психологических (психофизиологических) элементов личности, к которым относятся темперамент, характер, умственная одаренность. В эндопсихику включается вся совокупность психических функций и способностей, таких как восприимчивость, память, внимание, комбинационная деятельность мышления и воображения, аффективная возбудимость, способность к волевому усилию, импульсивность или обдуманност волевых актов, скорость, сила и богатство движений и т.д. «Из совокупности этих эндопсихических элементов или функций составляется внутренний механизм личности» [9, с. 10].

А.Ф.Лазурский отождествляет эндопсихику "с нервно-психической или биологической организацией человека", рассматривая последнюю как «сложный, организованный, непрерывно действующий двусторонний (психофизиологический) процесс, при этом отдельные психические функции составляют части или стороны этого процесса, тесно между собой связанные», но в то же время относительно независимыt в своей деятельности. По мнению ученого, "эндопсихика составляет, несомненно, ядро человеческой личности, главную ее основу, отражаясь в значительной степени (хотя и не всегда одинаково сильно) также и на экзопсихических ее проявлениях" [9, с. 9-10].

Содержание второй, экзопсихической, стороны личности образует отношение личности к внешним объектам, к окружающей ее среде в широком смысле этого понятия. Данная среда охватывает «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, религия, – и даже душевная жизнь самого человека, поскольку последняя также может быть объектом известного отношения со стороны личности" [9, с. 10].

А.Ф.Лазурский высказывает мысль о том, что индивидуальность, а фактически неповторимость человека определяется не только своеобразием его эндопсихических черт (особенностей памяти, воображения и т.п.), но и его экзопсихическими проявлениями, т.е. его отношением к окружающим явлениям, тем, как человек реагирует на различные объекты, что он любит и ненавидит, чем интересуется или к чему равнодушен и т. д.

Итак, эндопсихические проявления отражают внутренние, субъективные соотношения между отдельными психическими элементами личности. Они тесно связаны с индивидуальными особенностями центральной нервной системы индивида и образуют некий эндокомплекс как сочетание нескольких тесно связанных между собой основных психологических функций, как неразрывное целое, определяет склонность человека к определенным занятиям. Так, если речь идет о склонности к искусству, то эндокомплекс личности включает очень развитое воображение (воспроизводящее и частично творческое), повышенную восприимчивость к внешним впечатлениям, значительную аффективную возбудимость, эстетическое чувство. Развитие одной из этих черт эндокомплекса почти неизбежно влечет за собой развитие и других качеств личности [9, с.11].

Экзокомплекс же отражает в себе определенным образом внешние, окружающие человека условия, обстоятельства, в которых он живет и действует. Характерный для данного человека экзокомплекс предусматривает усиление присущих ему элементарных психических свойств, сочетание и развитие которых определяется не столько "их внутренней, органической связью, а посторонними, вне человека находящимися условиями" [9, с. 12]. Однако экзопсихическая сторона личности не является чем-то внешним, поверхностным, преходящим, значимым только для данного момента. Некоторые экзопроявления, например, привычка к труду, отношение к собственности, социальные взгляды, мировоззрение, отличаются такой же прочностью, как и эндопсихика, оставаясь неизменными до конца жизни [9, с. 12].

А.Ф.Лазурский рассматривает понятие психического уровня развития элементов эндо- и экзокомплекса, которое определяет «психический рост», собственно «психическое развитие» этих элементов личности, соотношение между этими элементами личности. Он выделяет три уровня психического развития – низший, средний и высший.

Так, на низшем уровне развития влияние внешней среды и внешних обстоятельств является преобладающим, среда подчиняет себе слабую психику малоодаренного человека, насильственно приспосабливает его к своим запросам и требованиям, "мало считаясь с эндо-особенностями каждого отдельного индивидуума" [9, с. 22] . Поэтому часто возникает значительное несоответствие между основными задатками и способностями данного человека и усвоенными им профессиональными навыками, взглядами и способами деятельности. Представители низшего психического уровня развития характеризуются неполной и нестойкой приспособленностью личности к окружающей среде, незначительным весом и ценностью личности в социальной жизни и поэтому относятся к группе н е д о с т а т о ч н о  п р и с п о с о б л е н н ы х.

При среднем психическом уровне развития человек обладает значительно большей способностью приспосабливаться к окружающей среде, находить свое место и использовать его для своих целей. Такие люди более сознательны, трудоспособны, инициативны, они выбирают себе род занятий, соответствующий их склонностям и задаткам, и поэтому работают продуктивно и с интересом. В конечном итоге, они становятся полезными обществу и в то же время обеспечивают себе не только материальное благосостояние, но и определенный физический и духовный комфорт. Ученый называет их  п р и с п о с о б и в ш и м и с я  [9, с. 22-23].

Высший психический уровень развития характеризуется таким важнейшим своим признаком, как творчество. Он присущ людям одаренным, талантливым, для которых свойственна значительно большая, чем на среднем уровне, способность приспосабливаться к окружающей среде, используя ее выгоды и преимущества и устраивая себе удобную и материально обеспеченную жизнь. Вместе с тем, способность этих людей к напряженной, интенсивной душевной жизни заставляет их не ограничиваться только приспособлением к среде, а стремиться к тому, чтобы переделать эту среду, видоизменить ее согласно своим собственным стремлениям и потребностям. Поэтому такие люди демонстрируют ярко выраженный процесс творчества. Высокоодаренные в каком-то отношении люди интенсивно проявляют волевую энергию, чувство симпатии или обобщающую деятельность мышления – как в благоприятных, так и крайне неблагоприятных, новых и непривычных условиях, в разных областях – в духовной или материальной, в области науки, искусства или практической жизни и т. д. Они «создают, иногда помимо собственной воли, совершенно новые роды проявлений, пробивая дороги, по которым затем пойдут другие. Этих людей ученый называет  п р и с п о с а б л и в а ю щ и м и [9, с 23].

Итак, обобщает А.Ф.Лазурсский, если низший психический уровень характеризует преимущественно индивидуумов недостаточно приспособленных, средний уровень – приспособившихся, то представителей высшего уровня можно назвать, в отличие от предыдущих, приспосабливающими. «Необходимо только помнить, что процесс творчества, переработки действительности сообразно своим идеалам и стремлениям никогда не дается им даром, а почти всегда сопровождается упорной борьбой и различными лишениями, духовными или материальными. Интенсивная концентрация душевной деятельности в известном направления, в связи с повышенной идейностью

стремлений... заставляет их зачастую без достаточного внимания относиться не только к различным чисто материальным потребностям, но и вообще к обеспечению ровного, спокойного течения своей жизни. Благодаря этому представители высшего уровня, даже в случае успеха своих планов и стремлений, нередко оказываются в социальном отношении устроившимися гораздо хуже, нежели обыкновенные, средние люди" [9, с. 23-24].

А.Ф.Лазурский связывает психический уровень развития личности со способностью человека сознательно ориентироваться в окружающей среде, с тем, что обычно называют мировоззрением. Так, на низшем уровне люди из-за «общей бедности и разрозненности психики» обычно не имеют цельного и законченного мировоззрения. На среднем уровне психического развития они уже имеют определенное мировоззреение, достаточно связанное и соответствующее их эндопсихике. Однако такое мировоззрение редко включает в себя какие-либо самостоятельные оригинальные черты. Оно обычно бывает целиком заимствованным у окружающих или усвоенным путем воспитания и посторонних влияний.

И только на высшем психическом уровне, как отмечает ученый, мировоззрение человека приобретает оригинальные, непохожие на других, черты – хотя бы в отдельных своих частях и заимствованных извне, но самостоятельно переработанных в соответствии с потребностями и склонностями данного человека. Поэтому, как пишет А.Ф.Лазурький, так "интересно бывает знакомиться с взглядами и убеждениями людей талантливых или же выдающихся в том или ином отношении" [9, с. 24].

Вместе с тем, А.Ф.Лазурский делает справедливое замечание по поводу этико-социальной оценки индивидуумов в контексте предложенного им представления о психическом уровне развития личности. Он предупреждает, «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 спрашивается... Поэтому, в качестве критерия моральной оценки необходимо выставлять совсем иной признак, а именно - большую или меньшую т е н д е н ц и ю к п о в ы ш е н и ю п с и х и ч е с к о г о у р о в н я, большее или меньшее стремление к совершенствованию... 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… личности" [9, с. 25-26].

### 4.2. Программа исследования личности как схема ее психологической структуры

А.Ф.Лазурским была предложена одна из первых в персонологии программ "клинического" исследования личности, которая построена на основе иерархического принципа классификации психологических понятий [1]. Благодаря этому, фактически реализовано три уровня конкретизации этих понятий. На первом уровне представлены 15 общих психических процессов и функций личности, на втором уровне они определяются через 72 более конкретных психических элемента. Эти два уровня образуют так называемую часть 1-ю, "руководящую", программы. В следующей, "объясняющей" 2-й части эти 72 элемента еще более детализируются и образуют третий уровень конкретизации, на котором рассматривается уже более 150 свойств личности. Фактически, таким образом ученым была предложена поэтапно конкретизированная психологическая структура личности, которую следует признать действенным методологическим средством ее исследования как сложного объекта познания.

Программа исследования, или, фактически, психологическая структура личности, в своей первой "руководящей" части выглядит следующим образом (приводим ее полностью с нумерацией всех элементов обоих уровней конкретизации) [2, с. 7-8]

I.*Внимание*. 1.Привлекаемость внимания. 2.Сосредоточенность (resp. отвлекаемость) внимания. 3.Преобладание пассивного или активного внимания. 4.Его устойчивость или неустойчивость. 5.Объем внимания.

II.*Ощущения, восприятия*. 6.Острота восприятий. 7.Обилие и богатство восприятий. 8.Их точность.

III.*Память*. 9.Запоминание. 10.Способность узнавания. 11.Сохранение в памяти, воспроизведение. 12.Точность воспроизведения. 13.Виды памяти.

IV.*Воображение*. 14.Богатство воображения: яркость; отчетливость воспроизведенныых образов. 15.Типы умственных образов. 16.Степень развития творческого (комбинирующего) воображения. 17.Виды творческого воображения.

V.*Мышление*. 18.Способность к отвлечению. 19.Широта или узость понятий. 20.Субъективность или объективность суждений. 21.Способность логически рассуждать. 22.Склонность к синтезу. 23.Склонность к анализу.

VI.*Речь*. 24.Обилие словесных образов. 25.Преобладающий тип их. 26.Легкость сочетания словесных образов.

VII.*Общие особенности умственной сферы*. 27.Преобладание сознательных или бессознательных процессов. 28.Преобладание внутренних восприятий над внешними образами. 29.Преобладание ассоциации или апперцепции. 30.Обилие или бедность запаса представлений. 31.Наличие или отсутствие направляющих идей в умственной сфере. 32.Быстрота или медленность умственных процессов. 33.Умственная работоспособность. 34. Умственная упражняемость.

VIII.*Настроение и аффекты*. 35.Преобладающее настроение. 36.Постоянство или изменчивость настроения. 37.Способность испытывать радость и горе. 38.Наклонность к гневу. 39.Наклонность к страху или ее отсутствие. 40.Наклонность к испугу.

IX.*Чувства, относящиеся к собственной личности*. 41.Низшие органические чувства. 42.Забота о благосостоянии своей личности (эгоизм). 43.Забота о своем превосходстве над другими (самолюбие). 44.Чувства, связанные с оценкой собственной личности.

X.*Чувства по отношению к другим людям*. 45.Родственные привязанности. 46.Чувства симпатии. 47.Общественные чувства.

XI.*Высшие идейные чувства*. 48.Интеллектуальное чувство. 49.Эстетическое чувство. 50.Нравственное чувство. 51.Религиозное чувство.

XII.*Общие особенности эмоциональной сферы*. 52. Возбудимость чувствований. 53.Сила, интенсивность чувств. 54.Продолжительность, устойчивость чувствований. 55.Обилие или бедность внешних проявлений чувства. 56.Влияние чувств на умственные и волевые процессы.

XIII.*Движения*. 57.Обилие или бедность движений. 58.Быстрота или медленность движений. 59.Координация сложных движений; двигательная упражняемость. 60.Сила (resp. слабость движений; мускульная работоспособность.

XIV.*Психическая активность. Волевое усилие*. 61.Сила или слабость желаний и влечений. 62.Общее развитие психической активности. 63.Способность к сосредоточению волевого усилия. 64.Большая или меньшая продолжительность волевого усилия. 65.Способность задержк. 66.Сопротивляемость внешним вляниям.

XV.*Принятие решений. Процесс выбора*. 67.Преобладающие мотивы деятельности. 68.Наклонность к борьбе мотивов. 69.Быстрота принятия решений. 70.Устойчивость или неустойчивость принятых решений. 71.Наличие руководящих идей и стремлений. 72.Систематичность сложных действий.

Во второй, "объяснительной" части программы исследования личности продолжается логическая конкретизация научных психологических понятий. При этом А.Ф.Лазурский характеризует то или иное свойство личности диалектически, путем указания противоположных, максимальных и минимальных, положительных и отрицательных их проявлений. Вместе с тем, различные свойства личности постоянно сопоставляются друг с другом. Поэтому классы и виды свойств несколько смешиваются между собой. Учитывая, что материал второй части программы занимает много места, приведем подробное описание только трех из 15-ти (I, IX и XV) основных качеств или сторон личности, сохраняя при этом особенности стиля автора (он, в частности, обращается к определенной личности как к объекту исследования) [2, с. 8–26].

***I.Внимание.***

1.*Привлекаемость внимания*. Всякая перемена в окружающей обстановке, все необычное, выдающееся, а также все, что сколько-нибудь затрагивает его чувства и интересы, тотчас же привлекает его внимание. Или же, наоборот, ко всему относится одинаково рассеянно и невнимательно, не способен остановиться подольше на чем бы то ни было.

2.*Сила сосредоточенности внимания, отвлекаемость внимания*. Сосредоточившись на каких-нибудь внешних впечатлениях (читая, слушая, разглядывая что-нибудь, работая) или углубившись в свои собственные мысли, совершенно не замечает окружающего; чтобы отвлечь его, нужно несколько раз назвать по имени, тронуть за плечо и проч. Или, наоборот: ничтожное неудобство, помеха, громкий разговор тотчас же развлекает.

3.*Преобладание пассивного или активного внимания*. Внимание обычно сосредоточивается на тех впечатлениях, которые в данный момент представляются наиболее яркими и интенсивными, почему-либо поражают его человека, вызывают в нем то или иное чувство. Или же, наоборот, поставив себе целью проследить какой-нибудь объект или явление, продолжает внимательно наблюдать его, несмотря на появление других раздражителей, более интенсивных и привлекательных, в случае необходимости может сосредоточить внимание даже на скучном и неприятном предмете.

4.*Устойчивость или неустойчивость внимания*. Долгое время может заниматься одним и тем же предметом, поддерживать разговор на одну и ту же тему. Или, наоборот, непрестанно менять тему разговора, спросив что-нибудь, не дослушивает объяснения и задает уже новый посторонний вопрос.

5.*Объем внимания* (широта или узость его). Может ли заниматься несколькими делами одновременно, например, выполнять сложную ручную работу, писать, рисовать, – и в то же время слушать чтение, участвовать в интересном разговоре; или заниматься подробностями дела и одновременно не упускать из вида общего плана его… [2, с. 8-9].

***IX.Чувства к собственной личности.***

41.*Низшие органические чувства*. Удовлетворение органических потребностей (сон, еда и др.) является одним из главных удовольствий его жизни. Обжора, лакомка, гастроном. Наклонность к злоупотреблению спиртными напитками. Сильное развитие грубых половых влечений; распутен, охотно слушает всякие сальности, рассматривает всякие непристойные рисунки. Или же, наоборот, все физические потребности очень ограничены, отличается умеренностью, трезвостью и воздержанием.

42.*Забота о благосостоянии своей личности (эгоизм)*. Всегда заботится только о себе, о своих собственных нуждах, выгодах и удовольствиях, во всех остальных людях видит лишь средство или препятствие для достижении своих личных целей. Жадность, корыстолюбие. Трусость, чрезмерная забота о самосохранении. Или же, наоборот, отличается бескорыстием и самоотречением, способен к великодушию и самопожертвованию.

43.*Забота о своем превосходстве над другими (самолюбие)*. Всегда старается чем-нибудь отличиться, превзойти своих товарищей. Ищет славы, почета, высокого положения, знаков отличия, чувствителен к похвалам и порицаниям, шумному успеху или равнодушию со стороны окружающих. Тщеславен, любит рисоваться и кокетничать. Хвастлив. Обидчив. Члезвычайно дорожит свей репутацией. Сильно развитое чувство чести и собственного достоинства.

44.*Чувства, связанные с оценкой собственной личности*. Сильная, непоколебимая уверенность в себе, в своих силах и способностях (физических или духовных). Смело и самоуверенно берется за самые трудные предприятия. Самомнение.Самонадеянность. Самодовольство. Властолюбив и горд, насмешливо и презрительно относится ко всем окружающим. Противоположные качества: чувство собственного бессилия и неспособности; не решается взять на себя сколько-нибудь ответственно дело. Легко приходит в смущение, замешательство. В присутствии незнакомых людей стыдится, конфузится. Наклонен к раскаянию, смирению, самоуничижению (остерегается притворства) [2, с.18]...

***XV.Принятие решений. Процесс выбора.***

67. *Преобладающие мотивы деятельности*. Какого рода побуждения чаще всего руководят его поступками: забота о своих выгодах или удовольствиях, чувство симпатии, сознание долга, любопытство или любознательность, эстетические потребности и т. п. Всегда ли его деятельность является выражением тех чувств, которые ему наиболее свойственны, или же часто его поступки не выражают собой основных черт его личности: например, юноша, от природы добрый и откровенный, но недостаточно самостоятельный и легко внушаемый, попав в дурную среду, лжет , лицемерит, совершает жестокие и бесчестные поступки и т.д.

68. *Наклонность к борьбе мотивов (обдуманные действия)*. Перед каждым сколько-нибудь важным решением или суждением колеблется, выбирает, взвешивает. Предусмотрителен: заранее обдумывает все возможные последствия своего решения, все детали предстоящего действия. Благоразумен: начинает какое-нибудь дело, предприятие только в том случае, если обладает достаточными средствами для его выполнения и если результат предприятия вполне соответствует его целям и интересам. Всегда может сказать, почему и зачем он действует так, а не иначе. Или же, наоборот, легкомыслен и беззаботен во всех, даже затруднительных случаях, принимает тотчас же, без всяких колебаний, первое попавшеесярешение (импульсивность поступков).

69. *Скорость принятия решений (продолжительность колебаний)*. В критическую минуту, когда нельзя медлить (пожар, внезапная опасность для жизни, критический момент во время игры), действует решительно и целесообразно. Или, наоборот, даже когда положение дела ясно, все же никак не может решиться и без конца колеблется; едва начав какое-нибудь дело, уже начинает переделывать его в противоположном направлении.

70. *Устойчивость или неустойчивость принятых решений*. Постоянство в образе действий в преследовании раз намеченных целей. Никогда или очень редко меняет свои привычки и занятия. Неизменность взглядов и мнений, верность своим давнищним убеждениям.

71.*Наличие руководящих идей и стремлений*. Имеет определенные мнения, взгляды (религиозные, этические и др.), руководящие всеми его решениями, определенные цели, дающие направление всем его поступкам; всегда знает до последних подробностей, чего именно хочет и добивается. Или же конечные цели очень неясны, планы и намерения полны противоречий, которых он сам не замечает; на многие вопросы, относящиеся к предстоящему поступку, совершенно не в состоянии ответить.

72.*Систематичность сложных действий*. Всякое дело совершает систематически, последовательно. Только закончив одно, переходит к другому.Во всем любит порядок, систему (в распределении времени, занятий, в денежных делах). Охотно коллекционирует. Занимаясь научными исследованиями, охотно составляет классификации, стремится расположить факты в известном порядке, хотя бы и чисто внешнем. Или же, наоборот, постоянно суетится без толку, перескакивает от одного к другому, не окончив ни одного из начатых дел. Отдельные поступки часто противоречат друг другу. На столе и в комнате беспорядок. Научные факты и наблюдения излагает как попало, без всякой обработки и систематизации [2, с. 25-26].

Итак, мы видим, что А.Ф.Лазурский в своей программе исследования личности выступает как систематизатор психических качеств и функций. Он делает в этом заметный шаг вперед по сравнению со своими предшественниками, например, О.Липманом, который составил известный опросный лист [см. в 18, с. 228-237] и Г.И.Россолимо, с его планом исследования детской души [21].

Подчеркнем еще раз, что данную программу можно рассматривать прежде всего именно как теоретическую схему структуры личности, которая систематизирует ее свойства и позволяет планомерно и целостно ее изучать. Об этом теоретическом акценте программы свидетельствует и то обстоятельство, что А.Ф.Лазурский не оставил описания методики и подробного примера практического использования этой программы при изучении конкретной личности. Он как будто специально остановился именно на теоретическом этапе систематизации свойств личности, осознавая прежде научное значение своей программы.

Заметим, что в то время не было более логичной по своей систематизации структуры личности. Неоспоримые признаки такой систематизации заключаются прежде всего в иерархическом индуктивно-дедуктивном порядке приведения психологических понятий, который образуют три вышупомянутые уровни обобщения-конкретизации.

В то же время нельзя не заметить, что психические свойства личности приводятся О.Ф.Лазурським далеко не случайно в атрибутивном смысле, а подчиняются определенной физиолого-психологической логике, которая, на наш взгляд, соответствует порядку переработки информации в рефлекторной дуге. Так, в программе сначала приводятся характеристики внимания, ощущения, восприятия, памяти, которые отвечают за прием и хранение информации. Затем рассматриваются процессы внутренней, "центральной" ее переработки – воображение, мышление, речь, умственная сфера вообще, настроения и аффекты, чувства, эмоциональная сфера в целом. И только после этого перечисляются психические свойства и функции, которые причастны к активному ответу личности – движения, психическая активность, принятие решений. То есть психические свойства личности систематизируются в соответствии с положениями рефлекторной теории И.М.Сеченова, И.П.Павлова, что является своеобразным ответом ученого-психолога на вопросы великих физиологов и что составляет важный, однако недостаточно замеченный прецендент в мировой персонологии. Определенным продолжением этого цикла физиолого-психологических исследований стали значительно позже, работы П.К.Анохина и В.Д.Шадрикова.

Отметим также, что А.Ф.Лазурский рассматривал предложенную им программу исследования личности как очень важный инструмент изучения не только полного психологического склада и строения личности, но и получения данных о психических свойствах в их сравнении друг с другом в рамках единой личностной схемы [2]. Тем самым ученый реализовал принцип целостности в понимании личности, который впоследствии нашел свое отражение в принципе личностного подхода в психологии [18].

Учитывая трудность "клинического" исследования личности в процессе наблюдения, им предложена двухстадийная процедура изучения. На первой стадии как раз и используется "руководящая" концептуальная схема, теоретический план понимания личности, а на второй, "объяснительной" стадии этот план конкретизируется через подробные характеристики реальных личностей в их крайних, противоположных проявлениях, охватывающих все

пространство свойств личности. В данных пределах отыскиваются объясняются реальные психологические свойства людей, которые наблюдаются. Все это образует перспективный путь познания личности.

Поэтому понятно, что разработанный А.Ф.Лазурским проект построения структурного представления о личности имел в психологии своих последователей [см. 12; 13; 18; 19; 20; 22; 23].

### 4.3. Классификация типов личности по принципу активного приспособления, психологическому содержанию и психическому уровню развития

А.Ф.Лазурский предпринял известную в отечественной психологии попытку построения всеобъемлющей классификации типов личности. В основу предложенной им "психосоциальной в широком смысле" классификации положен прежде всего принцип активного приспособления личности к окружающей среде, содержащей не только вещи, природу, людей и человеческие отношения, но и идеи, духовные блага, эстетические, моральные и религиозные ценности и т.п. [9, с. 6]. К этому принципу примыкает второй принцип – разделения личностей по их психологическому содержанию, то есть по "преобладанию в каждом отдельном случае какой-либо одной группы тесно между собой связанных основных психических функций, накладывающихся на весь характер данного индивидуума своеобразный отпечаток" [9, с.26].

Ученый учитывает также третий принцип – психического развития личности, согласно которому любой человек последовательно проходит в своем физическом и духовном развитии ряд ступеней. При этом каждой последующей ступени свойственны "большее богатство и интенсивность душевной жизни, по сравнению с предыдущей". Этот процесс "психического роста", или "психического развития", отличается наибольшей стремительностью в первые годы жизни ребенка, а также в подростковом и, частично, в юношеском возрасте. По мере же приближения к 25-30 годам он постепенно замедляется и, наконец, почти совсем прекращается. При этом основное ядро личности окончательно определяется, психический уровень человека более или менее проясняется.

В дальнейшем, как считает ученый, личности "предстоит, быть может, еще развить крайне интенсивную и разнообразную деятельность, – но это будет лишь обнаружение уже сформировавшейся личности, сводящееся преимущественно к ее экзопроявлениям, в то время как совокупность свойственных ей основных психических функций (эндопсихика) остается в дальнейшем более или менее неизменной" [9, с. 12-13].

Процесс психического роста у разных людей, его высота, или "высший предел", зависит, по А.Ф.Лазурскому, с одной стороны, от "степени одаренности" человека, т.е. от "богатства и интенсивности его врожденных способностей, а с другой – от влияния внешних условий (и прежде всего воспитания и образования), способствующих или, наоборот, мешающих развитию природных дарований" [9, с.13].

Повышение психического уровня развития личности характеризуется, согласно А.Ф.Лазурскму, рядом признаков, среди которых как главные он выделяет четыре.

На первом месте стоит "большее или меньшее б о г а т с т в о л и ч н о с т и, общее количество психической продукции, проявляющееся вовне обилием, разнообразием и сложностью (или, наоборот, бедностью, однообразием и примитивностью) отдельных психических проявлений" [9, с. 15-16].

Вторым существенным признаком (или фактором) повышения психического уровня развития личности ученый признает с и л у, и н т е н с и в н о с т ь отдельных психических проявлений, способностей. Это ведет к тому, что и выражение, и продукты деятельности таких людей заметно выделяют их среди других индивидуумов [9, с. 16].

Третьим признаком принадлежности личности к высшему или низшему психическому уровню являются с о з н а т е л ь н о с т ь и и д е й н о с т ь его психических проявлений. А.Ф.Лазурский утверждает: "Чем выше духовная организация человека, чем более богатой и интенсивной душевной жизнью живет он, тем более способен он ориентироваться среди явлений окружающего мира и тем сознательнее определяет свое отношение как к отдельным явлениям, так и ко всей вообще окружающей жизни...

Постепенное усиление идейных, более абстрактных процессов и преобладание их над чувственными (связанными с ощущениями) составляет, вообще говоря, характерную особенность повышения психического уровня" [9, с. 17].

Четвертым существенным признаком повышения психического уровня развития личности ученый считает все возрастающую к о о р д и н а ц и ю п с и х и ч е с к и х э л е м е н т о в, составляющих в своей совокупности человеческую личность. Он утверждает, что "у чистых типов, то есть у таких, где личность развивалась естественно, в соответствующей обстановке, где общие условия жизни благоприятны, и род занятий отвечает основным стремлениям и задаткам данного индивидуума, – всегда замечается тенденция к известному объединению личности, к установлению связи между отдельными ее проявлениями" [9, с. 19]. При этом устанавливается единство как эндо-, так и экзопсихических проявлений личности.

А.Ф.Лазурский подчеркивает, что тенденция к подобному объединению особенно ярко выступает на высшем психическом уровне, у людей одаренных, проявляющих интенсивную и разностороннюю душевную деятельность. Для них характерна так называемая к о н ц е н т р а ц и я л и ч н о с т и, т.е. сосредоточение всех (или, по крайней мере, большинства) ее важнейших функций в направлении какого-то одного, широкого, разностороннего и захватывающего рода деятельности. По его убеждению, "процесс концентрации, способствуя естественному объединению разнообразных элементов личности вокруг одного общего центра, способен привести, в конце концов, к той душевной гармонии, к тому душевному единству, в котором многие философы и моралисты видели идеал и конечную цель духовного развития каждого отдельного индивидуума" [9, с. 20-21]. При этом следует иметь в виду, что гармоничное развитие личности не сводится к одинаковому развитию всех душевных способностей. Оно состоит не в механической равномерности действия всех отдельных функций, а в тесной, органической связи присущих данному человеку способностей, которые объединяются вокруг одного общего центра.

Большое значение в постепенно возрастающей координации психических элементов личности А.Ф.Лазурский придавал способности к умственному труду, выработке умственной продукции, работоспособности человека. Ведь

всякая работа, особенно умственная, заключается прежде всего в сосредоточении мысли в известном направлении, в усилиях, скоординированных между собой и направленных на достижение определенной цели. Для успешного выполнения любой работы всегда необходимо согласование между собой отдельных ее частей, а потому и согласованность отдельных психических функций, участвующих в общем процессе труда [9, с. 21].

Каждый человек достигает, в конце концов, в определенном возрасте, пограничного, доступного для него конечного психического уровня, который определяется общим (потенциальным) запасом его нервно-психической энергии или, иначе говоря, количеством психической активности. При этом А.Ф.Лазурский ссылается на сформулированное Ч.Спирменом положение о "общем фонде психической энергии" (или, в физиологическом аспекте, свободной энергии всей мозговой коры), отмечая одновременно, что это понятие не является таким уж простым и требует дальнейшего изучения [9, с. 14].

А.Ф.Лазурский отмечает, что «классификация личностей должна быть не психологической только, но и психосоциальной. Другими словами, подразделение индивидуумов должно "проводиться не только на основании преобладания у них той или иной группы взаимно связанных основных психических функций (эндопсихика), но и на основании социального положения людей, их профессии, направленности интересов и т.п. (экзо-психика). При этом в правильно построенной классификации эндо- и экзопсихические проявления отдельных типов должны или находиться между собой в известном соответствии, или же там, где такого соответствия не существует, происходящие между ними борьба и взаимодействие должны быть заранее учтены классификатором, способствуя выделению таких типов в особые, вполне определенные группы (сюда принадлежат, например, различные разновидности извращенных типов). Так как ядро личности составляет эндопсихика, то и при группировке типов более существенную роль играет все-таки преобладание у человека тех или иных основных психических функций...; тем не менее, и экзопсихологическая сторона личности представляется чрезвычайно важной для классификации, так как именно она доставляет нам внешне, более или менее сформированное, проявление того или иного типа, прдавая самому типу известную рельефность, определенность и законченность" [9, с. 27-28].

Экзопсихические проявления личности, т.е. ее отношение к различным сторонам окружающей действительности, могут быть, по мнению А.Ф.Лазурского, чрезвычайно разнообразными. Их можно разделить на три вида отношений: п о л о ж и т е л ь н о е (интерес, склонность к чему-либо), о т р и ц а т е л ь н о е (отвращение, ненависть, отталкивае) и у т и л и т а р н о е отношение, которое занимает среднее положение между первыми двумя видами и основывается на полезности чего-либо для человека. Отношения, как экзопсихические проявления личности, имеют такие атрибуты, как форма существования, способы достижения, а также форма удовлетворения или осуществления отношения [9, с. 28-29].

Таким образом, использование указанных выше основных принципов предполагает наличие в классификации двух главных подразделений: по психическому уровню, которое, в частности, делится на три уровня, постепенно повышаются (низший, средний, высший), и по психическому содержанию. В связи с этим, А.Ф.Лазурский выделяет чистые (А), комбинированные (Б), извращенные (В) и переходные типы личностей разных уровней.

К "чистым" типам личности А.Ф.Лазурский относит тех личностей, чья экзо- и эндопсихика взаимно соответствует друг другу. В этом случае интересы и профессиональная деятельность человека, развитие его знаний и навыков, его взглядов и мировоззрения осуществляются в том направлении, которое диктуется прирожденными особенностями его нервно-психической организации. Как отмечает ученый, наиболее характерные субъективные и объективные черты такой личности сливаются в один сплошной, четко выраженный "п с и х о с о ц и а л ь н ы й к о м п л е к с", достаточно "устойчивый и обыкновенно очень типичный" [9, с. 29-30].

Особенность "комбинированных" типов заключается в том, что они, благодаря совмещению в себе двух групп основных психических функций, находят себе в жизни такое применение, которое придает их экзопсихике определенную целостность и типичность [9, с. 35-36].

Основная особенность извращенных типов личности характеризуется тем, что значительная часть действий и поступков представляются биологически нецелесообразными и даже вредными или для них самих, или для окружающих, а иногда и для тех и других вместе. Одной из причин возникновения извращенных типов личности является отсутствие культуры, образования, что снижает общий психический уровень человека и одновременно мешает многим ее природным задаткам получить свое естественное развитие в обществе. Значительную роль в возникновении извращенных типов личности играет, по мнению А.Ф.Лазурского, несоответствие внешних условий (и производных от них экзопсихических проявлений) внутреннему складу его личности (эндопсихике). Это происходит тогда, когда взрослый человек или даже подросток, с уже сформированной эндо-психикой попадает в условия, которые совершенно не соответствуют его общему душевному складу [9, с. 37]. В этих случаях личность, находясь под влиянием обстоятельств, которые не соответствуют общему ее составу, так сказать, расщепляется, раздваивается. В ней образуются два центра, имеющие психологически между собой мало общего. Они не только взаимно связаны между собой, но часто является враждующими друг с другом. Поэтому развитие обоих этих центров прекращается. Становится невозможным гармоничное объединение личности, значительно снижается ее биологическая и социальная ценность.

Прогрессирующее нарушение психической координации способствует быстрому извращению и разложению личности [9, с. 38-39]. Она становится гораздо более эгоистической, безразличной к другим людям и общественным интересам и даже враждебной к ним. В большинстве случаев извращенные типы личности происходят от чистых и смешанных типов из-за их постепенного видоизменения.Этому способствует и то обстоятельство, что почти каждый чистый тип включает в себя какую-нибудь "опасную", слабую в биологическом или моральном отношении сторону, которая может служить путем для его извращения. К этому могут привести, например, эгоистические тенденции, такие как забота о собственной выгоде, честолюбие, властолюбие и т.п.

А.Ф.Лазурский видит свою задачу не только в том, чтобы наметить и описать наиболее важные и распространенные типы личностей, но и установить между ними точки соприкосновения, взаимные отношения, а

также направления изменения каждого типа, его перехода в близкие к нему типы. В этом плане выдвинутые им принципы классификации – постепенное повышение психического уровня, преобладание тех или иных основных психических функций, взаимодействие между эндо- и экзопсихикой – позволяют прослеживать постепенное развитие, преобразование или искажения каждого отдельного типа личности. Это имеет огромное практическое значение. Хотя, как отмечает А.Ф.Лазурский, осуществить коренное, абсолютное изменение личности трудно, даже почти невозможно, однако в большинстве случаев при необходимости можно рассчитывать на то, чтобы перевести путем воспитания данную личность в какой-либо соседней тип [9, с. 43 -44].

Рассмотрим типы личностей в виде общей схемы, составленной на основе обобщения данных А.Ф.Лазурского [9, с. 29-44]. В нее входят три главные группы: А – чистые типы, Б – комбинированные типы и В – извращенные типы. Каждая из них делится на три подгруппы (уровни): I – низший, II- средний и III – высший уровень

***А.Чистые типы личностей различных уровней:***

*I. Низший уровень:*

1.Рассудочные.

2.Аффективные: а) подвижные или живые;
б) чувственные;
в) мечтатели.

3.Активные: а) энергичные низшего порядка;
б) покорно-деятельные;
в) упрямые.

*II. Средний уровень:*

Непрактичные, теоретики-идеалисты: 1. Ученые;
2. Художники;
3. Религиозные созерцатели.

Практики-реалисты: 4. Человеколюбцы (альтруисты);
5. Общественники;
6. Властные;
7. Хозяйственные.

*III. Высший уровень:*

Типы-идеалы с комплексами черт личности:
1. Альтруизм.
2. Знание: а)индуктивное, б)дедуктивное.
3. Красота.
4. Религия.
5. Общество, государство.
6. Внешняя деятельность, инициатива.
7. Система, организация.
8. Власть, борьба.

***Б. Комбинированные типы личности (уровни в классификации А.Ф.Лазурского отсутствуют):***

1. Научно-практические.
2. Научно-общественные.
3. Художественно-практические.
4. Религиозно-административные.

*В. Извращенные типы личностей разных уровней:*

*I. Низший уровень:*

1. Пассивные: а) апатичные;
б) безвольные.
2. Расчетливые эгоисты.
3. Аффективные извращенные.
4. Активные извращенные (насильники): а) беспорядочные насильники;
б) сосредоточенно-жестокие.

*II. Средний уровень:*

Неудачники: 1. Неприспособленные мечтатели.
2. Аффективные неудачники.
3. Энергичные, озлобленные.

Успешные: 4. Лицемерные.
5. Властные извращенные.

*III. Высший уровень:* (не закончен)…

В своих трудах А.Ф.Лазурский излагает непревзойденную, проиллюстрированную яркими примерами из художественной литературы, истории и жизни, подробную характеристику предлагаемых типов личности, используя все тот же способ поэтапной конкретизации каждого типа, показавший свою эффективность при построении

программы исследования личности. Мы не имеем возможности привести эту подробную характеристику типов (которая, кстати, сохраняет свое значение и до нашего времени), поскольку это требует значительного места [см. в 9 на с. 29-335].

Хотя классификация А.Ф.Лазурского является незаконченной, она все же оказала значительное методологическое влияние на последующие психологические исследования личности.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Лазурский А.Ф. Программа исследования личности // Вестник психологии. – 1904. – № 9.*
2. *Лазурский А.Ф. Программа исследования личности. – 2-е перераб. изд., – СПб. // Типография М.А.Александрова, 1911. – 31 с.*
3. *Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде (статья) // Русская школа, 1912, январь-февраль.*
4. *Лазурский А.Ф. Общая и экспериментальная психология. – СПб.: Типография М.К.Костина 1912. – 264 с.*
5. *Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах (1-е изд. – СПб., 1909). 3-е изд.- Пг., 1917. – 386 с.*
6. *Лазурский А.Ф. К учению о психической активности. – М., 1916.*
7. *Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте. – 1918.*
8. *Лазурский А.Ф. (ред.). Естественный эксперимент и его школьное применение. – Пг., 1918.*
9. *Лазурский А.Ф. Классификация личностей / Под ред. М.Я.Басова и В.Н.Мясищева. – Петербург: Гос. издат(впервые издано в журнальном варианте, начиная с 1915 г.по 1921г.). – Ленинград: Гос. издат.: 1921. – 401 с. ( 3-е изд.: Ленинград: Гос. издат, 1924. – 290 с.).*
10. *Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. 2-е изд. – Петроград: Земля, 1915. – 338 . (3-е изд. – Л., 1925).*
11. *Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997.*
12. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
13. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философская и социологическая мысль. – 1992. – № 2. – С. 27-40.
14. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
15. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд.- М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
16. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник / Вступна стаття В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
17. Куликов Л.В. (составитель). Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
18. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
19. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
20. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – Київ: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
21. Россолимо Г.И. План исследования детской души. – М.: 1906.
22. Садчикова П.И. Психологическое наследие А.Ф.Лазурского (автореферат канд. дисс.). – Киев: КГУ, 1955. – 15 с.
23. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
24. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

# 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В. И. ВЕРНАДСКОГО НА ЛИЧНОСТЬ УЧЕНОГО И ЕЕ РОЛЬ В ПЕРЕСТРОЙКЕ БИОСФЕРЫ В НООСФЕРУ

***"В ноосфере решающим и определяющим фактором является духовная жизнь человеческой личности, в ее специальном выражении... Нет ничего более ценного в мире и ничего, что требует большего сохранения и уважения, чем свободная человеческая личность"***

***В. И. Вернадский***

*Владимир Иванович Вернадский (12 марта 1863 г. – 6 января 1945 г.) – всемирно известный ученый, академик, доктор геологических наук, профессор – родился в Петербурге, в семье потомков запорожских козаков, которые добывали в борьбе в войске Б.Хмельницкого независимость Украины. Дед маленького Владимира служил врачом в армии Суворова. Его отец, Иван Васильевич, родился в Киеве, закончил университет Святого Владимира, где впоследствии стал профессором политической экономии и статистики. Его взгляды имели большое влияние на развитие личности сына. Через пять лет после рождения Владимира семья переехала в Харьков. Вернадский рано научился читать и много времени проводил в отцовской библиотеке. Первые уроки научного мышления он получил в чтении книг и в общении с отцом и двоюродным дядей Е.Н.Короленко – незаурядным, остроумным человеком, который увлекался научно-философскими поисками. Именно Е.Н.Короленко принадлежит афоризм: "Земля есть живой организм",- который он сформулировал еще в конце XIX века [5, с. 16] и который В.И.Вернадский впоследствии конкретизировал в своих биогеохимических и философско-психологических взглядах на планету Земля.*

*Петербургская классическая гимназия, где с третьего класса учился Вернадский, была одной из лучших в России. В ней хорошо преподавали иностранные языки, историю, философию. Позже В.И.Вернадский выучил пятнадцать иностранных языков, на которых читал мировую литературу, а на трех из них писал научные статьи.*

*Уже в подростковом возрасте у В.И.Вернадского формируется широкий кругозор – он интересуется вопросами искусства, истории, философии, литературы, а также географией, химией, геологией. Первая его самостоятельная научная работа в это время была посвящена истории положения славян в Австро-Венгрии.*

*В годы учебы на физико-математическом факультете Петербургского университета В.И.Вернадский посещал лекции выдающихся ученых. Значительное влияние на творческое развитие его личности в студенческие годы оказали А.Н.Бекетов, А.Н.Бутлеров, В.В.Докучаев, В.И.Менделеев, И.М.Сеченов, Л.Н.Толстой.*

*Весь жизненный путь В.И.Вернадского содействовал его творческому развитию. По окончанию в 1885 г. Петербургского университета он много путешествовал, в том числе бывал в научных командировках за рубежом – в Англии, Италии, Германии, США, Франции, Швейцарии, в экспедициях по России, встречался с интересными людьми, активно участвовал в общественной жизни страны. Он постоянно расширял сферу своих научных интересов, с юношеским вдохновением брался за новые проблемы, выдвигал оригинальные идеи, работал над книгами и статьями. Он стал основателем десятков научных дисциплин.*

*В.И.Вернадский с 1890 г. на протяжении почти двух десятилетий работал профессором Московского университета, который покинул в 1911 г. в знак протеста против антидемократических действий российского правительства. Переехав в Петербург, он работал в Академии наук.*

*Во время революции В.И.Вернадский оказался в Украине, где лечился от туберкулеза и где принимал участие в создании Украинской академии наук, первым президентом которой стал в октябре 1918 г. В 1918-1920 гг. он читает лекции сначала в Киеве, а позже – в Таврийском университете в Крыму, который сейчас носит его имя. По возвращению в Петербург он продолжает занимать должность директора Геологического и Минералогического музеев и Радиевого института. С 1922 по 1926 г. В.И.Вернадский читает лекции по геохимии в Парижском университете по приглашению ректора Сорбонны профессора П.Апеля. После возвращения из Франции жизнь выдающегося ученого связана с Академией наук СССР.*

*Хотя в круг научных интересов выдающегося ученого входили преимущественно проблемы геологии, геохимии, биохимии, биогеохимии, минералогии и т. п., его можно считать также философом, историком науки, специалистом в отрасли организации научной деятельности и психологии личности ученого.*

*Одной из вершин научного творчества В.И.Вернадского стало его учение о переходе от биосферы к ноосфере планеты Земля, в осуществлении которого большую роль, по его убеждению, играет научная мысль и личность ученого. В ядерной физике он был первооснователем Радиевого института. Он предвидел появление атомного оружия и*

*предупреждал человечество об угрозе самоуничтожения, указывал на ответственность ученого за последствия его деятельности.*

*Наиболее известными научными трудами, в которых В.И.Вернадский осветил свои теоретические взгляды на личность ученого, являются "Наука и общество" (1908); "Живое вещество. Биосфера. Человек" (1917-1921); "Научная мысль как планетарное явление" (1938); "Общее понятие о биосфере" (1930-1940); "Несколько слов о ноосфере" (1944); полнее всего эти взгляды изложены в изданной в 1988 году книге "Философские мысли натуралиста".*

### 5.1. Понимание человечества, человека, личности как закономерной части живого вещества биосферы, ее организованности, как фактора перехода от биосферы к ноосфере

Для В.И.Вернадского понимание личности неотделимо от осознания ее роли в процессе жизни на планете Земля. Его можно считать одним из немногих исследователей в истории науки, который впервые обратил внимание на глобальный масштаб взаимных причинно-следственных связей между личностью и планетой Земля. Ученый утверждает: "Человек и человечество теснейшим образом... связаны с живым веществом, населяющим нашу планету, от которого они реально никаким физическим процессом не могут быть уединены. Это возможно только в мысли" [4, с. 21].

Следует заметить, что употребление В.И.Вернадским понятия личности в его произведениях, начиная с конца XIX и до середины XX века, не является случайным и эпизодическим. Почти в каждом его труде, посвященном геохимии, минералогии, изучению косного и живого вещества, биосферы и ноосферы, истории науки и т.п. – всюду подчеркивается огромная роль личности, в частности, личности ученого, его мышления, мысли в осуществлении перехода от биосферы к ноосфере в психозойскую эру. Так, в книге "Философские мысли натуралиста" [4], в которой собраны главные научные достижения великого естествоиспытателя, понятие личности встречается более 110 раз! При этом в каждом случае ученый демонстрирует свое содержательное и оригинальное понимание личности в ряде научных аспектов – историческом, социальном, философском, политическом, биологическом, психологическом и т.д. Благодаря такому вниманию к этому понятию, в конце концов складывается уникальная система теоретических взглядов на личность и ее роль в процессах жизни на нашей планете.

"Живое вещество", в которое включено человечество, человек, личность, характеризуется, по мнению ученого, "своей особой организованностью и может быть рассматриваемо как закономерно выраженная *функция биосферы*" [4, с. 22].

Организованность выражается прежде всего в том, что биосфера находится в состоянии непрерывного развития, в движении всех ее материальных и энергетических составляющих, когда ни одна из них никогда не возвращается в "ту точку биосферы, в которой она когда-либо была раньше" [там же]. Между косной частью земного шара, ее косными естественными телами и живым веществом идет непрерывный материальный и энергетический обмен, выражающийся в движении атомов, которое вызвано живым веществом. Для этого обмена свойственно равновесие, которое в то же время закономерно изменяется и стремится к стойкости. Биосфера выступает единственной оболочкой Земли, в которую непрерывно проникает космическая энергия, лучевая энергия Солнца, что повышает динамическое равновесие, организованность живого вещества. По данным В.И.Вернадского, размеры биосферы в разрезе планеты достигают высоты 20-25 км и глубины 4-5 км., а в океане – около 11 км (отметим, что по данным современной науки, эти параметры могут быть несколько расширены – Р.В.).

Биосфера "состоит из живого вещества и вещества косного, которое на протяжении всего геологического времени резко разделены по своему генезису и по своему строению. Живые организмы, т.е. все живое вещество, родятся из живого вещества, образуют в ходе времени поколения, никогда не возникающие прямо, вне такого же живого организма, из какой бы то ни было косной материи планеты. Между косным и живым веществом есть, однако, непрерывная, никогда не прекращающаяся, связь, которая может быть выражена как непрерывный биогенный поток атомов из живого вещества в косное вещество, и обратно. Этот биогенный поток атомов вызывается живым веществом. Он выражается в непрекращающемся никогда дыхании, питании, размножении и т.п. " [4, с. 24].

В.И.Вернадский добавляет, что "никакой другой связи с окружающей ее средой, то есть с косными телами природы, кроме биогенной миграции атомов, в живых телах планеты нет.

К ней же, кроме питания и дыхания, может быть сведена и вся бытовая (другая) деятельность живых организмов – использование или косной, или живой природы для жизни, механическое и техническое их проявление при рытьи обиталищ, постройке гнезд, домов, все проявления человеческой техники, которая в наше время меняет биосферу, превращая ее в новое геологическое состояние – в ноосферу, меняет лик Земли, лик планеты, что может быть выражено как биогенная миграция атомов особого рода, третьего рода, и может расти так же, как явления жизни, в геометрической прогрессии" [4, с. 295-296].

Несмотря на то, что живое вещество составляет по своему весу в среднем всего один-два сотых процента от всей биосферы, оно все же является "самой большой силой в биосфере и определяет... все идущие в ней процессы, и развивает огромную свободную энергию, создавая основную геологически проявляющуюся силу в биосфере, мощность которой сейчас... превышает все другие геологические проявления в биосфере" [4, с. 24-25].

Интенсивный и непрерывный процесс эволюции видов живого вещества резко отражается, по мнению натуралиста, на окружающей среде, активно "переносится в природные биокосные и биогенные тела, в почвы, в наземные и подземные воды (в моря, озера, реки и т.д.), в угли, битумы, известняки, органогенные руды и т.п... *Эволюция видов переходит в эволюцию биосферы...*

... Эволюционный процесс получает при этом особенное геологическое значение благодаря тому, что он создал новую геологическую силу – научную мысль социального человечества.

Мы как раз переживаем его яркий вход в геологическую историю планеты. В последние тысячелетия наблюдается интенсивный рост влияния одного видового живого вещества – цивилизованного человечества – на смены биосферы. Под воздействием научной мысли и труда человека биосфера переходит в новое состояние – в ноосферу.

На наших глазах биосфера резко меняется. И едва ли может быть сомнение в том, что проявляющаяся этим

путем ее перестройка научной мыслью через организованный человеческий труд, не есть случайное явление, зависящее от воли человека, но есть стихийный *природный процесс*, корни которого лежат глубоко и подготовлялись эволюционным процессом, длительность которого исчисляется сотнями миллионов лет.

Человек должен понять, как только научная, а не философская или религиозная концепция мира его охватит, что он не есть случайное, независимое от окружающего (биосферы или ноосферы) свободно действующее природное явление. Он составляет неизбежное проявление большого природного процесса, закономерно длящегося в течение по крайней мере двух миллиардов лет" (по некоторым современным данным, живое вещество возникло 3,5 млрд. лет назад – Р.В.) [4, с. 27-28].

Этот процесс связан с созданием человеческого мозга и назван американским натуралистом, геологом, зоологом, палеонтологом и минералогом Д.-Д.Даном *энцефалозом*.

Именно на этой основе, по убеждению В.И.Вернадского, с появлением сотни тысяч лет назад Homo sapiens назад, создается новая геологическая сила, научная мысль, которая резко увеличивает влияние живого вещества на эволюцию биосферы. Последняя же, в свою очередь, увеличивает в неограниченных размерах геологическую силу научного мышления Homo sapiens и под его влиянием превращается в новое состояние – *ноосферу*. Научная мысль, как проявление живого вещества планеты, необратима, неограничена во времени, она порождает создание машин, что "совершенно аналогично ходу размножения организмов" и связано с ростом населения, его размножением, его культурой и оказывает давление на косное вещество.

Ученый отмечает: "Как размножение организмов сказывается в *давлении* живого вещества в биосфере, так и ход геологического проявления научной мысли давит создаваемыми им орудиями на косную сдерживающую ее среду биосферы, создавая ноосферу, царство раума" [4, с. 32]. Вследствие этого "впервые человек охватил своей жизнью, своей культурой всю верхнюю оболочку планеты – в общем всю биосферу, всю связанную с жизнью область планеты.

Мы присутствуем и жизненно участвуем в создании в биосфере нового *геологического фактора*, небывалого еще в ней по мощности и по общности. Он научно установлен на протяжении последних 20-30 тысяч лет, но ясно проявляется со все ускоряющимся темпом в последнее тысячелетие" [4, с. 33-34].

По В.И.Вернадскому, теоретически нет границ возможностям этой новой биогенной геологической силы, если учесть ее работу во множестве поколений человечества. "Жизнь человечества, при всей ее разнородности, стала неделимой, единой. Событие, происшедшее в захолустном уголке любой точки любого континента или океана, отражается и имеет следствия – большие и малые – в ряде других мест, повсюду на поверхности Земли. Телеграф, телефон, радио, аэропланы, аэростаты охватили весь земной шар. Сношения становятся все более простыми и быстрыми. Ежегодно организованность их увеличивается, быстро растет" [4, с. 34].

Заметим, что эти мысли, высказанные ученым в первой половине XX-го века, только сейчас становятся очевидными и все более осознаются мировым сообществом, в том числе и как процессы глобализации. Ученый подчеркивает, что "этот процесс – *полного заселения биосферы* человеком – обусловлены ходом истории научной мысли, неразрывно связан со скоростью сношений, с успехами техники передвижения, с возможностью *мгновенной* передачи мысли, ее одновременного обсуждения всюду на планете...

…Создание ноосферы из биосферы есть природное явление, более глубокое и мощное в своей основе, чем человеческая история. Оно требует проявления человечества, как единого целого. Это его неизбежная предпосылка" [4, с. 33-34].

Великий натуралист делает из этого закономерный вывод о том, что "человек впервые реально понял, что он житель *планеты* и может – должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств или их союзов, но и в *планетарном аспекте*. Он, как и все живое, может мыслить и действовать в планетарном аспекте только в области жизни – в *биосфере*, в определенной земной оболочке, с которой он неразрывно, закономерно связан и уйти из которой он не может. Его существование есть ее функция. Он несет ее с собой всюду. И он ее неизбежно, закономерно, непрерывно изменяет [4, с. 35].

В.И.Вернадский хорошо понимает, что эти связанные с человечеством процессы должны быть описаны определенными понятиями, поэтому он соглашается с предложением российского геолога А.П.Павлова обозначить данный геологический период (последние сто-двести тысяч лет, в которые проявляется указанное влияние человека) термином "*антропогенная эра"*, а также – с термином американских геологов Д.Леконта и Ч.Шухерта "*психозойская эра*" [4, с. 35].

Он также напоминает, что "то же геологическое явление в 1930 году было выражено иначе, более... четко. Французский ученый – математик и философ Э.Леруа и палеонтолог-геолог Тейяр де Шарден, исходя из представления о биосфере, как об особой геологической оболочке Земли, пришли к выводу, что «биосфера в наш исторический момент геологически быстро переходит в новое состояние – *в ноосферу*, то есть в такого рода состояние, в котором должны проявляться разум и направляемая им работа человека как новая небывалая на планете геологическая сила" [4, с. 204-205].

Он не устает повторять, что "основное влияние мысли человека как геологического фактора выявдяется в научном ее проявлении: она главным образом строит и направляет техническую работу человечества..." [4, с. 38]. В этой работе человечество выступает как единая и целостная сила. Ученый подчеркивает предпосылки такого единства, которые определяются *единством и равенством по существу, в принципе всех людей*, всех рас, благодаря чему человечество выступает как единое целое по отношению к другой живой части планеты. Он допускает, что "все морфологически разные типы человека, разные роды и виды уже между собой общались, были сызмала отличными от основной массы живого вещества, обладали творчеством резко иного характера, чем окружающая жизнь, и могли между собой кровно смешиваться. Стихийно этим путем *создавалось единство человечества*...

...Реально это *единство* человека, его *отличие от всего* живого, новая форма *власти живого организма* над биосферой, большая его *независимость*, чем всех других организмов, от *ее условий,* является основным фактором, который в конце концов выявился в геологическом эволюционном процессе создания ноосферы. *В течение долгих*

поколений единство человеческих обществ, их общение и их власть –стремление к проявлению власти над окружающей природой – проявлялись случайно, прежде чем они выявились и были осознаны идеологически" [4, с. 41-42].

В.И.Вернадский связывает осознание идеи единства всего человечества, людей как братьев, сначала с работой мысли отдельных личностей, которые подходили к этому "в своих интуициях и вдохновениях". Позже эта мысль стала "двигателем жизни и быта народных масс и задачей государственных образований. Она не сошла с тех пор с исторического поля человечества, но до до сих пор далекая от своего осуществления. Медленно, с многосотлетними остановками, создаются условия, дающие возможность ее осуществления, реального проведения в жизнь" [4, с. 43].

Ученый замечает, что первое глубокое движение в этом направлении возникло два с половиной тысячелетия тому назад, почти одновременно в религиозной, художественной и философских отраслях в таких культурных центрах, как Иран, Китай, элинское Средиземноморье, арийская Индия. Относительно последнего центра следует остановиться подробнее, ведь современные украинские и индийские историки считают, что арийская часть Индии образовалась благодаря переселению древних арийских племен за несколько тысячелетий до нашей эры с берегов Днепра [16; 17]. Последние археологические исследования украинских ученых позволили представить серьезные доказательства того, что на территории среднего Поднепровья были заложены основы йоги, написаны гимны арийских племен (ригведы), приручен конь, изобретено колесо, построена первая колесница и т.п. [16]. И именно в этом районе, под Кременчугом, как известно, проводил основательные геохимические исследования В.И.Вернадский. Это внимание ученого к Индии и ее историческим истокам, и в то же время – истокам Украины, нельзя считать случайным. Есть все основания допустить, что определенную роль в этом сыграли архетипы подсознания выдающегося ученого.

Для нас важным является то, что мыслитель связывает возникновение идеи единства человечества с влиянием личности! Благодаря этому влиянию личность "может, организуя массы, сказываться в окружающей биосфере и стихийно в ней проявляться. Раньше она проявлялась в поэтическом вдохновенном творчестве, из которого произошли и религия, и философия, и наука, которые все являются социальным его выражением" [4, с. 43-44]. На историческую арену выступил целый ряд выдающихся деятелей человечества и великий натуралист называет фамилии этих творческих личностей – Зороастр, Пифагор, Конфуций, Будда, Лао-цзы, Макавира и многие другие – охватившие своим влиянием, длящимся и доныне, миллионы людей.

В XIX-XX веках биосфера превращается в ноосферу благодаря, прежде всего, росту "науки, научного понимания и основанного на ней социального труда человечества" [4, с. 44]. В.И.Вернадский отмечает, что с начала XX века наблюдается исключительное явление в ходе научной мысли, которое он назвал *взрывом научного творчества*. И личность ученого имеет непосредственную причастность к этому. Поэтому именно этот тип личности занимает приоритетное место в теоретических взглядах В.И.Вернадского.

Тем самым выдающийся ученый углубляет взгляд на человека, фактически формирует новое коренное его понимание, связанное с эволюцией биосферы нашей планеты. Человек избавляется от своей божественной исключительности, оторванности от Земли и признается таким, что "наблюдается в природе, как и все живые организмы, как всякое живое вещество, есть определенная *функция биосферы*, в определенном ее пространстве и времени.

…Человек во всех его проявлениях составляет определенную закономерную часть строения биосферы" [4, с. 46].

Как и все организмы, он является живым «только до тех пор, пока не прекращаается материальный и энергетический обмен между ними и окружающей их биосферой [4, с. 134].

Потому человеческая личность растет вместе с эволюцией биосферы, с ее переходом в ноосферу. В.И.Вернадский отмечает: "Можно считать, что в пределах 5-7 тысяч лет, все увеличиваясь в темпах, идет непрерывное создание ноосферы и прочно – в основном без движения назад, но с остановками, все уменьшающимися в длительности – идет рост культурной биогеохимической энергии человечества. Растет осознание, что этому росту нет непреодолимых пределов, что это стихийное геологическое явление" [4, с. 149].

И, вместе с тем, он отмечает, что "...в ноосфере решающим и определяющим фактором является духовная жизнь человеческой личности, в ее специальном выявлении" [4, с. 179], главным проявлением которой является научная мысль. Потому вполне закономерным следует считать вывод ученого о том, что "нет ничего более ценного в мире и ничего, что требует большего сохранения и уважения, чем свободная человеческая личность" [5, с. 152].

В этом плане В.И.Вернадский фактически солидарен с высказанными Тейяром де Шарденом идеями об исключительно важной роли личности и сверхличности в Космогенезе и Психогенезе [16].

### 5.2. Характеристика личности ученого: ее мышление, мировоззрение, ответственность, глобальная миссия в научном обеспечении преобразования биосферы в ноосферу

Характеризуя личность, В.И.Вернадский всегда остается преданным своей принципиальной позиции, которая выражена в следующем положении: "История человечества, так же как жизнь каждой отдельной человеческой личности, не может быть оторвана и рассматриваема отдельно от ее "среды" [4, с. 51]. Великий исследователь природы выделяет три прослойки этой среды или, как он всюду говорит, реальности – в зависимости от масштаба свойств времени и пространства. Это прослойки явлений космических пространств, планетных явлений и явлений микроскопических.

Важным измерением этой среды В.И.Вернадский считает жизнь, которая охватывает последние две прослойки и порождает науку, принадлежность к которой есть для него главным признаком личности. Именно творцы науки, научной мысли признаются им личностями. При этом он снова и снова подчеркивает, что "наука есть создание жизни. Из окружающей жизни научная мысль берет приводимый ею в форму научной истины материал. Она – гуща жизни – ее творит прежде всего. Это есть стихийное отражение жизни человека в окружающей человека среде – в ноосфере. *Наука есть проявление действия в человеческом обществе совокупности человеческой мысли"* [4, с. 53].

Характерной чертой научной мысли личности В.И.Вернадский признает действие, включенное в жизнь. Он отмечает: "Научная мысль – научное творчество – научное знание идут в гуще жизни, с которой они неразрывно связаны, и самим существованием своим они возбуждают в среде жизни активные проявления, которые сами по себе

являются не только распространителями научного знания, но и создают его бесчисленные формы выявления, вызывают бесчисленный крупный и мелкий источник роста научного знания" [4, с. 54].

В то же время, "жизнь… есть планетное закономерное геологическое явление, строящее биосферу и ноосферу и проявляющееся в массах вещества, которое может быть ничтожным по сравнению с массой биосферы, но... по своему энергетическому эффекту играющее в биосфере ведущую роль" [4, с. 194].

Деятельность человеческой личности ученого, исследователя, творца научной идеи, как составляющая "сознательно организованной работы человечества, является активно-научным проявлением жизни мыслящей человеческой среды данного времени, проявлением ее *научной среды…*", "...но среда жизни влияет по научную мысль не только этим путем – привнесением всюду вызываемых жизнью научных открытий, сторонних *научному исканию отдельных личностей*, и их охватом организованным проявлением научной работы учеными, научным аппаратом данного времени.

Она сама по себе коллективной, с научной точки зрения, бессознательной работой, *ходом исторического времени* и происходящим этим путем изменением создает новое и важное, которое может быть зафиксировано и может быть результатом научных достижений первостепенной важности" [4, с. 54-55].

Систематизируя свои мысли относительно среды, в которой проявляется научное творчество личности ученого, В.И.Вернадский формулирует следующие положения:

1. Ход научного творчества является той силой, которой человек изменяет биосферу, в которой он живет.
2. Это проявление изменения биосферы есть неизбежное явление, сопровождающее рост научной мысли.
3. Изменение биосферы происходит независимо от человеческой воли, стихийно, как природный естественный процесс.
4. Поскольку среда жизни есть организованная оболочка планеты – биосфера, то вхождение в нее, в ходе ее геологически длительного существования, нового фактора ее изменения – научной работы человечества – есть природный процесс перехода биосферы в новую фазу, в новое состояние – ноосферу.
5. В переживаемый нами исторический момент, мы видим это яснее, чем могли видеть раньше. Здесь вскрывается перед нами "закон природы". Новые науки – геохимия и биогеохимия – дают возможность впервые выразить некоторые важные черты процесса математически [4, с. 57].

В.И.Вернадский прослеживает продвижение науки как организованной планетной силы и считает, что заметное влияние научной мысли личности связано именно с социальной ее организацией. Ведь "научная мысль есть социальное явление, а не только создание отдельных выдающихся умов. Им должны предшествовать условия социальной жизни, в которых отдельная личность получила бы возможность приводить свою мысль в действие в социальной среде. Вероятнее всего, эти первые формы организованности науки были долго эфемерны, и прошли многие века, вернее тысячелетия, пока они установились" [4, с. 61].

В.И.Вернадский допускает, что впервые точные записи научных фактов были сделаны 5-6 тысяч лет назад, в связи с астрономическими наблюдениями за небесными светилами в Мессопотамии. Отметим, что современные археологические данные свидетельствуют о том, что следы первых научных астрономических наблюдений зафиксированы еще раньше – в петроглифах Каменной могилы и в меандре, то есть месячном протокалендаре из Мезинской стоянки на территории Украины приблизительно XV тысячелетиq тому назад [6; 8; 17; 18].

Для В.И.Вернадского важной является мысль, "что сознание необходимости искания научного понимания окружающего, как особого *дела жизни мыслящей личности*, независимо возникло в Средиземноморье, Индии и Китае" [4, с. 66], а также, добавим, – в Поднепровье, в первом в мире государстве Аратта, которое возглавляли жрецы, выполнявшие функции первых научных работников, вождей первых общественных племенных образований, военных руководителей, религиозных лидеров и т.п. [8; 17]. Напомним, что именно среди курганов Полтавщины, где, за древним обрядом, погребались останки первых выдающихся личностей, пращуров славян, проводил свои геологические исследования великий исследоватей природы [7].

Как утверждает В.И.Вернадский, "элементы для организованной научной мысли и ряд знаний, которые позволили бы ее построить, давно уже существовали бессознательно, не с целью познания окружающего, и были созданы тысячелетия тому назад, с появлением больших человеческих государств и обществ. Но долго в них не было дерзкой и смелой мысли – революционного дерзания личности – она не оставляла прочного следа, не сложились убеждения о точности научно установленного факта, и на этой основе дерзкого критического отношения к господствующим религиозно-философским или бытовым утверждениям. Не вошло в быт, в мотив поведения личности, научное объяснение природы. Не было удавшихся попыток выйти из влияния религиозных представлений, искать критерии для познания правильности религиозных и бытовых убеждений.

Критерий – организованная научная мысль – создался отвлеченной работой отдельных личностей – в анализе, в размышлениях над правильностью логических утверждений – (в создании логики) – в искании основных обобщающих идей, в научно наблюдаемых фактах, в создании математики, в создании аппарата научных фактов – основ их естественной систематики, эмпирического обобщения факта.

Это могло иметь место только тогда, когда личность смогла проявить свою волю в обществе, сохранить ее свободной в среде, проникнутой неизбежной рутиной тысяч поколений. Наука и научные организации создались, когда *личность* стала критически вдумываться в основу окружающих знаний, и искать свой критерий истины.

Мы можем говорить о науке, научной мысли, их появлении в человечестве – только тогда [с того времени], когда отдельный человек раздумывать над *точностью* знания и стал искать научную истину для истины, как дело своей жизни, когда научное искание явилось самоцелью.

Основным стало точное установление *факта* и его проверка, выросшие вероятно, из технической работы, визванной потребностями быта.

Установление точных наблюдений, необходимых в быту, астрономическая их проверка поколениями, и связанных с отпавшими в конце концов иллюзорными религиозными представлениями, являются одной из древнейших форм научной работы..." [4, с. 66-67].

И опять В.И.Вернадский поражает своей прозорливостью, точностью исторической интуиции, когда, говоря о "хронологии *логической мысли"* и ее истоков, возвращает наше внимание к "области индийских культур*"*, к "разным частям государственных образований арийского населения Индии – пришельцев в область древних доарийських культур "дравидских" культурных образований...", и фактически обращается к мудрости наших пращуров – арийцев и араттов – которые проживали VI-VII тысячелетиb до нашей эры на левом и правом берегах среднего Днепра [17; 18].

Он отмечает, что "искания поколений свободно мыслящих личностей", которые наращивались с веками в Средиземноморье, из которых "выросла элинская научная мысль, которая, использовав научный опыт многотысячелетней истории Крита, Халдеи, Египта, Малоазийских государственных образований и, возможно, Индийского центра культуры, выдвинула в течение одного-двух поколений в VII-VI ст. до н.э. людей, положивших начало элинской науки. Мы с этим началом непрерывно генетически связаны в конструкции науки" [4, с. 68]. Об этом, в частности, свидетельствуют и последние исторические источники, в частности, книга А.С.Русяевой и А.Б.Супруненко "Исторические личности эллинско-скифской эпохи (культурно-политические контакты и взаимовлияния)" [14]. Поразительным можно считать, в частности, приведенные этими авторами данные о признании древними греками, еще в VI-V веках до нашей эры, в качестве одного из "семи мудрецов" так называемого Анахарсиса – выходца из Скифии, сына гречанки и известного скифа. Некоторые из современных исследователей считают Анахарсиса первым проторусским философом...

В отличие от эллинской науки, от науки Средневековья и XVIII-XIX веков, научное движение XX века имеет, по мнению ученого, новые принципиальные признаки, которые "заключаются, во-первых, в его *темпе*, во-вторых, в *площади*, им захваченной – оно охватило всю планету, [в-третьих] – в *глубине* затронутых им изменений, в представлениях о научно доступной реальности, наконец, [в-четвертых], в *мощности* изменения наукой планеты и открывшихся при этом проспектах будущего" [4, с. 72].

В связи с этим, появились специфические особенности в работе личности ученого, среди которых В.И.Вернадский отмечает прежде всего специализацию. Хотя кое-кто "относится к специализации отрицательно", но, "в действительности специализация, взятая по отношению к отдельной личности, чрезвычайно усиливает возможности ее знаний, расширяет научную область, ей доступную..."

Впрочем, "рост научного знания XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по *проблемам*. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – расширять охват его со всех точек зрения" [4, с. 73].

В.И.Вернадский подчеркивает, что "...мы подходим к новой эре в жизни человечества и жизни на нашей планете вообще, когда точная научная мысль как планетная сила выступает на первый план, проникая и изменяя всю духовную среду человеческих обществ, когда ею охватываются и изменяются техника жизнь, художественное творчество, философская мысль, религиозная жизнь" [4, с. 274-275].

Ученый призывает "ближе всмотреться в тот процесс мысли, который привел к великим системам философии, имеет вековую историю в человечестве и является одним из величайших созданий человеческой личности..." [4, с. 392].

Все это определено непреложностью и *обязательностью "правильно выведенных научных истин для всякой человеческой личности... Общеобязательность достижений науки в ее области ведения есть основное отличие ее от философии и религии, выводы которых такой обязательности могут не иметь*" [4, с. 99].

В этом отношении наука отличается также от художественного творчества, от здравого смысла и вековых традиций, для которых трудно установить, насколько правильны их представления о человеке и мире. Впрочем, выдающийся натуралист не исключает того, что определенная частица истины научно верного понимания реальности в них есть. «Она может проявляться в человеке глубоко и полно, в разумом не глубоко охватываемых художественных красочных образах, музыкальной гармонии, в моральном уровне поведения личности. Это все отрасли глубокого проявления личности – области веры, интуиции, характера, темперамента.

Как религий, так и философий, поэтических и художественных выражений здравых смыслов, традиций, этических норм очень много, может быть в пределе столько же (учитывая оттенки), сколько и отдельных личностей, а беря общее – сколько их типов. Но наука *одна,* и едина, ибо, хотя количество наук постепенно растет, создаются новые, - они все связаны в единое научное построение и не могут логически противоречить одна другой" [4, с. 100].

В.И.Вернадский хорошо понимает, что личность ученого характеризуется своеобразием и неповторимостью. Это проявляется "в отсутствии двух тождественных индивидуальностей, не отличимых друг от друга. В биологии проявляется оно тем, что каждый средний *индивидуум* живого вещества *химически отличим* как в своих химических соединениях, так, очевидно, и в своих химических элементах и имеет *свои* особые соединения". Это полностью отвечает "*физико-химической и геометрической разнородности"* строения биосферы" [4, с. 24].

Хотя личности отличаются одна от другой, однако в каждой из них есть общие признаки. Одной из важнейших среди них В.И.Вернадский считает способность вдумываться в себя, в свой быт и социальную жизнь. Так, личность, вдумывающаяся в себя, может "быть философом, и хорошим философом, без всякой ученой подготовки, надо только глубоко и самостоятельно размышлять обо всем окружающем, сознательно жить в своих собственных рамках. В истории философии мы видим постоянно людей, образно говоря, "от сохи", которые без всякой другой подготовки оказываются философами. В самом себе, в размышлениях над своим Я, в углублении в себя – даже вне событий внешнего [для] личности мира – человек может совершаять глубочайшую философскую работу, подходить к огромным философским достижениям" [4, с. 105-106].

В.И.Вернадский объясняет возможный психологический механизм этой умственной работы, сравнивая философа и ученого таким образом: "Философ, углубляясь в себя и связывая с этим *своим* систематическим размышлением картину реальности, в которую он захватывает и многие глубокие проявления личности, едва затронутые или совсем не затронутые наукой, вносит в нее... своей методикой, поколениями выработанной логическую углубленность, которая недоступна в общем для ученого. Ибо он требует предварительной подготовки и углубления,

специализации, времени и сил, которые не может отдавать им ученый, так как его время целиком захвачено его специальной работой...

Ученый… не должен выходить, поскольку это возможно, за пределы научных фактов, оставаясь в этих пределах, даже когда он подходит к научным обобщениям...

Очевидно, в науке... только *часть* ее утверждений может считаться общеобязательной и непреложной.

Но эта *часть* охватывает и пронизывает огромную область научного знания, так как к ней принадлежат *научные факты* – миллионы миллионов фактов. Количество их неуклонно растет, они приводятся в системы и классификации...” [4, с. 111].

В.И.Вернадский честно говорит в другом месте своей книги и об ограниченности научных знаний о природе мышления личности: “Развитие мысли все же представляется не вполне ясным. Схема заменяет ее живой ход; мы невольно теряемся благодаря недостатку материала. Всюду изложение тесно связано с *той формой*, в какой данная область идей имеет выражение в эпоху, в которую живет историк” [4, с. 412].

В.И.Вернадский со свойственной ему наблюдательностью и критичностью подмечает, что “непрерывно идущие более 3000 лет стремления философии найти общеобязательные, единые для всех истины – *правду* – до сих пор не привели ни к одному бесспорному достижению – ни к одной для всех обязательной бесспорной правде, ни к одной бесспорной истине, равноценной в этом отношении с многочисленными эмпирическими обобщениями, с бесчисленными научно установленными фактами, с неудержимо растущим строгим и великим построением математической мысли. Стремление философии подойти к такого рода общеобязательным ценностям есть утопия... Всякая мыслящая личность может выбирать любую из философских систем, создавать новую, отвергать все – не нарушая истину” [4, с. 313].

Эти положения не означают, что В.И.Вернадский не признает возможностей философии в познании. Он соглашается с тем, что может быть обнаружено “своеобразное, иного рода, огромное значение философского мышления в структуре духовной жизни человечества. Важно лишь отметить, что бесспорных, сравнимых с научными достижениями, выявлений... философской мысли ждать нельзя” [4, с. 313].

Философия, по убеждению ученого, имеет большое значение для науки на начальных этапах исследования, поскольку “установка научных теорий… и научная мысль должны считаться и принимать во внимание... критическую и углубленную работу философии.

Этим путем философское мышление и его достижения проникают в научное мировоззрение” [4, с. 313].

В то же время, В.И.Вернадский замечает, что и в науке существует такая форма работы, которая максимально приближается к философии – это “космогоническая мысль”, которая, так же, как и философская мысль, “так же далека от общеобязательности в своем проявлении к реальности” [4, с. 313].

И в этой отрасли научной работы значение личности, по убеждению мыслителя, не меньше, чем в философии. Он допускает, что ученый может работать над космогоническими проблемами “как художник или философ, выдвигая темы и проблемы в зависимости от своей духовной личности – интуиции и вдохновения – в теснейшей связи со своим научным мировоззрением...

Влияние философской мысли, таким образом, в научном мировоззрении данного времени и в научной работе ученого огромно…” [4, с. 314].

Говоря о роли личности в получении научных знаний, В.И.Вернадский настаивает на том, чтобы в этом процессе ведущей была логика научного явления, которая определяет методику его изучения. Он замечает, имея в виду субъективизм личности, что “эта методика основана на том, чтобы по возможности ограничить и учесть (“внести личную поправку”) влияние личности на установление научного факта.

...Проявление личности поставлено в науке в твердые и единые рамки, для всех обязательные при установлении научно точных эмпирических фактов, отвечающих им понятий и построенных на этих эмпирических фактах эмпирических обобщениях. Научный факт должен наименьшим образом отражать личность, которая его устанавливает.

Чем выше стоит научная мысль, тем больше расцвет научного знания, тем глубже и полнее проведено это основное условие научного творчества.

...Идеал научной работы – безличная истина, в которой всякое проявление личности по возможности удалено и для установления и понимания которой безразлично, кем и при какой обстановке она найдена, ибо эта научная истина, т.е. научный факт, эмпирическое научное обобщение вновь непрерывно пересматривается и логическим анализом, и возвращением вновь к реальному явлению *многократной проверкой* новыми лицами” [4, с. 308].

Именно в этом отношении научное мышление и резко отличается, по убеждению В.И.Вернадского, от “структуры философской работы”. Он аргументирует это таким образом: “На протяжении всей истории духовной жизни человечества *одновременно являются живыми* и могут существовать рядом противоположные философские построения. Это, по-видимому, кроется глубоко в основе самого философского творчества, в котором выступает на первое место проявление человеческой личности не в меньшейстепени, чем в работе художника.

Личность не только перерабатывает и развивает философские понятия сложного происхождения по своемму источнику..., она их нередко создает и вводит в философское мышление путем самонаблюдения, исходя из элементов личной жизни, своим творчеством импонирующей ей.

Человеческие личности бесконечно разнообразны, хотя и могут быть сведены к относительно немногим типам, так же разнообразны главные проявления их духовной стороны: построения и достижения философии, религиозного и художественного творчества. То, что принимает как истину одна личность, реально никогда не является истиной, обязательной для другой личности. Всегда одновременно будут существовать и существуют часто противоположные философские системы и построения, всецело проникнутые отражением творческих личностей человечества. Может быть, их совокупность даст сложную многогранную, резко иную, чем научная, истину – правду философии” [4, с. 312-313].

Поэтому В.И.Вернадский уверен, что в совести и разуме ученого всегда существует “идеал натуралиста”,

который формирует научную мысль, ведет к деятельности жизнепонимания. Черты такого идеала отвечают ряду требований к ученому: “По мере того, как он глубже и больше изучает природу, он всюду старается подойти ко всем вопросам с одинаковой меркой, с одинаковыми требованиями. Он старается ко всему отнестись *научно.* Он ко всему прилагает оценку точности знания, определение возможной ошибки и утверждения. Где он может – он выражает это в символе, математически, выражает в числе, где не может, дает не менее точное выражение в ясном определении употребляемых им понятий и их взаимных отношений. От частностей и отдельных фактов он переходит к обобщениям, законностям – законам природы, их основаниям” [4, с. 390].

Отграничивая строгое и обязательное научное знание от аморфного и одностороннего философского и религиозного, В.И.Вернадский с гордостью утверждает, что “мы имеем в науке многочисленные логические построения, которые связывают научные факты между собой и составляют исторически преходящее, меняющееся содержание науки – научные теории, научные гипотезы, рабочие научные гипотезы, конъюнктуры, экстраполяции и т.п.... Они вечно меняются и по существу отличаются от религиозных и философских представлений только тем, что *индивидуальный* характер их, проявление *личности,* столь характерное и яркое для философских, религиозных и художественных построений, отходит резко на второй план...” [4, с. 112]. Ученый добавляет: “За… последние три столетия создана грандиозная структура математических наук, истинность которых не может возбуждать сомнений и которая являются одним из высших проявлений человеческого гения” [4, с.113]. Он с гордостью констатирует «выделение в биосфере царства разума, меняющего коренным образом и ее облик, и ее строение – ноосферы» [4, с. 127].

В.И.Вернадский воодушевлен “аналитической мощностью” такой абсолютно исключительной личности, как Аристотель, огромным вкладом в науку выдающихся творческих личностей – Ньютона, Бергсона, Брентано, Кюри, Зиммеля, Эйнштейна и др. Он убежден, что “границ исканиям научной мысли нет, как нет границ бесконечным формам – проявлениям живой личности... которые все могут явиться объектом научного искания, вызвать множество особых конкретных наук” [4, с. 127-128].

Ученый придает большое значение в построении научных знаний “переживаниям человеческой личности”, “духовному творчеству человеческой личности в ее социальной обстановке”, интуиции, вдохновению, естественному дару личности и ее выучке на протяжении тысячелетий, мышлению, воле, бессмертию творений личности, психической жизни личности, ее свободе, вере, темпераменту, настроениям, влияниям, разнообразию и т.п., которые становятся объектом исследования научной психологии и логики. Однако и в данном случае, для указанных дисциплин, основной областью научного познания также должна выступать биосфера, составляющей которой является человек и человеческая личность.

Он призывает к поиску определенного компромисса в этом вопросе, отмечая, что “в научном искании особенно важно этого не забывать и это учитывать, так как бессознательно, противопоставляя человеческую личность Природе, ученый и мыслитель подавляются величием Природы над человеческой личностью.

Но жизнь во всех ее проявлениях, и в проявлениях человеческой личности в том числе, резко меняет биосферу в такой степени, что не только совокупность неделимых жизни, но в некоторых проблемах и единая человеческая личность в ноосфере, не могут быть в биосфере оставлены без внимания” [4, с. 131].

Личность как субъект научной мысли приводит в последнее “десятитысячелетия” к появлению новой формы биогеохимической энергии, которую В.И.Вернадский предлагает назвать «*энергией человеческой культуры»,* или «культурной биогеохимической энергией», связанной с раумом, который создает ноосферу, “производит переход от биосферы к ноосфере”. Говоря о временных границах этого процесса, он отмечает, что проявление разума «у предков человека вырабатывалось, по-видимому, в течение сотен миллионов лет, но оно смогло выразиться в виде геологической силы только в наше время, когда Homo sapiens охватил своей жизнью и культурной работой всю биосферу” [4, с. 132].

Именно поэтому, повторяет выдающийся исследователь, биосфера и ноосфера должны стать приоритетной областью познания, “отражаться во всех без исключения наших *научных суждениях*. Она должна проявляться во всяком научном опыте и в научном наблюдении – и во всяком размышлении человеческой личности, во всяком умозрении, от которого человеческая личность – даже мыслью – не может уйти” [4, с. 134].

В.И.Вернадский снова и снова подчеркивает эту мысль, каждый раз конкретизируя ее ноосферний смысл. По существу, отмечает он, научная мысль личности “должно входить в область планетной реальности, но только через нее человек может понимать и научно охватывать всю реальность – научно построенный Космос.

Научная мысль есть и индивидуальное и социальное явление. Она неотделима от человека. Личность не может при самой глубокой абстракции выйти из поля своего существования. Наука есть реальное явление и, как сам человек, теснейшим и неразрывным образом связана с ноосферой. Личность уничтожится – “растворится” – когда она выйдет из логического охвата своего раума” [4, с. 151].

Великий натуралист призывает к уважению не только личности вообще как общего цивилизационного явления, но и уважению конкретной личности ученого как уникального явления, от которого часто зависит осуществление упоминавшегося им “взрыва научного творчества”. Ведь вся история науки на каждом шагу показывает, что отдельные личности были более правы в своих утверждениях, чем целые корпорации ученых или сотни и тысячи исследователей, которые придерживались властвующей точки зрения .

Поэтому В.И.Вернадский часто использует понятие личности для того, чтобы показать чрезвычайную индивидуальную и социальную силу, которая концентрируется в отдельном человеке как геологическом, планетарном явлении. Он отмечает, что “...мы сейчас встречаемся с необходимостью в биогеохимии сталкиваться с такими проявлениями живых веществ в биосфере, в которых отдельная личность человеческой совокупности может оказывать огромное влияние на процессы, идушие в биосфере. Это как раз имеет место в настоящий исторический момент, когда мы изучаем переход биосферы в ноосферу. Мы изучаем здесь влияние в геологическом процессе научной мысли и в этом случае нередко мысль и воля отдельной личности может резко изменять и проявляться в природном процессе” [4, с. 171]. Это влияние может быть и позитивным, и негативным. Поэтому В.И.Вернадский

предостерегает своих коллег: “В геологической истории биосферы перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд к самоистреблению” [4, с. 508]. Как не вспомнить в этой связи аварию на Чернобыльской АЭС с ее катастрофическими глобальными экологическими последствиями, которые были вызваны «разумными» действиями нескольких личностей...

Исследователь природы отмечает, что “мы только начинаем сознавать непреодолимую мощь свободної научной мысли, величайшей творческой силы Homo sapiens, человеческой свободної личности, величайшего нам известного проявления ее космической силы, царство которой впереди. Оно этим переломом негаданно быстро к нам приближается” [4, с. 255].

В.И.Вернадский предстает почти единственным среди представителей естественных наук, кто придавал такое огромное значение личности ученого в познании “реальности жизни”: “Одновременно и связанно на всем протяжении человечества бесчисленные личности единично и коллективно творят новый быт, ведут научную работу, страдают, переоценивают философские и религиозные построения. Эта переоценка в значительной мере вызвана самым глубочайшим, независимым от взрыва научного творчества фактором – глубочайшими трагедиями и длительными страданиями течении долгих лет сотен миллионов отдельных человеческих личностей, во всем мире, трагедиями и страданиями, вызванными войной, революцией, экономическими и финансовыми кризисами и социальными междоусобицами. Исстрадавшиеся и страдающие люди ищут выхода – они пересматривают и по-новому переоценивают основы своей веры, своего осознания окружающего...” [4, с. 299].

Вместе с тем, личность ученого должна сознавать и последствия своего мышления, отвечать за них перед человечеством. В этой связи, В.И.Вернадский формулирует, еще в 1922 году, свои всемирно-известные тезисы “Об ответственности ученых”. Приведем их полностью.

“Мы подходим к великому перевороту в жизни человечества, с которым не могут сравниться все им раньше пережитые. Недалеко то время, когда человек получает в свои руки атомную энергию, такой источник силы, который позволит дать возможность строить свою жизнь, как он захочет. Это может случиться в ближайшие годы, может случиться через столетие. Но ясно, что это должно быть.

Сумеет ли человек воспользоваться этой силой, направить ее на добро, а не на самоуничтожение?

Дорос ли он до умения использовать ту силу, которую неизбежно должна дать ему наука?

Ученые не должны закрывать глаза на возможные последствия их научной работы, научного процесса. Они должны себя чувствовать ответственными за все последствия их открытий. Они должны связать свою работу с лучшей организацией всего человечества” [4, с. 395].

Эти пророческие слова полностью отвечают мыслям великого ученого об идеале личности натуралиста, который должен быть “проникнут сознательным стремлением к жизнепониманию” [4, с. 390]. Знаменательно, что еще в 1892 году, будучи молодым исследователем, В.И.Вернадский, с присущим ему чувством реальности, уже говорил о значении личности, которое открывается в конечной точке ее жизни: “Быстро исчезает человеческая личность, недолго относительно хранится любовь окружающих, несколько дольше сохраняется память о ней, но часто чрезвычайно долго в круговороте текущей, будничной жизни сказывается ее мысль и влияние [ее] труда. Невольно и часто бессознательно она работает над жизнью, потому, что для нее эта работа является необходимым и неизбежн ым элементом существования.

Коллективной работой массы людей жизнь человеческих общин и самого человечества получает стройный характер – постоянно на этой жизни мы можем наблюдать проявление сознания, причем сами явления жизни получают характер непреложных *законов*, слагающихся как под влиянием сознания отдельной личности, так и *сознательной* однообразной работы массы мелких человеческих единиц. Такой законообразный характер сознательной работы народной жизни приводил многих к отрицанию влияния личности в истории, хотя в сущности мы видим во всей истории постоянную борьбу сознательных (т.е. “не естественных”) укладов жизни против бессознательного строя мертвых законов природы, и в этом напряжении сознания вся красота исторических явлений, их оригинальное положение среди других остальных природных процессов. Этим напряжением сознания может оцениваться историческая эпоха.

Влияние идеи и мысли на текущую, будничную жизнь широко и постоянно, оно несколько веков становится сильнее и могущественнее. Этот процесс обещает много впереди; сама его продолжительность зависит от неуклонного к нему стремления отдельных сознательных личностей. В явлениях текущей жизни каждая личность тем более имеет влияние на жизнь, тем более ведет к победе мысли (т.е. гармонии и красоты), чем сознательнее ее постоянно и серьезно она ищет проявления основных идей в окружающей текущей жизни, чем непреклоннее и яснее оценивает каждое явление со стороны общих, дорогих ей принципов и чем более выясняет себе, что именно с точки зрения Мысли и Идеи значит каждое событие текущей, будничной жизни, что надо делать, чтобы оно шло по пути идеи и мысли. Тогда каждая личность в своей жизни является отдельным борцом проникновения сознания в мировые процессы, она своей волей становится одним из создателей и строителей общего *закона*, общего изменения, изменения сознательного, тех или иных процессов, и этим путем участвует в глубоком процессе – переработке мировых явлений в целях, выработанных Сознанием. Сила личности и влияние ее, понимание ею жизни... увеличиваются по мере вдумывания в процессы будничной жизни” [4, с. 402-403].

Этим мыслям тогда еще молодого исследователя, выраженным в конце XIX века, в полной мере отвечают заключительные выводы признанного во всем мире ученого, которые сформулированы в 1944 году, в завершение увенчанной гениальными творческими достижениями жизни: “Исторический процесс на наших глазах коренным образом меняется. Впервые в истории человечества интересы народных масс – *всех и каждого – и свободной мысли личности* определяют жизнь человечества, являются мерилом его представлений о справедливости. Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, становится вопрос *о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого.*

Это новое состояние биосферы, к которому мы, не замечая этого, приближаемся, и является “ноосфера” [4, с. 509].

Следовательно, мы видим оригинальную, преисполненную высокого, глобального назначения, характеристику личности ученого, образцом которой и был сам В.И.Вернадский. Всей своей жизнью ученого, яркой творческой личности, он как бы подтверждает мысли выдающихся философов прошлого, Протагора и Декарта, перефразируя их в соответствии со своими взглядами: "*Мыслящий человек есть мера всему. Он есть огромное планетное явление"* [4, с. 276].

### 5.3. Научная деятельность личности как планетарное явление и инструмент создания ноосферы

Приведенные в предыдущих разделах данные свидетельствуют о том, что для В.И.Вернадского осуществление познавательной деятельности, научная работа из изучения биосферы и ее превращению в ноосферу, продуцирование научной мысли в масштабе планеты, является одним из главных признаков личности вообще и личности ученого, в частности, для которого ноосферное мышление выступает целью и способом жизни. Как специалист в области геологии, геохимии, биогеохимии, он поднимает статус научной деятельности личности до уровня "основной геологической силы, создающей ноосферу". Эта сила сказывается в росте научного знания. Он присоединяется к положению Дж.Сартона о том, что, на протяжении всей истории цивилизации, особенно с VII в. до н. э., "*рост научного знания был непрерывным"*, а "темп его все подымался и подымается" [4, с. 50].

Этот процесс интенсивного роста познания и науки в последнее время происходит в условиях, когда [4, с. 50-51]:

а)"никогда не было в истории человечества ныне наблюдаемой *его* "вселенскости", которая наблюдается сейчас и сказывается, с одной стороны, в полном захвате человеком биосферы для жизни, и с другой стороны – в отсутствии оторванности отдельных поселений благодаря быстроте сношения и передвижений";

б) благо всех, а не отдельных личностей или групп, не ставилось реальной государственной задачей, "народные массы получают все растущую возможность сознательно влиять на ход государственных и общественных дел"; "впервые реально поставлена и уже не может сойти с поля зрения борьба с бедностью и ее последствиями (недоеданием) как биологически-научная и государственная техническая задача";

в) впервые поставлена как такая же задача *проблема* сознательного регулирования размножения, продления жизни, ослабления болезней для всего человечества;

г) впервые ставится задача проникновения научного знания во все человечество;

д) "перед учеными стоят для ближайшего будущего небывалые для них задачи сознательного направления организованности ноосферы, отойти от которой они не могут, так как к этому направляет их стихийный ход роста научного знания";

е )создание ноосферы выступает для науки как главная цель;

ж) складывается такая особенность, как "*интернациональность науки"*, ее стремление к свободе мысли и то осознание нравственной ответственности ученых за использование научных открытий и научной работы для разрушительной, противоречащей идее ноосферы цели; за последние годы быстро складывается и расширяется в этом направлении мировое научное общественное мнение".

Главным признаком науки становится "научный охват природы", признание "причинной связи всех явлений окружающего" и "единства реальности, единства Космоса" [4, с. 52].

К сожалению, как считает В.И.Вернадский, "обычные, господствующие представления о мире – о реальности – переполнены религиозными, философскими, исторически-бытовыми и социальными построениями, часто противоречащими научно принятым и иногда принимаемым во внимание в научной работе отдельными исследователями или группами исследователей" [4, с. 52].

Этому противодействует наука, соразмерная микромиру, биосфере, ноосфере планеты Земля, Космоса. Великий натуралист делает продуктивные выводы относительно глобальной миссии научной деятельности. Он утверждает, что [4, с. 57]:

1. Ход научного творчества является той силой, которой человек меняет биосферу, в которой он живет;
2. Это проявление изменения биосферы есть неизбежное явление, сопутствующее росту научной мысли;
3. Это изменение биосферы происходит независимо от человеческой воли, стихийно, как природный естественный процесс;
4. Поскольку среда жизни есть организованная оболочка планеты – биосфера, то вхождение в нее, в ходе ее геологически длительного существования, нового фактора ее изменения – научной работы человечества – есть природный процесс перехода биосферы в новую фазу, в новое состояние – в ноосферу.
5. В переживаемы нами исторический момент мы видим это более ясно, чем могли видеть раньше. Здесь вскрывается перед нами «закон природы».

В.И.Вернадский считает, что "появление разума и наиболее точного его выявления – организации науки – есть первостепенный факт в истории планеты, может быть, по глубине изменений превышающий все нам известное, раньше вычвляющееся в биосфере. Он подготовлен миллиардом лет эволюционного процесса, и мы видим сейчас его действие..." [4, с. 59].

Как неустанно повторяет ученый, "наука в социальной жизни резко отличается от философии и религии тем, *что она по существу едина и одинакова для всех времен, социальных сред и государственных образований"* [4, с. 81-82]. Более того, в XX веке единая научная мысль и подчиненная ей деятельность ученого "охватила всю планету, все на ней находящиеся страны. Всюду создались многочисленные центры научной мысли и научного искания" [4, с. 86].

"Этот мощный рост научного знания, все увеличивающейся интенсивности и расширяющегося охвата, совпадает с глубоким творческим застоем в смежных отраслях, тесно связанных с наукой, – в философии и в религиозном мышлении" [4, с. 86-87].

Это происходит потому, что наука является единой для всего человечества, а философий и религий – несколько и все они переживают кризис. В этих условиях наука действительно становится единым планетным явлением, обеспечивающим рост всемирности, сплоченности человечества. И это интегрирующее влияние науки увеличивается.

В данном контексте увеличивается также влияние науки на государственную жизнь отдельных стран. Этому способствует и то обстоятельство, что “наука по сути дела глубоко демократична. В ней “несть иудея, ни эллина”. В.И.Вернадский метко подмечает, что “едва ли можно думать, чтобы при таком примате науки народные массы могли – надолго и всюду – потерять то значение, которое она приобретает в современных демократиях. Процесс демократизации государственной власти – при вселенскоссти науки – в ноосфере есть процесс стихийный” [4, с. 95].

Великий натуралист напоминает, что еще Платон предлагал сосредоточить государственную власть в древней Греции в руках ученых. А “в конструкции китайских государств больше чем за 2000-2200 лет назад была проведена идея отбора выдающихся людей в государстве путем широких конкурсов всенародного школьничества для создания ученых государства, в руки которых должна была передана государственная власть. Такой выбор государственных людей в идее просуществовал много столетий, связанный с именем Конфуция, и реально получил свое выражение в жизни” [4, с. 97]. Не это ли обеспечило стабильность китайского государства на протяжении тысячелетий и доныне?

В.И.Вернадский отмечает, что начинают складываться новые всеобщие формы деятельности научного братства – *внегосударственные организованные формы* мировой научной среды”, к которым относятся международные научные общества, конгрессы, съезды, журналы, институты и т.п., которые, кстати, предшествовали созданию мировых политических объединений, например, Лиги Наций, а уже после смерти ученого – Организации объединенных наций, ЮНЕСКО и др.

Главным фактором приведенной выше организационной силы науки, эффективности ее деятельности В.И.Вернадский считает общеобязательность и неоспоримость правильно добытых научных выводов, научных утверждений, понятий, чего нет в других духовных построениях человечества. Он неоднократно подчеркивает, что эта неопровержимая сила науки связана с “основной структурой научного знания”, включающей в себя логику, математику и научный аппарат, которые находятся в состоянии одновременного роста и углубления” [4, с. 101].

Вследствие этого научная мысль является главным и надежным *“источником народного богатства, основой силы государства*”. На то время это было осознано на государственном уровне лишь в некоторых странах. Как свидетельствует В.И.Вернадский, в первой половине XX века “только в немногих странах получилась довольно полная, но все-таки не совсем полная возможность свободного научного искания. Наиболее полно она достигнута в странах скандинавских, больших англо-саксонских демократиях (но, например, в Британской империи ее нет), в Индии и во Франции, может быть, в Китае”. Известно, что для большинства названных ученым стран это обстоятельство, то есть свобода научного творчества, выглядит как критерий сделанного тогда прогноза их экономического процветания в настоящее время.

“В нашей стране”, – добавляет ученый, – “ее никогда не было, нет и сейчас.

В ряде государств ограничение свободной научной мысли явно или скрыто принимает характер государственной религии” [4, с. 104]. Это относится, прежде всего, к СССР, где, по мнению ученого, должна быть восстановлена “более *демократическая форма* научной организации”, созданы “*ассоциации советских научных работников – ученых, врачей и инженеров*” [4, с. 206].

Невзирая на очерченные выше ограничения на пути всемирного распространения научной мысли, последняя становится решающим фактором интеграции человечества, а ее детерминация жизнью, биосферой, укоренение в косное и живое вещество планеты Земля, ее роль в построении ноосферы, выступающей целью научной мысли, является главным условием оптимизма для В.И.Вернадського.

Поэтому взгляд выдающегося ученого на будущее оптимистично. Он пророчески провозглашает такую мысль: “В настоящее время под влиянием окружающих ужасов жизни, наряду с небывалым разцветом научной мысли, приходится слышать о приближении варварства, о крушении цивилизации, о самоистреблении человечества. Мне представляются эти настроения и эти суждения следствием недостаточно глубокого проникновения в окружающее. Не вошла еще в жизнь научная мысль; мы живем еще под резким влиянием еще не изжитых философских и религиозных навыков, не отвечающих реальности современного знания.

Научное знание, проявляющееся как геологическая сила, создающая ноосферу, не может приводить к результатам, противоречащим тому геологическому процессу, созданием которого она является. Это не случайное явление – корни его чрезвычайно глубоки” [4, с. 28].

В.И.Вернадский дает нам свое видение тонкого психологического механизма возникновения и формирования научной мысли в слове. Он утверждает: “Эмпирические понятия резко отличаются от обычных понятий, от понятий философии, в частности, тем, что они в науке непрерывно подвергаются не только логическому анализу как *слова*, но и реальному анализу опытом и наблюдением как *тела* реальности.

Слова, такой реальности отвечающие, в словах изреченный научный факт и отвечающая фактам научная мысль – научное понятие, всегда подвергаются не только логическому анализу нашего мыслительного аппарата, неизбежно проникнутого личностью, – они одновременно подвергаются в течение поколений, непрерывно опыту и наблюдению; ими, а не одной логикой исправляются; при этом в опыте и в наблюдении стирается проявление индивидуальности, личности.

“Мысль изреченная есть ложь” в великом образе в стихотворении “Silentium” сказал Федор Иванович Тютчев. В науке мысль, выраженная в изречении, непрерывно соприкасается – реальным научным трудом – со своим исходом, с землей-матерью, говоря образно, с тем, от чего она отнята в момент, когда она рассматривается только как изречение.

Верный и глубокий образ Тютчева к научной мысли не относится. Изречение ее не всю охватывает. Динамически опыт и наблюдение непрерывно восстанавливают ее связь с реальностью.

Эта особенность эмпирического понятия есть такое же логическое следствие признания реальности мира, как общеобязательность научных выводов” [4, с.234-235].

В.И.Вернадский снова и снова отмечает: “Научное знание в двух своих проявлениях резко и определенно отличается от всякого другого знания: философского, религиозного, от “народной мудрости”, “здравого смысла” – бытового, векового знания человеческих обществ. Оно отличается тем, что определенная, значительная и все растущая его часть является *бесспорной*, общеобязательной для всех проявлений жизни, для каждого человека. Она

аксиоматична для человеческого общества, ибо она логически обязательна для человеческого сознания. И, во-вторых, научное знание отличается особеой структурой значительной части своих понятий, как способом их получения, так и их мыслительным анализом.

В основе научного знания стоит проникающая всю сущность науки – аксиома – сознание реальности объектов изучения, *сознание реальности для нас проявляющегося мира*. Только в этих пределах наука существует и может развиваться" [4, с. 233].

В.И.Вернадский каждый раз отмечает, что "это было большое достижение – введение в человеческое *сознание* нового понятия, понимания Мира во всем его объеме" [4, с. 319], включающим Космос, жизнь на планете и микромир. *И везде в познание включается личность* (курсив наш – Р.В.).

Так, говоря о микромире, мыслитель отмечает: "В этом явлении микрокосмоса, для нашего сознания бездонного, мы подходим к распределению нашей личности: сколько бессознательных и сознательных процессов переживает каждый из нас в ничтожную долю времени, в мгновение! Бывают мгновения в жизни каждого, когда это осознается явно и определенно" [4, с. 253].

Рассматривая организацию науки во всемирном и государственном масштабе, В.И.Вернадский касается также вопросов ее структуры на уровне осуществления отдельными личностями ученых и их объединениями. В этом плане мы можем выделить ряд компонентов научной деятельности, в частности, мотивационно-смысловой, информационно-познавательный, программно-целеформирующий, инструментально-продуктивный, эмоционально-чувственный [см. в 11].

Так, *мотивационно-смысловой компонент научной деятельности выража*ется в осознании учеными "необходимости искания научного понимания окружающего как особого *дела жизни мыслящей личности"*, когда "мотивом поведения личности", ее смыслом выступает "научное объяснение природы" [4, с. 66].

*Информационно-познавательный компонент* научной деятельности образуется предметом науки и целостной научной картиной мира, которая непрерывно строится мыслью личности и отображает реальность, изучаемую ею. Как утверждает В.И.Вернадский, "мы должны сейчас различать три реальности: 1)реальность в области *жизни человека*, природные явления ноосферы и нашей планеты, взятой как целое; 2)микроскопическую реальность *атомных явлений*, которая захватывает и микроскопическую жизнь и жизнь организмов, даже посредством приборов не видную вооруженному глазу человека и 3) реальность *космических просторов*, в которых Солнечная система и даже галаксия теряются... [4, с. 74].

Предмет науки непрерывно расширяется. Как пример, В.И.Вернадский приводит такую "независимую" научную отрасль, как психология, "в которой огромную роль играет внутренний опыт, размышление о самом себе. Эта область явлений столь же безбрежна и бесконечна, глубока, как окружающая нас реальность" [4, с. 83].

*Программно-целеформирующий компонент научной деятельности* заключается в целенаправленном "реальном искании научной истины", выступающем "как самоцель жизни личности в общественной среде" [4, с. 70]. Благодаря этому "научная мысль ученого нашего времени с небывалым прежде успехом и силой углубляется в новые области огромного значения, не существовавшие раньше или бывшие исключительно уделом философии или религии. Горизонты научного знания увеличиваются, сравнительно с XIX веком – в небывалой и негаданной степени" [4, с. 124].

В.И.Вернадский дополняет это положение, напоминая о том, что "уже в самом зарождении нашего современного научного мировоззрения, в XV веке, была выставлена самыми первыми натуралистами другая цель научного искания, помимо выяснения истины, – цель приобретения власти над Природой, для направления этой власти, этого знания на пользу человечеству. Неуклонно и непрерывно эта цель прошла и проходит через всю историю точного знания. Ею и мы живем; она и для нас составляет необходимый и неизбежный элемент научного мировоззрения. Но она, кроме того, представляет крупный исторический факт в истории человечества. В основе ее лежит высокое гуманитарное чувство, уважение к человеческой личности. Мы часто говорим о значении успехов техники, об увеличении утилизации сил природы, об улучшении жизни человечества, но мы, кажется мне, недостаточно сознаем, что в основе этих успехов лежит сознательная деятельность, лежат идеалы и понимание тех лиц, работой мысли которых достигаются эти результаты. С самого начала своего развития научное мировоззрение всюду и на каждом шагу проводило эти гуманитарные взгляды, уважение к человеческой личности, чувство взаимной солидарности и тесной связи всех людей" [4, с. 392].

*Инструментально-продуктивный компонент научной деятельности* представлен, за В.И.Вернадскому, такими уникальными средствами науки и ее результатами, как математика, логика, научный аппарат и соответствующие творческие достижения научного сообщества и многочисленных поколений ученых.

Так, за "последние три столетия создана огромная структура математических наук, истинность которых не может возбуждать сомнений и которая является одним из высших проявлений человеческого гения" [4, с. 113].

Что касается логики, то она "теснейшим образом связана с философией и долгое время, как и психология, с ней отождествлялась. Она развилась главным образом на философской, а не на научной основе – в этом одна из причин, почему она сейчас отстала от требований наук о природе, главным образом описательного естествознания, наук о Земле...

Развитие биогеохимии вызывает необходимость дальнейшего уточнения логических проблем. Мне кажется, они приведут к созданию логики явлений ноосферы..." [4, с. 115].

"Логика должна дать нам возможность правильно делать выводы – не только в обыденной жизни, в общении с людьми, – но и в научной и технической работе, когда мы сталкиваемся не с умами людей, а с естественными телами природы – в подавляющей массе случаев – в гуще жизни – с естественными телами биосферы", ноосферы и космического пространства [4, с. 198-199].

Что касается научного аппарата, то его образует "система и классификация научных фактов, точность которых достигает предела, когда научные факты могут быть выражены в элементах пространства-времени – количественно и морфологически.

Миллионы миллионов научных фактов на этой основе непрерывно создаются, систематизируются, приводятся в

форму, удобную для научной работы.

Создается и все растет удобный для обозрения небывалый *научный аппарат человечества*, все растущий и улучшающийся. Это есть основа новой науки нашего времени" [4, с. 115].

Однако, В.И.Вернадский не отбрасывает и рассмотрение внутренних проблем становления научного аппарата, которые он анализирует также в глобальном плане: "Мы столкнулись реально в научной работе с несовершенством и сложностью научного аппарата Homo sapiens. Мы могли бы это предвидеть из эмпирического обобщения, из понимания эволюционного процесса. Homo sapiens не есть завершение создания, он не является обладателем совершенного мыслительного аппарата. Он служит промежуточным звеном в длинной цепи существ, которые имеют прошлое, и, несомненно, будут иметь будущее... Мы имеем дело не с кризисом науки, как думают некоторые, а с медленно и с затруднениями идущим улучшением нашей научной основной методики. Идет огромная в этом направлении работа, раньше небывалая..." [4, с. 75].

Великий натуралист осознает, какая огромная работа происходит в самой науке по усовершенствованию ее познавательного инструмента: "Фактический научный аппарат не есть неподвижное собрание понятий-слов, а есть живая, вечно пересматриваемая, логически обрабатываемая система научно установленных понятий-вещей " [4, с. 291].

О действительном масштабе развития средств науки свидетельствует демонстрация В.И.Вернадским массового движения в этом плане лишь в двух науках – биологии и геологии в XIX веке, которое стало "основным в создании научного аппарата. В нем вошли в жизнь и специальные организации – частью международные – для собирания, классификации и систематизации научных фактов, и усиленное стремление к их увеличению и к их упорядочению. Одновременно весь материал приспособлен к максимальному росту коллективным трудом, поколениями: для этого созданы специальные формы организации" [4, с. 121].

А в XX веке этих форм стало "бесчисленное множество – институты, лаборатории, обсерватории, научные экспедиции, станции, картотеки, гербарии, международные и внутригосударственные научные съезды и ассоциации, морские экспедиции и приспособления для научной работы: суда, аэропланы, стратостаты, заводские лаборатории и станции,… библиотеки, реферативные журналы, таблицы констант, геодезические и физические съемки, геологические, топографические почвенные и астрономические съемки, раскопки и бурения и т.п." [там же].

В.И.Вернадский всегда оставался реалистом в понимании закономерного научного движения, которое преисполнено диалектических противоречий, смены позитивных и негативных явлений. Он снова и снова отмечает: "Всем известны многочисленные, не столь длительные, остановки в росте научной мысли, но известны и потери на долгие столетия, и разрушения раньше добытых научных достижений. Мы видим временами резко выраженный "регресс", который захватывал большие территории и физически уничтожал целые цивилизации, не носившие в себе самых неотвратимых для этого причин. Процессы, связанные с разрушением римско-греческой цивилизации, на многие столетия задержали научную работу человечества, и множество из раньше достигнутого, было надолго, частью навсегда, потеряно. То же самое мы видим для древних цивилизаций Индии и Дальнего Востока.

Понятными и неизбежными кажутся отсюда охватившие широкие круги мыслящих людей страх и опасение такого же насильственного крушения в наше время, после мировой войны 1914-1918 гг., одного из величайших проявлений варварства человечества. Государственные силы после ее замирания, как мы теперь ясно видим, не оказались на высоте положения, и мы переживаем следствия неустойчивого положения последних 20 лет, связанного с глубоким моральным переломом – последствием мировой бойни, бессмысленной гибели более десятка миллионов людей в течение четырех лет и бесчисленных потерь народного труда. Через 20 лет после окончании войны мы стоим сейчас перед опасностью новой, еще более варварской и еще более бессмысленной войны. Сейчас не только фактически, но и идеологически способом войны является истребление не только вооруженных ее участников, но и мирного населения, в том числе стариков, старух и детей. То, что как идеал отходило в прошлое, морально не признавалось, стало сейчас жестокой реальностью" [4, с. 46-47].

Понятно, что драматическое продвижение цивилизации, которое не могло не повлиять на противоречивость движения науки, приводит к переживаниям самых ученых, что в совокупности образует *эмоционально-чувственный компонент научной деятельности личности.* Говоря в этом плане о личности ученых XX века, В.И.Вернадский подчеркивает их глубокие эмоциональные реакции на трагические планетные события этогостолетия. Он снова и снова отмечает, что мировая "война 1914-1918 гг., и ее последствия – рост фашистских и социалистических настроений и выявлений – вызвали глубочайшие переживания и в среде ученых... Одним из них является глубокое моральное переживание мировой ученой среды, связанное с ужасами и жестокостями величайшего преступления, в котором ученые активно участвовали. Оно было осознано как преступление очень многими из…ученых... Моральное давление национального и государственного патриотизма, приведшее к нему многих ученых, ослабло, и моральная сторона, неизбежно выдвинувшаяся в научной работе, моральная сторона работы ученого, его нравственная ответственность за нее, как свободной личности в общественной среде, встала перед ним впервые, как *бытовое явление*.

...Моральная неудовлетворенность ученого непрерывно растет, с 1914 г. все увеличивается и питается событиями мирового окружения. Она связана с глубочайшими проявлениями личности ученого, с основными побуждениями ее к научной работе.

Эти побуждения свободной, научно осознающей окружающее человеческой личности глубже каких бы то ни было форм государственного строя, которые подвергаются критической проверке научной мыслью в наблюдении хода исторических явлений" [4, с. 97].

В.И.Вернадский вспоминает в этой связи о роли собственных переживаний – "первая мировая война 1914-1918 гг. лично в моей научной работе отразилась самым решающим образом. Она изменила в корне мое *геологическое миропонимание*.

В атмосфере этой войны я подошел в геологии к новому для меня и для других и тогда забытому пониманию природы – к геохимическому и к биогеохимическому, охватывающему и косную и живую природу с одной и той же точки зрения" [4, с. 503].

Невзирая на то, что В.И.Вернадский жил в драматический период истории цивилизации, для него было свойственно чувство оптимизма относительно глобальной, гуманистической миссии науки и предназначения личности ученого. Говоря о своих научных планах, В.И.Вернадский, в 1943 году, за полтора года до смерти, уже в который раз отмечает: "Я смотрю в ближайшее будущее очень оптимистично. Моя большая книга должна закончиться главой о "ноосфере", дать понятие о новом состоянии биосферы, благодаря которому человечество становится геологической силой, с одной стороны, а с другой – благодаря тому, что интересы народных масс являются впервые сознательным объектом исторического процесса. Геология становится субстратом истории" [4, с. 424].

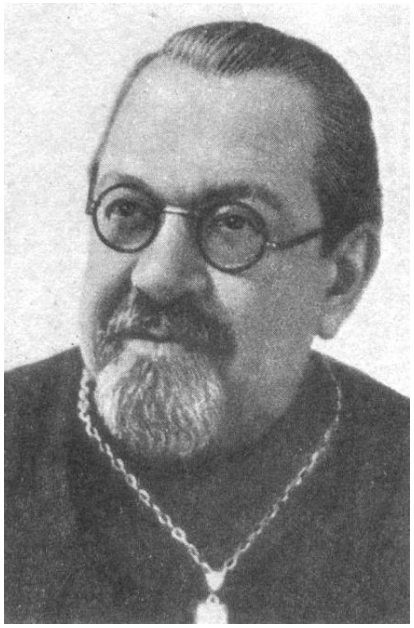
Таким образом, хотя В.И.Вернадский и не создал завершенной теории личности, что не было его целью как представителя непсихологических по своей сути наук, он все же пронизал их психологическими понятиями, даже в известной мере персонологизировал, что является беспрецедентным в истории естественных наук. Тем самым он поставил новые принципиальные вопросы, сформулировал оригинальные точки зрения на личность, придал ей ноосферный масштаб, определил перспективные аспекты проблемы личности, которые открывают новые возможности в изучении этого самого сложного, поистине глобального феномена природы, вырастающего из недр земли и возвышающегося своим разумом до ее ноосферы.

В этом мы видим свидетельство высокого гуманизма, духовности личности выдающегося естествоиспытателя, который олицетворяет собой лучшие гражданские черты личности ученого XIX и XX века.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Вернадский В.И. Дневники. 1917-1921. Январь 1920 – март 1921. – Киев: Наукова думка, 1997. – 328 с.*
2. *Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.*
3. *Вернадский В.И. Письма Н.Е.Вернадской. – М.: Наука, 1991. – 320 с.*
4. *Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.*
5. Баландин Р.К. Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие. – 2-е изд. доп. (к 125-летию со дня рождения). – М.: Знание, 1988. – 208 с.
6. Куриленко В.Є. Чернігово-Сумське Подесення. Записки засновника мізинського археологічного музею. – Шостка: ТПП „Зодіак", 2005. – 140 с.
7. Лещенко А.В., Лещенко М.П. Володимир Вернадський і його просвітницько-педагогічна діяльність. – К.: Друкарня "Техсервіс". – 2003. – 292 с.
8. Михайлов Б.Д. Петроглифы Каменной Могилы (семантика, хронология, интерпретация). – Запорожье: Дикое поле, 1999. – 240 с.
9. Моргун В.Ф. "Психозойська ера" В.І.Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // Пост Методика, № 5-6 (37-38), 2001, Полтава.
10. Моргун Ф.Т. Доля Прометея з України. – Полтава: Полтавський літератор, 2003. – 36 с.
11. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату). – Київ: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
12. Рибалка В.В. Перспективи розвитку психологічної культури творчої особистості у психозойську еру // Імідж сучасного педагога, № 5-6 (34-35), 2003, Полтава, с. 93-96.
13. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: Науково-метод. посіб. / В.В.Рибалка; НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини.– К.: НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
14. Русяєва А.С., Супруненко А.Б. Исторические личности эллино-скифской эпохи (культурно-политические контакты и взаимовлияние): Монография. – Киев-Комсомольск: Археология, 2003. – 320 с.
15. Страницы автобиографии В.И.Вернадского. – М.: Наука, 1981. – 350 с.
16. Шарден П. Тейяр де. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
17. Шилов Ю.О. Джерела витоків української етнокультури XIX тис. до н.е. – II тис.н.е. – Київ: Аратта, 2002. – 272 с.
18. Шилов Ю.А. О начале формирования ноосферы в свете трудов Вернадского и Рерихов // Імідж сучасного педагога, № 5-6 (34-35), 2003. – Полтава. – С. 12-15.

# 6. УЧЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ В ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО



***Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу".***

***В. В. Зеньковский***

*Василий Васильевич Зеньковский (4 июля 1881 г. – 5 августа 1962 г.) – выдающийся отечественный философ, психолог, педагог, профессор, православный мыслитель, богослов, протоиерей, родился в городе Проскуров Подольской губернии (сейчас город Хмельницкий), в учительской семье. Дед его был священником. По окончании гимназии поступил в Киевский университет Святого Владимира, где слушал лекции ведущих профессоров, среди которых был известный психолог Г.И.Челпанов, которого он считал своим учителем. С 1909 года, закончив университет, преподавал в нем философию на историко-филологическом факультете. В 1912 году получил звание доцента. В 1914 г. стажировался за рубежом, в Германии. В 1915 г. защитил в Московском университете докторскую диссертацию «Проблемы психической причинности».*

*В.В.Зеньковский активно участвовал в работе Киевского религиозного философского общества, преподавал на высших женских курсах, был директором Фребелевского института, где читал лекции по психологии, состоял членом Фребелевского общества.*

*События 1917 года воспринял положительно, но с предостережениями. В 1919 г. выполнял обязанности министра культуры и вероисповеданий в правительстве П.П.Скоропадского. В том же году эмигрирует в Югославию, где работает профессором Белградского университета. В 1922 году переезжает в Прагу и приобщается к российскому крылу эмиграции. Ученый разделяет взгляды на человека, религию, науку таких ее представителей, как В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев, Н.А.Лосский, С.Л.Франк, становится их проводником в области философии, психологии, педагогики. С 1923 г. до 1926 г. заведует кафедрой экспериментальной и детской психологии Российского педагогического института имени Я.А.Коменского в Праге. В 1924 г. в Лейпциге выходит его труд "Психология детства".*

*В 1927 г. начался парижский период жизни В.В.Зеньковского, когда он работает профессором Свято-Сергиевского Православного богословского института в Париже, где преподает курсы богословия, педагогики и психологии, руководит религиозным педагогическим кабинетом (до 1958 г.). В 1942 г. был рукоположен в протоиереи и причислен к Введенской церкви в Париже. В полном виде свою религиозно-психолого-педагогическую концепцию личности В.В.Зенькивский изложил в труде "Проблемы воспитания в свете христианской антропологии", которая была издана в Париже в 1934 году.*

*В.В.Зеньковский дал фундаментальную концептуальную характеристику личности с позиций христианской антропологии в ее православной интерпретации, что в значительной мере дополняет ее понимание в мировой научной психологии.*

### 6.1. Христианско-антропологическое толкование личности как образа Божьего в человеке

Перед тем, как начать изложение основных положений учения В.В.Зеньковского о личности, отметим несколько моментов. Первый из них заключается в том, что в начале тридцатых годов XX века в отечественной культуре появилась уникальная христианская теория личности – с глубоким философско-теологическим ее определением, подробным представлением о структуре и периодизации развития, с принципами ее воспитания, духовного развития и жизни. При этом данная теория возникает именно в православной философии, в недрах христианской антропологии, в чем безусловно отразился факт феноменального и длительного возвышения Церковью человеческой души, психики, личности – на протяжении многих веков культовой работы со многими миллионами верующих. Поэтому данное уникальное достижение отечественной культуры должно быть обстоятельно представлено современному научному, прежде всего, психологическому сообществу.

Другой момент состоит в том, что православное понимание личности В.В.Зеньковским (а вместе с тем и католическое, и протестантское и т. п.) имеет свою особенную специфику, прикосновение к которой нуждается в

чрезвычайной осторожности и уважении. В этой связи, для презентации данного учения не подходят известные науке методы интерпретации, которые могут привести к искривлению смысла уникального христианского толкования личности. Поэтому автор раздела выбрал в данном случае единственно возможный, на его взгляд, вариант изложения материала – путь логично-структурированного цитирования основных положений ученого, отказываясь от их критики и оценки, предоставляя возможность читателю опираться при ознакомлении с этим учением на свой собственный научный, религиозный, жизненный опыт. Здесь может быть полезен совет о том, что, если нельзя сказать лучше и точнее, то не следует прибегать к интерпретации, более целесообразно использовать оригинальный текст, правильно ссылаясь на него.

Третье обстоятельство заключается в том, что научному психологу крайне важно знать мировоззренческие принципы религиозного понимания личности, учитывая и то, что среди возможных клиентов его консультативной, психотерапевтической практики могут быть верующие, которые нуждаются в осторожном, взвешенном, профессиональном подходе. С другой стороны, трудно встретить абсолютно неверующих клиентов, которые не испытали бы в той или иной мере влияния религиозной культуры.

Еще один момент касается того, что научная психология должна быть достаточно самокритичной наукой, и не только, так сказать, изнутри, но и извне получать помощь в преодолении перманентного кризиса своей методологии, что необходимо для ее развития. Именно в этом может помочь опыт Церкви в понимании и помощи душе, личности, в гармонизации духовной жизни человека. Понятно, что ознакомление с христианско-антропологическими взглядами на личность В.В.Зеньковского составляет лишь часть тех усилий, которые целесообразно было бы потратить на изучение богатого христианского наследства в этом направлении человеческой мысли. Следует обратить особенное внимание на то, что критика науки со стороны Церкви в книге В.В.Зеньковского осуществляется очень тактично, согласно с “принципом симфонии”, что предусматривает равноправное участие науки, искусства, религии в культурном развитии человечества.

В данном плане Церковь демонстрирует значительно больше толерантности в своем отношении к науке, чем это демонстрируют некоторые философы, начиная с И.Канта (“Критика чистого разума” и “Критика практического разума”) и заканчивая П.Клотердайком (“Критика циничного разума”).

И, наконец, последнее обстоятельство связано с тем, что христианско-антропологическое понимание В.В.Зеньковским личности, которое складывалось в условиях эмиграции, можно безусловно считать проявлением своеобразного “внешнего интеллектуального дисиденства”, которое противостояло официальному мировоззрению представителей гуманитарных наук в СССР. Поэтому ознакомление с ним является важным для формирования более объективного понимания личности. Обратим внимание и на то, насколько эвристические акценты поставил православный философ, психолог и педагог в своем толковании личности – они до сих пор являются актуальными для современной персонологии. После этих оговорок, перейдем к изложению положений выдающегося ученого и богослова о личности.

Свое понимание личности В.В.Зеньковский подает в контексте основных понятий педагогической системы Православия, отмечая, что для последнего свойственно специфическое понимание основ христианской антропологии, которое несколько отличается от католицизма и протестантизма. Он считает также ошибочным положение светской педагогики, определяемое так называемым “педагогическим натурализмом”, который “всецело опирается на данные науки и на указания опыта”. В связи с этим, “в тайне” детской личности „нет ничего, по этому взгляду, что выводило бы нас за пределы натурального порядка, что ставило бы лицом к лицу с высшими силами, что требовало бы религиозного освещения. В этом нечувствии того, что жизнь личности вообще, а детской в особенности, требует религиозного освещения, в той самоуверенности, с какой обычно пытаются истолковать жизнь души независимо от ее сопряженности с Богом, и заключается главный грех педагогического натурализма” [8, с.7].

Богослов убежден, что “привлечение идей христианской антропологии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно вовсе не для одного лишь религиозного или даже нравственного воспитания, – оно нужно для педагогики в ее целом. Если верно, что в человеке все “личностно”, т.е. все связано с центром души, с ее внутренним миром, то это значит, что идеи христианской антропологии или должны быть связываемы со всеми процессами души, или вообще должны быть отвергнуты. Невозможно какое-то частичное и ограниченное использование религиозного учения о человеке – здесь необходимо более решительное приятие или неприятие религиозного подхода к душе. С нашей точки зрения, основная причина современного педагогического кризиса в том и заключается, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика стала на путь секуляризации, отделения себя от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики (в том числе и проблемы воспитания личности – Р.В.) – и есть та основная задача, в разрешении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания” [8, с. 8].

В.В.Зеньковский отмечает, что указанный грех “педагогического натурализма” особенно свойствен советской педагогике, в которой “все школьное и внешкольное дело связывается с утопией интегрального коммунизма”, “с сектантской страстью”, с теорией “отмирания школы”, которые распространились в конце 20-х и в начале 30-х годов в советской педагогике [8, с. 9]. В то же время, хорошо зная достижения педагогики и психологии XIX и первой трети XX веков [2; 4], он не отбрасывает возможности их использования в христианско-антропологическом толковании личности. Так, общим для светского и христианского ее понимания может быть положение о том, что “личность человека не развива ется “из самой себя”, что в ее высших и творческих силах она связана с миром ценностей – сверхиндивидуальных, сверхэмпирических. «…Тем самым открывался простор и для религиозного понимания педагогического вхождения в душу ребенка. Ведь трансцендентализм, признающий личность связанной со сверхиндивидуальной сферой ценностей, означал не отрицание религиозной проблемы, а лишь воздержание от религиозного реализма... Педагогика, ощутившая в развитии личности ту таинственную глубину, силы которой не находятся в распоряжении личности, вплотную подходит к религиозной постановке педагогических проблем” [8, с. 10].

В.В.Зеньковский справедливо отмечает, что субъективизм в понимании ребенка является нецелесообразным и недостаточным, поэтому “необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность. Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу. Хотя личность всегда своеобразна и единична и неповторима в этом своем своеобразии, хотя основа этой особенности и своеобразия лежит в самой глубине личности, в неразложимом метафизическом ее “ядре”, но все же личность наша становится “самой собой”, “находит себя” лишь в живом и действенном взаимообщении с людьми, с миром ценностей, с Богом. Личность и метафизически и этически не замкнута в себе – она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения” [8, с. 11].

Для правильного понимания христианско-антропологического взгляда на личность следует принять во внимание еще одно положение В.В.Зеньковского: “Личность настолько не самосуща, на ней так легла печать тварности (помимо ее подчиненности законам природы), что сама по себе, даже приобщаясь к миру ценностей, она не может всецело овладеть ими. Именно воспитание приучает нас к смирению перед тайной духовного возрастания человека, не позволяет сводить эту тайну всецело к имманентным личности силам. Если натурализм не объясняет силы человека, его творческого самопреодоления в себе, то трансцендентализм не объясняет как раз противоположного – зависимости человека от какого-то высшего принципа, что дает нам лишь религиозное обоснование педагогики. Оно одно объясняет и силу человека, и необходимость “благодатной”, т.е. от Бога, а не от безличных “ценностей” идущей помощи В этих двух ошибках – натурализма и трансцендентализма – открывается путь для религиозного освещения тайны человека” [8, с. 13-14].

Следует заметить, что В.В.Зеньковский фактически не отрывает, а пытается сблизить христианское, православное толкование человека, личности с научным, светским ее пониманием. Так, он соглашается с тем, что “положительный и творческий корень секуляризации лежит в вере в человека, в вере в его творческую силу, способность к прогрессу, в вере в историю, как путь и силу прогресса. Сама по себе эта вера не только не противоположна христианству, но, взятая с известными дополнениями, образует центральное ядро христианства, основанного на факте Боговоплощения и спасения человека через смерть и воскресение Спасителя. Христианство не просто возвышает человека над природой, присваивая ему царственное значение, но в идеале обожания оно расширяет царство человека за пределы космоса, ибо людям дана “власть быть чадами Божими” (Иоанн. 1. 12)” [8, с. 17].

Богослов-ученый считает необходимым органически, по-настоящему, а не словесно, связать “истины Православия” с проблемами и достижениями современной педагогики и психологии – “чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство” [8, с. 23]. Его основная и руководящая идея заключается в осуществлении “целостного синтеза” и построении “органической системы”, вырастающей из основ Православия и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена, а вместе с тем “диалектически” завершающей “ход идей в развитии педагогической мысли” [там же].

Все это дает основание рассматривать, с точки зрения христианской антропологии, как начало личности, *образ Божий в человеке.* Однако, как отмечает богослов, понятие личности не только начинается, но и “завершается для нас именно в идее Абсолютной Личности, то есть в идее Бога, как самосущего Существа, ничем не обусловленного и ни от чего не происходящего” [8, с. 42-43].

Вместе с тем, В.В.Зенькjвский признает, вслед за современными психологами (В.Штерн, У.Джемс и др.), что важным признаком “личности” в человеке является самосознание: “Но только в человеке есть самосознание – и не только в том лишь смысле, что человек видит себя, но и в том, что оно открывает в себе глубину неисследуемую, находит в себе целый мир. Самосознание имеет своим объектом именно эту глубину и неисчерпаемость жизни внутри человека – и потому самосознание есть в то же время сознание своего единства, своего “я”, своего своеобразия, отдельности. Здесь же вспыхивает и сознание своего противостояния другим людям, миру, даже Богу, - в глубине себя человек находит не только внутренний мир, не только одно и то же “я”, но и силу противостояния всему, что не есть личность, силу свободы. Здесь открывается какая-то черта абсолютности “я”, во всяком случае какой-то отсвет Абсолюта – именно в этой возможности противопоставлять себя всему, что не есть “я” [8, с. 43].

Этот «отсвет Абсолюта есть, по мнению ученого, только “момент”, особая черта личности, та глубина, из которой «рождается идея свободы и замысел “самоутверждения”, а опыт жизни учит тому, что мы ограничены со всех сторон… Начало личности в нас неполно и ограничено и здесь встает первая загадка в личности, которая требует включения ее в систему тварного мира. Как возможно это сочетание тварности и личности в человеке? То, что человек есть “тварная личность”, в этом есть глубокое противоречие, странная одновременная сопринадлежность человека миру тварному и миру Абсолютному” [8, с.43].

Православный психолог неоднократно повторяет, что самосознание личности ограничено ее принадлежностью к тварному миру, но “пусть наше самосознание охватывает лишь малую часть того, что заключено в глубине человека, но, слабое мерцание света самосознания есть не только чудо, не только загадка, – но оно иноприродно тварному бытию, как таковому. Оно не есть продукт природы, его никак нельзя вывести “снизу”, в порядке генетической эволюции психики; самосознание не рождается из недр сознания, из недр жизни, а приходит откуда-то “сверху” – т.е. от Бога. Ничто так не свидетельствует о сверхприродности в человеке, о невыводимом из природы “образе” Божием в человеке, как этот свет самосознания” [8, с. 44].

В.В.Зеньковский осознает всю антиномичность понятия личности. С одной стороны, это понятие “в строгом смысле должно быть абсолютным”, а с другой стороны, “как же возможно в таком случае вмещение личности в тварное бытие, как возможна духовная жизнь в пределах этого тварного бытия?” [там же]. С одной стороны, “личность в человеке ограничена ее включенностью в природу”, а с другой – “в самом человеке все личностно. …Начало личности пронизывает собой все существо человека, а не находится как-то рядом с ним. Поскольку начало личности существенно

связано с самосознанием, с духовной сферой в человеке, мы принуждены вернуться к трихотомии, т.е. к различению в человеке трех его сторон – духа, души и тела".

Говоря о толковании личности православным сознанием, В.В.Зеньковский не может не отметить, что оно выходит из глубокого чувства ценности человека! "Радость о человеке, живое ощущение образа Божия в нем, благословение бытию, в нем открывающемуся – это пасхальное восприятие света и добра в человеке в Православии так сильно, что в нем тонет даже грех и ложь. Оттого сама "сущность" православного чувства мира есть некое "веселье духовное", идущее от живого, непобедимого, светлого восприятия всего мира и особенно человека в лучах Божьих... Радость о человеке есть основа непоколебимой веры в него – и как бы ни упал человек, до каких бы пределов ни доходила в нем мерзость, мы не имеем отвращения к нему, а плачем и скорбим о том, что погубил себя человек, – и все ждем, что он станет иным. Эта безграничная вера в человека, это чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке, это твердое исповедание того, что никому никогда не растратить того сокровища, какое заключил Господь в душу нашу" – это есть основа вознесения ценности человека и личности к возвышенности Божественного [8, с. 40-41].

Следовательно, как отмечает В.В.Зеньковский, "Образ Божий дарует человеческому существу начало личности, создает из Person – Personlichkeit, дарует способность самосознания, самовидения и самополагания (что и создает "дар свободы")… Начало личности раскрывается в своей полноте лишь в Абсолюте, в человеке же, как тварном существе, это начало не может быть выражением самосущей природы, – поэтому оно переходит в человеке в искание Бесконечности (в себе) или вне себя. Эта томление о Бесконечности есть неутомимая жажда стать самосущим началом, но твари дано находить саму себя лишь в Боге. Обращение души к Богу есть удовлетворение тоски о Бесконечности, но оно не тождественно с ним: здесь перед нами два, а не один момент. Человеческому духу невозможно успокоиться не на чем конечном, само начало личности томит его, ищет бесконечного выражения своего, но сознает себя все время стесненным и сдавленным во всем конечном. "Смысл" этого томления открывается тогда, когда человеческий дух входит в общение с Богом – тогда уголяется потребность бесконечной жизни, тогда раскрывается подлинная и творческая бесконечность в человеке, – но лишь при благодатном осиянии нашего духа Духом Святым. Оба движения духа – томление о Бесконечном и жизнь в Боге – дают начало религиозному опыту; поэтому есть два типа религиозного опыта: "естественный", в своей вершине восходящий к пантеистическому мистицизму, к восприятию божественного начала в мире (тварной Софии), – и благодатный, где Сам Бог (а не тварная София) открывается человеку. Первый опыт имперсоналистичен, ведет к пантеизму, к остановке на "божественном", – второй персоналистичен, восходит к Божеству (а не "божественному"), от тварной Софии восходит к Абсолюту" [8, с. 73-74].

Православный ученый замечает при этом, "что образ Божий нельзя понимать "субстанционально", как некую "силу", становящуюся "природой» человека: образ Божий глубже открывается нам, как путь (к Богу), как потенциальная бесконечность (актуальной бесконечность может быть лишь в самосущем Начале, т.е. в Боге), как невозможность жить тварным, конечным, преходящим.

Таким образом, подытоживает В.В.Зеньковский, в христианском понимании человека все и онтологически, и экзистенционально – христоцентрично, все от Христа в нас, как прекрасно это выражено в молитве 1-го часа, где сказано, что Христос "просвещает и освещает всякого человека, грядущего в мир". Основа нашей человечности вся во Христе, а вовсе не в "естестве", взятом независимо от Христа… Только через утверждение личного начала в вечности, т.е. через метафизику личности возможно развивать тему о личности…

Для христианского сознания личность вне прямой связи с Христом, с Церковью пуста. Христоцентрическое истолкование личности означает, что мы можем "найти себя", "стать собой", выйти на путь творческого участия в жизни, в истории, только если мы живем во Христе, в Его Церкви, если питаемся от благодатных даров Св. Духа. Личность в человеке есть образ Божий, образ Абсолютной Личности, – сама же в себе (т.е. вне связи с Богом) человеческая личность является только формальным центром многообразного бытия, в ней заключенного. Личность человеческая вовсе не является хозяином или собственником этого бытия – если бы мы это признали, то впали бы в метафизический плюрализм, абсолютизацию нашего бытия" [8, с. 209, 211].

### 6.2. Трихотомическая структура личности, ее иерархичность, целостность, натуральная и благодатная соборность

В.В.Зеньковский справедливо подмечает, что современная психология все больше склоняется к трихотомии, то есть к выделению в человеке трех сторон – духа, души и тела. Это ставит проблему "взаимосопоставленя" этих трех сфер, на которую христианская антропология отвечает учением об иерархической конституции человека.

При этом следует учитывать, что, по мнению богослова, христианско-антропологическое понимание трихотомичности не совпадает с традиционным, не может ассоциироваться с ним. Это касается, прежде всего, "начала духовности".

Духовное "начало личности непроизводно, невыводимо; если эмпирическое "я" (по У.Джемсу – Р.В.), как центр нашего эмпирического самосознания, бесспорно питается из социального опыта, то само возникновение эмпирического "я" предполагает более глубокое "я" – данное в непосредственном самоосознании до всякого опыта. Необходимо различать это глубокое "я", как лоно самосознания, как центр духовной жизни, как непроизводный фактор самовидения, – и эмпирическое "я" [8, с. 45].

Следовательно, духовное начало личности не является отдельной сферой, не является особенной отделенной жизнью, "а есть творческая сила, энтелехийно пронизывающая собой всю жизнь человека (и душу, и тело) и определяющая новое "качество" жизни. Начало духовности есть поэтому начало цельности и органической иерархичности в человеке, …как основная жизнь в человеке, проводниками которой вовне и является психическая и физическая сфера. Потому в человеке все и личностно, что все целостно и в своей целостности неповторимо и абсолютно единично" [8, с. 46].

Таким образом устанавливается примат духовного начала, то есть деятельная соотнесенность всей жизни человека с ее духовным началом. "Все в человеке потому и личностно, что все соотнесено к духовному началу, что человек всегда и во всем духовен. Эта духовность не "самосуща", она загадочно сочетается с ее тварностью, но все же она есть

средоточие, живая сердцевина человека, истинный центр (“реальное я”), средоточие, основа индивидуальности человека, метафизическое его ядро” [8, с. 47].

При этом В.В.Зеньковский отмечает, что в духовной жизни возможны два “направления” – “светлая” и “темная” духовность. Если природа первой понятна, то другая, “темная” духовность связана именно с целостностью, иерархичностью личности и заполоненностью духа низшими стремлениями. То есть, это значит, что дух не владычествует в жизни человека. Возникает, как указывает богослов и ученый, парадокс, который заключается в том, что примат духовности существует и в то же время не существует в человеке. “Он не существует в том смысле, что духовная сторона в человеке закрыта, отодвинута вглубь, не овладевает эмпирическим самосознанием, которое отражает и задерживает большей частью факты душевной периферии, не проникает даже в глубь душевного, а не то что духовного своего бытия. Духовную жизнь каждому в себе еще нужно открыть, а то можно и всю свою жизнь прожить, не останавливая своего внимания на духовной стороне, лишь изредка – ощущая страх перед самим собой, перед своей глубиной. Люди так часто убегают от самих себя, настолько уходят в “поведение”, в психическую периферию, что им становится потом даже ттудно принять наличность внутренней жизни, идущей глубже периферии. Чтобы открыть в себе духовный мир, необходимо “внимать самому себе”, нужно ослаблять власть внешних впечатлений, нужно уединение, молчание, крупные переломы в психических навыках и т.д.” [8, с. 47-48].

Богослов-ученый подчеркивает, что существенным и основным в духовной жизни есть искание Бесконечного и Абсолютного, что выступает неисчерпаемым и бессмертным источником вечной жизни, которая не замирает даже и в тех, кто сознательно отбрасывает все Абсолютное и Бесконечное. Этим раскрывается и тайна свободы, которая “онтологически возможна лишь потому, что душа сопряжена с Бесконечностью, что и освобождает ее от плена различным отдельным, временным влечениям? Эта обращенность души к Бесконечному, эта ненасытная жажда быть в нем, эта невозможность всецело уйти в что-либо частичное, временное – и есть основа свободы нашей, возвышающей нас над законом причинности, над порядком природы” [8, с. 50].

Значение духовной жизни, по убеждению В.В.Зеньковского, заключается в том, что она является “источником самовидения, источником света, в излучениях которого осуществляется сознавание самого себя, – это и есть сердцевина личности, связью с которой и держится вся наша личность в полноте ее сил. Духовная жизнь, духовное начало в нас и есть то “сердце”, о котором постоянно говорит и Ветхий и Новый Завет – та “бездна неисповедимая”, которая лежит в основе всей нашей личности” [8, с. 51].

В понимании духовной жизни В.В.Зеньковский умело использует диалектический метод, когда утверждает, что люди духовно связаны с тварным светом, но в то же время духовно свободны от него. …“Мы включены в порядок природы и в своей духовной жизни (через целостность личности), но в той же духовной жизни мы и возвышаемся над порядком природы. Эта двусторонность в духовной жизни есть та же двусторонность, о которой мы говорили выше в анализе понятия личности. В своей свободе дух дерзает противопоставлять себя Богу, раскрывая тем присущую духу безграничность, но в своей нерасторжимой связи с эмпирией человека дух обнаруживает свою ограниченность и ущербность. Эта двусторонность определяет путь личности, ее задачу, какая ставится нам в самом начале личности. Началу личности тесно в его эмпирии, мы ищем Бога, ищем Абсолюта – но не так, чтобы сбросить с себя свою эмпирию, а ею овладеть и с ней жить в Боге. Начало личности, как “момент” абсолютности в нас, зовет нас к преображению, т.е. к обожению (теозису) – не вне психофизической “оболочки”, а в ней и с ней. Путь жизни есть феноменология духа, воплощение духа, стремящегося “овладеть” эмпирией, а не просто следовать ей. В этом источник того огня, который одушевляет нас изнутри, той силы, которая неустанно и неутомимо влечет нас всегда вперед” [8, с. 52].

В.В.Зеньковский вводит в понимание структуры личности еще одно важное понятие – особенную для каждого человека закономерность, его путь, который называют “судьбой”, а в христианстве - “крестом”. Понятие креста, который каждому дается Богом, является основным для понимания отдельной личности, поскольку оно относится к ее духовному миру, определяя ее задачу и логику. Человек свободен браться за выполнение своей духовной задачи, понять ее, определить, как будет ее выполнять, но крест, который “вписан” в человека, нельзя снять и это налагает границы свободы личности, становится свидетельством зависимости ее от Бога. В этом плане открывается не только данность, но и заданность личности человеку.

В этой связи, важно видеть свой “крест”, ту центральную, основную, абсолютно индивидуальную тему, которая определяет внутреннюю логику духовных поисков и трудностей в человеке. “Все это значит, что духовная жизнь не есть просто “приобщение к миру ценностей”, не есть даже “религиозная жизнь вообще”, а имеет в каждом свое индивидуальноую задачу, свою имманентную логику, т.е. включает в себя “крест”. Эта внутренняя связанность и имманентная логичность в жизни человека существенно связана с образом Божиим в нас. Нельзя понимать образ Божий только как те или иные структурные особенности в человеке, те или иные силы, – раскрытие образа Божия в нас есть задача, особая у каждого. Мы призваны к творчеству, к разрешению этой задачи, к “несению” своего креста…

...Тайна креста в нас есть тайна нашего своеобразия, центральной темы, стоящей перед личностью. Мы должны “оличностовать”, сделать “своими” и вместить в сущность нашей личности задачи, стоящие перед нами и связанные с тем, что мы призванны жить в Боге. Из того совершенно индивидуального у каждого человека отношения к Богу, которое лежит в самом начале личности, в самом нашем рождении в личное бытие, – из него же вытекает и задача жизни каждого, наш крест” [8, с. 53-54].

Христианский психолог раскрывает еще одну тему, которая является важной для понимания личности как образа Божьего в человеке. Речь идет о той “мере начала личности”, которая связана с включенностью человека в общую жизнь всего человечества. Ведь личность связана с прошлой жизнью человечества через “социальную традицию”, в которой она созревает, всей своей жизнью она связана с отдаленными социальными группами и ближними. “Эта социальная связанность личности так глубока, что в ней многие психологи... готовы видеть главный формирующий фактор в развитии личности… В свете этих факторов само начало личности может предстать не только вторичным и производным, но и вообще ничтожным. Учение об образе Божием остается незаконченным не только в факте существенной греховности в человеке, но и в факте нашей погруженности в социальное целое” [8, с. 55].

Следовательно, В.В.Зеньковский принимает тот антропологический аспект понимания мира, согласно которому “живая, творческая, идеальная в своей независимости от пространства и вр емени основа мира, которая носит на себе печать божественного сияния и являет живую бесконечность – она же есть человечество в его целом, в его единосущии. Единство человечества, раскрывающееся в единстве разума, духовных начал, в естественной социальности, всегда устремленной от малых объединений к более широким вплоть до всечеловечества, – это единство не есть результат биологической или психофизической однородности человечества, оно глубже и невыводимо из нее – так как касается сферы разума, смыслов, сферы ценностей. Софийная антропология выводит это историческое и существенное единство человечества из мистической целостности человечества, видя в каждом “отдельном” человеке лишь ветвь на общем стволе человечества” [8, с. 56-57].

Богослов и ученый идет дальше и характеризует человечество как определенное живое и целостное существо, так называемую Соборность, которая живет в каждом человеке как субъекте, всецело и нераздельно. “Соборность человечества есть и сумма людей (живущих, живших, имеющих жить), но и больше, чем сумма, - она есть живая семья, единый организм, рассеченный пространством и временем, но не утративший более глубокого, подлино органического единства, из которого подлино рождаются новые личности, из материнского лона уносящие всю полноту даров, через него связанные “кровным” родством с человечеством” [8, с. 57].

При этом образ Божий живет и в каждой личности, и во всем человечестве, единство которого не ослабляет начал индивидуальности, а питает, создает ее, благодаря чему “в личности ее индивидуальное и социальное неизгладимо сплетены одно с другом и развиваются параллельно. В этом освещении получает свое оправдание новейшая социология и социальная психология, которая решительно порвала с социальным атомизмом и выходит не из “я”, а из “мы”, как изначального, невыводимого, последнего факта связи личности с человечеством... София природы и софийное единство человечества не должны быть отделяемы одно от другого: человек не просто микрокосм, а реальное средоточие всей природы, как это непреложно утверждено еще Ап. Павлом в его учении, что через грехопадение человечества пострадала и вся природа” [8, с. 58].

В.В.Зеньковский придает большое значение в понимании, “самохарактеристике” внутреннего мира личности “социальному моменту”, социальности. Личность во всех ее проявлениях и функциях “пронизана лучами социальности, вне которой немыслимо развитие личности и жизнь ее. Как же согласовать идею личности с ее связанностью с социальной средой? Как самопознание личности, утверждающее ее бытие для самой себя, может быть истолковано при наличии такой зависимости отдельного человека от социальной среды? Проникает ли сила социальности в духовное средоточие человека и как это понять?” [8, с. 88].

Православный ученый предлагает положить в основу понимания социальной психологии, социальности личности принцип: “человек к человеку неравнодушен”, – что предусматривает элементарную социальную отзывчивость, социальный резонанс, социальную связанность. Последние открывают возможность для социального общения, для проникновения в чужой и раскрытие своего внутреннего мира. Благодаря “изначальному факту социального резонанса развивается социальное взаимодействие, становится возможными и подражание, и внушение, и все те социальные процессы, которые ведут к различным видам социального сближения и слияния” – это, прежде всего, семья, объединение семей в обществе, и далее, в различные формы национального или государственного целого.

Вместе с тем, В.В.Зеньковский утверждает, что “на заре истории индивидуальность настолько еще мыслит социальными категориями, так мало ценит себя в своей отдельности и так мало сознает свое своеобразие, что вне социального целого она не может жить... Развитие естественной социальности является, таким образом, условием индивидуализации, условием развития личностного начала в человеке” [8, с. 90]. То есть социальность и индивидуальность как две стороны личности возникают и существуют в целостности и взаимозависимости. Богослов и ученый выступает в этом отношении большим диалектиком, чем некоторые современные философы и психологи, когда указывает на “очень существенный момент в диалектике личности, в диалектике ее духовной жизни. Вся эмпирия психики, подчиненная силе мистического єдиносущия нашего со всем человечеством, дает такое неразрывное сочетание в личности ее социальности, социальных сил в ней с ее сознанием своей индивидуальности, что само развитие личности внутренне, диалектически связывает нас с социальным целым. То, что заложено в глубине личности, как основа ее индивидуального своеобразия, раскрывается лишь во внутренней сопряженности с социальной жизнью личности, а не вне ее... Иначе говоря, обращенность к себе и обращенность к людям, к социальному общению, эта основная полярность в человеке, хотя и проступает со всей силой в плане эмпирическом, но имеет свои корни в духовном строе человека. Человек не только эмпирически, но и в своем внутреннем мире не может изолировать себя, обособиться; всякое обособление является лишь формой негативной социальности и ничем иным. Проблема духовного устроения есть проблема правильного соотношения индивидуального и социального в нашей душе. Возможность того, что разтличие социальных ликов в нас может привести к утрате душевного “равновесия”, ставит тему “усстроения” социальности в человеке, как тему “здоровья” – и это должно быть отнесено и к духовной стороне. Социальная психика в нас, как существенная сторона психики, так же иерархически подчинена примату духовной жизни, как и все другие стороны в нас” [8, с. 92].

В этом контексте очень интересным было бы узнать мнение В.В.Зеньковского о Троице, в которой представлена триединая сущность Бога как Бога Отца, Бога Сына и Бога Святого Духа, что раскрыло бы структурное содержание того божественного начала, которое положено в основу понимания личности в христианской антропологии.

В связи с приведенным выше, православный богослов рассматривает две стороны соборности – “натуральную” и “благодатную”. К “натуральной” соборности им относятся все формы естественной социальности – семья, нация, народ, человечество, в которых выступает факт двойственной естественной духовности. Например, любовь может и объединять семью, но и приводить к трагедиям, конфликтам, в конце концов – к злу. То есть естественная, натуральная соборность столь же питательна, животворна, сколь и ядовита, разрушительна, что определяется “диалектикой жизни”. Естественная соборность духовно неустойчива, духовно двойственна, полярна, она выступает источником постоянных конфликтов и трагедий. И «лишь в Церкви, как благодатной соборности, где человеческая стихия сочетается с божественной, где силой Св. Духа освящается и благодатно исполняется человеческое естество, естественная

соборность находит свое преображение. Для каждого из нас лишь через Церковь, лишь через внесение силы Церкви во всю жизнь возможно преодоление коренной двойственности в духовном начале личности. Проблема духовной жизни тем самым получает новый смысл – она может быть сформулирована как проблема врастания в Церковь. Тайна связи личности с Церковью и есть тайна ее духовного возрастания... Церковь, как благодатная соборность, как богочеловеческий организм, и есть истинный субъект познания и свободы. Это значит, что истина дана Церкви, а не отдельному, обособленному личному началу, что органом познания является церковный, а не личный разум" [8, с. 95].

В.В.Зеньковский усиливает эту мысль идеей спасения души. Ведь последнее "невозможно вне связи с другими людьми в Церкви; кто хочет спасти свою душу для себя, тот, по словам Спасителя, губит ее. Такой «трансцендентный эгоизм», такая идея обособленного спасения себя независимо от других есть величайшая ложь о тайне нашего спасения" [8, с. 96].

Интересным является мнение богослова и ученого о взаимосвязи спасения и творчества. При отмеченном выше понимании индивидуального спасения "падает мнимое расхождение пути спасения и пути творчества. Ведь и в творчестве отдельный человек становится глашатаем того, что зреает в народной душе; истинным же субъектом творчества является народ, как естественный соборный организм. Эту истину сразу ттудно принять, так как в творчестве мы особенно глубоко ощущаем себя, как личность, сознаем свою свободу, свой особый путь. Конечно, это все верно в том смысле, что творчество есть цветение личности, но именно это цветеание ее восходит глубже к связанности нашей с народом, с человечеством, чем ординарная жизнь. Надиндивидуальная природа творческого вдохновения была ясна давно – даже в первобытном сознании оно мыслится, как действие божества... Но источник творческого вдохновения – не Бог, а сила Божья, живущая в человечестве, т.е. тварная София" [8, с. 96-97].

В.В.Зеньковский замечает при этом, что "есть, впрочем, творчество жутко темное, есть озарения, подсказанные грехом, есть глубины, раскрывающиеся через греховное отдаление от Бога – и отсюда то начало демонической одержимости, те "цветы зла", какие в достаточном объеме растут в нашу эпоху… Такое творчество, конечно, расходится с путями спасения и есть путь погибели и смерти. Но там, где творчество свободно от приражений греха, где оно просто "натурально", оно как раз может служить могучим проводником сил спасения, поскольку сбрасывает с нас грех обособления и связывает с правдой соборности. Творчество так же должно быть темой спасения, как и вся натуральная жизнь, – поэтому двусмысленно и неверно думать, что "красота спасет мир", что искусство, или научное творчество, либо социальная активность спасительны, как таковые. Спасение личности есть торжество света и правды в тварной Софии, есть участие в этом преодолении темного начала в Софии, а потому и творчество – гораздо больше, чем обыденная жизнь – должно быть связано с темой спасения, а не отдаваться вдохновению, как таковому" [8, с. 97-98].

Богослов и философ отмечает в этом плане, что онтологическая потребность жизни человека в Церкви, как соборной и благодатной среде, в которой человек вместе с другими общается с Христом, преодолевает то неправильное развитие личности, которое в европейской культуре получило название индивидуализма. "Развитие личности должно не обособлять нас от других, а должно сближать со всеми – но это возможно лишь в Церкви, как богочеловеческом организме...

Врастание личности в Церковь должно для нас начинаться не с подчинения авторитету Церкви, а с любви к ней: подчинение церковному разуму есть выражение нашего срастания с Церковью, а не условие его. Не в отказе от индивидуальной свободы во имя авторитета преодолевается то темное начало в духовной сфере, которое знаменует силу греха в нас, – а через свободу только и возможно это преодоление" [8, с. 98-99].

В.В.Зеньковский замечает, как бы полемизируя с философами, психологами, педагогами, что "Церковь есть благодатная соборность, тварная София в ее светлом основании, – возглавленная Спасителем, как Богочеловеком, свободная от действия греха, от темной духовности, – и поэтому через Церковь и осуществляется познание Истины..., а значит и свободы, которая открывается через пребывание в Истине… Но именно в порядке веры становится ясно, что подлинным историческим творчеством, реальным спасением наделено лишь то, что идет через Церковь. Этим не унижается и не отбрасывается натуральное добро в истории, но оно потому и не исчезает в истории, что есть Церковь. Взято "само по себе", это естественное добро пропадало бы почти бесследно и может лишь в утопии оплодотворять историю. Дух утопии, столь необычайно выросший в своем влиянии по европейскую мысль со второй половины XVIII в., есть как раз попытка обойти Церковь в историческом творчестве" [8, с. 99-100].

Читая эти строки В.В.Зеньковского сейчас, в начале XXI века, трудно отрешиться от мысли, что речь идет о своеобразном прогнозе причин глобальных драматических событий в прошлом веке, с его двумя мировыми войнами и массовыми трагедиями людей, о том возможном пути спасения человечества от угрозы самоуничтожения, который нельзя просто так отбросить. Действительно, "успехи народов, творчества и праведности отдельных людей – все это частично и в своей частичности бесплодно, поскольку не "прививается к "древу жизни", к человечеству в целом, которое лишь как целое и есть субъект истории… Личность не психологически, не социально (это все лишь опосредствующие моменты), а онтологически связаны с человечеством в натуральной соборности, и спасение личности невозможно без преображения натуральной соборности в благодатную, т. е. невозможно вне Церкви. Социальная правда и добро в человеческих отношениях сами по себе, т.е. вне благодатного преображения натуральной соборности в Церковь, не разрешают темы истории, не приближают ее к концу, вообще не побеждают ее трагедии" [8, с. 100-101].

Учение о благодатной соборности раскрывает, по убеждению богослова и психолога, до конца "тайну" личности. Ведь "начало личности, с ее самовидением, с ее своеобразием и крестом, с ее свободой и возможностью самоутверждения, включено в тварный мир – и в этом заложена внутренняя драма личности, которая жаждет Бесконечности, как духовное существо, и приковано к конечному, как тварное существо. Личность утоляет свою жажду бесконечной жизни лишь в Боге, и тогда образ Божий светится в ней, как сила и творчество, как вдохновение и подлинная свобода. В глубине личности никогда не тускнеет образ Божий, но реальная жизнь ее проходит под знаком греховности, неустранимой, над всеми нависшей. Начало личности... обессиливается грехом… но..., если личность соединяет себя с Церковью, живет в Церкви, то в ней как раз раскрывается ее красота и правда... Внутренняя борьба, стесняющая начало личности, становится при обращении к Богу лестницей восхождения к расцвету силы и правды в личности. И, наконец, скованность личности ее тварностью, определенность ее пути, ее крест оказывается при

самоотдаче себя на волю Божию источником подлинного возрастания личности... Образ Божий есть благословение и дар – во имя его надо радоваться о человеке и верить в него" [8, с. 101-102].

Следовательно, как подытоживает свой взгляд на строение личности православный философ и психолог, личность в человеке не есть простая "сумма" тех или иных духовно-душевно-телесных качеств – она призвана Богом, по Евангельскому учению, к вечной жизни. Евангелие, действительно, заключает в себе, по слову Ап. Петра "глаголы вечной жизни", – и каждому человеку близки и дороги эти глаголы. Они оформляют и выражают в нашей душе глубочайшие ее искания – жажду пребывать в абсолютной сфере. Это томление души о Боге сообщает личности искание Бесконечности и этим движет в нас духовную жизнь" [8, с. 208].

### 6.3. Основные проблемы воспитания личности в христианской педагогике и психологии – унижения и свободы, зла и добра, смерти и вечности, греха и благодати

При определении проблем воспитания личности В.В.Зеньковский выходит из ряда предварительных положений. Первое из них заключается в том, что дело воспитания признается всецело направленным на личность ребенка, на "развитие и раскрытие личности, ее своеобразия, ее даров и сил. В этом смысле понятие личности является основным и центральным понятием педагогики". Основным заданием воспитания является при этом "превращение материала, извне приходящего, во внутренне обусловленные силы и движения души: извне навязаное должно через воспитание стать внутренне необходимым. В этом смысле современное педагогическое сознание всецело обращено к личности ребенка; в ее законах, в ритме ее развития, в ее заболеваниях оно ищет руководящих указаний при выработке тех или иных приемов" [8, с.24].

Вместе с тем, православный педагог и психолог замечает, что, невзирая на центральное значение понятия личности для педагогики, оно не является ее верховным принципом, оно не может быть абсолютизировано. Ведь "личность связана всегда с каким-либо социальным целым. Она включена в порядок природы, в своей внутренней жизни обращена к миру ценностей, ищет опоры и восполнения в Боге. Абсолютный характер понятие личности получает лишь в применении к Богу – в человеке же начало личности является умаленным и ограниченными с разных сторон" [8, с. 25].

В.В.Зеньковский конкретизирует эту мысль, соглашаясь с современной педагогикой в том, что "развитие силы – физической, социальной, силы "характера" – развитие самодисциплины, технических предпосылок творчества, наконец, развитие творческих сил в ребенке, …крепкости, …творческой мощности личности, …умение ее "найти себя" и "отстоять себя" в сложных условиях современной жизни" – …все это следует признать ценным в воспитании личности. В то же время не следует забывать, "как придавлена, стеснена личность человека в наше время со всех сторон, какой забитой и бессильной сознает она себя. Современная психопатология достаточно разбирается в бесчисленных формах этой угнетенности – и самое обилие школ, расходящихся в истолковании этой угнетенности, дает возможность глубже и полнее вдуматься в трагедию современного человека" [8, с. 27].

Вследствие этого современное воспитание (речь идет о тридцатых годах XX-го века – Р.В.), при всей своей развитости, не касается основной тайны человека, проходит мимо самого существенного в его жизни. При этом "физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека, не охраняют его в страшные часы одинокого раздумья. Тема о человеке оказывается шире и глубже, сложнее и запутаннее, чем ее знает современное воспитание" [8, с. 28].

К тому же, как отмечает В.В.Зеньковский, "очень многие конфликты в детской душе создаются нами самими. Мы этого не замечаем, дети тоже забывают об этом, но те раны, те внутренние обвалы, которые совершаются в юной душе, замирание творческого огня и переход на линии банальности и обыденности, – все это остается в детях часто навсегда. Современная психопатология, а за ней и современная криминология побуждают переносить именно на детство возникновение тех внутренних диссонансов, тех сил саморазрушения, вкуса к извращения (конечно, не в одной лишь сфере пола), тем надломов, которые изнутри губят душу" [8, с. 29].

Поэтому богослов и педагог считает одной из великих загадок и в то же время важнейшей проблемой воспитания "начало свободы в человеке". Значение этой проблемы настолько велико, что речь может идти, как он выражается, о "центральной тайне в человеке". Ведь в этом нуждается уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка идти своим путем, иметь свои вкусы и интересы, сознания того, что "внутренняя динамика души противится всякому принуждению".

Он спрашивает себя: "Что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке?" Интересно, что его ответ является таким, что с ним не смогут не согласиться и современные психологи и педагоги: "Идея свободы выражает самое глубокое, самое индивидуальное, неразложимое в человеке, в ней есть не только отсвет абсолютного, что ее делает подлинным божественным даром, – в ней есть что-то призывное и преображающее. Свобода светит человеческой душе, не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание, – и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей. Свобода дана и не дана… Свобода связана в нас с тем, что дух наш смотрится всегда в бесконечное, томится в нем, – и это томление уже само по себе вносит начало свободы. В осознании свободы раскрывается впервые путь творчества; в этом смысле можно сказать, что задача воспитания в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы. Свобода не дана, а задана – но не в смысле чего-то надуманного или выдуманного; она нужна душе, как живая вода, сообщающая ей жизнь, дающая ей крылья... В воспитании дело идет об "освобождении", т.е. о восхождении к свободе... В этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу" [9, с. 30-31].

Но, как предупреждает В.В.Зенькjвский, "дар свободы – великий, но и страшный дар; без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратимо перед дилеммой добра и зла – и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души – уводит нас на путь зла и разрушения – себя и других!" [8, с. 31]. Поэтому и ставится, остро и ответственно, вопрос, как обеспечить внутреннюю и подлинную связь свободы и добра, как превратить начало

свободы в источник творчества, восхождения к добру, а не служения злу, как наполнить развитие личности глубоким смыслом, «связать душу с миром ценностей – не минуя свободы, а через свободу?" [8, с. 32].

В.В.Зеньковский убежден в том, что "проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема. В этой-то задаче мы становимся лицом к лицу с загадкой свободы, с невозможностью принудительно привести дитя к добру... Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка...

Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечивание связи добра и свободы должно составлять цель воспитания..." [8, с. 33].

Еще одной серьезной проблемой воспитания личности богослов и философа считает тему смерти, унижающей человека, но и углубляющей тайну его бытия, бросающей новый свет на смысл жизни, на иерархию задач, которые разрешаются жизнью, делает человека более значимым, чем принято считать. "Тема смерти настойчивее, чем что-либо другое, ставит проблему отношения к вечности, – и та вера в человека, которая сама освобождает педагога из плена пустяков и мелочей жизни, здесь не получает ли новый смысл? Тайна смерти не может не тревожить педагогическое сознание, требуя такого подхода к детской душе, который не отменял бы смысла в нашей ежедневной работе с детьми. Перед лицом смерти мысль о детях, заботах о них, проникновениях в глубину того, что у них совершается, ставит вопрос о нахождении внутренней связи между воспитанием к жизни и "воспитанием" к тому, что есть за смертью. Эта тема неустранима для педагогического сознания. Нельзя детей вести так, чтобы тема смерти была чистой бессмыслицей... Поскольку мы сознаем, что служение добру не ограничено законами жизни, не исчерпываются правилами жизни, поскольку мы приобщаемся началу вечности в самой идее добра, – постольку сама жизнь предстает перед нами как неизгладимое сочетание вечного и преходящего. Смерть не может зачеркнуть того, что уже здесь сопряжено с вечностью, – и это значит, что в теме смерти углубляется, а не меняется перспектива воспитания. Как лучи вечности пронизывают нашу жизнь и осмысливают ее, так и воспитание должно связать требования жизни с законами вечности. Воспитание должно готовить к жизни во времени, но и к жизни в вечности – к жизни земной и к жизни вечной" [8, с. 35].

В.В.Зеньковский считает тему смерти и вечности не надуманной, а такой, что требуется самой жизнью, преодолевающей "разрыв в движении души к ее целям". В правильной философии жизни и воспитания должен быть дан ответ на то, что такое смерть и куда она ведет нас. Он убежден, что в теме смерти все светится двойным светом земного и вечного бытия в их взаимной связанности. Религиозное сознание интуитивно верит в то, что, находясь в условиях земной жизни, человек уже здесь живет вечно. В соответствии с этим, смысл воспитания раскрывается, по мнению богослова и ученого, в светлой идее спасения. То есть воспитание в этом смысле должно ставить проблему спасения острее, серьезнее, шире, чем спасение от болезней и страданий, от ущемлений души, от подавленности, от нестерпимых диссонансов, от катастроф и трагедий, от подчинения злу, от ухода во тьму греха, от самой смерти, что обрывает жизнь иногда в расцвете сил! Поэтому, «в суровом свете смерти мы не можем не глядеть на жизнь, на ее содержание и пути с точки зрения вечной жизни" [8, с. 36].

Православный педагог и психолог убежден, что "все это требует иного понимания человека, чем мы его имеем ныне, – и это иное понимание найдем мы лишь в той антропологии, какую розвило христианство… Самая задача воспитания в свете христианской антропологии освобождается от той поверхностности, которая присуща самым лучшим течениям современной педагогики, занятой часто поистине пустякамми и проходящей мимо основных и страшных проблем жизни. Вера в детскую душу, как основа и "оправдание" всего воспитания, надлежаще осмысливается лишь в том учении о человеке, какое развивает христианство" [8, с. 37].

Наиболее важной для христианской антропологии и педагогики В.В.Зеньковский считает проблему зла в человеке, особенно учитывая то обстоятельство, что духовная основа личности наделена образом Божьим, соединенным с Богом. Как понимать эту двусмысленность духовного начала личности? Не следует ли признать, что корень зла находится в духовном начале, в "сердце" души? Богослов и философ исходит в решении этой проблемы из антиномии, постоянного противоборства и "противонаправленности" добра и зла: "Мир и человек, оставаясь едиными в онтологии, оказываются жутко двойственными в моральном плане. Нельзя, конечно преувеличивать это противоборство добра и зла в человеке и в мире и говорить о "царстве зла" (в параллель к "царству добра"), надо однако признать, что корень этой двойственности – в самой духовной основе мира, что там идет борьба добра и зла, что есть светлый и есть темный лик тварной Софии" [8, с. 71].

Православный ученый откровенно признает, что зло в природе и в человеке, объективные стихии разрушения и беспорядка, воля к злу,стремление к нему, наслаждение злом в человеке выходят из одного корня, из сердца человека. Более того, "чем свободнее, глубже, напряженнее в нас духовная жизнь, тем яснее выступает духовный корень зла, обращенность именно сердца нашего ко злу. Эта совместность, сопряженность роста добра и зла, возможности очищения – и падения свидетельствует о том, что они восходят оба к одной и той же духовной основе в человеке, что злом замутнена не периферия души, а ее глубина, что источник зла не в давлении эмпирии, а в ее духовной подпочве. Эмпирическое истолкование зла в природе и зла в человеке никуда негодно именно по той причине, что оно не замечает всей глубины зла, его зависимости от силы духовного начала. Поэтому через человека и вошло зло в мир, что оно не могло иначе пройти в мир, как через отравление духовного средоточия природы (каким является человек)" [8, с. 72].

В этом контексте В.В.Зеньковский считает очень важной и плодотворной идею богословия о первородном грехе, то есть о невыводимости греховного начала ни из личного опыта ребенка, ни из влияния наследственности, а о всеобъемлющей и априорно сущей в человеке склонности к греху. "Так же, как изначально стремление наше к добру, таким же изначальным оказывается и стремление к злу, – иначе говоря, истина об образе Божием в человеке сопрягается для антропологии (христианской – Р.В.) с истиной о первородном грехе у нас. Сопряженность этих двух истин и ставит со всей глубиной проблему спасения нашего, – ибо к наличности греха в человеке сводится не только зло в нашей жизни, но и власть смерти над нами" [8, с. 76].

Богослов и ученый повторяет в этом плане тезис о необходимости "установления факта светлой и темной духовности" не только для священников, но и для врачей, педагогов и, прибавим, для психологов. Он проводит тщательный анализ понятия темной духовности, рассматривая ее как исконную обращенность ко злу, как "некий полюс

тьмы, вокруг которого кристаллизуются различные итоги нашей жизни, формирующие то, что мы назвали “темной духовностью”. Из этого “полюса тьмы” выходят темные излучения, пронизывающие весь состав человека, но особенно легко проникающие в сферу пола, в сферу тела вообще... Дух человеческий несет в себе – по своему єдиносущию с тварной Софией – изначальную раздвоенность (раздвоенность греха и образа Божия). Духовная жизнь вся и заполнена в нас или углублением – либо преодолением этого раздвоения. Само преодоление изначального раздвоения должно идти в той ее линии, в какой оно возникло, – т.е. в линии моральной, в линии труда над хаосом и неустроенностью духовного нашего мира” [8, с. 77-78].

Христианская антропология предлагает свой “персонологический” путь самоочищения человеческой души от зла, от греха, который отличается от иного, “инперсонологического”, пути. Первый, “персонологический”, путь преодоления раздвоенности в человеке предусматривает “богочеловеческий порядок”, обращение, свободное стремление души к живому Богу, смиренность, поиск и принятие благодатной помощи Божьей, освобождение от греха через тайну покаяния. Второй, “инперсонологический”, путь не ищет помощи Бога, пытается освободить дух от плена от эмпирии силами самого духа, через самоосвобождение от искушений и желаний и т.п.. Поэтому, как отмечает В.В.Зеньковский, “так расходятся эти два пути “духовного делания”; духовная жизнь течет совершенно различно в обоих случаях, - при чрезвычайном внешнем, а подчас и внутреннем сходстве в отдельных конкретных моментах, обе формы духовной жизни глубоко и существенно различны в том, куда они ведут. Первая ведет к Богу, к преодолению коренной раздвоенности в духовной жизни, т.е. к освобождению от греха в его мистическом корне, вторая же, насыщая жажду Бесконечного углублением духовной жизни, но не соединяя нас с Божеством, тем самым усиливает раздвоение в духе, т.е. усиливает начало греха, которое здесь выступает уже не в своем психотелесном проявлении (от которого дух освобождается в порядке аскезы), а в своем чисто духовном ядре и выражается во все возрастающем самообожении (что есть то же, что Достоевский назвал человеко-божеством)” [8, с. 72].

Невзирая на всю “темную духовность” личности, христианская антропология все же глубоко оптимистична во взгляде на человека, утверждая, что он и в грехе остается духовным – ”это значит, что если сквозь оболочку греха добраться до той глубины человека, где пребывает образ Божий, если затронуть эти глубокие сферы души, - она может вернуться к добру, к Богу... может спастись. Никогда и никто не может, не смеет ставить креста над человеком, никогда никто не должен забывать о том, что в нас живет, хоть и бездейственно, но во всей своей полноте образ Божий. Человек всегда “жив” именно этим образом Божием, ибо он всегда остается личностью, даже когда впадает в крайний грех и растлевает свою душу. Мы не видим сияния образа Божия в людях не только потому, что люди грешны, но и потому, что мы недостаточно любим людей, что зрение любви так слабо в нас. И если в педагогической заботе нашей о детях мы спрашиваем, как может быть “оправдана” наша вера в детскую душу при наличности зла, при опутанности души грехом, – то в свете развитых идей можно сказать, что в вере в детскую душу мы обращаемся к самому существенному и основному в душе. Вера в детскую душу не есть некая “предпосылка” педагогики, а есть то вдохновение, которым впервые оправдывается право руководить детьми и направлять их развитие. Эта вера в душу не означает, что не нужно замечать зла, что не нужно бороться с ним, принимать во внимание начатки потемнения души: все это нужно, но все это должно быть освещено той основной идеей, что источник греха – в неустройстве духа, что борьба с грехом должна быть включена в положительную работу над ростом светлой, т.е. к Богу обращенной духовности” [8, с. 87].

Таким образом, мы видим, что православная Церковь достаточно реалистично и глубоко осознает проблемы развития личности и при этом преисполнена оптимизма относительно их решения на принципах подхода, который можно обозначить как духовный, христианский гуманизм. Отметим, что он возник и утвердился значительно раньше, чем современные разновидности гуманизма в философии, психологии и педагогике.

### 6.4. Духовная жизнь личности и пути ее воспитания в разные периоды детства

Проблему периодизации развития личности, возрастных особенностей становления ее духовной жизни В.В.Зеньковский связывает с различными установками в душе ребенка. Он намечает, в этой связи, основные линии духовного созревания личности в разные периоды детства, выясняет “феноменологию духа, то есть ступени и формы духовной жизни ребенка в разные возрастные периоды” [8, с. 105].

Православный педагог и психолог выделяет в детстве (в широком смысле) 5 основных периодов: “первый период” (первый год жизни), раннее или “первое детство” (до 7 лет), “второе детство” (с 7 до 12-14 лет), отрочество (подростковый возраст – с 12-14 до 16-18 лет) и юность (с 16-18 лет до молодости) [10, с. 57-75].

Анализируя становление личности в детском возрасте, В.В.Зеньковский исходит из основного положения христианской антропологии о том, что «духовное начало в ребенке есть образ Божий в нем, т.е. начало личности, укорененное в Боге Творце, связывающее дитя со всей тварной Софией, т.е. идеальной живой основой тварного мира. Тема детства есть поэтому развитие начала личности, развитие духовных ее сил – разума и свободы, творчества и саморегуляции. Но по своему єдиносущию со всем человечеством, дитя приходит в мир с тем раздвоением духовной жизни, которое образует основу греховности... Оно в то же время изнутри, софийно связано со всем человечеством, развивается при непременном взаимодействии с социальной средой. Развитие личности ребенка идет в этих трех направлениях – развитие своеобразия, основных сил, творческого начала в ребенке, – развитие в нем исконного раздвоения добра и зла и связанное с этим развитие начала свободы, – развитие связи его с социальной средой, через усвоение языка. Все это не просто “духовное развитие”, но целостная жизнь, – образ Божий, “божественная искра” одушевляет эмпирическое развитие, с которым связывает свою судьбу, свой крест” [8, с. 104].

Важной теоремой психологии детства богослов и ученый считает положение о том, что «духовная жизнь не рождается из эмпирического развития, не созидается им, а только им опосредствуется, – в этом именно смысле эмпирия имеет инструментальное значение в духовном развитии” [8, с. 105].

Говоря в общем плане о *первых годах* жизни ребенка, православный ученый отмечает, что “дитя медленно, шаг за шагом овладевает своим телом, приобретая тот волевой опыт, раскрывающий перед ним путь свободы, столь связанный с волевой сферой. С этой стороны развитие ребенка есть постепенный выход на путь свободы, овладение ее даром. Но столь же медленно овладевает и детский интеллект своей темой, накопляя материал для познания вростая в различные

формы мышления, овладевая тем огромным культурным наследством, которое оно должно усвоить, чтобы стать самостоятельным человеком, чтобы творить жизнь свою" [8, с. 105].

В.В.Зеньковский приводит ряд особенностей становления личности в *первый год и "первое детство"*, которые он объединяет в период раннего детства. Это развитие эмоциональной сферы, с ее экспансивностью, непосредственностью, «горячими переживаниями», богатством эмоций, их свежестью и подвижностью, силой и страстностью. Это развитие воображения – ребенок рано различает сферу действительного и сферу мнимого… Это развитие игры, как доминирующей формы активности, создающей исключительно благоприятные условия для развития всех сил ребенка, ведь в игре ребенок направлен на реальность, но освобожден от ее давления, поэтому она выступает как свободное творчество, в котором возникает опыт свободы. Это и чрезвычайное развитие у ребенка эстетической жизни. Это, как особенно отмечает ученый, "влечение к смысловой сфере, стремление проникать в сферу смыслов, овладевать ими и жить ими. Между прочим, игра не только пронизана этим влечением, но она служит ему, являясь одним из простейших средств для проникновения в сферу смыслов. То, что сквозь внешнюю оболочку физического или социального мира для детской души раскрывается таинственная и манящая сфера смыслов, которые дитя пытается постигнуть… – это является величайшим свидетельством того, что и в ребенке идет подлинная духовная жизнь, зажигающая его душу влечением к Бесконечности. Во влечении к смысловой сфере, в непосредственной интуиции смысла в мире, в наивной, но необычайно живой и глубокой, непосредственной вере, что во всем есть смысл, в таинственном, чисто духовном, но зажигающем всю психику ребенка касании к этой сфере смыслов дана изначальная точка всей духовной жизни ребенка – умственной, религиозной, моральной, эстетической" [8, с. 107-108].

Со стремлением ребенка к смысловой сфере православный педагог связывает развитие у него мировоззренческой установки умственной сферы, стремление к целостному познанию мира. У него, как предпосылка, действует "интуиция целого", что направляющая и регулирующая его мышление, в котором доминирует мышления по аналогии, что «является могучим возбудителем умственной пытливости у ребенка, который ищет гармонию и соответствий во всем мире, подходит к составлению картины мира с убеждением, что единство в мире есть и должно быть лишь понято и открыто" [8, с. 108].

Вместе с тем, как утверждает В.В.Зеньковский, "интуиция смысла в мире... является началом и движущей силой религиозного сознания ребенка. Мир для ребенка не есть набор случайных и отдельных фактов, но он весь пронизан смысловыми лучами, исходящими из какой-то точки. Это есть прежде всего религиозное переживание – и притом основное. Что смысловая основа мира, источник светоносных излучений есть Существо, – Верховное и Благое, – это не требует доказательства для ребенка... здесь религиозный корень и религиозный смысл всякого познания" [там же].

Богослов и педагог уверен, что детское сознание легко усваивает религиозные категории, семейный опыт и традиции религиозной жизни – через молитвы, иконы, культ. Дети рано и "само собой" понимают, что "есть над миром Бог, как Творец и Вседержитель, от которого исходит смысловая гармоничность мира… Непосредственность и простота детской религиозности… для нас, взрослых, идеал, к которому так трудло нам приблизиться... Разумеется – дело идет именно о духовной чистоте и ясности детской души, а не об их представлениях о Боге..." [8, с. 109]. При этом он добавляет, что "Дитя, конечно, наивно и в добре и в зле, моральное сознание еще не связывает путей добра и зла с волей, со свободним решением, но вкус ко злу... уже есть налицо... Пути добра и зла, вкус к добру и злу – все это есть в душе, но не связано еще с моментом свободы... Свобода в ребенке есть, он фактически выбирает в глубине своей между добром и злом, но не сознает этой свободы, не относит этих глубинных движений сердца к тому центру личности, какимм является пока эмпирическое "я"... Дитя вживается в духовный мир, который своей светлой бесконечностью обвивает детскую душу. Как есть грудной период в телесном развитии, так собственно и духовная жизнь ребенка в этом его одушевленном припадании к "смыслам" (что сказывается яснее всего в развитии интеллекта, в вопросах и суждениях ребенка, но не ограничивается одним интеллектом) есть какой-то духовный "грудной период", когда дитя питается у материнской тоже груди – света божественного в мире" [8, с. 110-111].

Православный педагог и психолог отмечает в этой связи, что личность в "первом детстве" еще не имеет достаточного опыта, силы принимать решение, чтобы распоряжаться собственной свободой, поэтому Церковь не считает ребенка ответственным за свои поступки до 7 лет; поэтому он не нуждается в покаянии, хотя это не значит, что у него нет грехов. То есть в раннем детстве существует двойственность, но без "онтологической основы для ответственности". В целом, "раннее детство дает парадоксальную картину сочетания духовного богатства и медленно возрастающей силы эмпирической психики. Духовное ядро личности является одновременно и центром духовного опыта, подлинной и светлой жизни в Боге, в добре, – и энтелехийным началом, движущим развитие психофизической стороны в ребенке…, который еще не имеет достаточной силы, чтобы влиять на свой внутренний мир.

Однако, приходит время *второго детства*, когда эмпирическое сознание оказывается достаточно сильным, чтобы стать самостоятельным центром души. С этим навсегда уходит наивная целостность детской души. "В самой духовной сфере, под влиянием возросшей силы эмпирического сознания, намечается отход от прежней духовной установки, намечается духовный поворот к миру, стремление войти в мир, слиться с ним и овладеть им... Отсюда те характерные черты, которые мы находим во втором детстве – стремление к приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Это годы "учения", по-преимуществу годы порядка и подражания старшим, усвоения социальных навыков, но и годы пробы сил, детского лукавства и храбрости, героических увлечений различными сказочными или историческими образами" [8, с. 113-114].

В период второго детства личность обращается "к миру земному и конечному, и те предпосылки, которые создавали в раннем детстве такое изумительное богатство эстетической жизни, исчезают. В силу этого во втором детстве эстетическая жизнь становится слабее и ограниченее, – поток творческих устремлений входит в определенные берега, становится узким и мелким... Печать трезвости, печать "правил" и "законов", объективно предстоящих человеку и подлежащих исполнению, идея "нормы", "долга" – все эти типичные черты моральной психологии определяются и оформляются во втором детстве...

Для религиозной жизни пора второго детства в общем неблагоприятна. Духовная чуткость к горнему миру слабеет, но зато значительно ближе становятся жизненные образы религии. Христианство, раскрывающее жизнь Спасителя и

Божьей Матери, жизнь святых и их подвиги, становится особенно питательно и нужно именно в этой своей земной стороне, трогательной, глубокой, но земной. Религиозное сознание растет, но и мельчает, теряя свою интуитивную чуткость, но зато оно становится определяющим источником моральной жизни, питая и согревая моральную сферу. Чрезвычайно просто и естественно дети в это время переходят к религиозной активности – посещение храма, особенно прислуживание в нем, выполнение обрядов и соблюдения церковных требований становится естественным и приятным" [8, с. 115-116].

В этот период у ребенка формируется самосознание, интересы, стремления, вкусы и запросы образующие определенную систему, которая еще слаба, но руководствуется "эмпирической личностью". Духовная сфера срастается с эмпирической, что полагает начало "характеру", саморегуляции личности. Ребенок уже хоть и слаб, но питается духовной сферой – самостоятельно, свободно распоряжаясь собой.

С периодом второго детства появляется беспокойная, тревожная и противоречивая фаза интенсивного полового созревания – *отрочество,* – в которой на первый план выступает новая сила – пол. Происходят существенные изменения "в жизни мальчиков и девочек, которые концентрируются в генитальной зоне, что останавливает на определенное время обычный рост других органов тела. Это не может не отразиться на общем развитии психической сферы и духовной жизни подростка, проявляясь, в частности, в определенном моральном переломе. Он характерен, как утверждает В.В.Зеньковский, "возражениями практического ума», «непосредственным увлечением набегающими стремлениями», "алогизмом" в морали, моральным "импрессионизмом", новым укладом духовной жизни, "ирреализмом всей духовной установки", мечтательным эгоцентризмом, явлением "влюбленности". При этих обстоятельствах "воображение занимает непомерное место в душе, но оно не преображает, не одухотворяет реальность, как в раннем детстве, а наоборот, устраняет реальность, заменяет ее. Оттого всякая влюбленность, фиксирующая "объект" половых исканий, имеет огромное значение, как преодоление дурной субъективности" [8, с. 119].

Вследствие этого религиозная сфера в этот период очень пестра, неопределенна, противоречива. Личность подростка находится в "жутком и страшном, но и творческом плену таинственной силы пола, она воспламеняется тем огнем, который разгорается в темной глубине юного существа, но этот новый плен уже связывает личность с таинственными недрами "земли", уходит корнями в извечную, софийную основу мира. Личность расплывчата, но в ней иначе льется уже кровь земли, могучие токи творческой силы пола ее заполоняют. К чему эта сила, какие задачи она ставит и поставит –это все неясно, но в отрочестве происходит таинственное "возвращение" или таинственное сочетание с миром в его безграничности, в его софийной вечности, – но увы через двусмысленную силу пола…" [8, с. 120-12 1].

*Период юности,* по мнению В.В.Зеньковского, завершает и синтетически объединяет все предыдущие возрастные периоды, чтобы дать личности возможность вступить в фазу зрелости. В юность возвращается, но уже на новых принципах, из раннего детства эстетический тип мироотношения, из второго детства – внимание к законам и порядкам внешнего, социального и морального мира, а из отрочества – могучая сила пола, но уже укрощенная и освещенная развитием Эроса, что находит свой объект, в чествовании которого расцветают наилучшие силы души. "Юность, по существу, является периодом органическим, периодом внутреннего единства и творческой цельности, периодом увлечений и вдохновения, энтузиазма и доверчивого отношения к миру и людям. Юность богата силами, полна творческих замыслов, поразительна в своем идеализме, смела, порывиста, но вместе с тем добра и великодушна. Юность художественна потому, что путь жизни, уже почти открытый, еще не стесняет, не мучит – это пора выбора пути жизни и составления планов, по преимуществу пора свободы и творческой независимости, пора грандиозных замыслов, ярких утопий, героических решений. Ключ к этой психологии юности заключается в ее духовном строе..., в равновеси между эмпирическим и духовным составом человека... Юность тем и прекрасна, тем и чарует, что в ней, "по естеству", еще раз выступает рядом духовная и эмпирическая стороны в нас – и в этом их взаимопроникновении заключено настоящее мистическое и эстетичное достижение" [8, с. 121-122].

По убеждению богослова и педагога, личность достигает в юности своего почти полного развития, в ней достигает своей полноты дар свободы, она может принимать героические решения "на всю жизнь" и, что главное, – юность лучше всего может быть охарактеризована как религиозный период. В юности религиозная жизнь сочетает личность с Богом, с Бесконечностью и наполняет все ее тварное бытие стремлением к ней. Православный педагог и психолог выделяет еще один достойный внимания факт юности, заключающийся в замечательной ее ограниченности – "в богатстве и насыщенности ее религиозных сил и в неосознании эмпирическим сознанием подлинного смысла того, чем живет и держится она. В этой духовной слепоте при изумительном духовном богатстве не только обнаруживается то, что юность все же входит в общую систему детства, но проявляется и вся трагическая неустроенность человека, общая повинность греху, лежащему в мире" [8, с. 123-124].

В.В.Зеньковский замечает, что свойственная юности "духовная слепота (лишь у избранных свыше людей устраняемая силой внутреннего свечения) не может быть устранена никаким "образованием", вообще через интеллект; юность изнутри должна увидеть себя в Боге, осмыслить творческую силу свою как силу стояния перед Богом. Лишь в порядке внутреннего свечения открывается это в душе – вне этого она пребывет в некоем духовном потемнении. Не религиозное образование поможет здесь душе – ей нужно спасение, ибо основная тема юности, идущей к зрелому ответственному периоду жизни, заключается в том, как найти себя в Боге, уже будучи в нем. Этот парадокс греха, нависшего над миром, в том и заключается, что мы в сущности только о Боге живем, только Им и держимся, пребываем в Нем, - а между тем не можем найти Его, хотя Он возле нас.. .

Тема спасения по существу ставится для воспитания, для педагогического мышления именно юностью – столь уже богатой в своих силах и столь духовно слепой. Детство раннее, детство второе, отрочество – это… только обращение к будущему, – юность же – уже почти зрелость, одной ногой она в зрелости, – а вместе с тем все то, что ждет нас в зрелом возрасте, как бремя и неправда, изнутри уже связано с юностью. Свобода уже в полном расцвете, но она так двусмысленна, что ее нужно спасти, как дар, как силу творческую и благую" [8, с. 124].

Православный педагог и психолог уточняет, что "необходимо спасти личность от неверного ее погружения в себя, от фатального ее обособления – но не так, как думал Л.Толстой, доходивший до мысли, что личность вообще должна

быть придавлена для того, чтобы добро могло в ней проявиться – а так, как это дано в Церкви. Оцерковление личности – это и есть ее спасение, – и это и есть основная педагогическая проблема. В Церкви постепенно, через процесс внутренней жизни и через благодатное срастание с Церковью в таинствах, в молитве, мы начинаем понемногу опытно опознавать изначальную единосущие, которое ныне лишь в Церкви и может быть реализовано... Вся система воспитания в этом аспекте определяется именно темой оцерковления личности, – здесь намечена центральная точка, центральная основа воспитания" [8, с. 126].

Вообще особенности духовной жизни личности в разные периоды детства (более обстоятельно об этом изложено в [10]) дают В.В.Зеньковскому основание ответить на вопрос, что и как воспитывать в ребенке с точки зрения христианской антропологии.

Потребность в этом возникает, как не устает повторять православный богослов, потому что духовное развитие личности идет "извилистыми путями", преисполненными терзаний и мук – из-за того, что она двойственна в силу своей первородной греховности. "Вместе с ростом добра и света растет "само собой" и злое, темное в душе. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного возрастания они становятся лишь тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершинах добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некоторая "невидимая брань", там, где стихает внутренняя борьба, там наступает в сущности духовное усыпление" [8, с. 129].

Поэтому возникает проблема, как перебороть внутреннее раздвоение, искание целостности личности. Из-за этого, чтобы найти духовное, а не чисто психологическое решение этой проблемы, нужен опытный руководитель, которыми являются в Православии "старцы", под руководством которых может быть осуществлено развитие всех сил и сторон в человеке, его духовный рост, укрепление его духовной силы через обращение к благодатной помощи Божьей, чтобы подготовить себя к жизни в вечности уже здесь на земле. "Это и есть путь к восстановлению целостности в человеке, которая не заключается ни в простой гармонизации сил человека, ни в торжестве духовного начала в его "естественном" строе" [8, с. 131].

В.В.Зеньковский как бы обращается к "светским" педагогам и психологам с предупреждением, когда утверждает, что "нельзя прийти к духовному росту через развитие психических сил – интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствуется этим развитием душевной периферии… Духовная жизнь (и темная и светлая) не есть производное от эмпирической сферы, она подчинена своей собственной закономерности... Я совсем не имею в виду этими замечаниями ослабить значение воспитания душевной периферии, "характера", а говорю лишь о непроизводности духовной сферы в человеке, которая опосредствуется эмпирией, но не сознается ею, не возникает из нее" [8, с. 131-132].

Богослов и ученый особенно подчеркивают эсхатологический аспект воспитания, который предусматривает учет неминуемого факта смерти и связанной с ней темы спасения. "Но этого не только не следует бояться, этого наоборот следует искать. Воспитание направлено на конкретную личность, судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу, к которой мы все приобщаемся через смерть. Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как нсли бы не было смерти. Эсхатологическая тема встает перед каждой личностью, как ее тема – и только в этом свете открывается нам вся глубина, вся сложность проблемы жизни. Если воспитание должно затронуть самое существенное и глубокое в человеке, оно не может лишь в порядке риторики касаться проблемы креста, конечной судьбы человека... Воспитание подходит к теме спасения не в отрыве от эмпирической жизни, а именно в связи с ней, - сквозь эмпирическое развитие и всю реальность его проблем, трудностей, скачков оно идет к теме спасения и исцеления. Поэтому воспитание эмпирической личности получает здесь первоочередное, хотя и инструментальное значение: в нем и через него ищет воспитание восстановления целостности в человеке – через исцеление от греховности, через освобождение от существенной двойственности в "естественной" духовной жизни при благодатной помощи свыше" [8, с. 132].

Эти положения имеют, по мнению В.В.Зеньковского, настолько фундаментальное значение, что он рассматривает их как основной критерий для построения конкретной педагогики, который необходимо приложить к учению о факторах воспитания личности. Он подчеркивает: "В путях воспитания мы не имеем "линейного" ряда ценностей, но должны установить и здесь иерархический принцип. Развитие эмпирической стороны в личности есть подлинная и действительная, но все же относительная (в силу инструментальности своей функции) ценность, – а развитие духовной сферы есть соотносительная, но не относительная ценность: нельзя отрывать эмпирию личности от ее духовной жизни, нельзя впадать ни в педагогический эмпиризм, ни в педагогический идеализм – обе крайности неправы в своем обособлении, – истина лежит в воспитании целостной личности в иерархическом ее строе. Неверен чистый натурализм в воспитании, но неверен и чистый супранатурализм; неверно выведение высшей жизни из естественного восхождения к ней "снизу", но неверен и отрыв высшей жизни от эмпирической " [8, с. 133].

Актуальной для православного педагога является и проблема нравственного воспитания. Именно моральную жизнь он рассматривает как своеобразный труд "и этот трудовой характер моральной жизни отличает ее от других сфер духовной жизни, которые по существу не имеют трудового характера. Трудовой смысл моральной жизни связан с тем, что Кант очень удачно назвал "императивностью" в моральной сфере. То, что мы признаем добром, правдой, должно быть воплощено нами в жизнь – здесь есть неразложимое единство оценки и поведения..., которое означает, что "совесть" (моральное сознание) остается вне изначального раздвоения духовной стороны – но только совесть, а не вся моральная сфера души. Совесть наша, если она не заглушена нечистой жизнью, духовной ленью, действительно неподкупна, есть истинный "голос Божий", т.е. голос того образа Божияо, который живет в душе каждого" [8, с. 134]. При этом богослов и ученый предостерегает, "что разнообразные психические мотивы морального действования (искания удовольствия, пользы, мотивы симпатии и сострадания, общественного блага и т.п.), хотя и оздоравливают душу, но очень мало затрагивают духовную сторону в нас. Они преимущественно определяют поведение наше, дают удовлетворение запросам души, но совсем не решают того вопроса, с которым связано коренное раздвоение в духе, – вопроса о жизни с Богом или без него" [8, с. 134]. Ведь "естественная" духовность, поскольку она зреет вне религиозной жизни, т.е. вне молитвенной обращенности к Богу и смиренного испрашивания Его благодатной помощи, неизбежное в

своем развитии, усиливает темную духовность, т.е. отделяет от Бога. Никакая магия морального поведения не питает духовной жизни в человеке" [8, с. 135-136].

В данном контексте В.В.Зеньковский отмечает важность воспитательной функции дисциплины и работы над "характером" ребенка как инструментального момента в духовном воспитании. "Помимо того, что дисциплина укрощает буйство влечений и хаос импрессионизма, помимо того, что она развивает самообладание и создает возможность воплощения в жизнь коренных и основных замыслов, она вообще устанавливает правильное отношение между духовным ядром личности и ее активностью, ее "поведением"… Это инструментальное понимание дисциплины освобождает не только от того абсолютизирования дисциплины, которое нередко встречается в педагогике, но и от связывания дисциплины с отвлеченно моралистическим подходом к воспитанию… Педагогика дисциплины особенно должна помнить инструментальный смысл дисциплины, функцию ее, как фактора пробуждения к духовной глубине и обращения к добру, к Богу" [8, с. 136-137].

Православный философ опять возвращается к проблеме "очищения сердца" через религиозное вдохновение, что является главным фактором "духовного просветления", "духовного устроения", "духовного созревания". "Религиозное одушевление одно лишь соединяет субъективный и объективный момент в создании духовной целостности в нас: через обращение к Богу, оно прямо и определенно восстанавливает единство духа в нас, устраняя и ослабляя темное начало духовности, – но в то же время, как "одушевление", оно охватывает единое , горячим и действенным порывом всю душу, создает субъективную целостность" [8, с. 137].

С предостережением относится В.В.Зеньковский к методам воспитания личности, ведь "в педагогическом вхождении в детскую душу нам так нужна помощь Божия, благодатное осенение свыше, – это и свидетельствует о неизбежности… искать помощи свыше и не полагаться только на "естественные" методы воспитания. Говоря глубже, "методы" в строгом смысле неприложимы к духовной жизни, как таковой – именно потому, что она не всецело зависит от нас; что ее устроение определяется не одними нами, но и силой Божьей. Духовное воспитание не может быть поэтому всецело "технично", не может быть обеспечено никакими "методами" [8, с. 137-138].

В связи с этим, мыслитель придает большое значение "завоеванию детского сердца, обращению к свободному движению этого сердца в ту сторону, в какую мы хотим направить его. Вся тайна… свободы как раз и заключается в том, что акты свободы суть свободные, т.е. не подчиненные закону причинности проявления духа… Религиозное вдохновение может зажечь души своим священным огнем, своей творческой силой и тогда, когда мы заняты интеллектуальной работой, эстетическим творчеством, социальным деланием, простым физическим трудом... Нужен предварительный социальный "консонанс", нужно, чтобы установилось некое духовно-эмоциональное созвучие, – и тогда простые, безыскусственные слова... падают в душу слушающего, как огонь.

Наличность духовно-эмоционального созвучия есть предварительное условие нашего «влияния" [8, с. 139-140].

В.В.Зеньковский считает необходимым отметить в этом плане "чрезвычайную педагогическую ценность чувства благоговения: в этом чувстве духовно сливаются уважение, преданность, восхищение, тихая серьезность. В чувстве благоговения скрыта огромная сила стимуляции, огромная сила облагорожения и очищения души." [8, с. 142].

Интересным является мнение В.В.Зеньковского о воспитательной функции эстетичечкого чувства. Он считает, что "эстетичскиее движения в душе, бесспорно, очень глубоки и действенны; они способны в преображении эроса сообщить душе новые силы, способны очень глубоко потрясти и преобразить людей. Однако эти сдвиги сами по себе, эти преображения на основе сублимации ненадежны и не глубоки: увы, путь подлинного восхождения к добру и правде определяется не такими вдохновениями, не преображением эроса, а тем, что душа склоняется перед правдой, а не перед красотой… Действительное преображение сердца определяется не эстетическими, а религиозно-моральными движениями души. Как раз близость эстетических движений к стихии эроса и всткрывает причину их поверхностности: они дают мнимую, миражную целостность душе, лишь на ее поверхности устанавливая гармонию, но вовсе не побеждая внутренних диссонансов души… Не красота спасет нас, а красоту должно спасать" [8, с. 142-143].

Особенное место в воспитании личности православный философ и педагог уделяет космосу, природе, ее божественному, софийному началу, загадочной, волнующей душу красоте природы, преобразующей душу, благодатно насыщая ее сладостным чувством Бога. "Космические "лучи", зажигающие наш дух радостью и творческой силой, существенно церковны... Церковь, как тело Христово, как богочеловеческий организм, есть подлинное, материнское средоточие мира, есть космическое сердце, своей любовью обнимающее весь мир и ждущее к себе его. Это Церковь обращается к нам через красоту и правду природы, это ее духовная сила стучится к нам и вдохновляет и окрыляет нас... Только в рамках Церкви духовно плодотворными оказываются влияния природы, людей, наша собственная жизнь...

Как Тело Христово, как мистический организм, Церковь вмещает в себя не только молитвенные излучения, идущие от верующих, но простирается и на всю полноту индивидуальной и социальной жизни. Она исторична, она и космична, – и через участие в жизни Церкви мы вступаем в живое и благодатное общение со всей полнотой реальности Церкви… Темой духовного воспитания становится таким образом развитие и углубление чувства Церкви, непосредственного, конкретного видения Церкви, веры в Церковь" [8, с. 144-145].

Это чувство Церкви питается и укрепляется, по убеждению В.В.Зеньковского, «живым чувством таинственной силы Церкви», ее таинствами, среди которых самым главным является таинство Евхаристии.

«Сила Церкви предстает в особом (часто не замечаемом) своем аспекте в прощении грехов. Уже исповедь уготовляет в глубине нашего духа возможность этого прощения греха: в исповеди мы "каемся", т.е. сознаем греховность тех или других движений души, того или иного поведения. Это сознание греха, если оно переживается искренне и глубоко, проходит сквозь всю душу и побеждает самую волю к греху; в смирении и скорби мы уходим от темного начала в духовной жизни и в трепете стоим перед лицом Божиим" [8, с. 145-146].

Следовательно, как подытоживает В.В.Зеньковский, "если задача воспитания есть духовное "устроение", то и основные средства воспитания должны иметь отношение к духовной стороне в детях. И школа, и внешкольное, и дошкольное, и семейное воспитание – все это "инструментально", т.е. все осмысливается через восхождение – в развитии тела, социальности, интеллекта, моральной, эстетической, религиозной сферы – к духовному началу" [8, с. 148].

Изложенное выше дает основания православному философу, педагогу и психологу предложить общие принципы духовного воспитания личности.

### 6.5. Принципы православной педагогики в духовном воспитания личности

Обобщая огромный педагогический и исследовательский опыт, достижения собственной духовной жизни, В.В.Зеньковский формулирует в духе Православия 21 принцип христианского воспитания личности в виде следующих положений [8, с. 149-155].

1. Принцип органического синтеза всего ценного, всего богатства педагогических идей, имеющих в современной религиозной и "лаической" педагогике, на основе христианской антропологии в православном ее понимании.

2. Принцип преодоления педагогического натурализма и возвращения современной педагогики и психологии к религиозной культуре, что предусматривает участие высшего света в развитии личности, постановку цели подготовки детей к земному миру и вечной жизни.

3. Принцип духовности и приоритета духовного начала в жизни личности, ее связи с Абсолютом, пронизывающим "сверху" всю сущность человека, ее эмпирический характер, поиск ею Бесконечности, что является корнем индивидуальности, источником неповторимости человека, целостности состава личности. Этот принцип отвечает учению христианской антропологии об образе Божием в человеке как начале личности.

4. Принцип утверждения образа Божиего именно как начала личности, что входит в ее природу, выступает как образ Абсолютного Бытия, как центр человеческой природы, в которой все личностно, то есть восходит к духовному средоточию, "сердцу" человека, порождает эмпирическое сознание, создает возможность появления эмпирического центра личности (эмпирического "я"), открывает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке, создает возможность свободы в человеке, то есть ее внутреннего самоопределения, саморегуляции, творческого раскрытия через бытие в Истине, через жизнь в Боге.

5. Принцип первородного греха, за которым в сумерках духовной жизни извечно сплетаются темное и светлое начало, которые раздваивают его и взаимно питают друг друга. Потому духовная жизнь нуждается в спасении, которое заключается в воссоздании единства, благодатном превращении "естества" на основе благодатной помощи сверху, без чего раздвоение не преодолевается, темная духовность усиливается.

6. Принцип софиологического толкования, то есть учение о мире как тварной Софии, за которым образ Божий в человеке является как Сила мира и правды, всеединства и вечности во всей природе, а сам человек занимает центральное место в ней. Последнее делает и природу соприсущей плену греха, – и раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, в котором космос и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимом сопряжении.

7. Принцип натуральной и благодатной соборности, за которым в учении о мистической единосущности человек связан со всем миром, каждая личность едина со всем человечеством, а в личности индивидуальное связано с социальным. В то же время, натуральная соборность человечества не освобождает его от греха, силы разделения и вражды. Последнее преодолевается в человеке и человечестве лишь через благодатную соборность, что дана в Церкви, через спасение в Церкви и через Церковь, дающую основу для религиозного понимания воспитания как "оцерковливания" личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. Принцип построения системы православной педагогики на отмеченных выше положениях христианской антропологии, как их понимает православное сознание, в отличие от католической и особенно протестантской догматики.

9. Принцип предоставления ребенку помощи в освобождении от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощи в раскрытии образа Божиего, приобщения к вечной жизни в жизни эмпирической.

10. Принцип развития эмпирической личности в ребенке с целью спасения личности через освящення и преображение эмпирического естества, через укрепление в Боге и освобождение от извечной раздвоенности в духовной жизни, в которой эмпирическое развитие выступает как начало опосредствования духовной жизни.

11. Принцип всецелостной "личности" в человеке, согласно которому заданием воспитания ребенка есть раскрытие его личности, но не путем "гармонического" развития естества, а путем установления внутренней иерархичности в человеке физического, психического, социального как инструментального в развитии духовной жизни.

12. Принцип физического воспитания, определяющего необходимость упорядочения жизни тела, установления значения и границ спорта и других форм физического воспитания.

13. Принцип воспитания дара свободы, освобождения от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых страдает современный человек, в частности, от его трагической раздвоенности.

14. Принцип ограниченного инструментального значения развития "характера", как совокупности сил творческого и социально осуществляемого деяния, как психофизиологической крепости, самообладания и жизненного творчества. Такое развитие не может иметь преобладающего значения, поскольку закрепляет духовную неустроенность человека, ставит двузначные цели жизни – вместо жизни в Боге.

15. Принцип формирования дисциплины, как средства опосредствования "поведения" и всей эмпирической жизни, существенный смысл которой заключается в развитии дара свободы, в постепенном "освобождении" духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных его порывов. Дисциплина может быть действительно животворной относительно развития дара свободы, если определяется "авторитетным" лицом.

16. Принцип упорядочения полового воспитания, что имеет важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности, поскольку такое воспитание выступает источником расширения творческих возможностей человека через сублимацию энергии пола.

17. Принцип социального воспитания как такого, что связано с идеей Церкви как благодатной соборности, так же как и национального воспитания, которое углубляет и одухотворяет связь личности с родным народом и связан с идеей сверхнационального единства с Богом.

18. Принцип морального воспитания, который преодолевает ограниченность морали благоразумия и автономной

морали разума, которые не преодолевают начала греховности, и связывается со служением добру, с преданностью Богу, с реальным соединением с Богом, с раскаянием и освобождением от греха через таинство покаяния, что выступает настоящим проводником моральной силы и исцеления от болезней духа.

19. Принцип эстетического воспитания, который имеет два взаимосвязанных задания – с одной стороны, низшее задание "развлечения" и "игры", а с другой – высшее задание питания души через приобщение души к красоте, что должно быть реализовано через "труд" души, через эстетичное вдохновение, через превращающую силу прекрасного образа, через укрепление духовной жизни личности.

20. Принцип интеллектуального воспитания, развивающего инициативу разума, творческие силы, способность к интуиции и тем самым удовлетворяет потребность в целостном мировоззрении.

21. Принцип развития религиозного «вдохновения», живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви, что предусматривает участие в литургийной жизни Церкви, вживание религиозного сознания в догматические истины, которые хранит Церковь, живое приобщение к церковному разуму в его прошлом и настоящем, рост внутренней жизни, чистое искание правды, что составляет самое "сердце" религиозного воспитания.

Данные принципы позволяют лучше выяснить сущность дела воспитания, которое "ведет" ребенка, "помогает" ему достичь такой силы личности, при которой она достаточно овладевает таинством свободы в себе... Такое воспитание является «плодотворным лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке светящуюся, как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде... Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. "Связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания" [8, с. 155].

### 6.6. Взаимоотношения церкви и школы, религии и науки, веры и разума, утопического и религиозного гуманизма в воспитании и культурной жизни личности в XX веке

Для В.В.Зеньковского одним из самых принципиальных является вопрос *взаимоотношения между Церковью и школой* в решении проблемы воспитания личности. По его мнению, именно в школе должна происходить встреча жизни с Церковью и преображение ее в духе Церкви. При этом речь идет не об усилении религиозного преподавания в школе, или о ее подчинения духовенству, а о внутреннем воздействии Церкви на школу [8, с. 156].

Главная сложность для Церкви, живущей идеей свободного раскрытия личности ребенка, заключается в том, чтобы избежать всяческой принудительности и насильственного навязывания религиозной жизни, – отсюда идеал свободной, секуляризованной школы. Но "в такой "свободной" школе (свободной от религии) дети вовсе не воспитываются в подлинной свободе, ибо одна из важнейших, можно сказать, - центральная сила души, какой является религиозная сфера, должна притаиться, должна быть искусственно смятой и отстраненной. Можно ли поэтому думать, что религиозная свобода достигается в секуляризованной школе?" [8, с. 157]. Из-за этого, как утверждает православный философ и педагог, невозможно защищать идею секуляризованной школы, которая не обеспечивает религиозной свободы.

В.В.Зеньковский с грустью констатирует, что "вся ненормальность религиозного воспитания до последнего времени (к началу двадцатых годов – Р.В.) заключалась в том, что оно соединялось в школе с тем внерелигиозным, а зачастую и откровенно антирелигиозным жизнепониманием, которым проникнута новейшая культура. Отсюда глубокое противоречие в духовной атмосфере, как она царила в школе. Когда я думаю обо всем этом, об этой ужасающей официальной лжи, которая была в школе и от которой так ужасно страдала религиозная жизнь детей, я не могу не радоваться тому, что ныне само время обнажило всю неправду, всю противоречивость той духовной атмосферы, в которой жила наша школа. Школа была внешне очень сильно связана с Церковью, а внутренне была так далека от нее!... Тот разрыв школы и Церкви, который совершен советской властью, не есть поэтому выдумка большевиков, он существовал и углублялся давно, вследствие внешнего характера фактической связи школы с Церковью" [8, с. 160-161].

По мнению православного мыслителя, "мы нуждаемся в церковной культуре, нуждаемся в том, чтобы Церкви было возвращено ее центральное место в системе культурного творчества, чтобы вся система жизни была внутренне, свободно и подлинно соединена с тем, чем всегда жила и живет Церковь... Мы хотим соединения Церкви и культуры, только хотим подлинного и действительного их соединения. Мы не приемлем современной культуры потому, что не можем признать ее внерелигиозные и антирелигиозные движения, и осознаем, что наука и искусство, экономика и социальная жизнь, частная и общественная жизнь, не теряя своей свободы и даже утверждаясь в ней, могут и должны быть одушевлены верой в Бога, могут и должны быть освящены" [8, с. 161].

Богослов и ученый осознает, "что возможно еще долгое развитие безрелигиозной науки, философии, безрелигиозного искусства, общественного и бытового творчества, и решительно не помышляя о том, чтобы препятствовать этим формам жизни существовать, мы должны искать для себя иных путей, искать науки, исходящей из того, что Бог есть, и изучающей созданный Богом мир, искать искусства, внутренне освещенного и одушевленного лучистой силой, исходящей от Церкви. Мы должны творить оазисы религиозной культуры среди современности, напоминающей одичалые поля, где рядом растут сорные травы и культурные растения, мы должны для себя, никому не навязывая, искать подлинной, а не внешней объединенности Церкви и мира, Церкви и культуры... Никому не дано заранее знать пути истории, но творя церковную культуру, нельзя не сознавать, что это дело огромного исторического смысла и значения... Ища для себя проблемы освящения жизни, мы идем к разрешению всех трагических проблем современности, выросших как раз на почве оторванности культуры от Церкви" [8, с. 162].

В.В.Зеньковский убежден, что проблемы современной культуры и современной школы тесно связаны с кризисом Просвещенства, поэтому "уйти от Просвещенства, пронизывающего нашу школьную жизнь и педагогическую мысль можно, лишь имея другую систему жизни – и пока идея церковной культуры является лишь идеей и не имеет ясного и всецелого своего раскрытия, школе некуда уйти. Поэтому преодоление внутренней секуляризации школы от Церкви должно совершаться не в одной школе, не в одном педагогическом сознании, – оно предполагает процессы религиозной культуры, начатки целостной жизни, сознательное и планомерное отхождение от современной духовной атмосферы с ее смешением двух противоположных исторических движений" [8, с. 163-164].

Невзирая на сложность обращения общества в конце XIX и в начале XX века к религиозному воспитанию как в обычной, так и церковной школе, православный педагог преисполнен оптимизма, когда утверждает: “И все же мы стоим на пороге создания церковной школы – в подлинном и серьезном смысле этого слова… Ее сущность в том, чтобы школа была внутренне пронизана религиозным началом, чтобы она по духу своему вела детей к Церкви, а не уводила от нее, чтобы она укрепляла и развивала религиозные запросы детей, а не убивала, не коверкала их... Проблема религиозной школы лежит больше всего в ее духовной атмосфере, в подлинности, искренности и целостности ее внутренней религиозной установки, а не в обилии преподавания Закона Божия, не в специальных мерах религиозного воспитания. Огонь веры зажигается только от огня же в другой душе, – и роль интеллекта, роль образования здесь вторична, хотя и очень существенна” [8, с. 168].

В.В.Зеньковский называет две основных проблемы, которые появляются перед церковной школой. “Первая проблема в том и состоит, чтобы любовь к Церкви была свободной, чтобы обратно – свобода питала любовь к Церкви… Задача религиозного воспитания должна быть понята именно в своем положительном, а не отрицательном содержании, не как система внешних принуждений, а как содействие раскрытию и цветению лучших движений души” [8, с. 170].

Вторая проблема заключается в том, “что не разрывается душа в своих религиозных порывах вне свободы, вне одушевленного подъема, а с другой стороны ядовитое дыхание лжи, злобы тонким соблазном входит в душу и обольщает ее, уводя на низшие, неверные пути.

Для семейного и школьного воспитания одинаково неотвратимо и настойчиво встает один и тот же вопрос – вопрос о создании островков целостной религиозной культуры... Детской душе так естественна, так нужна религиозная жизнь, что если только она видит ее перед собой, она без всяких усилий отдается ей. Но для этого необходима здоровая духовная атмосфера, необходимо, чтобы всю жизнь искала своего освящения в Церкви… Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозным духом, но еще более необходима духовно здоровая культурная атмосфера…

Церковную школу, как я ее понимаю, я не мыслю в государственном объеме. Пусть возрожденная Россия развивает тот или иной тип школы, но церковная школа должна быть созданием церковных общин, ищущих не только для детей, но и для себя правильной жизни. Церковная школа должна быть лишь одной из частей общей программы в создании церковной культуры – а вне этого она неосуществима. Дело идет не о внешнем соединении школы и Церкви, а о глубоком, внутреннем их сближении, – а его нельзя создавать только в школе, церковную культуру надо творить во всем объеме нашей жизни в мире. Трудно, непосильно это, – но что большое и подлинное бывает легким? Только бы знать точно и верно путь, а сколько будет дано нам пройти этим путем, это уже зависит не от нас, а от воли Божией” [8, с. 171].

В решении проблемы духовного развития личности В.В.Зеньковский не мог обойти такой важной темы, как *взаимоотношение религии и науки*. Ведь, как считает православный ученый, “основной стиль наших эпохи создан, прежде всего, тем, что принесла наука, в чем нашел себя наш разум, – здесь совершилось основное «падение», основная измена Христу... Необычайные успехи науки в последние столетия, блестящее развитие техники на основе научных достижений – все это подкоряет людей нашей эпохи...

Душа современного человека, каким его творила и творит наша эпоха, действительно вся живет в упоении наукой и техникой, в благородных движениях гуманизма (безрелигиозного), в культе личности (индивидуализм и персонализм), но особенно уходит она в культ свободы, которая постоянно мыслится, как некая изначальная сила духа, как основной источник нашей человечности. На этих путях, по этим линиям и соткала наша эпоха свои мифы, отстраняя от сознания то Бесконечное, к которому как раз и тянется душа” [8, с. 182].

В.В.Зеньковский с горечью констатирует негативные, особенно в духовной сфере, последствия развития науки: “Самая беспредельность в развитии науки, необычайные технические достижения... делают вроде бы уже ненужными всякие устремления к запредельной реальности и как бы даже упраздняют ее... Все трансцендентное не переходит ли постепенно в имманентное, и сама идея “абсолютного начала” не превращается ли этим в простую категорию нашего ума, т.е. не есть ли определенная установка нашего ума, а не что-то объективное, стоящее над нами?”

Беда только в том, – что если ум наш прикрепляет нас к земле, то сердце все же по-прежнему тянется к небу; если развитие науки создает уверенность в себе, чувство власти над “слепой” природой, то в сердце живет трепет перед Вечностью, перед бренностью всего земного, сердцу нужно бессмертие, вечная жизнь. Сердцу нужен Бог, как Любовь и Правда, нужно Царство Божие, - а все то, что может дать наука и техника, не приближает нас ни к Богу, ни к Царству Божию. Пути науки и техники, с одной стороны, и пути Церкви, с другой стороны, совсем как будто расходятся – и чем дальше, тем более.

Да, этим живет наша эпоха, и горе ее в том, что в ней разъединены знания и вера, научное исследование и искание Бога” [8, с. 183-184].

Причину этого В.В.Зеньковский видит в “роковом отступлении” верующего ума перед умом “естественным”, когда, с проникновением на запад в XII веке идей Аристотеля “развивается и зреет тот стиль научности, тот подход к научным исследованиям, который привел позже к отмеченной уже “автономии” науки, т.е. оторвал ее от живой связи с христианскими началами” [8, с. 187].

Следствием этого стало, как утверждает богослов и ученый, то, что “основное направление научной и философской жизни за последние века сознательно или бессознательно, явно или тайно идет именно к тому, чтобы заменить религиозное понимание бытия иным, основанным будто бы на “точных данных”, а на самом деле являющимся просто вольным построением, имеющим в виду “освободить сознание” людей от религиозных идей” [8, с. 191].

Православный ученый указывает при этом на такие слабые стороны научного подхода, как, например, стремление к монизму в своих построениях, что определяется односторонностью, неполнотой исходных принципов и приводит к спорам, в том числе и с вечными истинами. Такими же слабыми сторонами научного подхода является общая вера в человеческий ум, в автономию ума, убеждение в подчиненности ума самому себе и подчинении всего умственному, что и является выражением принципа “автономии ума”. При этом, как замечает православный философ, “забывается, что сфера рационального в бытии (рационального в смысле соответствия принципам нашего разума) не выполняет всего

бытия. Еще Гете хорошо говорил, что “природа не делится без остатка на разум”, т.е. что и в природе есть нечто иррациональное, - тем более это верно в отношении человека, его активности, его исторических путей” [8, с. 192].

В.В.Зеньковский поддает науку справедливой и утонченной критике, когда говорит, о “мифологическом тумане, обволакивающем построения “научно-философского мировоззрения”, закрывает от современных близоруких людей всю бесконечную сферу запредельного и непостижимого; вокруг науки стала давно уже слагаться неподходящая для нее религиозная установка, стала слагаться “новая вера” – страстная и горячая. Такое абсолютизирование научных построений, которые к тому же очень часто живут недолгой жизнью и довольно быстро сменяются одни другими, извращают самую природу знания, которое не может никогда достигнуть знания абсолютного бытия, которое не может идти дальше “феноменального поля…” Более того, он считает, что это является следствием чистой продукции “религиозных сил души, рвущихся к тому, чтобы приобщиться к Абсолютному Началу и не могущих найти этого при вытеснении религиозного миропонимания. Таков основной факт нашего времени, связанный с абсолютизацией нашего разума, с безграничной верой в его естественную мощь. Это и есть та исходная ошибка, которая привела к неверному и незаконному противопоставлению разума вере...

Но чем дальше развивается наука и техника, чем сложнее становятся социальные проблемы, чем меньше в жизни добра и сильнее проявления зла – тем нужнее человеку Бог” [8, с. 192, 220].

Отметим еще раз, что эти строки писались в 30-е годы XX-го века, между первой мировой войной, большевистским переворотом, кровавой гражданской войной и разрухой в России, массовыми репрессиями, голодомором в СССР и второй мировой войной с ее десятками миллионов жертв, последующей холодной войной с ее угрозой полного термоядерного самоуничтожения человечества, Чернобыльской катастрофой, распадом СССР, глобальной антитеррористической войной и тому подобное. Следовательно, абсолютная вера в науку является неправомерной, с позиций православного философа, вследствие того, что игнорируется принципиальная и разносторонняя ограниченность нашего ума, которая „создается прежде всего тем, что просто нам дано в порядке “фактов”, которые мы не можем ни отбросить, ни ослабить. Кстати, тут же отметим значительную неопределенность самого понятия “факта”, которое только на первый взгляд кажется ясным. Еще Гете мудро заметил, что то, что признается “фактом”, “наполовину есть теория”, – т.е. в содержании “фактов” есть много привносимого нами” [8, с. 192].

В.В.Зеньковский добавляет при этом, что “ограниченность разума – не только в том, что нам дано, но и в самой структуре разума, и тут прежде всего надлежит напомнить открытие Кантом антиномий в нашем разуме. Но существование антиномий в разуме свидетельствует именно об ограниченности нашего ума...” [8, с. 193]. В этом же плане богослов и ученый вспоминает критику интеллекта, которую развивали Бергсон, Лосский, Шестов, Франк. Так, последний утверждал, что построения ума относятся не ко всей реальности в ее полноте и единстве, они обнаруживают лишь идеальную сферу бытия, сферу идей самой науки. Но реальность в сущности и полноте своей стоит за поверхностью фактов, за сферой идей науки, что является областью “необъятного” в бытии.

“Границы нашего разума связаны, наконец, еще с тем, что сила разума есть функция нашего духа в целом и не может быть отделена от всей жизни духа без того, чтобы не получилось ослабление самого ума... Сила умственного зрения не исчерпывается одними логическими выкладками и сопоставлениями, – его основная творческая задача заключается, как принято говорить, в “умозрении”, т.е. в способности вникать в смысл вещей, овладевать диалектическими соотношениями в сфере идей, за поверхностью явлений открывать их закрытую глубину. Эта “зоркость” ума уже не определяется одной четкостью в логических операциях или ясностью в словесных формулировках, – она дается не сразу в процессе творческой работы, но определяется общей духовной жизнью, всей внутренней воспламененностью нашего духа. Есть всегда в такой работе ума нечто религиозное – в смысле трепетной устремленности к истине, в смысле бескорыстной отдачи себя тайне бытия. Не раз отмечалось людьми науки состояние умственной работы, как своеобразное священнодействие, некая особая “богослужебная” установка духа. И именно в силу этого разыскание истины перестает быть по существу делом одного ума, а есть обращенность всего духовного нашего состава к познанию подлинной реальности” [8, с. 193-194].

В.В.Зеньковский отмечает, что “одна из наиболее глубоких формулировок задачи, которую должно нам решать в нашей духовной жизни, как раз и подчеркивает, что мы должны искать единства ума и сердца – этих двух, в нашем нынешнем состоянии, раздельных источников постижения истины. И даже более: рост ума, если он не сопровождается параллельным ростом внутренних духовных сил, т.е. нашего “сердца”, легко может привести к затемнению ума. Если в сердце не то что воцаряется гниение, но даже просто если оно не зреет, не расширяется, а остается неподвижно в некой инфантильности, то мы часто, видя, не видим, слыша, не слышим” [8, с. 194].

Богослов и ученый верит, что “истина, доступная нам, исходит от Божественного Логоса – Христа, и следовательно проводником ее для нас является Церковь, – ей одной и дана всецелая истина в обладание. Индивидуальному рауму дано двигаться в путях размышлений лишь под общим воздействием сверхиндивидуальных (трансцендентальных) начал... Соборная природа нашего мышления может быть до конца понята лишь в терминах Церкви: проводником истины в мире является Церковь, которая и есть истинный субъект трансцендентальных функций в познании. Истина в своей полноте доступна не отдельному сознанию и тем менее коллективу (т.е. не определяется по “большинству голосов”), а доступна нам лишь, когда мы в Церкви и с Церковью… Это и есть “синергизм”, существенный для онтологии познания – истина открывается людям, когда они живут в Св. Духе” [8, с. 195].

Следовательно, подытоживает В.В.Зеньковский, “ограниченность нашего разума побеждается таким образом на путях духовного возрастания, – но как слепому неясно различие света и тьмы, так и ограниченному разуму недоступно, невместимо то, что может вместить лишь разум просветленный, живущий с Церковью” [8, с. 195-196].

В.В.Зеньковский касается еще одной важной проблемы – научного обоснования морали в так называемом *утопическом гуманизме* XX века, который считается им все же необходимым, но таким, что не заменит *религиозного гуманизма.* Как отмечает православный философ, этот гуманизм, пронизанный любовью к человеку, «полон сочувствия ко всем обиженным жизнью, больным, даже к преступникам. Но это – безрелигиозный гуманизм, который и не хочет религиозного обоснования, и не нуждается в нем, – он ищет своей опоры в “естественном благородстве” человеческой души, вообще в естестве души. Отсюда бесконечная, наивная и пустая, и если угодно, трогательная попытка

“позитивного” обоснования морали или построения “эволюционной” морали, “утилитаризма” и т.п. Все эти судорожные попытки “научного” обоснования морали лучше всего свидетельствуют об утере пржней, т.е. религиозной основы в морали. Гуманизм, социальный идеализм продолжают жить в христианском обществе, но именно от того, что они выдвигаются взамен христианской веры, взамен веры во Христа и Церковь, они должны искать своего обоснования где-то вне религиозной веры... Но все это не только не обосновывает моральной активности, а, наоборот, заостряет сознание ее беспочвенности. Не удивительно поэтому, что уже с конца XVII в. начинается общее разложение морального сознания, от которого нельзя уже уберечь дехристианизованное человечество... Так возникают мотивы аморализма, которые все больше крепнут в европейском сознании, ныне уже доходящем часто (напр., в философии экзистенциализма) до отчаяния, как это особенно ясно у Сартра… Сочетание в нашу эпоху упорного безверия и горького отчаяния, гордого самоутверждения и растерянности перед “судьбой”, ...абсолютизирование свободы в человеке и его жалкая зависимость от случайностей, страстная жажда (хотя бы для себя) правды и добра и бесчеловечная игра с человеческими жизнями у фанатических последователей разных утопий, – как это изобличает коренную болезнь эпохи, ее трагическую безысходность!” [8, с. 201-202].

С грустью и надеждой констатирует православный мыслитель реальное состояние и перспективы европейского гуманизма, когда говорит, что “за гуманизм держится и будет держаться европейское человечество, поскольку оно не окончательно подпало под власть варваризации... В этом смысле гуманизм является как бы отдушиной для людей, которые задыхаются в механически истолковываемой природе, в дехристианизированной (“нейтральной”) культуре. Гуманизм поддерживает надежду, что когда-то наступит реальное братство, осуществится реальная и творческая свобода, – и в эту утопическую перспективу с каким-то надрывом глядит человек нашей эпохи. Это искание правды на земле – в условиях неверия в Бога, неверия во Христа и Его Церковь, – становится все более страстным и фанатическим. И вот что из всего этого получилось: возвышенный идеализм, искание социальной правды (братства, равенства, реальной свободы) переходит в этих путях фанатической преданности к тем, кто будто бы тормозит осуществление утопии, в беспощадную борьбу с мнимыми врагами, т.е. в убийство людей, вплоть до убийства невинных детей. В неслыханной жестокости последнего времени есть, конечно, много психопатологии, но есть и ожесточение душ, живущих утопией и видящих, что она не осуществима.

Такова трагическая, страшная диалектика современных блужданий морального сознания, оторвавшегося от Христа, от связывания моральной жизни с верой во Христа и Его Церковь.” [8, с. 202].

Не оправдывает себя, по мнению православного ученого, и такая форма гуманизма, как эстетический гуманизм, на который полагаются надежды как на средство духовных исканий человека через переживание красоты. “Чтобы оценить смысл и значение этой новой мифологемы, призванной утвердить новое культурное самочувствие в отрыве от всего трансцендентного, надо учесть то, что эстетическая сфера в человеке глубже укоренена в подсознании, чем другие формы духовной жизни. Движущую силу эстетических переживаний мы называем “вдохновением” (греки это называли “энтузиазмом”, в основе этого слова лежит корень Theos – божество), как бы подчеркивая этим, что в эстетических движениях мы глубже своего эмпирического состава. Но именно потому эстетические переживания, не подчиненные прямому контролю ума, особенно легко и поддаются перетолковыванию в тонах секуляризма...

Эстетический гуманизм постоянно превращается в “чистый” эстетизм, а затем и в эстетический аморализм, в то, что Леонтьев удачно назвал “поэзией изящной безнравственности... Под покровом изящности может жить ужасающее моральное опустошение, и все это свидетельствует именно о мнимости, нереальности эстетического гуманизма. Он выдвигает некий миф – чаемую, а не действительную реальность…

Именно эта слепота чисто эстетического движения говорит за то, что ни одна сфера духовной жизни так не нуждается в постоянном освящении и просветлении, как именно сфера эстетической жизни. Связывание эстетической сферы с религиозной жизнью души нужно ей по существу больше, чем другим сферам духовной жизни…

Если можно признать эстетический гуманизм “наиболее удачным” суррогатом религиозной жизни (ибо в нем же расцветают лучшие движения души), то все же это только суррогат. Ему не хватает живого прикосновения к запредельной реальности, не хватает того чувства Бога, которое одно может насытить душу, дать ей полное удовлетворение” [8, с. 204-207].

Мы заканчиваем в этом месте подробное изложение идей выдающегося представителя православной философии, педагогики и психологии, отсылая читателей к его работам (см. в библиографии [1–14]). Подытоживая рассмотрение уникального учения В.В.Зеньковского о личности, хотим отметить принципиальную и взвешенную позицию богослова и ученого относительно сближения Церкви и жизни, религии и науки, веры и разума, Церкви и школы. В.В.Зеньковский убежден, что движение, которым может быть преодолено разделение Церкви и жизни, должно происходить как “снизу”, так и „сверху”, но осуществляться на основе “принципа симфонии”. Он напоминает „о том понятии „симфонии”, которое “выработала Византия для установления правильных отношений Церкви и государства. Однако, это понятие гораздо шире по своему смыслу: оно касается всех отношений Церкви и культуры. Основной смысл идеала “симфонии” (конечно, мы говорим об идеале, о принципе, а не о реальной действительности в нашей Церкви) заключается в свободном сочетании двух разных начал, в их единстве, без подавления одного другим. Согласно идеалу “симфонии”, и государство, и культурный процесс остаются свободными в своем следовании внутренней их диалектике, но они должны искать у Церкви просветления и преображения своего “естества”, – оттого христианскому Востоку... по существу чужд, принципиально неприемлем замысел, от которого столько пострадало христианство на Западе – о прямом политическом или историческом действовании Церкви. До сих пор еще не изжита в христианстве на Западе навязчивая идея “играть роль” в истории, в политике, хотя давно ясно, что это не историю подымают до уровня христианского начала, а Церковь снижают до уровня мирской суеты. Все это более, чем печально – это трагично... Но нельзя не верить, что когда-то на Западе восторжествует правда симфонического принципа” [8, с. 221-222].

При этом, как утверждает православный философ, “церковь должна идти в мир, жить его страданиями и трудностями, но в то же время она должна стоять на страже правды в мире, во власти, в культуре, должна быть “детоводителем” мира ко Христу, вести его по пути покаяния в грехах и преображения мирской стихии в творческой жизни мира. Это есть задача “воцерковления” мира; весь смысл христианского участия в истории только в этом и

заключается. Это и есть теократическая задача Церкви – говорим о теократии в подлинном смысле слова, а не в смысле "клирократии", к чему исторически сводился этот принцип на Западе...

Принцип симфонии превращается в миссионерскую задачу, до конца пронизанную верой в правду свободы человеческого духа, в живительну силу Христова благовестия, еще живущего в сердцах "блудных сынов". Надо только бояться "номинализма" в этой области: номинального, а не реального торжества христианских начал" [8, с. 222-223].

Итак, мы завершили изложение христианско-антропологического, в его православном толковании, учения о личности выдающегося богослова, философа, педагога, психолога, В.В.Зеньковского. Отметим еще раз, что это учение имеет все признаки теории личности, которые касаются ее определения, структуры, развития, деятельности. У нас даже не было необходимости изменять порядок цитирования положений православного ученого, настолько он, еще в первой половине XX века, был на уровне современных требований к построению теорий личности. Жаль только, что эта теория вернулась на родину только в 90-х годах прошлого века и только с этого времени широкий читатель мог объективно оценить место православия в развитии персонологической мысли. Это место является неоспоримо авторитетным, учитывая тысячелетний опыт Церкви в практическом возвышении человеческого духа, души, личности, благодаря чему, на наш взгляд, Церковь предстает как необходимый и наиболее действенный институт человечества, институт утверждения его духовности. Это не значит однако, что религиозные догматы, даже так удачно обобщенные и представленные, как это сделал В.В.Зеньковский, не могут быть подвержены критике со стороны науки. Дело только в том, чтобы это была справедливая критика, совершаемая, насколько это возможно, на принципах того же "принципа симфонии", предложенного Церковью. Это должны осознавать представители научной психологии, которые близко подошли к изучению "тайн" психики, помечая часто эти тайны собственными научными метафорами. Возможно, именно совместными усилиями научные и религиозные психологи смогут успешнее разобраться в этих "тайнах" духа, души, психики, личности.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. – М., 1918.*

*2. Зеньковский В.В. Психология детства. – Лейпциг, 1924.*

*3. Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции / Русская школа за рубежом. – Прага, 1929. Кн. 32.*

*4. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке / Записки русского научного института в Белграде. – Б. м, 1933.*

*5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Париж, 1934.*

*6. Зеньковский В.В. История русской философии (Париж, 1948-1950 гг.). – С.-Петербург: Изд-во Эго, 1991.*

*7. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. – М.: Изд-во Святогорского Братства, 1992.*

*8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии (Париж, 1991). – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.*

*9. Зеньковский В.В. Принципы православной педагогики / Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. – М.; 1996.*

*10. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: ИЦ „Академия", 1996. – 348 с.*

*11. Зеньковский В.В. Апологетика. – М.: Лепта-Пресс, 2004. – 543 с.*

*12. Зеньковский В.В. На пороге зрелости: Беседы с юношеством по вопросам пола. – Клин: Фонд „Христианская жизнь", 2004. – 63 с.*

*13.Зеньковский В.В. Педагогика. – К.: Всеукраинское православное педагогическое общество, 2006. – 144 с.*

*14. Зеньківський Василь Васильович / Педагоги України XX століття. – К., 2004. – С. 322-329.*

*15.Зеньковский В.В. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т., Т. 2. – М., 1999.*

16.Летцев В.М. Проблема особистості у психологічній спадщині В.В.Зеньківського. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – К.: ІП ім. Г.С.Костюка АПН України, 2004. – 20 с.

17. Огородник І.В., Русин М.Ю. Зеньківський Василь Васильович / Українська філософія в іменах. – К., 1997.

18.Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.

19.Ткачук М. Київський період творчості В.В.Зеньківського / Майстеріум: Історико-філософські студії. – К., 1998, Вип. 1.

20. Ткачук М. Зеньківський Василь Васильович / Філософська думка в Україні: Бібліографічний словник. – К., 2002.

# 7. ПЕРСОНОЛОГИЯ С. В. БАЛЕЯ

***«Мы присоединяемся к тем, кто употребляет понятие «личность» в двух значениях, говоря, с одной стороны, о личности идеальной, а с другой – о личности реальной (действительной)»***

***С. (С.М.) В. Балей***

*Степан (Стефан, Максим) Владимирович Балей (4 февраля 1885 г. – 13 сентября 1952 г.), украинский и польский философ, психолог, врач и педагог, родился в с. Большие Борки на Тернопольщине (сейчас Тернопольський район) в семье учителя народной школы. Там же закончил начальную школу, потом учился в Тернопольской гимназии, где получил свидетельство о зрелости. В 1903-1907 г.г. учился на философском факультете Львовского университета по специальностям философия и психология, а также слушал лекции о польській литературе. Принадлежал к числу лучших студентов профессора психологии К.Твардовского. После окончания университета сдал государственный экзамен на должность учителя средних школ, после чего работал в гимназиях Перемышля, Тернополя, Львова, где преподавал математику, начальную психологию и логику. В 1911 г. получил научную степень доктора философии во Львовском университете под руководством профессора К.Твардовского, а в 1912 году на этом основании получил от австрийского министерства образования стипендию из фонда, предназначенного для дальнейшей подготовки на должность доцента по философии в университетах Германии, Франции и Австрии. В Берлине слушал лекции профессоров Штумпфа и Шефера, работал в психологическом и физиологическом институтах Берлинского университета. Занимался проблемой бинаурального слуха. Здесь он испытал заметное влияние со стороны выдающегося философа и музыковеда профессора Карла Штумпфа, который, так же, как и профессор К.Твардовский, был учеником известного немецкого философа Франца Брентано. Брал частные уроки у З. Фрейда. Провел ряд исследований, результаты которых были опубликованы в немецких философских и физиологических журналах. Некоторое время Степан Владимирович учился в Париже в Сорбонне (1912—1914 г.г.) и Вене. После возвращения во Львов написал работы на немецком языке «Über Urteilsgefühle» и на украинском – «О психологии творчества Шевченко». Несколько философских трудов опубликовал в «Записках» Научного Общества им. Т. Г. Шевченко, в «Литературно-Научном Вестнике» и «Путях». Во время первой мировой войны записался на лечебный факультет Львовского университета, после обучения в котором в 1917–1922 гг. получил звание «доктора всех лечебных наук».*

*Вместе з галицкими учеными И.Крипяковичем, Ф.Колессою и другими был приглашен в основанный законодательным актом Украинского государства от 17.08.1918 г. в г. Каменец-Подольский Государственный Украинский университет и назначен его первым ректором И.Огиенко на должность доцента. С 1917 г. принимал активное участие в деяльности ряда украинских научных обществ, работал в научных журналах «Литературно-Научный Вестник», «Лечебный вестник», «Наука и литература», «Украинский медицинскй вестник», «Пути» и др. В 1922–1924 г.г. преподавал психологию и логику в Украинском (тайном) университете во Львове. В 1929 г. Харьковский географический институт выдвинул С.В.Балея кандидатом в члени ВУАН по отделу философии, социологии и права. Одновременно С.В.Балей работал в польських научных обществах и научных изданиях. Он был признан лучшим воспитанником профессора К.Твардовского, основателя Львовско-варшавской философской школы, стал ее выдающимся членом, принимал активное участие в деятельности Польского философского общества во Львове, возглавляя в нем психологическую секцию. Получив отказ во Львовском университете на должность профессора, С.В.Балей при содействии К.Твардовского и его учеников с февраля 1928 г. возглавил кафедру психологии воспитания Варшавского университета, где проработал 24 года. Он стал членом существующих и организатором новых философских, психологических и педагогических государственных и общественных структур: директором Института психологии воспитания Варшавского университета, руководил Государственным учительским институтом, Педагогическим институтом Союза польских учителей, психологическим кабинетом и многими другими специальными учреждениями. С.В.Балей был избран членом Варшавского философского общества, Варшавского научного общества, председателем педагогической комиссии Педагогического научного общества, членом руководства Психологического общества им. Ю.Иотейка. Ученый сотрудничал с рядом польських журналов.*

*Принимал участие в общепольских и международных научных конференциях и съездах. Во время немецкой оккупации работал в Варшавском и Краковском подпольных университетах.*

*Научную жизнь С.В.Балея можно условно разделить на львовский и варшавский периоды. Значительная часть научного наследия ученого, особенно львовского периода, написана им на украинском языке и опубликована в украинских изданиях. Это фундаментальные исследования, посвященные эмоционально-волевой сфере человеческой психики (чувства, воля), проблемам характера, пониманию роли эксперимента в психологии, труды по психологии творчества Т.Шевченка, первые напечатанные на украинском языке учебники по психологии и логике. В польской научной литературе о С.В.Балее пишут как о создателе польской психологии, основателе в ней таких важнейших направлений, как психология розвития и психология воспитания (педагогическая психология). Научное наследие С.В.Балея содержит фундаментальные работы по философии, психологии и педагогике на уровне достижений мировой науки. К ним принадлежат монографии по психологии творчества Ю.Словацкого, С.Жеромского, психологии воспитательного контакта, юношеского возраста, очерки по психологии развития ребенка, психологии воспитания, вступление в общественную психологию, психологию труда и психологию личности, труды по экспериментальной психологии, характерологии, психологии преступности, психологии мужчины и женщины и др. (данные сведения почерпнуты в Википедии).*

*С.В.Балей разработал собственную концепцию персонологии, основные положения которой изложены в статье «Личность», опубликованной во львовском журнале «Лицейная философская библиотека» №5 в 1939 году. Выражаем искреннюю благодарность Григорию Петровичу Васяновичу, доктору педагогических наук, профессору, директору Львовского Научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины – за отыскание данной статьи в одной из львовских библиотек и ее перевод на украинский язык. Мы представляем здесь содержание этой статьи и других материалов С.В.Балея на русском языке в несколько сокращенном и обобщенном виде. При этом мы сохраняем почти полностью оригинальную пунктуацию текста статьи С.В.Балея, чем хотим почеркнуть полное соответствие теории украинского и польского психолога общепринятым в первой половине XX века мировым критериям презентации теорий личности, сохранившим свое значение и в наше время.*

### 7.1. Лицо и личность

Понятие личности является, по мнению С.В.Балея, необходимым в употреблении в тесной связи с понятием лица, от которого и происходит. Оно все чаще употребляется в последнее время, становится все более «модным», так что даже возникает некоторая угроза его «сверхупотребления» без особой на то нужды, что приводит к некоторой фальши в его публичном понимании. Первоначальное значение слова «лицо» производно от латинского «persona», означавшего маску, используемую актерами во время игры в театре. Но позже содержание этого понятия изменилось и оно стало выражать более общее и глубокое представление о человеке, его предназначении, которое дается ему его миссией и личными достоинствами. Слово «лицо», вначале определяющее внешнюю характеристику человека, со временем начинает определять и его внутреннюю «сущность», что точнее выражается в понятии «личность». С.В.Балей отмечает, что зависимость термина «личность», формируемого на основе понятия «лицо», служит иногда основанием для употребления этих слов как тождественных. Однако они принципиально отличаются по указанной выше и по еще одной причине: если понятие лица применяется преимущественно по отношению к конкретному человеку, то понятие личности имеет дело с более общим вопросом о философской, психологической, социологической сущности человека [2, с. 5].

### 7.2. Определение личности

При определении понятия личности С.В.Балей предлагает учесть, что оно связано с психикой человека, с тем, что называется его душой. А при изучении психики, души выступают два противоположных взгляда: аналитический и синтетический. При анализе психика делится на составляющие, то есть на элементарные психические явления или психические диспозиции. Таким образом в личности выделяются сферы интеллекта, чувств, воли, а в пределах каждой из них познается безграничное разнообразие переживаний. «В человеке признается наличие способностей и склонностей: интеллекта, памяти, фантазии, интереса и т.д. Эти изолированные свойства могут быть подвержены отдельным исследованиям и измерениям независимо друг от друга.

Однако такое расчленение психики допускается лишь в определенных пределах. Заходя далеко, оно приводит к ошибкам и односторонности. Напоминаем об этом, поскольку такие ограничения человеческой психики остаются искусственными, ибо тут все взаимосвязано друг с другом, переплетается и взаимно влияет друг на друга… В психике доминирует единство, базирующееся на иерархии. Все в психике принадлежит все тому же самому «Я», которое длительно существует как нечто независимое от изменяемости течения психического. Это «Я», развиваясь, что-то представляет, грустит или терпит, стремится и утверждает. А все его представления, чувства и установки группируются вокруг определенных целей, к которым это единство идет разными путями» [2, с. 7-8].

С.В.Балей ссылается при этом на известное определение личности Г.В.Оллпортом: «Личность есть динамическая организация тех психических составляющих, которые находятся в индивиде и которые детерминируют своего рода приспособление ее к окружающему» [цит. по 2, с. 8]. Вместе с тем, ученый дополняет это определение двумя комментариями. Во-первых, психические свойства нельзя отрывать от телесной конституции, поскольку телесное строение человека является условием его психического строя в рамках целостного человеческого существа, которое объединяет тело и душу. Во-вторых, он считает, что приспособляемость личности к окружающему не исчерпывает всех ее функций. Об этом свидетельствуют наличие в его научном наследстве ряда работ, посвященных творчеству выдающихся личностей украинской и польской культуры.

В данном месте своей статьи он указывает на главные моменты определения личности: единство психических функций, вопреки их разнородности; подчиненность детальных структурных взаимосвязей общей для них целостности личности и, наконец, – динамический характер ее структуры [2, с. 9]. При этом разные авторы по-разному трактуют указанные моменты личности и отсюда вытекают разные ее дефиниции.

Еще один важный для ученого момент определения личности состоит в нормативной, идеальной или действительной, реальной ее интерпретации. Многие используют понятие «личности скорее лишь как некий идеал структуры человека, к которому он может приближаться, но никогда не достигать полностью. Однако, не охватывают они этим понятием современной несовершенной психической структуры личности. Мы прислушиваемся к тем, кто употребляет понятие «личность» в двух значениях, говоря, с одной стороны, о личности идеальной, а с другой – о личности реальной (действительной)» [2, с. 10].

### 7.3. Структура личностных свойств

Из определения личности вытекает наличие у нее своего строения, структуры, определенных взаимосвязей между отдельными функциями и диспозициями, их взаимных отношений.

В своем понимании структуры личности С.В.Балей принимает во внимание прежде всего присущие ей так называемые психические диспозиции двух видов – инструментальных и направленности. Инструментальные диспозиции связаны с разного рода способностями, к примеру, интеллектом, талантом, наблюдательностью, памятью и т.п. Они делятся на врожденные и приобретенные. Для диспозиций направленности решающим является путь использования способностей, поэтому к ним относятся разнообразные склонности, потребности, тенденции, стремления. Отдельные влечения содержатся в инстинктах, являющихся лучшим примером направляющих диспозиций и придающих особый динамизм всем видам данных диспозиций.

Направляющие и инструментальные диспозиции могут по-разному соотноситься друг с другом, например, доминировать одна над другой, выдвигаясь на первый план, управляя другой, придавая личности своеобразный характер страстности, увлеченности, подчиненности себе всех остальных проявлений психики.

Характеризуя структуру личности в целом, С.В.Балей сравнивает ее со схемой шара, то есть некоторого сферического тела, имеющего центр, из которого во все стороны распространяются лучи. Эта схема хорошо отображает отношения, существующие в личности, в которой все оборачивается вокруг ее «Я» как центрального пункта. Этот личностный шар можно представить в виде последовательных концентрических сфер, одни из которых лежат ближе к поверхности, а другие находятся ближе к центру. Эта схема концентрических сфер дает представление об образе структуры личности, в которой выделяются слои поверхностные и глубинные, центробежные и центростремительные. Мы можем добавить к такому образу указанной структуры ее ассоциативное сравнение с планетой «Личность»…

Отметим, что ученый не исключает и другие схемы структуры личности, важные для выделения главных и второстепенных черт личности, такие, например, как пирамида или дерево, стоящие на некоторой поверхности. Другими словами, разные теории личности создают специальные схемы ее структуры, которые лучше им соответствуют. В качестве такой схемы он приводит известное иерархическое построение личности в психоаналитической теории З.Фрейда.

### 7.4. Развитие личности

Рассмотренные выше структуры личности существуют, как справедливо утверждает С.В.Балей, у взрослого человека. У ребенка же, в момент его появления на свет имеются лишь врожденные задатки становления личности, которые со временем, при наличии соответствующих условий, могут формироваться в направлении развития свойств личности. В связи с этим, ученый обоснованно полагает, что «врожденный характер имеют не только задатки единичных черт личности, но и тенденции их развития в ту или иную форму соединения между собой и взаимного соподчинения» [2, с. 14].

Важным при понимании сущности развития личности является также учет как внутренних, так и внешних влияний. К числу первых относятся собственно врожденные влияния, со стороны тех же задатков, которым противостоят внешние влияния со стороны окружающей среды, решающее значение в которой имеют люди, общество, в рамках которого развивается конкретная личность.

Интересным является представление ученого об индивидуальности, определяемое им через наличие у ребенка с раннего возраста определенных задатков, которые выявляются в четком образе жизни данной личности. Однако, «…индивидуальность, являясь одной из выдающихся черт личности, не сводится к ней самой» [2, с. 14-15].

С.В.Балей убежден в том, что в развитии личности «взаимосвязь между собственными влияниями и влияниями среды являются достаточно сложными. Она в определенной мере опирается на себя и взаимно дополняется опорой на окружение. Так, например, тенденцию к развитию речи можно считать врожденной ( она проявляется в своеобразном лепете ребенка). Но эта тенденция не дала б результатов, если бы не было человеческого окружения, дающего для этой тенденции материал и стабильную пользу» [там же].

В развитии личности могут возникать антагонизмы, например, между тенденцией к свободной жизни, к эгоцентрическому пониманию мира лишь с собственной точки зрения, и тормозимым ими развитием социальных причин, которые указывают индивиду на необходимость считаться с другими, с их пониманием мира.

Психолог рассматривает также понятие «конституция» личности - как сочетание внутренних и внешних, врожденных и приобретенных оснований ее первичного строения и детерминант ее развития. При этом имеются в виду их род и сила, в связи с чем конституция может быть, например, сильной или слабой.

К числу важнейших конституциональных составляющих личности С.В.Балей относит инстинкты, в каждом из которых живут определенные влечения, заставляющие ее исполнять жизнь на определенном уровне качества. Это инстинкты питания, защиты, половой инстинкт и т.д. Существует, однако, значительная разница между животными и человеческими инстинктами. Первые, кроме влечений, снабжены также готовыми исполнительными механизмами, позволяющими без предварительного обдумывания выполнять действие, удовлетворяющее влечение. У человека же врожденными являются лишь определенная склонность, потребность, тогда как способности их удовлетворения он должен приобретать путем обучения. Последнее становится возможным, по мнению ученого, благодаря интеллекту, которым человек овладевает на более высоком уровне, чем животные. Наряду с этим, человек имеет высокоразвитую способность к самостоятельному научению.

С.В.Балей отмечает, что не все инстинкты дают знать о себе в момент рождения на свет, некоторые из них, как, например, половой инстинкт, должны созреть (дорасти) к определенному возрасту [2, с. 15-16].

Следующей важной конституциональной составляющей личности, которая рано проявляет себя, является темперамент, который, как правило, трудно отделить от инстинктов. В темпераменте проявляется жизненная психическая энергия (подвижность, предприимчивость и т.д.), темп ее выделения, выражающийся в своеобразной форме протекания чувственных и волевых процессов, их интенсивности и длительности. Темперамент в малой степени поддается влиянию окружения, предопределяя внутреннее и внешнее поведение человека.

Иное дело характер как психическое образование высшего порядка, которое развивается со временем у ребенка, «подвергаясь влиянию окружения, координируясь с собой, создавая определенную структурную целостность призвания к исполнению определенных общественно важных функций» [2, с. 16-17].

С.В.Балей подчеркивает, что «формирование характера является важным, в связи с необходимостью приспособления личности к требованиям общества, в котором она пребывает. Маленький ребенок… занимает в отношении окружения позицию эгоцентризма и… остается в этой определенной связи эгоцентричным. Общество, однако, должно требовать социально добра, преодоления эгоцентризма и эгоизма. От ребенка требуется, чтобы он постепенно врастал в общество, интересовался общими делами и был способен к гармоническому сотрудничеству с другими. Общество также требует от взрослеющего человека, чтобы его развитие приобрело определенную успешность, чтобы окружение могло уважать определенные формы деятельности личности в общественных условиях» [2, с. 17].

Важно также, чтобы при формировании характера у ребенка развивались общественные чувства, способности к пониманию общественных связей и зависимостей, в частности и тех, которые связывают его личностное развитие с человеческим обществом, народом и государством. Взрослеющий человек должен не только охватывать эти связи разумом, до и дополнять их своими чувствами, стремлениями и решениями, в них определять свой идеал совершенного гражданина и двигаться к этому идеалу. Его воля и чувства должны выкристаллизовываться в ходе возрастания личности как собственные, характеризующие его надлежащее сосуществование с обществом. Это «сожитие личности с обществом» собственно и обеспечивает характер человека, в котором взаимно интегрируются воля, чувства, интеллект [2, с. 17-18].

Но характер не является единственным проявлением психической интеграции. Наряду с приспособлением человека к обществу, необходимым для полноты и гармонии развития личности является также ее реальное приспособление к самой себе, благодаря чему она согласовывает свои стремления с наличными возможностями. Человек создает определенный идеал собственной личности, который должен наилучшим образом соответствовать существующим задаткам и стремиться их реализовать наилучшим образом. Но для этого необходимо предварительное познание личностью самой себя и получение соответствующей самооценки. «Однако это трудная вещь, поднять которую может человек, ставший на высший уровень психического развития, что возможно, когда он перестает быть ребенком и переходит в сферу взрослости. Тогда-то и пробуждаются в нем способности, необходимые для выполнения таких более сложных заданий» [2, с. 18].

Наконец, как замечает С.В.Балей, остается еще развитие отношения к «миру» как целостности, что находит свое выражение в формировании «мировоззрения» как проявления сформированности целостной личности. В мировоззрении всегда находится четкое отображение «Я» личности, которая воспринимает мир в соответствии с собственной индивидуальностью. При этом, кроме рациональных мотивов, о которых личность сознательно дает себе отчет, определенную роль играют иррациональные подсознательные и бессознательные факторы.

С.В.Балей приводит в качестве примера психоаналитическую теорию З.Фрейда, в которой утверждается, что человек очень часто не дает себе ответа на вопрос о существенных мотивах своих убеждений, своего роста и своих действий. Вне мотивов сознания часто можно найти мотивы неосознаваемые, но действительно существенные. То же самое ученый говорит и об индивидуальной психологии А.Адлера, в которой делается акцент на стремлении личности к превосходству, на чувстве неполноценности, что также приводит к появлению неосознаваемых мотивов и т.д. В обоих случаях действуют скрытые сферы мотивации, требующие постижения исследователями более глубоких слоев психики, которые сама личность не может определить.

### 7.5. Роды и типы личности

С.В.Балей выделяет не только отдельные черты, которые повторяются в рамках каждой личности и служат основанием для ее идентификации. Черты личности могут быть более детальными или более масштабными, относящимися как к ее формальной структуре, так и к психологическому содержанию, что дает веские основания для выделения отдельных родов и типов личности.

По мнению психолога, наиболее полное и очевидное разделение личностей на роды и типы совпадает с их отнесением к тому или иному характеру и темпераменту. «Определенные черты характера или темперамента часто занимают доминирующее место в пределах личности, придавая ей собственное клеймо» [2, с. 20-21].

На важном месте стоит разделение ученым личностей на гармонические и дисгармонические роды. Он пишет, в этой связи: «Понятно, что личность полностью дисгармоничная перестала бы быть вообще личностью, где определенная степень гармонизации принадлежит к числу ее сущностных черт. Речь может идти о большой разнице в степени, что можно считать разной ступенью психической интеграции. Может быть случай, когда в психике личности протекают две сильные тенденции, которые стремятся подчинить себе все другие, оставаясь по отношению друг к другу в антагонизме. Тогда происходит внутренний конфликт, затрудняющий гармонизацию личности… Такая дисгармония иногда может приобретать традиционный характер» [2, с. 21].

С.В.Балей разделяет далее личности на «пластичные» («гибкие») и «твердые» («не гибкие»). «Гибкость личности в определенных пределах зависит от возраста. Психика молодых людей легче поддается формированию, чем взрослых. Здесь имеется в виду и разница в степени. Понятно, что пластичность (гибкость) легко превращается в безформенность, делая невозможным становление настоящей личности. Понятно и то, что вредным является и лишняя твердость (негибкость)» [2, с. 21-22].

Наряду с родами, исследователь выделяет определенные типы личности, связывая их с более-менее заметными слоями черт, влияющими на ее становление и поведение. Так, у одних может быть наиболее выразительной и организованной сфера дела (занятий и поступков) – в повседневной жизни они обращают на себя внимание как деятели, имеющие одновременно и сильную волю.

У других людей главной является сфера мысли – к этому типу личностей принадлежат философы и ученые-исследователи.

У третьих доминирует сфера переживаний – к этой категории личностей принадлежат артисты, у которых, однако, кроме действенных чувств, развитой является и сфера творческой фантазии.

Личности можно также разделять на типы с точки зрения действия доминантных тенденций, приобретающих иногда вид настоящего «пламени личности». В этом отношении можно выделить, например, властные личности, у которых на первый план выдвигаются тенденции давать наставления другим, управлять людьми. Им можно противопоставить натуры подчиненные, которые, считая себя неполноценными в этом смысле, желают добровольно подчиняться чужой воле. К этому типу личностей приближается разделение на лидеров и подчиняющихся им сторонников.

С.В.Балей принимает также идущее от К.Юнга разделение личностей на экстраверсивных и интраверсивных, среди которых первых интересует прежде всего собственное «Я» (они склонны к замкнутости в себе, к дистанцированию от окружающих), а вторых – человеческое окружение, общество (они склонны к общественной активности).

Ученый ссылается также на типологию Кречмера, выделившего, с одной стороны, так называемых шизотимиков, которым трудно контактировать с другими людьми, они замкнуты в себе, имеют нередко склонность к чудачествам, а с другой – циклотимиков, которые колеблются в своих настроениях, им трудно жить обособленно, они ищут общества других, склонны к оптимизму и энтузиазму, к живой активности, хотя и могут иметь черты подавленности и апатии.

Исследаватель согласен с предложенной Шпрангером схемой распределения личностей на типы, в зависимости от доминирования у них тех или иных ценностных ориентаций или «жизненных форм». Речь идет о таких типах, как: теоретический человек (склонный к поиску ценностей познания истины и правды на основе разума – этот тип склоняется к интеллектуализму); экономический человек (склонный к корысти, утилитаризму, экономичности, практической пользе); эстетический человек (предпочитающий глубокие эстетические впечатления, переживания, тянущийся к прекрасному, к искусству); социальный человек (с ярко выраженной потребностью жить в обществе, служить людям, приносить добро каждому человеку и обществу, любить человека); политический человек (обладающий стремлением к власти, к силе и преобладанию над другими, навязыванию своей воли другим; склонный приказывать подчиненным); религиозный человек (у него на первом месте стоят духовные религиозные ценности, любовь Бога он ставит выше любви человека, он стремится найти смысл жизни в вечном и бесконечном бытии духа) [2, с. 23-24].

Все перечисленные выше роды и типы относятся психологом к нормальным личностям, которым противопоставляются ненормальные, больные личности. С.В.Балей не рассматривает все случаи психопатологии личности. Он останавливается лишь на примере раздвоения личности, когда она проявляет в поведении две совершенно различные формы воспитания и даже различные черты характера. Такое лицо, находясь в одной фазе деятельности, часто не помнит, что оно делало в другой ее фазе. Это свойственно, например, параноидальному лицу, для которого, с одной стороны, может быть присуще преувеличенное чувство собственного достоинства, а с другой – ощущение несправедливой оценки его со стороны окружения. «Во всем, что его окружает, оно охотно видит сигналы и активность, направленные против него. При этом такое лицо действует жестко, особенно будучи уродливо защищенным броней своих прав, атакуя совершенно невинных людей» [2].

Другим примером, по мнению С.В.Балея, являются люди фанатичные, у которых определенная идея приобретает преувеличенную ценность, вследствие чего они не могут удержаться от постоянной «пламенной» борьбы, в процессе которой эти идеи осуществляются, не считаясь со способом их реализации. «Важно то, что большинство фанатиков собирают около себя много сторонников. Фанатизм религиозный и политический играет в истории значительную роль», что подтвердили и трагические события второй мировой войны, начавшейся с нападения Германии на Польшу как раз в год написания этой статьи…

### 7.6. О познании личности

С.В.Балей справедливо констатирует сложность структуры человеческой личности и связанные с этим трудности ее основательного изучения. Он связывает познание личности именно с изучением структуры свойств конкретной

личности, определением рода и типа данной личности, а также возможных специфических черт, свидетельствующих об ее своеобразной индивидуальности [2, с. 26].

Познание личности может иметь, по мнению исследователя, разную степень точности и глубины. Не всегда, вопреки всевозможным усилиям, можно познать личность достаточно глубоко, чаще же для определенных целей достаточно провести и поверхностное познание. Для большинства целей достаточно обычных наблюдений, связанных с общением, которые основываются на интуиции. Воспринимать особенности воспитания индивидов в различных ситуациях, внимательно слушать говорящего, читать то, что написано им, наблюдать продукты его ежедневного труда – благодаря этому можно создать более или менее определенный сознательный образ личности ученика, его родителей, приятелей, подчиненных и т.д. «Чем острее является наше чувство наблюдательности и чем глубже наша интуиция, тем более точным будет созданный таким способом образ» познаваемой личности [2, с. 26-27].

Однако, на такое познание влияет доброжелательность или неприязнь к изучаемым личностям: например, мы склонны исследовать достоинства тех, кого любим, и ищем недостатки у тех, к кому относимся с неприязнью. В наших ежедневных общественных контактах обычно доминируют случайные, односторонние и поверхностные оценки человеческой личности.

Там же, где необходимо иметь особенный и углубленный анализ личности, следует использовать специально разработанные наукой методы. При этом С.В.Балей сразу же признает, что точное познание личности как определенной целостности испытывает большие трудности. Значительно легче изучать отдельные конкретные психические диспозиции, чем их соотношение в единой деятельности. Используемые во времена его творчества (30-е годы XX столетия – Р.В.) методы имели преимущественно аналитический характер. Они позволяли изучать разные стороны личности, которые еще нужно было связать с целым ее образом [2, с. 27].

Наиболее совершенными С.В.Балеем признаются методы познания интеллекта – тесты, благодаря которым определяется степень общего умственного уровня конкретной личности. Стоит, однако, помнить, что личность характеризует не только сам уровень интеллекта, но и его род – теоретический, практический, произвольный или реактивный, а также то, какие проблемы человек в данном случае решает, какова его способность к инициативе, к постановке самому себе вопросов, заинтересованность в решении проблемы и т.д.

Существуют также точные способы познания памяти, ее степени и рода при размежевании механической и логической памяти. При этом память является ценным и необходимым свойством, подчиненным интеллекту. В то же время мелочная или механическая память может мешать определенному развитию личности.

Исследователь признает очень важным измерение фантазии как определенной творческой способности, которую следует оценивать на основе установления ценности ее продуктов. Однако «сравнение ценностей является очень трудным, поскольку они имеют иногда несоизмеримый характер» [2, с. 28].

Одной из причин разработки более совершенных методик изучения личности стала, по мнению ученого, потребность в формулировании более точных советов людям, стоящим перед выбором профессии. Эта потребность породила попытки определения наличия у людей специальных способностей, требуемых той или иной профессией, что стало заданием психотехники.

Трудным в то время для изучения в лабораторных условиях оказалось измерение чувственных и волевых диспозиций, их степени развития и силы, а также – черт характера. С.В.Балей приводит примеры новых для тех лет методов определения характера, разработанных в США на основе его изучения с помощью опросника «интересов», «отношений», «позиций», «положений» человека, исследования «инвентаря личности», а также примеры методических разработок психофизиологического типа, базирующихся на психосоматическом единстве личности. Его «методическое» внимание привлекли исследования зависимости между типом темперамента и гормональным состоянием организма, взаимосвязь некоторых психических свойств с функционированием желез и т.п.

Отметим, что в этот период времени в соседнем СССР психотехника, тестология, педология были запрещены в 1936 году известным «Постановлением об извращениях в системе наркомпроса», а специалисты в этих перспективных и бурно развивающихся на западе направлениях были подвергнуты репрессиям…

### 7.7. Самопознание, самооценка и самосовершенствование личности

Украинский и польский ученый отмечает одну мало заметную особенность развития личности, состоящую в том, что в определенных пределах оно осуществляется самостоятельно, без особых сознательных и умственных стараний человека. В этом смысле развитие личности в значительной мере происходит по аналогии с созреванием организма, над которым человек особенно не задумывается и не старается помочь ему. Однако такого естественного развития личности оказывается недостаточно в случаях, когда появляется необходимость усовершенствования человека сверх естественной программы его развития. В том случае, когда конституционные задатки и ближайшие к ним новообразования достигают предела своего возможного «естественного» развития, могут подключаться сознательные и целенаправленные усилия самой личности, которые могут направить ее развитие в собственных интересах. Учитывая ограниченность человеческих сил, личность должна сконцентрировать свои усилия в каком-то одном направлении, если хочет достичь большего успеха в каком-то деле. Она должна позаботиться о том, чтобы собрать все свои духовные силы, которыми она распоряжается, в сфере труда над какой-то одной вещью и одновременно отвлечься от многих других дел, которые ее отвлекают и угрожают распылением энергии.

Отсюда вытекает необходимость познания и надлежашей оценки самого себя. Многие люди убеждены в том, что хорошо знают самих себя, однако поддаются при этом личным субъективным суждениям, например, видят в себе различные достоинства, которые не может оценить окружение, или, наоборот, заметно недооценивают себя. Для надлежащего познания своей личности необходимо оторвать свое внимание от того, что делается в окружении и направить его на самую себя. Но в познании себя следует соблюдать определенную меру, поскольку чрезмерный

анализ собственной психики может иногда быть даже вредным, поскольку может приводить к замешательству и утрате веры в собственные силы. Поэтому люди скорее мало анализируют себя, чем делают это в преувеличенном виде [2, с. 33-34].

С.В.Балей справедливо отмечает, что ставить себе самому диагноз объективно нелегко. Легче узнать о том, что о нас думают другие, хотя люди чаще всего стараются не указывать на недостатки окружающих, чтобы не ранить их и не обратить на себя их неприязнь. Поэтому полезно обращаться иногда к приятелям с просьбой так, чтобы они пожелали откровенно сказать, что знают о нас и что требует исправления. В таком случае объективная, но и доброжелательная, критика со стороны других лиц может убедить нас в том, что мы имеем определенные недостатки, о которых не ожидали услышать.

Исследователь убежден в том, что очень важно «найти силы вникнуть в психику других и познать их личность в целом. Как познание самого себя облегчает нам познание других, так и наоборот – углубление в психику других людей помогает нам понять самих себя» [2, с. 34].

С.В.Балей говорит еще об одной особенности самопознания, которая состоит в том, что познание себя детерминируется в значительной мере необходимостью «придания рациональной основы различным нашим начинаниям. Однако, с другой стороны, нет лучшего повода для осуществления наших достоинств и выявления наших недостатков, чем деятельность. Тот, кто хочет познать правдивую ценность собственной личности, должен стремиться к способности испытания и закаливания содержащихся в ней сил. В науке и образовании правильно утверждается, что главным основанием учения является деятельность. Это также относится и к получению знаний о собственной личности через ее деятельность» [там же].

Указанные подходы к познанию себя могут быть дополнены тестами и опросниками. Для более точного и глубокого автодиагноза лучше обратиться в соответствующие информационные психологические (в тот период в Польше – психотехнические) центры. Ученый уверен в том, что «чем глубже и успешнее познание самого себя, чем быстрее и обстоятельнее достигается самооценка, тем более основательными являются предпосылки для самоусовершенствования. Усовершенствование будет осуществляться значительно лучше в рассуждающем общении с самим собой. Человек должен познать самого себя, в чем-то убедить себя, сам себя в чем-то заинтересовать, разыграть и зажечь себя, но также и удержаться от чего-то» [2, с. 34-35].

Немаловажным при этом является, по мнению С.В.Балея, контакт с другими людьми, что облегчает самопознание и процесс работы над усовершенствованием собственной личности: «Работая над самим собой, человек может от других получать советы, помощь и соответствующую точку зрения. Даже молодая личность, имеющая в себе задатки для большей самодеятельности, охотно откроется в определенный момент развития навстречу чьим-то взглядам. Образ идеальной личности, к которому приближается эта личность, часто является выидеализированной обобщенной фигурой разных лиц, которые данная личность встречала в своем окружении. Уважение или даже обожествление их этой молодой личностью возбуждает желание подражать им, становясь мотором усилий, необходимых для овладения самим собой и для целостного воспитания собственной личности в определенном напроавлении… Со временем же появляется некоторый критицизм в отношении прежних учителей. Структура личности взрослеет и укрепляется внутренне, что соответствует потребности дальнейшей опоры на новые образцы. Человек становится способным идти своей дорогой… Личность этой индивидуальности становится тогда неповторимой, единственной в своем роде, с хорошо налаженной жизнью, которая в будущем может стать образцом для еще несформировавшихся личностей» [2, с. 36]. Этими словами С.В.Балей как бы замыкает в своей теории личности круг персонологической динамики бытия человека, оставляя нам образец гуманистического подхода к изучению его личностной сущности.

Для понимания гуманистического смысла персонологии С.В.Балея следует представить себе атмосферу в польском обществе накануне обрушившейся на нее в 1939 году трагедии первой мировой войны. Стоит только вспомнить, например, развернувшееся в это время в психологическом и педагогическом сообществе страны обсуждение проблемы ценности человека, в котором также принимал участие известный педагог и писатель Януш Корчак и другие специалисты, чтобы показать роль научного творчества украинского и польского философа, психолога, педагога и врача С.В.Балея в этом процессе укрепления духа польского и украинского народа в преддверии жесточайших исторических испытаний.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Балей Степан. Зібрання праць: У 5-ти т. і 2 кн. – Т.1. – Авторство ідеї наук. проекту, наук.-пошук. і дослід. робота, уклад., відповід. і наук. ред. тому і вид., передм., наук.-аналіт. статті, бібліогр. – М.М.Верников. Відпов. ред. тому – О.В.Чайковський. Автори наукових приміток – М.М.Верников, Ю.А.Вінтюк, В.Н.Кутин. – Львів – Одеса: ІФЛІС, ЛФС «Cogito», 2002. – 487 с.*

*2.Baley S. Osobowosc. Licealna Biblioteka Filozoficzna. – Lwow. - T. 5, 1939. – 36 S.*

*3.Балей С. Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології / Тернопільський експериментальний ін.-т пед. освіти. – Тернопіль, 1995. – 46 с.*

*4.Балей Степан-Максим Володимирович. Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії.*

5.Васянович Г.П. Основи психології: Навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – 205 с.

# 8. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ КОЛОНИИ И КОММУНЫ А. С. МАКАРЕНКА

***«…Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и влиянием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, которая входит в коллектив".***

***А. С. Макаренко***

*Антон Семенович Макаренко (1 марта 1888 г. – 1 апреля 1939 г.) – выдающийся украинский педагог, психолог, писатель – родился в местечке Белополье Сумского уезда Харьковской губернии в семье рабочего–маляра железнодорожного депо. Одаренный с детства человек, Антон Макаренко в 1897 году поступает и блестяще учится в Кременчугском начальном железнодорожном училище, а позже – заканчивает четырехклассное училище в Кременчуге и годичные педагогические курсы при нем. С 1905 г. работает учителем Крюковского железнодорожного начального училища. С 1911 г. учительствует в школе станции Долинское, отбывая там наказание за выступление против директора училища, монархиста и взяточника. Уже в эти годы он делает первые попытки создания собственной педагогической системы, основанной на любви к детям, на признании ученика личностью. Поэтому закономерным является его стремление к продолжению педагогического образования. В 1914 г. он поступает в только что открытый Полтавский учительский институт, который заканчивает с золотой медалью в 1917 г. Темой его дипломной работы стала «Кризис современной педагогики». В этом институте, под влиянием его директора О.К.Волнина, утверждается главный принцип педагогической деятельности А.С.Макаренко – как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему.*

*В 1918 – 1919 гг. А.С.Макаренко возглавляет педагогический коллектив Крюковского высшего начального училища. Осенью 1920 г. он принимает предложение Полтавского губернского отдела народного образования организовать колонию для несовершеннолетних правонарушителей.*

*С этого времени начинается новый, 16-летний период его профессиональной педагогической деятельности, сначала в колонии имени А.М.Горького (1920–1928 гг.) в с. Ковалевка под Полтавой и в Куряжском монастыре под Харьковом, а затем в коммуне имени Ф.Е.Дзержинского (1927–1936 гг.) в пригороде Харькова.*

*В июле 1935 г. А.С.Макаренко получает назначение на должность помощника начальника отдела трудовых колоний в центральном аппарате НКВД УССР в Киеве, а также некоторое время руководит педагогической частью трудовой колонии №5 в Броварах под Киевом. В марте 1937 г. переезжает в Москву, где занимается в основном литературной деятельностью, выступает перед читателями и педагогами. 31 января 1939 г. награждается орденом Трудового Красного Знамени. Лишь в конце своей жизни, незадолго до своей кончины, в феврале 1939 г., подал заявление о принятии его кандидатом в члены ВКП(б), членом которой так и не стал. Скоропостижно скончался 1 апреля 1939 г. от сердечного приступа на станции Голицино Московской области. Похоронен в Москве на Новодевичьем кладбище.*

*На протяжении почти всей профессиональной жизни, включая учебу на педагогических курсах и в учительском институте, А.С.Макаренко активно и плодотворно занимается педагогической, научной, литературной деятельностью. Известно, что первую его литературную пробу в виде рассказа, еще во времена учебы в Полтавском учительском институте, достаточно критически воспринял сам А.М.Горький. Однако через тринадцать лет после этого появляются его новые произведения, которые впоследствии занимают достойное место в отечественной и мировой литературе. Каждый интеллигентный человек знаком с художественными и научными трудами А.С.Макаренка, такими как "Педагогическая поэма" (1925–1935), "Марш тридцатых годов" (1930–1932), "Книга для родителей" (1936–1937), "Честь" (1937–1938), "Флаги на башнях" (1938–1939), многочисленные статьи, рассказы, письма.*

*Педагогическая система А.С.Макаренко была высоко оценена его современниками – известны положительные отзывы о ней Л.Арагона, А.Барбюса, Д.Бернала, А.Валлона, А.Зегерс, Я.Корчака и других деятелей культуры и образования. На родине его особенно поддержал А.М.Горький, для которого забота о детях и особенно беспризорниках было важным делом его жизни. В то же время у А.С.Макаренка было много недоброжелателей, считавших его систему чуждой советской действительности, приписывавших ему несвойственные ей грехи. По этой причине еще в 1928 г. с жесткой критикой системы А.С.Макаренко выступила Н.К.Крупская. Недоброжелатели писали доносы на педагога и после одного из них осенью 1936 г. ему чудом удалось избежать репрессий.*

*Международное признание А.С.Макаренко выразилось, в частности, в том, что в 1988 году ЮНЕСКО приняло известное решение о признании четырех выдающихся педагогов мира, определивших способ педагогического мышления в XX веке, таких как Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко.*

### 8.1. Понимание личности как органической составляющей общества и проект ее воспитания в коллективе

Освещение взглядов А.С.Макаренко на личность и пути ее воспитания облегчается тем обстоятельством, что в отечественной науке воспитательная система великого педагога и психолога неоднократно подвергалась анализу, в ходе которого выделялись, среди других, и многочисленные данные относительно личности [2; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 20 и др.]. Этих данных вполне достаточно для реконструкции полноценного учения А.С.Макаренка о личности. Такое учение действительно существует как составляющая его педагогической системы, о чем свидетельствуют, подчеркнем это, как обобщающие труды самого педагога и его сотрудников [4; 8], так и специальные исследования его педагогического творчества [12; 13, 14; 15 и др.]. В этом плане наше внимание привлек сборник под названием «А.С.Макаренко. Коллектив и воспитание личности», составленный из оригинальных положений педагога, выделенных в его литературном творчестве известным макаренковедом, доктором педагогических наук, профессором Валентином Васильевичем Кумариным [2]. В этом сборнике содержатся в оригинальном изложении основные положения учения А.С.Макаренка о личности и коллективе, которые систематизированы так, что по своей логической структуре они близки к общепринятым в мировой науке схемам представления теорий личности. Поэтому с благодарностью воспользуемся этой работой В.В.Кумарина.

А.С.Макаренко часто употреблял понятие “личность” в своих научных и художественных, педагогических и социально-психологических произведениях в разных контекстах, среди которых самым главным для него был общественный, коллективный контекст. Так, говоря о здоровье, благополучии, счастье отдельной личности, он был уверен, что это возможно только при условии их наличия у миллионов других людей. Он решительно отстаивak мысль, что всякий поступок личности, “не рассчитанный на интересы коллектива, есть поступок самоубийственный, он вреден для общества”, а потому и для самой личности [2, с. 30]. Действия эгоиста, как утверждал педагог, вместо радости, всегда приводят к горю. Поэтому, чтобы быть счастливым, нужно думать о коллективе, об общей победе и удаче всех его членов. Даже к такому интимному делу, как любовь, человек должен подходить как сознательная, как мыслящая с позиций здравого смысла, с точки зрения интересов своих и другого человека, как ответственная за себя и другого человека личность. Счастливым, любимым человеком нельзя стать по случаю, надеясь лишь на собственную удачу, им необходимо уметь быть, думая в интересах счастья и любви других людей.

Следовательно, счастливый человек должен быть образованным, умелым, организованным, способным к прозаической работе ради счастья своего и другого человека. “И не нужно говорить об идеалах, о добре, о совершеннейшей личности, о совершеннейшем поступке, мы должны мыслить всегда прозаически, в пределах практических требований нашего сегодняшнего, завтрашнего дня” [2, с. 29].

Таким образом, по убеждению А.С.Макаренка, проблема личности может быть в значительной мере решена, если видеть личность в каждом человеке. Если же “личность проектируется только в некоторых людях по какому-либо специальному выбору”, то в таком случае нет проблемы личности.

Личность, как считает педагог, может появиться лишь в здоровом человеческом обществе. При этом следует отдавать преимущество именно “здравому смыслу” перед абстрактными теоретическими взглядами на определение общественных предпосылок возникновения личности. Потому А.С.Макаренко связывал решение проблемы “общества и личности” с появлением нового, “здорового” социалистического строя, с процессом грандиозной революционной, творческой работы, со свободой личности, о чем мечтали миллионы людей при переходе от старой к новой эпохе. Но при этом свобода личности невозможная без дисциплины, без организации здорового коллектива личностей. Ведь именно дисциплина определяет свободу отдельной личности в обществе свободных личностей, для каждой из которых свойственна определенная, своеобразная “амплитуда колебаний личных поступков”.

Он верил, что “для реального, живого гражданина нашей страны, для трудящегося, амплитуда колебаний поступка очень велика: от радостного, сознательного, творческого труда в полном единстве с трудом других людей, с одной стороны, до полнокровного, жизненного счастья, не отравленного никакой обособленностью, никакими муками совести, с другой” [2, с. 37-38].

В соответствии с отмеченным выше, А.С.Макаренко считал, что для достижения успеха в воспитании личности перед педагогикой появляются два важнейших задания.

Первая – это “огромная, творческая марксистская работа по определению и разрешению всех вопросов теории коммунистического воспитания и коммунистического поведения... Для нашего общества настоятельно необходима не простая номенклатура нравственых норм, а стройная и практически реализуемая цельная нравственная система, выраженная, с одной стороны, в серьезнейших философских разработках и, с другой стороны, в системе общественных этических традиций. По своей цельности, ясности, убедительности и привлекательности для широких масс, по своему соответствию живым потребностям нашей жизни и нашего развития, такая система этики должна оставить далеко за собой решительно все моральные кодексы, когда-либо существовавшие в истории. И эта идейная цельность и чистота коммунистической этики облегчает и ускоряет нашу победу над пережитками капитализма» [2, с. 38-39].

Вторая важнейшая задача именно и состоит в разрушении этих пережитков. Он писал, что “в этой области, в области борьбы с пережитками, у нас сделано очень много. То, что сделано, должно быть отнесено к влиянию сил нашей жизни, коммунистической партии, к самому факту нашей революции... к опыту наших коллективных усилий и наших коллективных побед. К сожалению, этот богатый и ценный опыт недостаточно проанализирован философской и педагогической мыслью” [2, с. 39].

Мы преднамеренно оставляем формулировку А.С.Макаренком этих задач в оригинальной форме, с имеющимися в них элементами коммунистической риторики, обязательной для того времени, времени первых двух десятилетий после октябрьского переворота. В этих элементах, как нам кажется, в то же время отображается и настоящая вера великого педагога в фундаментальные человеческие ценности, которые были в известной мере отображены в популистких коммунистических идеалах. Последние во многом преднамеренно, спекулятивно повторяли многовековые народные, христианские, гуманистические устремления, и сами по себе не виноваты в том, что под их вывеской авторитарный сталинский режим на практике фактически осуществлял человеконенавистническую политику, которая отозвалась массовыми трагедиями народа.

Кстати, даже при употреблении А.С.Макаренком известных идеологических штампов и символов, при определенном их воплощении в форме учебно-воспитательной работы, его колония и коммуна в конце концов были обречены на отторжение от существующей политической системы, от практики так называемого “социалистического воспитания” (“соцвоса”). Сам А.С.Макаренко говорил в последних своих произведениях о “гибели колонии” в 1928 году в официальных сетях “соцвоса”, а его друг и коллега В.М.Терский – о преднамеренном отрыве “Правлением” (то есть большевистским режимом) в 1935 году педагога от коммуны и вызванной этим его преждевременной смерти и ликвидации самой коммуны в 1939 году. Эти факты убедительно свидетельствуют о несовместимости его педагогической системы с «реалиями коммунизма» в СССР. Построенная великим педагогом система воспитания личности была несравненно более демократической, чем авторитарное сталинизированное советское общество, что и определило, в конечном счете, ее судьбу.

Поэтому следует отличать эту вынужденную идеологическую форму высказываний А.С.Макаренко от настоящего психолого-педагогического содержания коммунарских, общественных, демократических, христианских идеалов коллективной народной жизни, которые он реализовал в своей воспитательной системе ради счастья детей. Возможно и то, что педагог сознательно пошел на определенную мимикрию с целью защиты от внешних угроз и обеспечение благоприятных условий для выживания собственных гуманистических педагогических идей в экстремальных социально-экономических обстоятельствах гражданской войны, разрухи, бедности, идеологического насилия, политических репрессий и т.п.

Прибавим также, что определенный мировоззренческий педагогический идеализм бесспорно помог А.С.Макаренко создать и относительно длительное время, на протяжении шестнадцати лет, успешно проводить всемирно признанный воспитательный эксперимент в “теле” крайне заидеологизированного, жестокого социума и тем самым продемонстрировать его огромные возможности для всей человеческой цивилизации. Ведь недаром и сейчас к новаторской макаренковской системе воспитания личности сохраняется заметный интерес мирового сообщества – от Японии до Германии [14].

Возвращаясь к пониманию А.С.Макаренком личности, подчеркнем, что для него основой, на которой должно строиться воспитание личности, есть искренняя педагогическая вера в то, что “логической осью нашего нравственного закона ни в какой мере не может быть обособленный индивид, безразлично относящийся к общественным явлениям. Наш поступок должен измеряться только интересами коллектива и коллективностью” [2, с. 44].

По его убеждению, этот закон определяет новую нравственность личности: “..наша честность всегда должна быть активным требованием к себе и другим: хочу и требую от себя и от других полного внимания к общим интересам, полного рабочего времени, полной способности отвечать за свое дело, полного развития сил, полного знания, хочу и требую наиболее совершенных, наиболее правильных действий” [2, с. 44]. Моральное воспитание личности в новом обществе должно базироваться на целесообразном воспитании ее способностей, на развитии ее сил, ее “творческого актива”, что нужно обществу.

В соответствии с этим, цели воспитания, на базе которых осуществляется “проектирование личности”, должны учитывать заказ общества, его требования, не являющиеся неизменными и потому нуждающиеся в высокой чувствительности и уважительности со стороны педагога.

А.С.Макаренко глубоко убежден, что качества “советской личности принципиально отличаются от качеств личности в буржуазном обществе, и поэтому и наше воспитание должно быть также принципиально отличным.

Воспитание в буржуазном обществе – это воспитание отдельной личности, приспособление ее к борьбе за существование. Такой личности должны сообщаться качества, необходимые в такой борьбе: качество хитроумия и жизненной дипломатии и качество обособленной борьбы, обособленного борца за самого себя.

И совершенно естественно, ...во всякой буржуазной школе и воспитывается этот комплекс зависимостей человека, которые необходимы в буржуазном обществе...

В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящейся к определенной цели. И в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение” [2, с. 101-102].

В то же время, как отмечает педагог, “было бы неимоверным верхоглядством игнорировать человеческое разнообразие и вопрос о задачах воспитания стараться втиснуть в общую для всех словесную строчку” [2, с. 50].

“Общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы, и поэтому проектирование личности становится делом чрезвычайно трудным и требующим осторожности. Самым опасным моментом еще долго будет страх перед человеческим разнообразием, неумение из разнствующих элементов построить уравновешенное целое” [2, с. 51].

Поэтому "*...достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность"* [2, с. 51].

Исходя из этих утверждений, А.С.Макаренко формулирует принципиальное положение своей педагогической системы: "воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, которая входящей в коллектив" [2, с. 52].

Потому так важно ориентироваться на качества коллектива, который является первой целью воспитания личности. А.С.Макаренко рассматривает 4 таких качества [2, с. 52-54]:

1.Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации последнего. Поэтому педагогическая логика каждого движения коллектива каждого школьного дня должна предусматривать, что каждое действие отдельного ученика, его удача или неудача должны оцениваться как удача или неудача общего дела.

2.Коллектив выступает частью всего общества и связан со всеми его другими коллективами, поэтому через данный коллектив каждый его член включается в общество. А это определяет понимание школьником чувства дисциплины, чувство долга, чести, возможность гармонии личных и общих интересов.

3.Поскольку коллектив есть социальный организм, то он обладает органами управления и координирования, которые уполномочены представлять интересы коллектива и общества, обеспечивать достижение целей коллектива, осуществлять общий труд, презентовать обязанности и честь коллектива. Опыт коллективной жизни включает в себя очень сложные коллективные движения, которые базируются на принципах распоряжения, обсуждения, подчинения меньшинства большинству, товарища товарищу, ответственности и согласованности. В соответствии с этим, учитель должен создавать образцовую организацию деятельности и развития коллектива, беречь его, улучшать, передавать новым поколениям учителей.

4. Школьный коллектив должен стоять «на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества» и учитывать и более широкий цивилизационный и исторический контекст, в который включенон и его страна.

Приведенные черты детского коллектива определяют направленность развития личности, которая должна быть способной «без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка,... требовать и от других правильного поведения" [2, с. 54].

Данная характеристика коллектива позволяет А.С.Макаренко конкретизировать цель воспитания в форме программы развития личности. Он прямо говорит, что под целью воспитания он понимает именно "программу человеческой личности, программу человеческого характера", причем в понятие характера он вкладывает все содержание личности, "то есть и характер внешних проявлений, и внутренней убежденности, и политического воспитания, и знания – решительно всю картину человеческой личности..." Он считает, что педагоги „должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться" [2, с. 54].

Осознавая сложность проблемы, А.С.Макаренко задается такими вопросами: "...эта программа личности должна ли быть одинакова для всех? Что же, я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт, и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа!" [2, с. 55].

Выдающийся педагог практически решал эти вопросы многие годы, ориентируясь в своей воспитательной работе и на общую "стандартную" программу, и на "индивидуальный корректив к ней". Так, "стандартная программа" предусматривала, что каждый ученик должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. При выполнении индивидуальной программы педагог должен учиться, как тактично, определенным образом вмешиваться в "движение характера и направлять туда, куда надо", "как, следуя за качествами личности, за ее на клонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону..." [2, с. 56].

В ряд наиболее важных А.С.Макаренко ставил проблему воспитания у детей воли, мужества и целенаправленности, которые образуют "ядро программы личности". Воспитание этих качеств – не простая проблема. Обычная школа фактически отвернулась от ее практического решения. Как иронизирует педагог, она, похожа на "любвеобильную мамашу", которая руководствуется формулой, "чтобы дитя было сыто и чтобы дитя не простудилось... мужеством или, допустим, целеустремленностью. И также, как этой самой мамаше, ей недосуг подумать: сколько мы теряем и на успеваемости, и на здоровье детей по причине близорукой заботливости" [2, с. 60].

В этой связи, он формулирует принципиальное положение, которое согласовывается с мыслью, высказанной еще Аристотелем в античные времена: "Нельзя воспитывать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем, – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости и смелости. Нельзя приступить к воспитанию воли, если предварительно не решить вопрос, чем советская воля отличается от воли в буржуазном обществе. Там воля необходима человеку для подавления другого человека, там целеустремленность направлена к лучшему куску общественного пирога. Не рискуем ли мы подставить эти буржуазные категории вместо наших категорий, когда всю педагогику сводим к так называемому „индивидуальному подход?" [2, с. 61]. Нельзя не отметить актуальности этих положений для современной социальной жизни страны, для потребностей реформирования ее системы образования.

По глубокому убеждению А.С.Макаренка, волю, мужество, целенаправленность "нельзя воспитать без специальных упражнений в коллективе". Принципиальной также следует считать его мысль о том, что "не метод парного влияния от случая к случаю, не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а *организация коллектива*, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом, – вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы..." [2, с. 61].

Традиционная же школа не воспитывает ученика, она ничего не требует от ребенка, если не учитывать те примитивные тормоза, которые необходимы для удобства учителя, который требует только, чтобы ученик тихо сидел

в классе, придерживался лишь нужного для учителя порядка, дисциплины и тому подобное. Поэтому у школьников встречается иногда еще “дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления” [2, с. 61]. Учителя начинают “воспитывать” личность лишь тогда, когда школьник уже осуществит тот или тот проступок. А ученик, который не делает этого, учителей не интересует. Потому последние не знают и не умеют познать, куда идет ученик, какой характер развивается в нем за “внешним порядком”. В силу этого, как пишет А.С.Макаренко, и распространены такие типы характеров учеников, как “тихони”, “исусики”, “накопители”, “приспособленцы, “шляпы”, “разини”, “кокеты”, “приживалы”, “мизантропы”, “мечтатели”, “зубрилы”. Последние остаются вне педагогического внимания, тем более, что они не мешают учителю, который к тому же не знает, что с ними делать. Таким образом вырастают поколения людей, фактически вредные для общества.

Вследствие этого у А.С.Макаренка не вызывает сомнения, что успех в огромной работе по воспитанию личности зависит “не от разрозненных усилий миллиона учителей, а исключительно от организации школы как целого, от стиля и тона тех требований, которые мы предъявляем к детям, от стиля дисциплины и игры в детском коллективе, от широко организованных регулярных упражнений в волевых напряжениях, в мужестве, в постоянном движении к большим, ясным, желанным целям” [2, с. 61-62]. По его мнению, “жизнь нашей школы, нашего детского коллектива должна быть гораздо бодрее, гораздо подтянутее, гораздо веселее и гораздо суровее. Только в таком случае школа начнет выполнять свои функции в деле… воспитания, отказавшись раз и навсегда от успокоительного этического самотека.

Конечно, такая работа потребует от учительства большой энергии, большей силы духа, потребует больше искренности и больше смелости. Но в этом заключаются не только тяжести, но и удовлетворения...” [2, с. 61].

Именно такая работа может способствовать достижению воспитательного идеала, в качестве какого А.С.Макаренко видел личность “культурного работника”. Школа должна дать ему образование, квалификацию, дисциплинировать его, воспитать у него чувство долга и чувство чести, чувство собственного достоинства. Такой культурный работник “должен уметь подчиняться товарищу и должно уметь приказать товарищу. Он должен быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть хорошим организатором. Он должен быть настойчивым и закаленным, он должен владеть собой и влиять на других: если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив, и наказание. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь. Он должен быть счастливым. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день” [4, с. 41].

### 8.2. Строение школьного коллектива как развивающей юную личность жизнетворческой социально-педагогической системы

А.С.Макаренко считал, что процесс воспитания личности в своих непосредственных формах, направленных на юное лицо, не является эффективным, поскольку при этом остается вне поля зрения социальная форма существования личности, то есть коллектив. Более эффективными являются опосредствованные действия педагога на личность – через коллектив, “как колыбель личности”, в которой личность образуется и взаимодействует с другими личностями, усиливая свои жизненные возможности существования.

Личность невозможна без членства в многообразных социальных объединениях. Уже в момент рождения младенец становится членом семьи, рода, нации, государства и это происходит без ее ведома и желания – на основе естественного и государственного права. В разных формах объединений встречаются признаки добровольного или принудительного, в той или иной мере, вхождения личности в те или иные группы.

А.С.Макаренко исходит из того положения, что и во взрослом возрасте социальные объединения людей являются действительно важными формами жизни человечества, необходимыми и целесообразными для организации общества. В них человек сознательно входит, поскольку хочет улучшения жизни, хорошо понимая, “что это улучшение возможно только в социальных выражениях” [2, с. 68]. Потому относительно отдельной личности коллектив утверждает суверенитет целого коллектива. Но утверждая право личности на добровольное членство в коллективе, “коллектив требует от этой личности, пока она состоит в нем, беспрекословного подчинения, как это вытекает из суверенитета коллектива.

Коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества...

Все это сообщает нашей педагогической позиции совершенно особые признаки. Развитие нашей педагогической логики, нашей работы должно отправляться от поставленной обществом задачи, а эта задача выражена уже в самой форме нашей воспитательной организации – в коллективе” [2, с. 69].

Коллектив, в представлении А.С.Макаренка, – «это социальный организм в здоровом человеческом обществе, …свободная группа трудящихся, объединенная единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности» [2, с. 34]. Коллектив – это «целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных колектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости... Товарищи... связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива” [2, с. 103].

Все вышеприведенное определяет, согласно А.С.Макаренку, следующие принципы “педагогической техники” [2, с. 72-78].

Во-первых, объектом воспитания считается не отдельная личность, а целый коллектив, на который направляется “организованное педагогическое влияние”. При этом реальной формой работы с личностью должно стать удержание личности в коллективе», при котором она считала, что находится в коллективе добровольно, а коллектив добровольно вмещал бы в себе личность. Педагог формулирует здесь одно из важнейших своих положений: «Коллектив является воспитателем личности» [2, с. 72].

Во-вторых, выступая в своей воспитательной функции, коллектив имеет неукоснительное преимущество перед педагогами в своем воспитательном влиянии на отдельную личность. “Педагог в коммуне постольку может влиять на отдельную личность, поскольку он сам член коллектива...” [там же].

В-третьих, педагоги не могут оставаться в стороне от этих процессов, а, напротив, как руководители коллектива, должны “каждую минуту мобилизовывать нашу мысль и опыт, наш такт и волю, чтобы разобраться в многообразных проявлениях, желаниях, стремлениях коллектива и помочь ему советом, влиянием, мнением, а иногда даже и нашей волей. Это очень сложный комплекс рабочих напряжений.

Таким образом, главная педагогическая установка в общем виде формулируется так: создание правильного коллектива и правильного влияния коллектива на личность. При этом очень важным является убеждение в том, что “наш детский коллектив решительно не хочет жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни, он не хочет быть явлением только педагогическим, он хочет быть полноправным явлением общественной жизни, как и каждый другой коллектив.

Отдельные члены коллектива не рассматривают себя “как зародыш будущих личностей”. Естественно и нам стать на такую точку зрения и считать наших воспитанников полноправными гражданами... Как полноправные граждане, они имеют право на участие в общественном труде – по своим силам. Они и участвуют, и участвуют не в педагогическом порядке, а в рабочем, ...производят нужные вещи не из идеалистических соображений альтруизма и не стяжания, а из стремления к заработку и своего, и коллектива, и за свою работу они отвечают по всей строгости производства – отвечают прежде всего перед коллективом...” [2, с. 72-73].

Следовательно, основным принципом всей жизни коллектива и составляющих его личностей есть то, что они не готовятся к будущей жизни, а уже живут ею. «Мы даем детскому или юношескому коллективу школу-рабфак, завод инженеров, промфинплан, зарплату, обязанности, работу и право, ответственность. А это значит – даем дисциплину» [2, с. 73].

А.С.Макаренко формулирует еще одно, очень важное философско-психологическое положение, являющееся как главным “нервом” его педагогической системы: “Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития. Требования коллектива являются воспитывающими главным образом по отношению к тем, кто принимает участие в вытребовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания – она не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива” [2, с. 76].

Все вышеизложенное определяет принципы построения коллектива как развивающего юную личность социального педагогического организма. Главным условием его организации А.С.Макаренко считает наличие педагогического воспитательного центра коллектива. По его мнению, “активизация общественных начал школьного коллектива и сочетание воспитательных мер и системы взысканий требует обязательного усиления воспитательного центра в школе. Таким центром может быть только директор, как самое ответственное в школе лицо, как уполномоченный государством руководитель... Директор должен прежде всего быть единоличным и абсолютно правомочным воспитателем школы. Все остальные школьные работники должны действовать под его непосредственным руководством и по его прямым указаниям.

...Но педагогическое мастерство директора школы... в том именно и состоит, чтобы, сохраняя строгое соподчинение, ответственность, дать широкий простор общественным силам школы, общественному мнению, педагогическому коллективу, школьной печати, инициативе отдельных лиц и развернутой системе школьного самоуправления” [2, с. 81-82].

Следовательно, организация и руководство органами школьного самоуправления должны составлять главную заботу директора как педагогического, воспитательного и хозяйственного центра школьного коллектива. А.С.Макаренко подчеркивал: “если есть единое руководство, скорее может быть и единый коллектив” [2, с. 83]. Работая 16 лет руководителем колонии им. А.М.Горького и коммуны им. Ф.Э.Дзержинского, он главные свои силы тратил на решение именно вопросов построения единого коллектива, его органов, системы полномочий и ответственности.

И, первое, с чего следует начинать – это ставить общую коллективную цель, но не перед отдельным классом, а обязательно перед целой школой, как единым коллективом. “...Для этого нужны единые школьные интересы, единая школьная форма работы, единное школьное самоуправление и, наконец, общение, соприкосновение (членов) этого коллектива...” [2, с. 85].

Важным практическим шагом на пути построения единого школьного коллектива должно стать создание первичного коллектива, ведь «непосредственного перехода от целого коллектива к личности нет, а есть только переход через посредство первичного коллектива, специально организованного в педагогических целях” [2, с. 85].

Под первичным коллективом педагог и социальный психолог понимает “такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении”. При этом А.С.Макаренко идет нетрадиционным путем и рассматривает как первичный коллектив не класс или производственную бригаду, для которых свойственен или фактический уход от интересов целого школьного коллектива, либо поглощение этих интересов – через замыкание детей в бытовом содружестве или семейственности, а отряд, в который входят ученики разных классов и школьники–работники разных производственных бригад. Такой отряд имеет разновозрастную характеристику. Он состоит из самых старших, опытнейших, развитых и грамотнейших школьников и самых маленьких коммунаров, включая и средних подростков. Такой разновозрастной первичный коллектив, в составе 10-12 детей, как показал опыт коммуны, дает наибольший воспитательный эффект. Ведь, при наличии разнотипных увлечений, организовать его значительно тяжелее, он требует значительно более серьезных требований и знаний. Такой первичный коллектив А.С.Макаренко предлагал организовывать по принципу “кто с кем хочет”, как наиболее естественный, здоровый и свободный.

Вообще, требования, правила и нормы построения коллектива образуют определенную “неписаную конституцию”, определяющую весь уклад и ход жизни в колонии и коммуне [4, с. 125].

Во главе первичного коллектива должен быть обязательно единоначальник, одно лицо, которое уполномочено этим коллективом. Длительность деятельности такого коллектива могла достигать 7-8 лет при составе 10-15 человек, который изменяется не более как на 25%. Сначала в качестве командира отряда выбиралась наиболее сильная личность, способная к командованию. Позже командиром становился очередной старший, который ничем не отличался от всякого другого, способного держать отряд в руках, руководить, настаивать, достигать поставленной цели. В конечном счете, на протяжении 16 лет работы, А.С.Макаренко «достиг такого уровня педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить...” [2, с. 91-92].

«Главным органом самоуправления является общее собрание членов всего коллектива, которое собирается в период организации и прорывов в работе учреждения», но не реже одного раза в неделю, а в другие времена не реже двух раз в месяц.

В начале полугодия общие собрания избирают такие органы самоуправления, как совет коллектива (совет командиров), санкомиссию, хозкомиссию и тому подобное. Личный состав этих органов предварительно определяется учебно-воспитательной частью и комсомольской организацией в виде списка кандидатов.

Все органы самоуправления целого коллектива работают точно по плану, кроме центрального органа, совета коллектива, который решает множество текущих дел, которые нельзя предусмотреть планом. Решающей для успешной деятельности всех органов самоуправления является регулярность работы, иначе они теряют свой авторитет. Потому для повышения роли и авторитета органов самоуправления необходимо придерживаться ряда требований [2, с. 93-94]:

а) администрация педагогического учреждения ни в коем случае не должна подменять органы коллективного самоуправления, даже если решения школьного руководства казались бы более правильными и более быстрыми;

б) каждое принятое органами коллективного самоуправления решение должно быть обязательно выполнено без отсрочки и промедления;

в) если администрация считает невозможным выполнить ошибочное решение того или другого органа самоуправления, то она должна не просто отменить решение, а посоветоваться с общим собранием коллектива;

г) основным методом работы администрации должно быть влияние, которое базируется на авторитете в самих органах самоуправления, иначе педагог не пригоден к работе в учебном заведении;

д) работа воспитанников в органах самоуправления не должна отнимать у них много времени, превращать их в “чиновников”;

е) органы самоуправления не нужно загружать мелкими делами, которые могут быть решены административно в текущем порядке;

ж) должен быть налажен точный учет работы всех органов самоуправления, все решения должны быть записаны секретарем совета коллектива. Функция проверки выполнения решений органов самоуправления может быть доверена всем первичным коллективам поочередно и длиться на протяжении одного месяца.

Следовательно, центральным органом ученического самоуправления в педагогической системе А.С.Макаренко является совет командиров, который проводит всю текущую работу в учебном заведении. Совет командиров складывается разными способами – в зависимости от структуры и особенностей заведения, отсутствия или наличия производства, его специфики, от актива и его возраста.

Этот орган состоит преимущественно из комсомольцев, его решения согласовываются с бюро комсомольской организации и при его наличии включает в себя всех командиров отрядов, глав всех комиссий, руководителя учебного заведения, помощников по учебно-воспитательной работе, врача, секретарей комсомольского бюро и вожатого пионерской организации. Работоспособность совета повышается, если в его состав входят уполномоченные первичных коллективов, классов и производственно-бытовых отрядов. Выборы членов совета происходят на общих собраниях персонально по каждому кандидату.

Совет командиров является проводником всех принятых им решений в коллектив, эффективность чего обеспечивается следующими условиями [2, с. 96-97]:

а) указанный совет действительно является представителем интересов всего коллектива в целом и всех его первичных отрядов, что приближает его к воспитанникам и характеризует как демократическое образование;

б) в совете очень легко и быстро разрешаются все вопросы, которые касаются как отдельных первичных коллективов, так и отдельных личностей, поскольку в нем всегда есть возможность получить необходимую информацию и сформировать отзыв в виде оперативного принятия решений ответственными лицами коллектива – командирами;

в) решения совета командиров немедленно становятся известными во всех отрядах непосредственно от их командиров, которые при необходимости объясняют эти решения членам своих отрядов;

г) каждый командир чувствует себя уполномоченным отряда, поскольку должен немедленно информировать свой отряд о принятых советом решениях, за выполнение которых он отвечает перед советом командиров;

д) сформированный таким образом совет становится гибким органом, способным к быстрому маневрированию целого коллектива, к быстрому выполнению любых решений в кратчайший срок;

е) этому способствует то обстоятельство, что сами члены совета, командиры, являются участниками на производстве, в быту, в деловой жизни отряда и всего учреждения;

ж) поскольку командиры представляют производство со всеми его имеющимися видами, цехами и отделами, то на совете можно ставить и решать все вопросы производственной и хозяйственной деятельности учебного учреждения.

Заседания совета происходят не реже одного раза в неделю, но могут созываться и в экстренном порядке, если в этом возникает потребность. Фактически совет может быть созван каждую минуту – для этого разработаны специальные формы оповещения и специальные сигналы.

Интересным является перечень вопросов, которые входили к компетентность совета командиров в колонии им. А.М.Горького и коммуны им. Ф.Э.Дзержинского [2, с. 97-98]:

1. Руководство работой всех других органов самоуправления и постоянное наблюдение за их деятельностью.
2. Подготовка всех вопросов к общему собранию.
3. Решение всех текущих вопросов основного производства учреждения, быта, клубной и спортивной работы, снабжения, материального обеспечения воспитанников, дисциплины.
4. Вопросы распределения дел по уборке помещений и территории, дополнительных работ, организации субботников и т.п.
5. Все текущие распоряжения по коллективу в зависимости от обстоятельств.
6. Выполнение всех постановлений общих собраний.
7. Проведение всех кампаний и мероприятий в учреждении.
8. Организация культпоходов, праздников, экскурсий и летнего отпуска воспитанников.
9. Распределение помещений учреждения.
10. Перемещение воспитанников из одного отряда в другой.
11. Наблюдение за бюджетом воспитанников и регуляции расходования ими собственных денег.
12. Руководство соревнованием между отрядами воспитанников и регулярное премирование лучших отрядов.
13. Руководство ведением рабочего дня в учреждении через своих уполномоченных – дежурного командира учреждения.
14. Общее наблюдение за выполнением сметы расходов коллектива и принятия мер по экономии и сокращению лишних расходов.
15. Обеспечение помощи выпускникам заведения и руководство фондом совета для помощи бывшим воспитанникам.
16. Принятие решительных мер к ликвидации отдельных отрицательных группировок, тенденций и явлений в коллективе.
17. Предварительная проработка предложений по вопросам увольнения и выпуска воспитанников учебного заведения и т.по.

Председателем совета командиров, его секретарем на общих собраниях выбирается воспитанник на срок не меньше полугодия (может быть и на несколько месяцев), который освобождается от других обязанностей, даже от производственной работы, но при наличии совершенно нормальных показателей успеваемости учебы.

Полномочия совета командиров из деловых соображений и при позитивной работе могут быть продлены на следующий полный или неполный срок. И наоборот, если совет не показывает успешной активности и не отвечает новым заданием коллектива, то он может быть переизбран досрочно либо в полном составе, либо частично. Руководство учреждения в таких или иных случаях ставит вопрос о переизбрании совета. При отсутствии крепкого общественного мнения в коллективе, состав совета командиров может назначаться руководством заведения и постепенно дополняться новыми членами путем кооптации. Но всякое решение относительно изменений в составе совета командиров должно быть обязательно доведено до сведения общих собраний. Личный состав совета командиров после избрания объявляется приказом руководителя учреждения. Совет командиров отчитывается о своей деятельности перед общими собраниями коллектива [2, с. 98-99].

В дополнение к совету командиров, в колонии и коммуне в каждый момент жизни существовал так называемый школьный центр – обычно, в кабинете заведующего, который никогда не оставался без ответственного лица. Как отмечает А.С.Макаренко, каждый коммунар знал, “что в мое отсутствие на моем месте сидит лицо, которое отвечает за учреждение, все мои коммунары знали, что есть центр, который не прекращает работу, и что всегда есть кого позвать, к кому обратиться. А от этого центра идут уполномоченные лица. Таким уполномоченным лицом у меня в коммуне был дежурный командир. Это мальчик, самый обыкновенный, который дежурит два раза в месяц. Вообще он не имеет никаких прав, но когда он надевает повязку, он получает очень большие права... тогда ваш дежурный командир делает очень большое дело. Это лицо, отвечающее за рабочий день, за каждый случай в течение рабочего дня... Среди воспитанников или школьников этот мальчик умеет провести свою власть как власть коллектива, не поступившись этой властью, не оскорбивши ее, не позволив ее никому оскорбить...

Этот мальчик в коммуне имел право приказа, и приказа безапелляционного...

Полномочия этого мальчика были настолько почетными, что общее собрание постановило: рапорт дежурного командира проверять нельзя, полное доверие его рапорту” [2, с. 99-100].

Наряду со структурой, коллектив характеризуется также системой взаимодействий и взаимозависимостей. Личность воспитанника должна согласовывать свои личные стремления со стремлениями других. Это касается ее достаточно сложных взаимозависимостей как в большом целом коллективе, так и в своем первичном коллективе, в ближайшей группе. Это согласование должно исключать антагонизм между личными и общими коллективными целями, напротив – общие цели должны определять и личные цели.

Однако на практике на каждом шагу возникает противопоставление личных и коллективных целей и их согласование, гармонизация между собой. Связанные с этим многочисленные вопросы могут быть решены лишь будничной практикой социальной жизни каждого отдельного коммунара и каждого отдельного коллектива. А.С.Макаренко называет эту практику стилем работы. “В нашей педагогике можно говорить о воспитании товарища, об отношениях членов одного коллектива к членам другого коллектива, которые не свободны, которые не вращаются в пустом пространстве, а которые связаны своими обязательствами или отношениями с коллективом, своим долгом по отношению к коллективу, своей честью по отношению к коллективу, своими движениями по отношению к

коллективу. Это организованное отношение членов одного коллектива к членам другого коллектива должно являться решающим в постановке воспитания...

…Особенно интересны отношения... тех товарищей, где зависимость не равная, где один товарищ подчиняется другому товарищу. В этом... наибольшая трудность – создать отношения подчинения, а не равностояния... Товарищ должен уметь подчиняться товарищу, не просто подчиняться, а уметь подчиняться...

И товарищ должен уметь приказывать товарищу, то есть поручить ему и потребовать от него определенных функций и ответственности" [2, с. 103-104].

По мнению А.С.Макаренко, формирование такого умения подчиняться и приказывать товарищу как равноправному члену колектива – чрезвычайно трудное задание как для детского, так и для взрослого общества. Ведь это тот вид взаимозависимости, который базируется не на подчинении богатству или силе, а на отношениях коллективной целесообразности. Ребенок лишь тогда может приказать товарищу или подчиниться ему, побуждать его к действию и ответственности за ее последствия, когда сам может чувствовать ответственность перед коллективом за выполнение воли коллектива в собственном подчиненном ей действии.

А.С.Макаренко шел дальше в этом плане и пытался как можно больше переплести взаимозависимости, взаимодействия между членами коллектива. Он строил систему первичных коллективов, причем на правах єдиноначальства, которые предоставлял их командирам. Он пытался дробить коллектив на отряды по 10 человек, чтобы число уполномоченных было как можно больше, создавать как можно больше разных комиссий, а в последнее время работы в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского дошел до формы поручения каждой отдельной личности. И дети шли навстречу своему воспитателю, получая от этого удовольствия, видя, что в коммуне есть центр, который руководит ими, организует их и отвечает за них. Как это было ни тяжело, ни поздно во времени, он никогда не терял случая выслушать отчеты уполномоченных и командиров, признать работу удовлетворительной, хорошей или неудовлетворительной, поддерживая, усиливая таким образом дополнительно систему точности, дисциплинированности, ответственности, по-настоящему организованной и эффективной работы, из чего собственно и складывался стиль деятельности коллектива [1, с. 105-106].

Следовательно, подытоживая эти данные, следует подчеркнуть основное положение педагогической системы А.С.Макаренко о том, что "правильное советское воспитание должно быть организовано путем создания единых, сильных, влиятельных коллективов. Школа должна быть единым коллективом, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него – от коллектива, должен быть предан интересам коллектива, отстаивать эти интересы и в первую очередь дорожить этими интересами. Такое же положение, когда каждому отдельному члену предоставляется выбор искать себе более удобных и более полезных людей, не пользуясь для этого силами и средствами своего коллектива, – такое положение я считаю неправильным... Я являюсь сторонником такого коллектива, в котором весь воспитательный процесс должен быть организованным...

Это все касается самой сетки коллектива. Я... склонен настаивать, что единым детским коллективом, руководящим воспитанием детей, должна быть школа. И все остальные учреждения должны быть подчинены школе…" [2, с. 107-108].

Таким образом, педагогическая работа в школьном коллективе является не просто воспитательной, учебной, а организационной, управленческой – она по своей сути является своеобразным жизнетворческим педагогическим менеджментом. К сожалению, современные разработки проблемы менеджмента в системе образования в значительной мере обходят этот важный аспект воспитательного процесса, смещая свой акцент на другие стороны функционирования школы. А в результате теряется эффективность учебно-воспитательного процесса как фактора развития личности ученика. Школа перестает быть организатором жизнедеятельности, жизнетворчества детей. В отличие от этого, А.С.Макаренко показал, что особый тип организации школьного детского коллектива может выступать эффективным механизмом, определенной социальной, демократической по своей сути, матрицей, фактором развития сущностных человеческих качеств, социальным геномом, организмом, благодаря которому репродуцируются, создаются личности с сугубо человеческими характеристиками, которые выпускаются во взрослое общество как полноценные граждане.

### 8.3. Психолого-педагогические принципы и методы интенсивного развития личности от уровня несовершеннолетнего правонарушителя до статуса коммунара, гражданина, культурного работника

#### 8.3.1. Принципы методики воспитания личности в коллективе

Организация структурированного, иерархизированного, взаимозависимо сцементированного, разнофункционально направленного, разновозрастного и эффективно действующего демократического школьного коллектива создавала главное условие, стержень успешной педагогической системы, которая каждое мгновение была готова к приему новых поколений воспитанников, включению их в этот сложный развивающий механизм и превращению их сначала в колонистов и коммунаров, а впоследствии, в конечном счете, – в свободных, честных, дисциплинированных, ответственных, подготовленных к жизни и труду личностей, граждан страны, культурных тружеников, мастеров, профессионалов. Понятно, что включение в коллектив правонарушителей и трудновоспитуемых малышей и выпуск воспитанных из них молодых граждан не проходит механически, автоматически, формально. А.С.Макаренко разработал целый ряд оригинальных подходов и методов осуществления развивающей юную личность психолого-педагогической работы.

Как главные, можно выделить такие подходы, как: а) социальный (коллективный), б) индивидуальный, в) разновозрастный, г) деятельностный (общественно-поведенческий) и другие подходы к развитию личности в коллективе – через развитие и функционирование коллектива, в совместной коллективной деятельности. Коллектив действительно выступает в педагогической системе А.С.Макаренка "колыбелью", воспитателем личности.

Создав настоящую теорию развития личности в коллективе с его организационной структурой, регламентом коллективно-личностных действий и актов общественно-гражданского поведения, великий педагог и психолог предложил целостную систему методов успешной организации деятельности коллектива и поведения личности в этом коллективе. Это система, если характеризовать ее со стороны педагогов, учителей и воспитателей, собственно психолого-педагогических действий, влияния (самовлияния) на коллектив, а через него и на личность.

Воспитательная система А.С.Макаренка складывалась на протяжении 32 лет его педагогической деятельности, из которых 16 лет он работал с учениками в заводской школе, а 16 – с беспризорными детьми в колонии и коммуне. Впрочем, он "установил, что никаких особых методов по отношению к беспризорным употреблять не нужно, ...удалось в очень короткое время довести беспризорных до состояния нормы и работу с ними вести как с нормальными детьми...

Поэтому мои дальнейшие практические выводы могут быть отнесены не только к беспризорным трудным детям, а и ко всякому детскому коллективу, и, следовательно, ко всякому работнику на фронте воспитания..." [2, с. 115].

А.С.Макаренко считал, что воспитательные средства могут быть выведены только из опыта работы и только после этого преобразованы и утверждены положениями таких наук, как психология, биология и т.п., ведь "педагогика, в особенности теория воспитания, есть прежде всего наука практически целесообразная. Мы не можем просто воспитывать человека, мы не имеем права проводить работу воспитания, не ставя перед собой определенную политическую цель...

Мы знаем, каким должен быть наш гражданин, мы должны прекрасно знать, что такое новый человек, какими чертами этот человек должен отличаться, какой у него должен быть характер, система убеждений, образование, работоспособность, трудоспособность, мы должны знать все, чем должен отличаться, гордиться новый, наш... человек...

Вот откуда должна исходить наша практическая педагогика. Она должна исходить из наших политических нужд и при этом диалектически...

Мы должны воспитывать гражданина... В нашу великую эпоху мы должны воспитывать наиболее полноценного гражданина, достойного этой эпохи" [2, с. 116].

Значительное внимание уделяет А.С.Макаренко логическим принципам формирования опыта воспитательной работы педагога. Он выделяет несколько аспектов такого общего логического подхода к формированию педагогического опыта. По его мнению, целостный педагогический опыт рождается на основе индуктивных и дедуктивных положений. При этом "индуктивная проверка, дополнения, изменения должны быть постоянным явлением в воспитательной системе. Это необходимо и потому, что всякое дело никогда не теряет способности совершенствоваться, и потому, что каждый день приносит и новые условия, и новые оттенки в задаче" [2, с. 120].

В то же время, "как и во всякой другой области, опыт возникает из дедуктивных положений, и они имеют значение далеко за пределами первого момента опыта, остаются направляющими началами на всем его протяжении.

Дедуктивные положения прежде всего возникают как отражения общей задачи. Если в самой задаче сказано, что мы должны выпустить здорового человека, то на всем протяжении нашего опыта мы будем оперировать измерительными дедукциями из этого требования: мы не будем забывать о форточках и о свежем воздухе, не ожидая опытной проверки" [2, с.120-121].

Ключевой предпосылкой для дедукции при формировании опыта А.С.Макаренко считает положение о коллективе, о его суверенитете, о деятельности коллектива в обществе.

И, наконец, в качестве важнейшей основы для дедукции выступает "накопленный веками социальный и культурный опыт людей, сконцентрированный в так называемом "здравом смысле".

Говоря о направленном общими дедуктивными положениями длительном опыте "цельной системы" (то есть педагогической системы А.С.Макаренка), педагог предусматривал процессы углубления, синтеза этого опыта на основе постоянного анализа. Он осознавал, что эти процессы не могут быть свободными от ошибок. "Нужно очень осторожное, сугубо диалектическое отношение к ошибкам, потому что очень часто то, что кажется ошибкой, при более терпеливой проверке оказывается полезным фактором. Но такая проверка требует обязательно педагогической техники, широкого педагогического мастерства, высокой квалификации..." [2., с. 121].

Великий исследователь-педагог предостерегает коллег от извращений, ошибок в становлении "цельной воспитательной системы", которые наблюдались и в его педагогической работе и были связаны с так называемой "логикой целесообразности". Таких ошибок им выделены три типа: тип недоказанного "дедуктивного высказывания, тип этического фетишизма и тип уединенного средства" [2, с. 123-124].

Первая ошибка связана с тем, что из рекомендуемых научно-педагогических средств, например, "комплексного метода преподавания", часто "спекулятивно, логическим путем выводится утверждение, что этот способ преподавания приводит к хорошим результатам", хотя это утверждается еще до проверки этого утверждения практикой, логикой опыта.

Вторая ошибка вытекает из преувеличения педагогического значения некоторых явлений, которые приобрели силу этического фетиша. Это касается воспитательного значения труда, который отдельно, «без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит», по мнению А.С.Макаренка, «воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом...» [2, с. 124].

Третий тип ошибок – уединенного средства – заключается в том, что определенное воспитательное средство рассматривается отдельно от системы, от других средств. Ведь никакое средство в таком случае, по мнению педагога, не может быть признано вообще ни хорошим, ни плохим, а приобретает педагогическое, позитивное или негативное, значение лишь в контексте цельной системы, целостного комплекса влияний. Так, „наказание может воспитывать раба, но иногда может воспитывать и очень хорошего человека, и очень свободного и гордого человека. Представьте себе, что в моей практике, когда стояла задача воспитывать человеческое достоинство и гордость, то я этого достигал и через наказание" [2, с. 124-125].

Как утверждает А.С.Макаренко, „никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И, наконец, никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная" [2, с. 125].

Следовательно, в педагогической системе должны быть определенным образом диалектически уравновешены как теоретический анализ, так и практический синтез, как дедуктивные положения, так и индуктивные данные конкретного опыта.

Отталкиваясь от указанных методологических положений, исследователь-педагог утверждает, что „в общем, педагогика есть, самая диалектическая, самая подвижная, самая сложная и разнообразная наука. Вот это утверждение и является основным символом моей педагогической веры..." [2, с. 125].

Такой же диалектический характер должны иметь и структура педагогического коллектива, и функции его членов. Именно „такой коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, помощью друг друга, свободный от зависти друг к другу, свободный от индивидуальной и личной погони за любовью воспитанников, только такой коллектив и может воспитывать детей...

Если в школе есть коллектив таких педагогов, для которых успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором месте и затем уже на третьем месте его личный успех как успех педагога, то в таком коллективе будет настоящая воспитательная работа.

...Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и под свою собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса. Поэтому лучше иметь 5 слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет" [2, с. 128].

Следовательно, "чтобы из педагогического персонала получились ответственные, серьезные воспитатели, есть только один путь – объединение их в коллектив, объединение вокруг определенной фигуры, центра педагогического коллектива – директора" [2, с. 130]. При этом чрезвычайно важным является длительность существования педагогического коллектива – несколько лет, и обновление его молодыми педагогами. Коллектив педагогов должен быть собран не случайно, а составлен разумно. Так, в нем должно быть определенное соотношение между мужчинами и женщинами, он должен отмечаться эстетикой, красотой, опытом и молодостью. Важно, как убежден А.С.Макаренко, даже то, сколько в коллективе педагогов мрачных и веселых и тому подобное.

Однако, работа каждого "педагога должна заключаться в наибольшем приближении к первичному коллективу, в наибольшей дружбе с ним, в товарищеском воспитании, ...в возбуждении активности отряда, в возбуждении требований коллектива к отдельной личности..." [2, с. 134]. Учитель должен заботиться о своем авторитете среди воспитанников, который основывается прежде всего на ответственности за свои действия и ошибки. Он должен создавать авторитет собственными силами, "пользуясь для этого всякими случаями жизни. В хорошем коллективе авторитет нельзя подорвать. Сам коллектив поддерживает его..." [2, с. 134].

Следует отметить еще один принцип построения методов развития личности, который выходит за пределы лишь педагогической техники и носит так сказать географически-педагогический характер. Он заключается в том, что для самого развития коллектива необходимо было постоянное расширение и изменение пространства его существования. Поэтому "устойчивое развитие" коллектива обеспечивалось периодическими переездами колонии. Таких переездов были три, один раз под Полтавой, и два раза – из-под Полтавы в Куряж, и из Куряжа в предместье Харькова. Каждый из таких переездов обстоятельно обсуждался (как, например, неосуществленный переезд в Запорожье на Хортицу), подготавливался и осуществлялся. В этих переездах как бы повторялся известный отечественным историкам факт периодического переселения трипольских, аратских городов с истощенных земель к богатым ресурсами регионам в древние времена [23].

Система воспитания А.С.Макаренка требует утверждения на практике специфических форм профессиональной деятельности педагога, связанных с работой и „по всему коллективу и по отдельным частям коллектива", и по его членам. Можно выделить, как минимум пять таких форм, в соответствии со стадиями воспитательного процесса

I. Методы формирования у воспитанников потребности в коллективном сосуществовании, мотивов и смысла коллективных действий, в целом – коллективистко-личностной направленности. Эта группа методов отвечает этапу вступления, приема начинающих и взрывообразного формирования у них коллективистической мотивации.

II. Методы привлечения каждого воспитанника, колониста, коммунара к коллективно-личностной системе целеобразования – посредством формирования перспектив учебы, труда, жизни.

III. Познавательные, исследовательские методы, которые отвечают как начальному, так и текущим стадиям жизни в колонии и коммуне. В этот период воспитанник знакомится с "конституцией учебного заведения", вовлекается в систему требований, ответственности, к открытому информационному обмену в коллективе на всех этапах принятия и выполнения коллективных и личностных решений.

IV. Методика параллельного действия, достижение результатов коллективно-личностных действий, контроля и самоконтроля, отчетности о выполнении решений на всех уровнях.

V. Методы эмоционального влияния, утверждения красоты, переживания эстетики коллективного действия и общественного поведения юной личности.

Рассмотрим эту систему психолого-педагогических действий в поданной выше последовательности.

### 8.3.2. Методы мотивационно-смыслового преобразования юной личности (воспитательный "взрыв")

Работая 8 лет заведующим колонией им. А.М.Горького и 8 лет заведующим коммуны им. Ф.Э.Дзержинского, А.С.Макаренко имел дело с разными детьми: правонарушителями, беспризорными, неблагополучными детьми из семей и т.п. Применяя свою педагогическую систему, он пришел, как сам признавался, к парадоксальному выводу, что среди этих трех категорий „трудных детей совершенно нет" [2, с. 168]. Это значит, по его убеждению, что

„расстояние между моральной социальной нормой и моральными социальными искривлениями очень незначительно, почти ничтожно...», что «так называемая перековка, выправление характера, не должно происходить эволюционно, на протяжении длительного времени" [2, с. 68]. А.С.Макаренко был убежден, «что так как это расстояние между антисоциальными привычками, между каким-то опытом, имеющим приемлемый для нашего общества характер, и нормальным опытом очень незначительно, то это расстояние надо пройти как можно быстрее...

Это вовсе не значит, что нет никакого различия между искривленным характером и нормой, но это значит, что выправление характера гораздо лучше производить методом… взрыва...

Я имею в виду мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления..." [2, с. 168-169].

Занимаясь методологией вопроса эволюции «искривленного характера, А.С.Макаренко в конце концов пришел к полной уверенности в том, что метод „взрывов" может использоваться педагогами как наиболее эффективный в этом плане.

Этот метод показал свою эффективность как при приеме в колонию новых воспитанников, так и при пополнении коммуны. Уже при первой встрече коммуна презентовалась новичкам как очень приемлемое, захватывающее учреждение, способствующее изменению их жизненных установок и смыслов. А.С.Макаренко с коллективом единомышленников было что показать несчастным детям, ведь они создали очень добротную организацию коммунаров, из которых 90 были комсомольцами, 60 – пионерами. Все были связаны дружбой, демонстрировали очень красивую, точную, добрую дисциплину, умели прекрасно работать, гордились своей коммуной и были готовы к выполнению достаточно ответственных заданий, тяжелых как физически, так и психологически [2, с. 170].

Педагогический метод „взрыва" имел разные варианты. Так, в ситуации приема в коммуну новых членов, он заключался, прежде всего, в самой подготовке, уборке помещений учреждения, спален, рабочих мест, классов, в украшении комнат цветами, зеркалами и т.п. Обычно непосредственным выявлением беспризорных занимался специальный временный отряд из 7–8 коммунаров, который на протяжении 2–3 часов квалифицированно снимал детей на железной дороге с крыш вагонов, из уборных, из-под вагонов. Потом в специальной комнате на вокзале происходил первый митинг, на котором коммунары не уговаривали беспризорных идти к ним, а обращались к ним с просьбой помочь им. Они говорили, например: „Дорогие товарищи, наша коммуна испытывает сильные затруднения с рабочей силой. Мы строим новый завод, мы пришли к вам с просьбой помочь нам" [2, с. 170]. И беспризорные дети верили им. А дальше начинал действовать метод удивления, который позже и получил название метода „взрыва".

Коммунары говорили детям, что они могут, кто хочет, ехать дальше скорым поездом, но ребята почти всегда соглашались помочь коммунарам в строительстве завода. После ночевки, на следующий день, около 12 часов вся коммуна с оркестром из 60 труб, с флагом, в парадных костюмах с белыми воротничками, с вензелями, выстраивалась в шеренгу у вокзала и встречала босой отряд новичков как своих друзей – музыкой, салютом хорошо одетых, организованных, приветливых, красивых коммунаров. Потом впереди новичков строились комсомольцы, девушки, позади шел еще один взвод. Вся эта группа торжественно следовала, по восемь человек в ряд, на глазах граждан Харькова.

Когда новички приходили в коммуну, то их отправляли в баню, откуда они выходили вымытые, подстриженные, одетые в парадные костюмы с белыми воротничками. После этого на тачках вывозилась их прежняя одежда, поливалась бензином и торжественно сжигалась. Двое дежурных сметали пепел в ведерко и выносили то, что осталось от прошлого.

Все это оказывало на новичков ошеломляющее, материальное и символическое, впечатление – „эти ребята никогда не забудут их приема на вокзале, этого костра, новые спальни, новое обращение, новую дисциплину, и навсегда у них останутся сильные впечатления" [2, с. 171]. Это лишь один из примеров применения метода „взрыва", который „разворачивается далее во всей системе педагога. Эта система прежде всего заключалась в коллективе..." [2, с. 171].

А.С.Макаренко понимал педагогический „взрыв" как необходимую форму и средство решения конфликта в коллективе личностей, который предоставляет новый импульс их развитию и деятельности. При этом эволюционный путь решения конфликта может, как застаревшая болезнь, приводящая к разрушению организма, привести к смерти и коллектив, и личность. Он правильно указывал на тесную связь между дефективным сознанием личности несовершеннолетних правонарушителей и дефективностью определенных социальных явлений и отношений. Поэтому педагогическая работа в таком случае должна быть направлена на „двойной объект – «личность и общество". Вследствие этого, он справедливо говорит о том, что „выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения совершенно невозможно... Но, если отношение в самом начале уже дефективно, если оно в отправной точке уже испорчено, то всегда есть страшная опасность, что эволюционировать и развиваться будет именно эта ненормальность, и это будет тем скорее, чем личность сильнее, то есть чем более активной стороной она является в общей картине конфликта. Единственным методом является в таком случае не оберегать это дефектное отношение, не позволять ему расти, а уничтожить его, взорвать. Взрывом я называю доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос – или быть членом общества, или выйти из него. Последний предел, крайний конфликт может выражаться в самых многообразных формах: в формах решения коллектива, в формах коллективного гнева, осуждения, бойкота, отвращения, важно, чтобы все эти формы были выразительны, чтобы они создавали впечатление сопротивления общества. Вовсе не обязательно при этом, чтобы это были выражения всего коллектива или общих собраний. Вполне допустимо, чтобы это было выражение отдельных органов коллектива или даже уполномоченных лиц, если заранее известно, что они поддерживаются общественным мнением. Но чрезвычайно важно, чтобы эти выражения сопровождались проявлением общественных или личных эмоций, чтобы они не были просто бумажными формулами", а были выражены «в ярких, эмоционально насыщенных высказываниях» решительного протеста коллектива, его «неотступных требований» [2, с. 173-174].

Чтобы не превращать жизнь коллектива в непрерывную трескотню, не нервничать, не раскачивать и не переутомлять его бесконечными «взрывами», в ответ на неминуемые в коллективе споры и конфликты, А.С.Макаренко всегда выбирал из общего цепи конфликтных отношений наиболее яркое, выпуклое и убедительное, для всех понятное, чтобы разрушить в ходе «взрыва» саму основу этих дефективных отношений силой эмоциональной лавины коллективного протеста. Впрочем, мотивационно-смысловой по своей сути «взрыв» осуществлялся не ради самого «взрыва». Как отмечал сам педагог, несовершеннолетние правонарушители, которые были таким образом поставлены перед необходимостью немедленно что-то разрешать, были не в состоянии заняться анализом и в сотый, возможно, раз копаться в своих рассуждениях о собственных интересах, прихотях, аппетитах, мыслях о несправедливости других. “Подчиняясь в то же время эмоциональному внушению коллективного движения, они, наконец, действительно взрывают в себе очень многие представления, и не успевают обломки их взлететь на воздух, как на их месте уже становятся новые образы, представления о могучей правоте и силе коллектива, ярко ощутимые факты собственного участия в коллективе, в его движении, первые элементы гордости и первые сладкие ощущения собственной победы” [2, с. 175].

Педагог осознавал в то же время, что “взрывной маневр” может быть очень болезненным и педагогически очень тяжелым, даже драматичным. Вспомним, в этой связи, описание в “Педагогической поэме” первого в собственной педагогической практике А.С.Макаренка эмоционального “взрыва” в случае с Задорновим, когда тот неоднократно игнорировал просьбу заведующего колонии выйти на работу в лес за дровами и, в конце концов, получил от него никак не символическую, а настоящую пощечину, которая произвела в той ситуации настоящий воспитательный переворот в группе начинающих колонистов [6, с. 14-17]. На тот момент такая физическая форма мотивационно-смыслового «взрыва» была единственно возможной, о чем свидетельствует и реакция самого Задорнова, который прошел в колонии путь от вора до рабфаковца. Со временем, метод “взрыва” приобрел другие, более взвешенные психолого-педагогические формы.

### 8.3.3. Техника целеполагания на основе формирования перспектив жизни личности в коллективе и обществе

Одним из важнейших методов своей педагогической системы А.С.Макаренко считал использование имеющихся перспектив жизненного пути, организацию новых целей и планов, постепенную постановку все более ценных перспектив коллектива, которые являются в то же время личностно значимыми для воспитанников. Речь идет об эффективной методике коллективно-личностного целеполагания, которое, выступая действенным стимулом человеческой жизни, предоставляет человеку радость бытия.

Перспективы коллективной жизни распределяются, по мысли А.С.Макаренка, как в пространстве, так и во времени. По содержательно-пространственным признакам „начинать можно и с хорошего обеда и с похода в цирк, но надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив” всей страны [2, с. 214-215].

Во времени перспективы могут быть распределены на близкие, средние и дальние.

При формировании близкой перспективы следует учитывать то обстоятельство, что „завтрашний день должен казаться обязательно лучше сегодняшнего в детском коллективе, состоящем из людей, еще не способных надолго вперед располагать свои стремления и интересы. Чем старше возраст, тем дальше отодвигается обязательная грань ближайшей оптимистической перспективы. У юноши 15–16 лет близкая перспектива уже не имеет такого большого значения, как у подростка в 12-13 лет” [2, с. 215].

Самой тяжелой задачей работы в этом направлении является переход от ближайших к самым отдаленным перспективам, которые должны соединяться с переходом от личных к коллективным перспективам, с гармонизацией личных и коллективных перспективных целей таким образом, чтобы у воспитанника не было ощущения противоречия между ними.

Однако, организация близкой перспективы должна базироваться на личных перспективных линиях, которые связаны, например, с обустройством помещений и классов, теплых комнат, с обеспечением удовлетворительным питанием, чистым бельем, полной защищенностью ребенка от своеволия и самодурства старших, приязненного, простого тона отношений и тому подобное. Отметим, что приведенный перечень составляющих „перспективного минимума” А.С.Макаренка почти полностью совпадает с „пирамидой базовых потребностей личности” известного американского гуманистического психолога А.Маслоу, которая включает в себя такую их иерархию, как физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в любви и благосклонности, потребность в признании и оценке, потребность в самоактуализации [19, с. 90].

При формировании близкой перспективы следует, как предупреждает А.С.Макаренко, избегать некоторых ошибок, в частности, тех, которые связаны с попыткой строить эту *„перспективу только на принципе приятного, даже если в этом приятном есть элементы полезного. Таким путем мы приведем ребят к абсолютно недопустимому эпикурейству”* [2, с. 217]. С самых первых дней пребывания в колонии или коммуне близкая перспектива должна строиться по „колективному плану”, опираясь на такие динамические стороны детей, как активность, заметное самолюбие, попытка выделиться из толпы, доминировать, и „направлять интересы воспитанников в сторону более ценных удовлтворений”, которые требуют, между прочим, некоторых трудовых усилий и в то же время – усовершенствования результатов труда. Так, если, например, необходимо сделать во дворе простую примитивную дорожку, то уже в самом начале этого дела, которое нуждается в определенных усилиях, следует пытаться сделать ее более капитально, чтобы она была удобнее, долговечна, красивая и т.п., то есть приносила радость. То же касается и зимнего катка, перспектива постройки которого постепенно расширяется – с начального простого проекта до сложного дела, которое нуждается в дополнительных, более ценных вещах – обогревателях, скамейках для отдыха, освещении и т.п., – а это предусматривает, как подчеркивает педагог, дружескую радостную коллективную работу.

Следовательно, по мнению А.С.Макаренка, „одна из важнейших задач руководства детского учреждения – организовать такую близкую перспективу, то есть общее стремление к завтрашнему дню, наполненному коллективным усилием и коллективным успехом... Если в учреждении создается такое настроение, воспитанники утром встают уже увлеченные радостной перспективой сегодняшнего дня...

Жизнь коллектива должна быть наполнена радостью именно в этом смысле, не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня" [2, с. 218-219].

Как замечает педагог, „работа по организации близкой перспективы должна проводиться регулярно в самых разнообразных формах".

При этом «игра перспективных линий только тогда будет действительна, если вы на самом деле заботитесь о коллективе, если вы на самом деле стараетесь сделать его жизнь более радостной, если вы не обманываете коллектив, показывая ему заманчивые перспективы, которые потом оказываются несуществующими. Всякая, даже небольшая, радость, стоящая перед коллективом впереди, делает его более крепким, дружным, бодрым. Иногда нужно поставить перед ним и тяжелую достойную задачу, а иногда бывает нужно дать им самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое" [2, с. 219].

Что касается средней перспективы, то она заключается в проекте коллективных событий, которые несколько отсрочены во времени и которых не должно быть очень много. Как пример, А.С.Макаренко приводит перспективу поездки коммуны им. Ф.Э.Дзержинского в Киев на празднование 1 мая 1936 года и участия в городской праздничной демонстрации, на которой коммуна должна отсалютовать правительству. Эта перспектива уже с октября 1935 года появилась перед коллективом как большой радостный праздник, к которому следует готовиться каждому коммунару.

В коммуне как события, которые располагаются „на линии средней перспективы", выступали не только участие в праздничных демонстрациях и всенародных кампаниях, но и празднование выдающихся дат, в том числе и годовщины открытия коммуны, начало и окончание учебного года, открытие нового цеха, летний поход и тому подобное.

Подготовка к отмеченным событиям, а их должно быть не более 2-3 на год, должна отражаться в форме коллективных мыслей, бесед, обсуждений. Предварительно выбираются соответствующие комиссии из воспитанников, которые выдвигают идеи, формируют проект, а лучше не один, а два, которые оцениваются всем коллективом на общих собраниях. Комиссии регулярно отчитываются перед сборами коллектива.

Особенно приятным, ожидаемым для коммунаров становился летний отпуск, рассматриваемый как радостная перспективная точка впереди, которая должна соответствовать „заслугам коллектива и развитию производства, организации быта и культурной работы..., чтобы он заслужил лучшие условия отпуска. Лучший отпуск для коллектива – это лагерь где-нибудь возле воды.

Подготовка лагеря, его оборудование, организация столовой, спортивных площадок, встреч, культ- и спортработы должны заранее занимать коллектив" [2, с. 220-221].

И, наконец, как дальняя перспектива, перед каждым воспитанником и коллективом, в целом, выступало "будущее учреждения, его более богатая и более культурная жизнь», которая всегда стоит перед коллективом как серьезная и высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни. Если ребенку хорошо в учреждении, если он рассматривает коллектив учреждения как „расширенную семью", то будущая судьба учреждения никогда не будет безразличной для него. И «такая дальняя перспектива может увлекать ребят на большие работы и напряжения, может действительно составить для них радостную перспективу...

Эта перспектива имеет большое значение, если учреждение не порывает с выпускниками, поддерживает постоянную переписку с ними, приглашает и принимает их во время отпуска в гости" [2, с. 221].

Дальняя перспектива рассматривается А.С.Макаренком как естественный, практический переход от перспектив личности и коллектива учебного учреждения к более широкой перспективе будущего всей страны. В конечном счете, будущее страны „ее движение вперед является самой высокой ступенью в деле организации перспективных линий; не только знать об этом будущем, не только говорить о нем и читать, но и всеми чувствами переживать движение вперед нашей страны, ее работу, ее успехи". Воспитанники „должны уметь свою собственную жизнь представлять не иначе, как часть настоящего и будущего всего нашего общества". По убеждению педагога, "на фоне такой широкой... перспективы всегда легко и удобно располагаются личные перспективы далекого типа отдельных воспитанников. Как только воспитанник детского учреждения начал учебу в школе и на производстве, его уже интересует его собственное будущее".

Обслуживание этого будущего составляет одну из важнейших задач всякого детского заведения, и задачу довольно трудную" [2, с. 221-222]. И мы видим в произведениях А.С.Макаренко, как мудрый педагог и психолог заботился об обеспечении устойчивого развития коллектива и каждого его члена как личности, устраняя застойные явления в колонии или коммуне изобретательным созданием системы перспектив.

### 8.3.4. Систематическое изучение личности воспитанника в коллективе (информационно-познавательные методы)

Каждый педагог колонии и коммуны должен был владеть методами познания, исследования, наблюдения за воспитанниками, чтобы хорошо их знать и помогать их росту как личности в коллективе. В этом отношении он больше отвечал требованиям к нынешнему школьному психологу и социальному педагогу, чем тогдашнего воспитателя. По убеждению А.С.Макаренка, каждый воспитатель должен был «знать жизнь и особенности характера каждого воспитанника, его стремления, сомнения, слабости и достоинства" [2, с. 135].

Воспитатель должен был знать состояние здоровья воспитанника, его жалобы и обращения к врачам, доволен ли он помощью, вниманием со стороны врача. Важно знать, как воспитанник относится к своему учреждению. Если он относится ко всему враждебно, то следует выяснить причины такого нездорового отношения. Представляет ли воспитанник свое состояние, свои силы достаточно точно, понимает ли необходимость трудового пути? Как он относится к товарищам, с кем дружит, с кем враждует, есть ли у него склонности к "антиобщественным

группировкам", к фантастическим и авантюрным планам? Как он относится к отряду и командиру? Каковы его наклонности к преобладанию и на чем он пытается обосновать это преобладание: на интеллекте, на развитии, на жизненном опыте, на силе личности, на физической силе, на эстетической позе? Есть ли это стремление к преобладанию параллельным интересам учреждения или направленным против учреждения, против отряда или отдельных лиц?

«Как относится воспитанник к повышению своей квалификации, к школьной работе, культурной работе, к повышению общей культуры поведения, культуры отношения к людям? Понимает ли он необходимость собственного усовершенствования и пользу его, или его больше привлекает самый процесс учебы и культурной работы, те удовольствия, какие ему эта работа доставляет?»

«Что воспитанник читает, читает ли газеты, книги, получает ли их сам в библиотеке, или читает случайные книги, интересуется ли он определенными темами, или читает все без разбора?

Какие таланты и способности обнаруживает воспитанник, какие необходимо было бы развивать?" [2, с. 137-138].

Для ответа на эти вопросы педагог „должен обязательно вести дневник своей работы, записывая в нем отдельные наблюдения за воспитанниками, случаи, которые характеризуют то или иное лицо, беседы с ним, «движение воспитанника вперед, анализировать явления кризиса или перелома, которые бывают у всех детей в разных возрастах. Этот дневник ни в коем случае не должен иметь характер официального журнала...

Воспитателя должны интересовать интимные, официально трудноуловимые явления.

Чтобы воспитатель мог работать в таком именно направлении, он не должен напоминать надзирателя. Воспитатель не должен иметь права наказания или поощрения в формальных выражениях; он не должен давать от своего имени распоряжения, кроме самых крайних случаев, и тем более не должен командовать. Руководством отряда, имеющим право распоряжаться и требовать, является командир отряда. Воспитатель ни в коем случае не должен подменять его. Точно так же он не должен подменять высшее руководство учреждения.

По возможности воспитателю надо избегать жалоб на воспитанников старшему руководителю, рапортовать официально о состоянии переданных ему отрядов. Эта обязанность официально рапортовать принадлежит командиру.

Только при освобождении воспитателя от формально надзирательных функций он может заслужить полное доверие отрядов и всех воспитанников и вести как следует свою работу" [1, с. 135-136].

Воспитателя должен интересовать также вопрос: где работает воспитанник на производстве, нравится ли ему его работа, посильна ли она для него, не обнаруживает ли он в ходе работы слабость воли, не капризничает ли, не хочет ли другой работы и насколько это оправдано, какие преграды стоят на пути его трудовых стремлений, как он преодолевает эти препятствия, готов ли бороться с ними, достаточно ли у него настойчивости, как он относится к своему рабочему месту, к процессам, к технологии работы, к инструменту, проявляет ли он интерес к усовершенствованию трудовых процессов, к повышению производительности труда? Воспитатель должен знать, ознакомлен ли воспитанник с общим производственным планом всего отряда, всего цеха, известны ли ему соответствующие контрольные цифры производства, насколько его интересуют трудовые нормы и неудачи отряда, цеха, всего учреждения, каково материальное положение семьи и заработок воспитанника на производстве, сколько он получает денег на руки, как их тратит, дорожит ли он деньгами, стремится ли их хранить, помогает ли семье и кому именно из членов семьи, товарищам, есть ли у него склонности лучше одеваться, что покупает из одежды и тому подобное?

Очень важно знать, «прививаются ли воспитаннику навыки культуры, понимает ли он их необходимость, стремится ли улучшить речь, как относится к слабым, к женщинам, девочкам, детям, старикам ? [1, с. 138].

Записывая все эти и многие другие данные о воспитаннике, воспитатель ставит себе целью не коллекционировать их, а использовать их ни в коем случае "не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. *Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания"* [1, с. 139].

В ходе общения „воспитатель не должен просто расспрашивать воспитанника о разных обстоятельствах его жизни, об его стремлениях и желаниях для того, чтобы все это записать и поитожить. При первой встрече воспитателя и воспитанника первый должен поставить перед собой практическую цель: сделать из этого мальчика или девочки настоящего культурного человека, работника, такого работника, которого можно будет выпустить из учреждения как полезного гражданина, квалифицированного, грамотного, политически образованного и воспитанного, здорового физически и психически. Эту цель своей работы воспитатель никогда не должен забывать, буквально не забывать на ни одну минуту. И только в практическом движении к этой цели воспитатель должен иметь соприкосновение со своим воспитанником.

Каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике у воспитателя немедленно должно претворяться в практическое действие, практический совет, стремление помочь воспитаннику...

Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализуя каждое замечание.

Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план" [2, с. 139-140]. Отметим, что позиция самого А.С.Макаренка в познании личности колонистов и коммунаров выражалась в наивысшем уровне научного и художественного обобщения психологической и этической характеристики детей, что блестяще отразилось в его научных и художественных произведениях, особенно – в "Педагогической поэме". Обратим внимание на тот факт, что даже в названии этого произведения великий педагог и писатель соединил науку и искусство. Именно через искусство и становится возможным воплощение педагогической теории в такое сложное и тонкое явление, которым является детская жизнь. Научная теория и жизнетворческое искусство развития юной личности соединяются в педагогическом мастерстве творческой личности Учителя,

Мыслителя, Художника, которой и является сам А.С.Макаренко. Вот как несколькими штрихами подметил это А.М.Горький: “Говорит охрипшим, сорванным или простуженным голосом, двигается медленно и всюду успевает, все видит, знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, как будто делает моментальный фотографический снимок его характера. У него, очевидно, развита потребность мимоходом, незаметно приласкать малыша, сказать каждому из них ласковое слово, улыбнуться, погладить по стриженой головке” [4, с. 70].

### 8.3.5. Конституционально-организационные методы параллельного действия и психолого-педагогического влияния на развитие личности в коллективе

Особенностью работы А.С.Макаренка, его коллег и органов самоуправления в колонии и коммуне по развитию юной личности есть то, что они обычно пытались не иметь дело с отдельными личностями, а опирались на „логику параллельного педагогического действия через коллектив” [2, с. 150]. Параллельное педагогическое действие предусматривает опосредованное влияние на личность через коллектив. А.С.Макаренко объясняет главный аргумент в пользу именно такого действия следующим образом: "Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания...

Для нас он (человек – Р.В.) является объектом воспитания, а для себя он живой человек, и убеждать его в том, что ты не человек, а только будущий человек, что ты явление педагогическое, а не жизненное, было бы мне невыгодно. Я старался убедить, что я не столько педагог, сколько я тебя учу, чтобы ты был грамотным, чтобы ты работал на производстве, что ты участник производственного процесса, ты гражданин, а я старший, который руководит жизнью при твоей же помощи, при твоем же участии. Меньше всего я старался убедить его, что он только воспитанник, то есть явление только педагогическое, а не общественное и не личное. На самом деле, для меня он (человек – Р.В.) явление педагогическое” [2, с. 150].

То же касается, по убеждению педагога, и коллектива, отряда как „первичной ячейки общественной работы, жизни”. При таком подходе именно „первичный коллектив должен быть основным путем прикомновения к отдельной личности” [2, с. 153-154]. А.С.Макаренко фактически признает личность и коллектив субъектом жизнедеятельности и развития, чем опережает тогдашнюю практическую педагогику на десятилетия.

Впрочем, педагог не был против и индивидуального подхода, но при условии, что решающими в воспитании личности являются не отдельные методы учителей и даже школы, а целостная организация воспитательного процесса в школьном коллективе, которая позволяет воспитывать каждого члена коллектива, а не отдельную личность. При этом для А.С.Макаренка коллектив никоим образом не выступал аморфной массой личностей. Напротив, он выделял в нем качественно своеобразные их группы, которые нуждались каждый раз в определенном индивидуально-коллективном подходе, в частности [2, с. 158-159]:

- действующий актив, который ведет коллектив коммуны;
- резерв актива (который всегда может заменить действующий актив);
- группа здорового пассива (члены которого еще не доросли, но идут за старшими);
- несколько представителей загнивающего актива (кое-кто из командиров отрядов, которые демонстрировали отклонение от нормы в сторону интриганства, лености, неискренности, склонности к привилегиям, пьянству и тому подобное);
- "шпана" (это, обычно, новички, которые еще не лишились некоторых привычек прошлой преступной жизни);
- "болото" (дети, которые еще не втянулись в коллективную жизнь, не определились в своем отношении к коллективу ).

Представители той или иной группы поддавались разным видам индивидуально-коллективной работы – от прямой “лобовой атаки”, то есть категорического предъявления требований или искренней беседы с глазу на глаз, к „проработке” на совете командиров и общих собраниях коллектива и фронтальной “коллективной атаки” на воспитанника. Однако, не исключались и „обходные движения”, когда заведующий учреждением рисковал и разрешал дела лично, беря на себя ответственность за ребенка, который провинилася.

Большое значение во влиянии на личность А.С.Макаренко придавал дисциплине „как внешнему каркасу коллектива”. Он отличал от обычной, господствующей в школе „дисциплины сдерживания, торможения” („не кричи, не лги, не обижай педагога”) другой ее вид – дисциплину цели и движения вперед, дисциплину требовательности и преодоления трудностей, дисциплину коллективного действия и победы.

А.С.Макаренко выставлял перед своими воспитанниками очень строгие требования и задачи и добивался их выполнения. Ему позволяло успешно это делать и то обстоятельство, что требования предъявлялись от имени всего коллектива, члены которого считали интересы коллектива выше собственных интересов. Дисциплина, как результат воспитания (и только позже – как условие и средство воспитания) в колонии и коммуне А.С.Макаренка имела свои отличия, она отвечала определенным „теоремам”, в частности [2, с. 178-191]:

- дисциплина должна быть сознательной, то есть основываться на определенном понимании того, что такое дисциплина и для чего она нужна;
- логика дисциплины ставит каждую личность в более защищенное, более свободное состояние, когда личность больше уверена в своих правах, в своем жизненном пути (многие коммунары справедливо заявляли, что дисциплина – это свобода);
- дисциплинированность утверждается лучше там, где властвует принцип: интересы коллектива стоят выше интересов личности, а не там, где личность выступает против коллектива;
- дисциплина украшает коллектив и личность, то есть эстетика, красота дисциплины является ее значимой характеристикой;
- наконец, дисциплина должна проявляться в том, что человек делает неприятные для себя вещи с удовольствием.

Эти пять утверждений А.С.Макаренко предлагает рассматривать как определенную „теорию поведения, мораль, которую необходимо детям предъявлять как определенное знание, о котором нужно всегда говорить, подчеркивать и

добиваться понимания этих теорем и положений. Только таким образом, при таком общем теоретизировании, дисциплина будет получа ться сознательной" [2, с. 191].

Такая теория сознательного поведения должна сопровождать дисциплину, идти параллельно с дисциплиной, но не быть основой дисциплины, поскольку такой основой выступает требование, не само требование по себе, а в соединении с уважением к личности. Он снова и снова утверждает: „Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему. Я убежден, что эта формула есть формула вообще советской дисциплины, есть формула вообще нашего общества" [2, с. 191-192].

Это сочетание требовательности и уважения к личности А.С.Макаренко объясняет не разницей между ними, а их тождественностью, ведь в требованиях к личности отражается уважение к ее силам и возможностям, а в уважении к личности предъявляются требования к личности. Великий педагог является сторонником требований к личности, которые являются последовательными, определенными, без поправок и без улучшения, являются предельными, то есть никоим образом не половинчатыми, а доведенными до возможной границы. При всем разнообразии требований, единственное, чего следует требовать, по А.С.Макаренку, так это подчинения коллективу, если он действительно создан и существует.

Впрочем, педагог предостерегает, что требовать нужно уметь. Ведь „без искреннего, открытого, убедительного, горячего и решительного требования нельзя начинать воспитание коллектива" и личности. А.С.Макаренко выделяет несколько стадий процесса требования, которые он иллюстрирует на примере избавления школы от хаотического движения, беготни детей, крикливости, истеричности, что сопровождается разбитыми окнами и носами и т.п. [2, с. 194-195].

На первой стадии заведующему следует в решительной форме потребовать на собрании от коллектива прекратить шумиху и беготню по школе.

На второй стадии, когда образовалось определенное ядро из детей, которые поддерживают выраженное заведующим требование, следует действовать через это ядро и доводить требования до групп, классов, отрядов.

На третьей стадии это требование выдвигает, предъявляет уже не один заведующий или ядро, а весь зрелый коллектив. Тогда заведующий может выполнять свою работу математически точно, организованно, эффективно. Или даже уже ничего не требовать, потому что субъектом требования становится сам коллектив. А.С.Макаренко признавался, что в последние 5 лет работы в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского он уже ничего не требовал, а наоборот, выступал уже как тормоз относительно избыточных иногда требований коллектива. Он утверждал, что „этот путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива, этот путь я считаю основным путем в развитии советского детского коллектива. Я убежден, что тут не может быть постоянных форм. Один коллектив может стоять на первой стадии развития, и там нужно иметь фигуру диктатора-воспитателя, и как можно скорее этот коллектив должен переходить к форме свободного коллективного требования и к требованию свободной личности к самой себе" [2, с. 195-196].

Кроме требования, как „необходимого элемента дисциплинирования коллектива", а через него и личности, существуют еще и другие его формы – привлечение и понуждение. Они выступают как более слабые формы предъявления требования, которые могут выражаться как в простой, так и в более сложной форме. Так, привлечение может осуществляться в своей примитивной форме через подарок, награду, премию, определенные блага для личности, а в более сложных формах – через эстетику поступка или красоту его внутренней сущности. Понуждение также может реализовываться в относительно простой форме прямого доказательства и убеждения, или более утонченно – через намек, улыбку, юмор и тому подобное [2, с. 195].

В определенных случаях А.С.Макаренко не исключал применения угрозы – наказанием, неприятностями, осуждением, предложением поставить вопрос на общее собрание (что было самой страшной угрозой). Но они, как правило, применялись лишь на первых этапах становления коллектива и личности и полностью исключались на последующих этапах. Нельзя забывать о контингенте детей – несовершеннолетних правонарушителей: карманных воров, грабителей, проституток и тому подобное – с которыми обычно имел дело педагог со своими коллегами в колонии и коммуне.

Вместе с тем, широко использовался целый ряд наград, таких как подарок, денежная премия и наивысшая награда, которой признавалась благодарность в приказе перед торжественным строем коммунаров и преподавателей с флагом, оркестром и салютом. Такая благодарность записывалась в дневник отряда и коммуны, на красную доску.

Не обходит вниманием педагогическая система А.С.Макаренка и вопроса о применении наказаний, но лишь в тех случаях, когда без них нельзя обойтись. При этом «наказание должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов [2, с. 198-199]. Педагог указывает на определенные отличия воспитывающего наказания от традиционного.

Во-первых, оно ни в коем случае не должно повлечь за собой физического и морального страдания юной личности, которая провинилась. Сущность наказания должна выражаться в переживании того, что человек, зная, что он осуществил неправильный поступок, осуждается коллективом, от которого он отчуждается, что и выступает собственно стимулом для улучшения неадекватного поведения. Наказание достигает своей цели, если коллектив стоит на стороне наказания, так сказать, санкционирует его применение. Поэтому наказывать может только весь коллектив, его собрание, или уполномоченный коллективом человек. В коммуне им. Ф.Э.Дзержинского наказывать мог только заведующий, что обеспечивало единую логику наказания.

Во-вторых, при использовании наказания следует добиваться, чтобы наказанному воспитаннику были известны определенные традиции и нормы, принятые в коллективе. В качестве наказания в коммуне использовались: наряд – получасовая работа на кухни, уборка территории, лишение отпуска и карманных денег (они откладывались на счет в сберегательной кассе). Но самым страшным было наказание в виде освобождения от производства и перевод на хозяйственные работы. Однако эти виды наказания обычно касались лишь воспитанников, а относительно коммунаров А.С.Макаренко мог употреблять только одну форму наказания – арест в собственном кабинете на

протяжении не более 10 часов, когда провинившийся коммунар должен был сам «организовать» назначенный ему арест, в ходе которого он имел право разговаривать с заведующим коммуны, но не касаясь темы своего ареста. Именно в такой форме ареста больше всего воплощалось центральное положение воспитательной системы А.С.Макаренко – как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему. Приведенные формы наказания становятся, по мнению педагога, не наказанием в обычном „школьном" понимании, а „толчком, когда коллектив шутя, играчу, показывает свои силы" [2, с. 202].

### 8.3.6.Методы создания позитивного эмоционального тона, красоты коллективного действия и гражданского поведения личности (эстетически-утверждающие методы)

Отличительными чертами детского коллектива как воспитывающей, жизнетворческой силы развития личности А.С.Макаренко считал позитивный эмоциональный стиль, тон, который выражался в таких признаках, как [2, с. 202-207]:

- мажор, то есть „постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность. Готовность к полезным действиям, к действиям интересным, к действиям с содержанием, со смыслом, но ни в коем случае не к бестолочи, визгу, крику, не к бестолковым зоологическим действиям";
- ощущение собственного достоинства, то есть уверенность в своей жизни, уверенность в своем собственном лице, что вытекает „из представления о ценности своего коллектива, из гордости за свой коллектив" и проявляется в приветливости, вежливости коммунаров, их готовности помогать первому же постороннему человеку, гостю коммуны;
- способность чувствовать тон жизни, тон дня, чувствовать тех, кто находится вокруг тебя и то, что делается рядом и благодаря этому хорошо ориентироваться в окружающем;
- чувство защищенности личности в коллективе, защищенности от насилия, самодурства, издевательства, обид со стороны кого-либо. Каждый коммунар знал „что никто не сможет их обидеть, так как каждый обиженный будет защищен не только своим отрядом, бригадой, мною, а более того — первым встречным товарищем" [2, с. 206].

Вместе с тем, А.С.Макаренко утверждал, что „создавая в этом стиле постоянный мажор, способность к движению, к энергии, к действию, надо одновременно создавать и способность к торможению. Как раз это то, что сравнительно редко удается обычному воспитателю. Тормозить себя – это очень трудное дело, особенно в детстве, оно не приходит от простой биологии, оно может быть только воспитано... Тормозить себя нужно на каждом шагу, и это должно превратиться в привычку. И коммунары прекрасно знают, что человек без тормозов – это испорченная машина. Это торможение выражается в каждом физическом и психическом движении, в особенности оно проявляется в спорах и ссорах. Как часто ссорятся дети потому, что у них нет способности торможения...

Я добился того, что раньше, чем дети перессорятся, – стоп, тормоз, и уже ссора не происходит. Поэтому я добился того, что в коммуне по целым месяцам не было ссор между товарищами, а тем более драк, сплетен, интриг друг против друга" [2, с. 206].

А.С.Макаренко уделял большое внимание эстетической стороне жизни коллектива. Для него „эстетика костюма, комнаты, лестницы, станка имеет нисколько не меньшее значение, чем эстетика поведения. А что такое эстетика поведения? Это именно поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более высокой культуры...

Эта установленная форма вежливости в деловых отношениях чрезвычайно полезна, она мобилизует волю, она заставляет человека себя чувствовать собранным, она подчеркивает тип деловых отношений, она учит человека различать: это дружба, это соседство, это любовь, это приятельство, а вот это – дела. И это вызывает особое уважение к делу" [2, с. 206-207].

Эта форма внешней вежливости, даже если она несколько напоминает военизацию, но не выходит за границы „принципа пионерского движения", по мнению педагога, необходима, полезна и чрезвычайно украшает коллектив, делает его привлекательным внешне. Эстетика формы поведения рассматривалась им как действенный воспитывающий фактор.

А.С.Макаренко пытался поэтому всеми средствами украшать коллектив. Для этого строилась, несмотря на бедность, оранжерея в расчете на гектар цветов, которые выставлялись в спальнях, столовых, классах, кабинетах, на лестницах и т.п. Костюмы, обувь, все вещи всегда были чистыми. За наличие пыли в комнатах командиры отрядов должны были получать арест на десять часов – таковы были требования педагога к чистоте и красоте в коммуне.

Учителя, как и сам А.С.Макаренко, должны были ходить на занятие в лучших костюмах, выступая перед учениками настоящими „франтами". Педагог считал, что и „дети должны быть так красиво, так красочно одеты, чтобы они вызывали удивление. В старые века красиво одевались войска. Это было пышностью привилегированных классов. У нас таким привилегированным слоем общества, который имеет право красиво одеваться, должны быть дети" [2, с. 211].

И дети коммуны А.С.Макаренка красотой своего коллектива поражали жителей Харькова, Киева, Москвы, Кавказа, Крыма и т.п., когда торжественным строем, под флагом и барабаном, с 60-трубным оркестром, прекрасно одетые в парадную форму (вензеля, золото и серебряные, расшитые тюбетейки, с выстиранными белыми пикейными воротничками и т.п.) торжественным маршем проходили на праздники улицами и площадями.

## 8.4. Организация системы коллективных деяльностей детей на основе общественно-хозяйственного самоуправления как средство становления и самовыявления здоровой, счастливой личности

Воспитательная система А.С.Макаренка основывается на разнообразии видов деятельности учащихся, которые образуют единое деятельное целое. Речь идет о комплексе учебной, общественной, трудовой, эстетической, творческой, военизированной, спортивной деятельностей, досуге и т.п. Каждая из этих деяльностей была организована на высшем уровне, имела коллективный характер и максимально содействовала развитию у учащихся

личности гражданина и работника. Этот деятельный характер педагогики А.С.Макаренко принципиально отличает ее от других педагогических систем, которым присуща пассивность, умозрительность, излишняя теоретизация, застой мысли и действия.

Самым трудным звеном в этой системе деяльностей следует признать учебу, ведь в колонии и коммуне собирались фактически "дети улицы", которые по большей части не умели ни писать, ни читать, потому что перед поступлением в учреждение не посещали школы. Если в колонию еще принимали почти всех, то в коммуне пополнение уже ограничивалось определенными правилами, такими как: а) прием мальчиков не младше 12 лет и не старше 15 лет; б) прием девочек в возрасте от 12 до 14 лет; в) отказ в приеме умственно отсталых детей.

Невзирая на это, колония, а еще в большей степени коммуна, достигали заметных успехов в общеобразовательной и профессиональной подготовке таких «трудных» детей. Как пишет коллега и последователь А.С.Макаренка В.Н.Терский (1898-1965), который работал вместе с выдающимся педагогом с 1926 года „из таких ребят у нас вышли отличные мастера, рабочие и инженеры, конструкторы и художники” [4, с. 189]. Этот результат был получен потому, что в системе А.С.Макаренка были практически реализованы такие принципы педагогики, как единство учебы и воспитания, органическое сочетание учебы, труда и досуга, непрерывность общеобразовательной, трудовой, специальной, профессиональной и эстетической подготовки, интеграция личностного, гражданского, профессионального и жизненного самоопределения, удачное переплетение репродуктивных, производительных и творческих элементов деятельности и т.п. Можно утверждать, что в педагогической системе А.С.Макаренка были впервые в стране осуществлены деятельное общественно и личностно ориентированное обучение и воспитание.

Конечно, это стало возможно, прежде всего, потому, что педагогический коллектив составляли квалифицированные, выдающиеся для своего времени учителя, воспитатели и организаторы производства. Этот коллектив был объединен в единое целое яркой творческой личностью А.С.Макаренка, который, кстати, был не только талантливым организатором и воспитателем, но и высококвалифицированным учителем. Известно, что он талантливо преподавал ряд учебных предметов: историю, русский и немецкий языки, рисование, черчение, математику и музыку. Этот перечень уже сам по себе свидетельствует о разносторонности личности гениального учителя. Следует вспомнить, что А.С.Макаренко хорошо рисовал и играл на скрипке. Как вспоминал В.Н.Терский „Антон Семенович не просто учил нас, а учил читать, видеть, понимать – учил учиться. Зажег он у нас жажду к знаниям – спасибо ему за это большое!” [4, с. 231]. А воспитанник коммуны Л.В.Конисевич утверждал, что сам Антон Семенович „прекрасно вел уроки истории и литературы. Каждый его урок становился событием и оставался у нас в памяти на всю жизнь” [4, с. 247].

В колонии и коммуне были созданы хорошие условия для учебы и, как следствие, – для получения полноценного образования. Выпускники школы имели возможность подготовиться и поступить на рабфак, а затем в высшее учебное заведение. В коммуне же, в самой ее структуре был организован собственный рабфак, а в дальнейшем и техникум с двумя отделениями – электромеханическим и оптико-механическим. Коммуна сотрудничала с такими высшими учебными заведениями, как Харьковский машиностроительный институт, Харьковская художественная академия и т.п.

В ней впоследствии появились настоящие профессора: украинской филологии – Е.С.Магура, русского языка и литературы – С.П.Пушников, квалифицированные преподаватели, инженеры, педагоги, актеры из Харьковского театра российской драмы и т.д.

Но коммуна не только просвещалась сама, училась учиться всю жизнь, она учила других, о чем свидетельствует открытие в Шишковке, под Харьковом, школы ликвидации неграмотности и кружка сельской молодежи.

В системе А.С.Макаренка учебная деятельность детей была педагогически, психологически, организационно, технологически связана с трудовой деятельностью. Эта связь имела разные аспекты: мотивационно-смысловой (труд стимулировал и придавал смысл учебе), информационно-познавательный (учеба информационно, через практически значимые знания обеспечивала труд), целеобразовательный (трудовая деятельность создавала перспективу воплощения в жизни достижений учебной деятельности), операционно-результативный (учебные умения изначально были тесно взаимосвязаны и органически переходили в практические, трудовые, производительные, технологические навыки), эмоционально-чувственный (результаты труда удовлетворяли значимые потребности, мотивы, которые порождались в процессе учебы и жизнедеятельности, вызывая позитивные эмоции, которые закрепляли всю систему учебной деятельности). Благодаря этому колонисты и коммунары не знали «бездны между умственным и физическим трудом» [4, с. 142].

Для педагогической системы А.С.Макаренка было свойственно то, что учеба и труд не образовывали последовательную, разорванную во времени цепь действий, когда учеба предшествует отсроченному на годы, к окончанию школы, моменту вступления в трудовую жизнь. Учеба и труд были органически переплетены во времени на протяжении каждого дня и всех лет учебно-трудовой деятельности и жизнедеятельности учеников.

И главное то, что трудовое обучение менее всего напоминало игру в труд, а выступало как полноценная, посильная для детей полезная трудовая деятельность, являющаяся средством выживания, достойного существования, культурной, счастливой жизни.

А.С.Макаренко не представлял "себе трудового воспитания коммунаров вне условий производства” и процесса „создания ценностей” [2, с. 242]. Вспомним из трудов педагога, что для колонистов таким источником получения ценностей, благосостояния выступали собственный сельскохозяйственный труд, сапожницкое дело, швейное, кузнечное, столярное и тому подобное ремесло, а для коммунаров – современное производство мебели (для харьковских учреждений), одежды (для себя), электродрелей, пленочных фотоаппаратов "ФЕД" (впервые в стране) и т.д. О размахе производства лишь на двух заводах коммуны можно судить хотя бы по тому, что в 1933 году их промфинплан достигал 20 миллионов рублей [4, с. 124]. Благодаря этому коммунары отказались от пожертвований чекистов (10 тысяч рублей в год) и от государственного финансирования всех своих потребностей, более того, они, как правило, помогали своим выпускникам, рабфаковцам, студентам высших учебных заведений, обеспечивали приданое девушкам коммуны и т.п.

Этому способствовали такие принципы организации трудовой деятельности колонистов и коммунаров, как высокий технологический уровень производства, научная организация труда, изобретательство и рационализаторство, самоокупаемость труда, обязательное наличие заработной платы у подростков, комплексное обеспечение квалифицированными кадрами (как взрослыми инженерно-техническими работниками, так и ученическими, подготовленными по склонностям и способностям), единство и непрерывность учебы, профессиональной подготовки, труда и общественного самоуправления и т.д.

Все это обеспечивало оперативное и качественное выполнение колонистами и коммунарами всех производственных заданий. Так, можно привести пример, когда за одну ночь перед празднованием 1 Мая все коммунары, благодаря продуманной организации своего труда, согласованности интеллектуальных и практических действий и, как обычно, высокого трудового напряжения, сделали по заказу учреждений Харькова плакаты с праздничными лозунгами общей длиной... три километра и четыреста метров [4, с. 191].

Следует отметить, что учебная и трудовая деятельность воспитанников не была бы такой эффективной, если бы не пронизывалась хорошо налаженной организационной, общественной деятельностью коллектива учеников и педагогов. Именно это обстоятельство предоставляло новое, неслыханное до тех пор в отечественной педагогике, качество воспитания и самовыражения личности. Конечно, речь идет об особенном ее типе, то есть гуманистически социализированной, колективно, общественн, демократически действующей личности, которая получала в условиях данной системы наибольший жизнетворческий потенциал на всю последующую жизнь. Учитывая, какие драматические проблемы переживают народы в XX и в начале XXI век, с их непрерывными социальными потрясениями, военными конфликтами, террористическими актами, экологическими катастрофами, мировой педагогике и политике следует обратить надлежащее внимание на опыт общественного, коллективного выживания и процветания, добытый в подвижническом педагогическом труде А.С.Макаренка.

Безусловно, что хорошо организованная, гуманистически ориентированная, насыщенная социальным интеллектуальным действием, здоровым межличностным общением, народной мудростью общественная деятельность детей выступала тем "ядром", которое органически интегрирует все другие виды деятельности – учебную, трудовую, творческую и т.п. – в колонии и коммуне, придавая ей высшее гуманистическое качество. В этом плане ее можно расценивать как своеобразную мета-деятельность .

В предыдущих разделах уже рассматривалась разработанная и воплощенная А.С.Макаренком в жизнь схема построения школьного коллектива как развивающей юную личность жизнетворческой социально-педагогической системы. Приведем в этом месте некоторые отличительные черты общественной деятельности и поведения, в которых взрастала юная личность в коллективе А.С.Макаренка.

Безусловно, что центром, своеобразной школой общественного поведения колонистов и коммунаров были общие собрания всего коллектива. Они выступали средоточием наиболее организованной социальной деятельности воспитанников. Для общих собраний были характерны такие признаки, как деловитость, демократичность, автономность, гласность, право голоса каждого, оперативность, точность, хорошая подготовка, честность, обязательность решений, отчетность и, как правило, высокая координированность действий. Благодаря этому собрания выступали как образец, модель организованной демократической общественной деятельности для всех других сфер жизнедеятельности колонистов и коммунаров. А.С.Макаренко довел функционирование общих собраний коммунаров до такого уровня совершенства, что они были «действительно реальным, правящим органом» коллектива [2, с. 229], а коллектив стал настоящим воспитателем личности, что выразилось в конце концов в отказе от института воспитателей и в минимальном влиянии самого А.С.Макаренка на хозяйственно-педагогическую деятельность в коммуне. Недаром он сравнивал общие собрания и советы командиров с "народным новгородским вечем" [4, с. 135]. Значительно более точным было бы, на наш взгляд, их сравнение с военными, куренными, паланочными советами запорожских казаков, о чем мы скажем дальше [23, с. 163-171].

По традиции, собрания проходили в точно назначенное время, без всяких опозданий, без излишней потери времени. Законом общих собраний стали, повторим это, точность, деловитость, оперативность, благодаря чему они могли происходить почти ежедневно и в кратчайший срок (10-20 минут), коллективно принимать разнообразные решения. Выступать мог каждый, но не более 1 (в отдельных случаях 3) минуты. Все вопросы готовились предварительно и такая подготовка способствовала максимальной действенности выступлений и решений. Администрация не оказывала давление на принятие решений коллектива, но могла в отдельных случаях выразить свое мнение и повлиять на эффективность решения.

Такая концентрированная общественная деятельность доходила до пределов совершенства посредством работы коммунаров в совете командиров, в многочисленных комиссиях, в классах и отрядах, в содержательном общении между собой и с педагогами и особенно – с самим А.С.Макаренком, который был для коммунаров образцом гражданственности, демократичности, профессионализма, настоящим отцом и учителем с абсолютным человеческим авторитетом.

Вся коммуна, как вершина педагогического подвижничества и творчества А.С.Макаренка, представляла собой своеобразное единое педагогическое и хозяйственное пространство, в котором осуществлялось дивное, насыщенное, учебно-воспитательное, общественное, трудовое действо. Сам педагог теоретически насчитывал в коммуне около 100000 линий межличностного взаимодействия вообще, а в каждый данный момент – 150-200 линий [2, с. 63].

Если проанализировать операционально-результативный состав общественной деятельности юных личностей, которая культивировалась в коллективе А.С.Макаренка, то можно выделить поражающий перечень их целеустремленных, скоординированных, эффективных действий – как сугубо личностных, так и межличностных:

- организационно-лидерские, властные действия, через которые, по принципу целесообразности, прошли все коммунары, которые реально учились принимать решения, доводить их до результата, приказывать, командовать воспитанниками;

- организационно-исполнительские действия, то есть действия подчинения, четкого выполнения общественных решений, которые опять же умели выполнять все юные личности, невзирая на то, какую „командную" должность они занимали раньше;

- открытые и прямые коммуникативно-объединяющие действия на основе дружеских межличностных отношений между старшими и младшими колонистами, честного обмена деловой и общественной информации, партнерского взаимодействия и взаимопонимания, что способствовало интеграции членов коммуны в единый сцементированный коллектив и формированию единой общественной мысли;

- общественно-поступковые действия и акции, которые базировались на готовности колонистов к гуманистическому поведению в интересах всего коллектива и каждого из его членов (так, например, коммунары приняли решение никогда не садиться в общественном транспорте, чтобы были свободные места для взрослых);

- помогающе-заботливые действия старших коммунаров по отношению к младшим и всех учеников по отношению к взрослым и друг другу;

- культурно-эстетические действия, которые выражались в том, что коммунары четко придерживались высокой этики общественного поведения, чистоты в помещениях, аккуратности в личных действиях, эталонов красоты и эстетики как в колонии, так и вне ее границ (примером этого была поражающая красота колонны коммунаров на праздничных митингах и демонстрациях – с оркестром, парадной формой, ритуалом, командирами и т. п.); к этому же следует прибавить почти полное участие колонистов и коммунаров в еженедельных постановках театральных спектаклей;

- защитные действия, которые были способны выполнять все члены коллектива по отношению к слабым, малышам, девушкам и т.д;

- презентационные действия, благодаря которым коллектив колонии и коммуны, его интересы были хорошо представлены внешне;

- эмоционально-чувственные действия мажорной тональности и влияния симпатического и эмпатического плана, которые коллектив колонии и коммуны продуцировал во внутренних и внешних отношениях– красотой своей организации, действенностью, целесообразностью, эффективностью, общительностью, дружбой и т.п., что имело силу внушения позитивного настроения другим и впечатления от него;

- внутри-личностная общественно ориентированная интеллектуальная работа коммунаров на принципах чести, достоинства, гуманизма, коллективизма, демократичности, дисциплинированности, точности, уверенности, ответственности и т.д.

Как правило, такое разнообразие и концентрация в коллективе общественных действий, которые пронизывали и интегрировали все другие виды деятельности – учебную, трудовую, профессиональную, творческую, эстетическую, спортивную, военно-подготовительную и т.п. – и было главным фактором воспитания и самовыражения юной личности высокого общественного, социально изысканого, коллективистского, гуманистического качества.

Исследователям еще предстоит проанализировать коллектив А.С.Макаренка в этом деятельностном аспекте, ведь именно эта системотворческая сторона организации коллективной деятельности обеспечивала успех во всех других сторонах жизни коммуны. Не вызывает сомнения, что великому педагогу удалось притронуться к важнейшим жизнетворческим гуманистическим силам, к интимному социальному организму, к определенному "социальному геному" обществу, который, подобно ядру живой наследственной клетки человеческого организма, порождает новую жизнь, воспроизводит в коллективе человечность. Сам факт массового превращения в коллективе А.С.Макаренка, как в определенной социально-генетической матрице, несовершеннолетних правонарушителей, в прошлом воров в воспитанников, коммунаров, граждан и мастеров труда убедительно свидетельствует об этом.

Подчеркнем, что этому способствуют и другие виды деятельности юных личностей, которые быди реально воплощены в массовом порядке в коммуне, такие как:

а) эстетико-художественная деятельность, в частности, театральная (в которой еженедельно принимал участие весь коллектив), литературная (например, в качестве корреспондентов настенной газеты „Шарошка", длиной 40 метров, выступал весь коллектив, а сама газета делалась ежедневно командой редакторов и авторов за один час) и т.п.;

б) творческая деятельность в широком, даже тотальном, плане, к которой привлекалось большинство коммунаров и которая пронизывала все другие виды деятельности, например, через так называемую изобретательскую студию;

в) военно-подготовительная деятельность – военные игры, караулы, походы, владения оружием и тому подобное;

г) спортивная деятельность – от утренней зарядки до спортивных занятий и соревнований между отрядами и классами, с другими коллективами, благодаря чему коммунары были здоровы, грациозны, ловки, физически воспитаны;

д) досуговая деятельность: коммунары умели прекрасно отдыхать – в игровых развлечениях, экскурсиях в музеи, посещениях театров, заводов и учреждений, в дальних походах и ближних поедках.

Говоря современным языком, коммунары жили в широком, разнообразном, хорошо продуманном, разумном „поле деятельностей", которое позволяло им не только хорошо развивать многообразные личностные качества, но и основательно самовыявляться в качестве граждан, творцов и мастеров.

Таким образом воплощалась цель, "проект личности", который был сформирован еще в начале педагогической деятельности А.С.Макаренка и уточнялся, конечно, на всех последующих ее этапах. Масштаб и эффективность педагогической системы Педагога, Мастера удивляют и доныне, они будут поражать, привлекать к себе внимание как спасительный для человечества подвиг гуманизма, невзирая на определенную критику, которая всегда сопровождает деятельность Гения.

### 8.5. Преданность учительского таланта национальным и общечеловеческим ценностям, самоотверженный творческий труд народного Учителя как факторы его победы над авторитарной посредственностью

Оценивая педагогическую систему А.С.Макаренка с позиций начала XXI века, нужно пересмотреть некоторые стереотипы, которые уже успели сложиться как у ее сторонников, так и у критиков, особенно тех, кто рассматривал ее по большей части формально.

В связи с этим, следует отметить сразу же, что беспристрастный анализ свидетельствует о том, что разработанная и блестяще воплощенная великим педагогом в жизнь система менее всего по своей сущности отвечала... канонам коммунистического воспитания, которые властвовали в Советском Союзе, к чему ее искусственно привязывали ее апологеты в 50-80-ые годы прошлого века и за что ее сейчас подвергают критике с позиций современной демократии. Отметим тот известный факт, что система великого педагога и психолога в моменты своего наивысшего развития неоднократно отбрасывалась, подвергалась репрессиям со стороны ортодоксальной большевистской системы образования („наркомпроса"). Как иначе можно оценивать факт снятия А.С.Макаренка с должности заведующего колонией им. А.М.Горького в 1928 году. Кстати, это состоялось на следующий день после отъезда российского писателя из колонии, где он находился в гостях три летних дня. Об этом свидетельствует также отстранение А.С.Макаренка от должности заведующего коммуны им. Ф.Э.Дзержинского в 1935 году. Свидетельством этого можно считать также преждевременную смерть педагога в 1939 году и ликвидацию коммуны в этом же году.

Эти события с закономерным для того времени трагическим финалом как для созданных педагогом учебных заведений, так и для самого творца происходили в пик кровавых политических репрессий со стороны большевистской власти и поэтому не могли быть случайными. Фактическую сторону этих событий не может перечеркнуть даже то обстоятельство, что открытие коммуны в Харькове было инициировано республиканским ГПУ, которое пригласило А.С.Макаренка на должность ее заведующего и некоторое время поддерживало его, но в конце концов освободило от этой работы, что стало гибельным для педагога и коммуны. Прав в этом плане В.Н.Терский, утверждая в своих воспоминаниях: „Жаль, очень жаль, что оторвали Антона Семеновича от созданного им коллектива. А то бы не дали, ни за что не дали ему ребята и друзья умереть так рано. Но он умер солдатом, умер с честью, умер в борьбе за свое великое дело, которое умереть не может" [4, с. 215].

Такой закономерный для большевистской системы конец имеет свое логическое объяснение, которое исследователzv нужно понять в более полной мере. Мы можем допустить сейчас, что созданная А.С.Макаренком педагогическая система лишь по своей „коммунистической" форме ассоциировалась, отвечала провозглашенным в те времена идеологическим штампам, идеям, но по содержанию, по своей сущности, природе резко ей противоречила. Возможно также, что „коммунистическое оформление" системы делалось талантливым педагогом, психологом, мыслителем, литератором сознательно и преднамеренно, чтобы защитить, замаскировать, сохранить ее суть и гуманистическое воплощение в жизнь. Такое объяснение вытекает из анализа его научных и художественных произведений, в частности, повести „Честь". В ней, как это ни странно, октябрьская революция охарактеризована такими идеалистически, психологически и морально дистиллированными красками, глазами человека, который искренне верит в ценность человека труда, в честь, правду, гуманизм, ответственность революционеров. Сами же революционные события показаны как бы через гуманистический фильтр, в желаемом идеальном свете человечности. Описанные в произведении бурные, местами драматические, события не сопровождались ни одной каплей крови и гибелью людей. В революционное столкновение, освещенное на почти автобиографическом материале, по воле автора вовлекаются носители чистых, моральных идей, принципов, характеров. За таким утопическим видением революции, с ее фактическими жертвами, стоит человек с безграничной верой в идеалы гуманизма, которые в полной мере были воплощены им в собственную педагогическую систему.

Вполне очевидно, что суть созданной педагогом гуманистической, демократической воспитательной системы резко противоречила реальному содержанию авторитарной системы. По степени верности национальным, общечеловеческим идеалам, идеям народной демократии А.С.Макаренко был намного выше официальных носителей коммунистической идеологии, которые популистски использовали принципы коммунизма в своих варварских, человеконенавистнических действиях. Это и является действительной причиной изменения отношения власти к педагогу, что в конечном счете стало причиной его смерти и прекращения педагогического эксперимента. Собственно, фактическая сторона краткого во времени существования и гибели педагогической системы и ее творца в полной мере соответствует трагической судьбе миллионов честных, порядочных, преданных идеалам гуманизма людей, которые были репрессированы в те зловещие годы.

Сам педагог и мыслитель искренне верил в силу здорового общества, коллектива, действенность идей гуманизма, когда утверждал: „...Идея солидарности охватывает все сферы жизни: жизнь есть борьба за каждый завтрашний день, борьба с природой, с темнотой, невежеством, с зоологическим атавизмом, с пережитками варварства; жизнь – это борьба за освоение неисчерпаемых сил земли и неба" [3, с. 356]. Эта вера и преданность идеям гуманизма делает А.С.Макаренко апологетом никоим образом не вождей „реального коммунизма", а скорее всего – автора утопического коммунизма, английского мыслителя Томаса Мора [13] и других гуманистов [17].

Однако, может быть выдвинуто и другое, более достоверное, на наш взгляд, предположение. Согласно ему, народный Учитель реализовал в своей педагогической системе идеи воли, солидарности, согласия, взаимопомощи, организованности, демократии, которые были свойственны украинскому народу – особенно в бурные, чрезвычайно трудные времена его существования. Именно в такое „революционное" время пришлось жить и работать А.С.Макаренку, но, главное – подняться над его жестокостью и трагизмом – благодаря чрезвычайному гуманистическому, демократическому, рациональному потенциалу его педагогической системы. В конце концов это и привело к победе над авторитарной посредственностью тогдашнего режима, к занятию достойного места в культурном пространстве и истории человечества.

Повторим – есть все основания для утверждения, что созданная А.С.Макаренком воспитательная система по своему содержанию больше отвечает не коммунистическим реалиям того времени, а общественно-хозяйственным

началам жизни украинской народа. Интересна в этом плане характеристика педагога, которая была дана ему в 1928 году А.М.Горьким: „Он – суровый внешне, неразговорчивый человек лет за сорок, с большим носом, с умными и зоркими глазами, он похож на военного и на сельского учителя из „идейных..." [4, с. 170].

Как народный учитель, А.С.Макаренко не мог строить свою систему, обходя народную мудрость, здравый смысл жизни своего этноса, сами эффективные формы народной организации образования, которые выковывались веками и тысячелетиями борьбы за существование – естественно обновляя их в соответствии с требованиями современного образования, критериями собственного педагогического опыта, таланта и мастерства. Поэтому целесообразно искать истоки его педагогической системы и в таких исторических формах народной жизни, как новгородское вече, Запорожская Сечь, сельская община, толстовская коммуна, даже… народная армия Н.И.Махна. При этом нам следует смело отказаться от сформированных мощным идеологическим прессом царской России и большевистского режима стереотипов, от создаваемых на протяжении десятилетий фальсифицированных образов народной жизни – иногда откровенно враждебных, иногда карикатурных, и всегда – искусственно искаженных в общественном сознании и памяти. Решительный отказ от них позволит отыскать настоящие народные истоки воспитательной системы украинского педагогического гения.

Так, читая произведения А.С.Макаренко, нельзя уйти от мысли, что колония и коммуна в значительной мере повторяли в своих чертах "права вольности" и организацию Запорожской Сечи, особенно в таких аспектах ее жизни, как выборность казацкой старшины, кошевых и куренных атаманов, судей, писарей, эсаулов, деятельность военных, куренных и паланочних казацких советов, организация медицинских, образовательных, хозяйственных и тому подобных дел, сам демократический уклад Запорожского государства на территории среднего и нижнего Поднепровья, где собственно и располагались колония и коммуна [25]. Это сходство самой организации жизни в колонии, коммуне и Запорожской сечи особенно усиливается, если параллельно с «Педагогической поэмой» А.С.Макаренка читать книгу украинского историка Д.И.Яворницкого «История запорожских козаков» [25].

Парадоксальность, даже фантастичность такого предположения в значительной мере уменьшатся, если вспомнить, что при формировании уклада колонии воспитанники предлагали вместо слова „командир" использовать „атаман", а самого А.С.Макаренка деятели наркомпроса иронически называли „атаманом ватаги беспризорных". Запорожский дух нет нет, да в той или иной мере, прорывается, воспроизводится в мыслях и мечтах воспитанников, в самой общественно-хозяйственной жизни колонистов и коммунаров. Так, планы второго переезда из-под Полтавы с целью последующего развития, обновления своей жизни, колонисты некоторое время связывали с перемещением именно на Запорожье, а один из вариантов расположения там „юных запорожцев" прямо связывался с островом Хортица, куда даже были командированы квартирьеры. От Запорожья колонисты отказались с огромным сожалением. Тогдашняя республиканская и местная власть испугалась перспективы открытого возрождения народных и козацких традиций ватагой беспризорников во главе с „Дон Кихотом Запорожским" [6, с. 369].

Можно допустить также, что сознательные или неосознанные попытки педагогического воплощения запорожских традиций А.С.Макаренком и колонистами опирались на унаследованные и стимулируемые революцией лозунги о воле, мире, труде, счастье, на общественные, этнические архетипы. Этому же безусловно способствовали еще свежие впечатления и воспоминания о гражданской войне и восстании крестьянских масс против большевистского своеволия, которые позже были представлены идеологией в виде жестоких „банд", „батьков", „атаманш Марусь" и т.п. Впрочем, народное освободительное движение в восприятии украинского населения всегда имело привлекательный вид, получало симпатию и поддержку, одним из проявлений чего стало положительное отношение к народной армии Нестора Ивановича Махна, кстати – тоже учителя, как и А.С.Макаренко.

Отметая все лживые идеологические наслоения, что очень нелегко сделать деформированному общественному мнению, вспомним, как подытожил в июле 1921 года перед бойцами Революционной Повстанческой Армии последствия своего диалога с лидером большевиков В.И.Лениным последний атаман неозапорожского украинского казацкого войска Н.И.Махно: „Коммунизм, к которому мы стремились, предполагает: свободу личности, равенство, самоуправление, инициативу, творчество, изобилие... Мы имели возможность и пытались строить общество на ненасильственных анархических принципах, но большевики не дали нам это сделать. Они борьбу идей превратили в борьбу людей. Ненавистный народу государственный аппарат с его представителями, тюрьмами и так далее не ликвидирован, а лишь реорганизован. Большевики провозгласили насилие своим правом..." [23, с. 188]. Как свидетельствуют историки, над этими словами в конце своих дней серьезно задумывался и сам В.И.Ульянов [там же]. И не совпадают ли эти выводы с некоторыми положениями педагогической системы А.С.Макаренка?

Отметим, что ко времени провозглашения Н.И.Махном этого заявления, колония А.С.Макаренка просуществовала уже целый год... А если представить, что она располагалась под Полтавой, в самой центре свободной народной жизни и пополнялась фактически сиротами или детьми родителей, среди которых были и потомки запорожского духа, то выраженное выше предположение в значительной мере теряет свою неправдоподобность. В это время в Украине появились так называемые толстовские трудовые коммуны, артели, сообщества, братства, которые были основаны на принципах добровольного труда, равноправия, самоуправления, справедливости, права и т.п. Это обстоятельство также способствовало разработке А.С.Макаренком воспитательной системы на принципах „здравого смысла" и новаторской педагогической мысли.

Следовательно, мы видим в гениальной, хорошо адаптированной к драматичной реальности и в значительной мере интеллектуально, мудро защищенной А.С.Макаренком от этой реальности, системе попытку построения талантливым педагогом на новом витке развития общества и образования, универсальной теории и практики воссоздания человечности – от уровня человеческого „дна" до статуса личности, гражданина, культурного работника, мастера. Эта теория, блестяще подтвержденная практикой, является перспективной для человечества, которое снова и снова сталкивается с проблемами дегуманизации и регуманизации молодежи – в широком диапазоне соотношения между Злом и Добром. Предложенная и проверенная великим гуманистом система организации коллектива как воспитателя личности выступает, как мы уже отмечали, определенной социально-генетической матрицей,

общественным геномом, способным воспроизводить человечность в полном значении этого слова, поднимать личность гражданина и квалифицированного труженика до уровня творца человеческих ценностей.

Эту мысль только усиливает то обстоятельство, что данная система возникла в экстремальных условиях восстановления страны – России, в состав которой входила Украина, – которая больше всего пострадала в первой мировой и гражданской войне, от революционных экспериментов, где происходили самые страшные битвы и самые ужасные массовые человеческие трагедии. Не удивительно, что педагогическая система А.С.Макаренка была создана именно в Украине, которая очутилась в это время в самом эпицентре социальных, политических, военных катастроф. Только такая педагогическая система и могла противостоять драматическим последствиям этих событий и спасти молодежь.

Понятно и то, почему после второй мировой войны эта педагогическая система была наиболее затребована в Германии и Японии – в тех странах, которые начали эту войну, потерпели в ней сокрушительное поражение и в которых наиболее остро встала проблема эффективного воссоздания экономики, благосостояния народа, культуры, что в конце концов и было сделано, в том числе и с помощью данной системы.

Логично утверждать, что педагогическая система А.С.Макаренка выступает в контексте трагического XX века как своеобразный гуманистический „взрыв", который дает возможность быстро и интенсивно преодолевать бездну между варварством и человечностью, между Злом и Добром, утверждать ценность творческой, духовно развитой личности. Не вызывает сомнения, что и в наше время, когда проблемы упадка и возрождения культуры непрерывно возникают в жизни как отдельных стран, так и всего мира, глобальное гуманистическое значение теории А.С.Макаренка для развития личности в коллективе как составной части общества будет неизменно возрастать.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.*
2. *Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Составитель В.В.Кумарин. – М.: Педагогика, 1972. – 336 с.*
3. *Макаренко А.С. Книга для родителей. Изд-е 6-е. – М.: Учпедгиз, 1956. – 360 с.*
4. *Макаренко А.С. Марш тридцатого года: Книга для учителя. Составитель В.Г.Бейлинсон. 2-е изд-е. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.*
5. *Макаренко А.С. О воспитании. Составитель В.С.Хелемендик. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.*
6. *Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Роман. – К.: Веселка, 1986. – 604 с.*
7. *Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырех томах. Том 3. Флаги на башнях. Рассказы. – М.: Изд-во «Правда», 1987. – 512 с.*
8. *Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. Книга для родителей. Статьи о литературе. А.М.Горький и А.С.Макаренко. – М.: Изд-во „Правда", 1987. – 576 с.*
9. *Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост. С.Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.*
10. Зязюн І.А. Педагогіка добра: Ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2001. – 220 с.
11. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
12. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко. Книга для учителя. Составитель В.М.Коротков. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
13. А.С.Макаренко – педагог и писатель (Тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции «Педагогическое наследие А.С.Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания», посвященной 90-летию со дня рождения выдающегося советского педагога и писателя, 2-3 марта 1978 года). – Сумы: МП УССР, СГПИ им. А.С.Макаренко, 1978. – 325 с.
14. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С.Макаренка. Факсимільний збірник праць 1986-2001 років. – Полтава, 2002. – 84 с.
15. Павлова М.П. Педагогические воззрения А.С.Макаренко. – М.: Трудрезервиздат, 1956. – 244 с.
16. Педагогический поиск / Составитель И.Н.Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
17. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
18. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
19. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.
20. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
21. Рибалка В.В. О характере целей трудовой деятельности учащихся в свете идей А.С.Макаренко / А.С.Макаренко – педагог и писатель (Тезисы докладов и сообщений республиканской научной конференции „Педагогическое наследие А.С.Макаренко и современные проблемы коммунистического воспитания", посвященной 90-летию со дня рождения выдающегося советского педагога и писателя, 2-3 марта 1978 года). – Сумы: МП УССР, СГПИ им. А.С.Макаренко, С. 168-170.
22. Уотсон Д.Д. Двойная спираль: воспоминания об открытии структуры ДНК. Перев. с англ. – М.: Мир, 1969. – 252 с.
23. Шилов Ю.О. Святині: Роман-есе з двох повістей. – К., 2001. – 326 с.
24. Школа громадянського виховання. Луганський ліцей іноземних мов. Спільний довгостроковий проект науково-методичного центру середньої освіти МОН України та редакції тижневика „Освіта" // Освіта, спецвипуск, 13-20 серпня 2003 р.
25. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків. У трьох томах. Том 1. – К.: Наукова думка. 1990. – 592 с.

# 9. ЛИЧНОСТЬ В ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

***"При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (в эти внутренние условия включаются и психические явления – психические свойства и состояния личности)".***

***С.Л.Рубинштейн.***

*Сергей Леонидович Рубинштейн (6 июня 1889 г. – 11 января 1960 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР – родился в Одессе в семье адвоката. Высшее образование получил в 1909 – 1913 гг. в Германии в университетах Берлина, Марбурга, Фрейбурга, где изучал философию, логику, психологию, социологию, математику, естественные науки. Защитил в Марбургском университете докторскую диссертацию по теме "К проблеме метода". После этого возвратился в Одессу, где работал доцентом, а впоследствии, после смерти в 1922 г. Н.Н.Ланге, – профессором кафедры психологии и философии в Новороссийском (Одесском) университете. Активно участвовал в перестройке системы высшего образования в Украине.*

*В 1930 г. был приглашен Н.Я.Басовым в Ленинград на должность заведующего кафедры психологии Ленинградского педагогического института им. А.И.Герцена, где работал до 1942 года. В этот период им были написаны и опубликованы "Основы психологии" (1935 г.) и "Основы общей психологии" (1942 г.), в которых были обобщены достижения отечественной и мировой психологии. В 1942 г. был переведен из блокадного Ленинграда в Москву, где возглавил Институт психологии и кафедру психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. С 1943 г. – член-корреспондент Академии наук СССР, а с 1945 г. – действительный член Академии педагогических наук РСФСР. В 1945 г. С.Л.Рубинштейн организовал первую в АН СССР психологическую лабораторию – сектор психологии Института философии АН СССР. В 1946 г. выходит вторым изданием фундаментальный труд С.Л.Рубинштейна – "Основы общей психологии".*

*Хорошо известны такие его работы, как "Бытие и сознание" (1957 г.), "О мышлениях и путях его исследования" (1958 г.), "Принципы и пути развития психологии" (1958 г.), "Проблемы общей психологии" (1973 г.) и др.*

*Значительным вкладом в становление и развитие отечественной психологии стали выдвинутые и разработанные С.Л.Рубинштейном методологические принципы психологического исследования – принцип единства сознания и деятельности и диалектико-материалистический принцип детерминизма. На этой методологической основе С.Л.Рубинштейном была создана оригинальная философско-психологическая концепция человека и теория мышления как процесса и деятельности. Им разработана система научных, философских и психологических категорий – бытия человека, субъекта и объекта, субъективного и объективного, деятельности и поведения, материального и идеального, естественного и социального, психологического и физиологического и т. п. [19]. Проблему личности С.Л.Рубинштейн исследовал в контексте принципов единства сознания и деятельности и детерминизма. Последователи С.Л.Рубинштейна справедливо утверждают, что для него "личность – это и основная психологическая категория, и предмет психологического исследования, и методологический принцип" [16].*

### 9.1. Теоретическое определение личности

Как отмечают ближайшие ученики С.Л.Рубинштейна – К.А.Абульханова-Славская и А.В.Брушлинский – разработка выдающимся психологом проблемы личности осуществлялась в два этапа. На первом из них, в 30-е годы XX-го века, был провозглашен так называемый "принцип личности". С.Л.Рубинштейну удалось доказать в этот период возможность объективного подхода к личности и ее сознанию, преодоления функционализма и раздробления личности на отдельные психические элементы. На втором этапе, в 50-е годы, ученый обобщил свое понимание личности, найдя "возможность включить в диалектику, в закономерную связь внешнего и внутреннего специфическую активность личности, ее движущие силы, ее внутренние механизмы, преобразующие внешние воздействия" [16, с. 62].

Ученики и последователи С.Л.Рубинштейна подчеркивают, что главным для личностного принципа было понимание всех психических процессов как принадлежащих личности, благодаря чему, во-первых, преодолевалось функциональное (раздробленное, парциальное) и безличное их изучение, во-вторых, осуществлялись трактовка личности в единстве с ее сознанием и деятельностью, раскрытие многообразных аспектов этого единства, и, в-третьих, открывалась перспектива изучения самой личности через ее жизненный путь.

Интересным является мнение К.О.Абульхановой-Славской и А.В.Брушлинского о том, что в масштабе всей собственной творческой жизни С.Л.Рубинштейна понятия личности раскрывается «по двум линиям. Более ранняя развивается как реализация принципа единства сознания и деятельности... Вторая линия… связана с развитием С.Л.Рубинштейном диалектико-материалистического принципа детерминизма применительно к психологии. В свете этого принципа личность раскрывается в аспекте внешних и внутренних условий ее формирования... Далее обе линии в разработке проблемы личности... сливаются воедино. А в последнем его философско-теоретическом труде они уступают место новой постановке проблемы личности в ее отношении к общей проблеме человека" [16, с. 65].

Свои обобщенные взгляды на проблему личности С.Л.Рубинштейн изложил в концентрированном виде в известной статье "Теоретические вопросы психологии и проблема личности", напечатанной в 1957 году в журнале "Вопросы психологии" [8]. Позже она была включена в его посмертный труд "Проблемы общей психологии" [14, с. 241-252].

По его мнению, введение понятия личности в психологию означает переход к новому уровню объяснения психических явлений, для которого свойственно рассмотрение реального бытия человека как материального существа, находящегося в определенных взаимоотношениях с материальным миром. "Все психические явления в их взаимосвязях принадлежат конкретному, живому, действующему человеку; все они являются зависимыми и производными от природного и общественного бытия человека и закономерностей, его определяющих" [14, с. 241].

Данные положения раскрываются С.Л.Рубинштейном в контексте диалектико-материалистического понимания детерминации психических явлений. Последнее сформулировано им в известном принципе детерминизма: "Внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия" [там же]. В связи с этим, личность рассматривается как "целостная совокупность внутренних условий", что принципиально важно для понимания закономерностей психических процессов.

Данная методологическая позиция дает С.Л.Рубинштейну основание выдвинуть следующее определение личности: "При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (в эти внутренние условия включаются и психические явления – психические свойства и состояния личности)" [14, с. 242].

С.Л.Рубинштейн подчеркивает, что "положение, согласно которому внешние воздействия связаны со своим психическим эффектом лишь опосредованно через личность, является тем центром, исходя из которого определяется теоретический подход ко всем проблемам психологии вообще" [14, с. 242].

Анализируя первоначальное значение термина личность, согласно которому оно вначале указывало на роль, играемую актером в пьесе, а в последующем – на ту реальную роль, которую человек выполняет в жизни, ученый считает целесообразным удержать существенную черту этого значения. Последняя заключается в том, что "личность определяется своими отношениями к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Эти отношения реализуются в деятельности людей, в той реальной деятельности, посредством которой люди познают мир (природу и общество) и изменяют его» [14, с. 245].

Значимость личности связывается С.Л.Рубинштейном не только с ее свойствами как самими по себе, но и со значимостью общественно-исторических сил, носителем которых она является. Историческую личность отличает от обычного человека не соотношение ее естественных способностей, а значимость тех дел, которые ей приходится осуществлять в силу стечения обстоятельств исторического развития и собственной жизни. Следовательно, масштаб личности, например, выдающегося деятеля или обычного человека, зависит от его роли в истории человечества [14, с. 245].

Принципиальной является мысль С.Л.Рубинштейна о том, что человек в качестве личности выступает как "единица" в системе многообразных общественных отношений и является реальным носителем этих отношений. С этой точки зрения понятие личности выступает прежде всего в качестве общественной категории, которую изучают разные науки. К их числу с необходимостью входит и психология, поскольку "нет личности без психики, более того – без сознания. При этом психический аспект личности не рядоположен с другими; психические явления органически вплетаются в целостную жизнь личности, поскольку основная жизненная функция всех психических явлений и процессов заключается в регуляции деятельности людей". Поэтому без психологии не может быть всестороннего изучения личности [14, с. 245-246].

### 9.2. История развития личности, ее жизненный путь и общий психологический строй

С.Л.Рубинштейну принадлежат перспективные идеи относительно развития личности, которые выражены им еще в начале XX век. Так, согласно сформулированному им в 1922 году принципу творческой самодеятельности "суб'єкт в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только выявляется и раскрывается; он в них создается и определяется. Поэтому через то, что он делает, можно определить то, чем он является; направленностью его деятельности можно определять и формировать его самого... В творчестве создается и сам творец. Лишь в создании (...) этического, социального целого создается моральная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает нравственная личность. Есть только один путь – если это путь – для создания вашей личности: большая работа над великим творением. Личность тем более значима, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем более завершенным есть этот последний, тем более завершенной есть она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности, создавая и его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в его более объемное целое" [1, с. 106.].

Впоследствии, в 50-е годы прошлого века С.Л.Рубинштейн подходит к проблеме развития личности с позиций принципа детерминизма. Он считает, что "поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития" [14, с. 242]. Историю личности С.Л.Рубинштейн понимает в широком

плане – как включающую и эволюцию живых существ, и собственно историю человечества, а также – историю развития данного человека.

В результате указанной исторической обусловленности в психологической структуре личности выделяются "компоненты разной меры общности и устойчивости, которые изменяются различными темпами" [там же].

Так, среди компонентов личности ученым выделяются те, которые предопределены естественными условиями и присущие всем людям, например, свойства зрения. Другие компоненты возникают и изменяются в ходе исторического развития человечества, например, особенности фонематического слуха, которые определяются фонематическим строением родного языка и отличаются у представителей разных народов. Указанные особенности изменяются в ходе развития каждого народа. При этом изменяются, в частности, формы чувствительности речевого слуха, музыкального слуха и т. п. [14, с. 243]. Важными природными, физиологическими компонентами внутренних условий личности, ее психологической структуры, С.Л.Рубинштейн считает свойства нервной системы.

С изменением общественной формации происходят определенные изменения в психической структуре человека, например, в содержании его мотивов, соотношении общественных и личностных мотивов. Эти изменения являются типически общими для людей, живущих в условиях одного общественного строя.

С природными и общественными условиями соотносится индивидуальная история развития личности. Она определяется конкретным соотношением специфических для данной личности внешних и внутренних условий. Вследствии этого, одинаковые внешние условия становятся для индивида разными по своей сущности, по своему жизненному смыслу, например, для детей, которые воспитываются в одной и той же семье. В такой индивидуальной истории развития складываются особенности личности, ее индивидуальные свойства.

"Свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное". Как утверждает С.Л.Рубинштейн, "личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. Индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т. е. свойства, характеризующие его как личность" [14, с. 243].

Понимание путей психического развития личности определяется, по С.Л.Рубинштейну, общей концепцией детерминизма, согласно которой "внешние причины действуют через внутренние условия" [14, с.251]. А это значит, в частности, то, что внешняя обусловленность развития личности закономерно соединяется с ее "спонтанейностью". Все в психологии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Как отмечает С.Л.Рубинштейн, "законы внешне обусловленного развития личности – это внутренние законы. Из этого должно исходить подлинное решение важнейшей проблемы развития и обучения, развития и воспитания" [14, с. 251].

В отличие от механистического представления о педагогическом влиянии как непосредственной проекции содержания обучения и воспитания на ребенка, при котором фактически отпадает необходимость работы по развитию личности, правильный подход к этой проблеме предусматривает, по мнению С.Л.Рубинштейна, осуществление такой педагогической работы, при которой обучение и воспитание должны давать "образовательный эффект". В последнем случае обучение должно не только сообщать ученику знания, но и развивать его мышление, а воспитание – не только поставлять ребенку правила поведения, но и формировать характер, внутреннее отношение личности к внешним воздействиям. Он справедливо замечает, что "неверный подход к этой проблеме и ее неразработанность в нашей педагогике – одна из существенных помех в деле воспитания подрастающего поколения" [14, с. 251-252].

Понимание С.Л.Рубинштейном психического развития, проявления и осуществления личности будет неполным, если не рассмотреть ее еще в одном измерении, которое ученый ввел в отечественную психологию еще в 30-е годы – в измерении жизненного пути личности. Ведь человек имеет свою собственную историю, свой жизненный путь, в контексте которого изменения, формирование, деятельность личности осуществляются в более широком и конкретном контексте жизни. На протяжении жизненного пути происходит постепенное изменение и соединение разных видов деятельности – игры, учебы, труда – благодаря которым личность решает свои жизненные задачи. Личность выступает на своем жизненном пути действительным субъектом своей судьбы. Как правомерно отмечают К.А.Абульханова-Славская и А.В.Брушлинский, в контексте жизненного пути можно выделить особые качества, особенный уровень развития личности. По их утверждению, С.Л.Рубинштейн дифференцировал, вместе с психическим складом личности (индивидуальные особенности психических процессов) и личностным складом (качества характера, способности и т. п.) еще и жизненный склад личности, то есть ее нравственность, ум, умение ставить и решать жизненные задачи, мировоззрение, активность (проявляющиеся в ее направленности), жизненный опыт и т. п.

«Жизненный склад личности меняется на протяжении ее жизненного пути» [16, с. 67].

### 9.3. Психологическая структура свойств личности

Среди всего разнообразия свойств человека личностными можно считать, согласно концепции С.Л.Рубинштейна, лишь те, которые предопределяют ее общественно-значимое поведение или деятельность.

Поэтому основное место среди них занимают: система мотивов и задач, что ставит себе человек; свойства ее характера, которые определяют поступки людей, то есть их действия, которые реализуют или выражают отношение человека к другим людям; способности человека, то есть те свойства, которые делают ее пригодной к выполнению исторически целесообразных форм общественно-полезной деятельности.

Как отмечают К.А.Абульханова-Славская и А.В.Брушлинский, говоря о понимании С.Л.Рубинштейном структуры личности, последняя как целое "определяется через триединство: чего хочет человек, что для него имеет привлекательность (это направленность, потребности, установки, идеалы); что может человек (это способности, дарования); что есть он сам – что из его тенденций и установок закрепилось в характере, стержневых особенностях его личности. Эти три модальности образуют целое и вместе с тем это целое не задано изначально, не зафиксировано,

не статично: способности формируются в деятельности, которую совершает этот человек, в последней личность воплощает свои лучшие качества, в нее вкладывает свои сокровенные переживания и т.д. Характер – это воплощение устойчивых личностных направленностей, тенденций, которые она реализует в деятельности и фиксирует как постоянно значимые направления в жизни" [16, с. 63].

В психологический состав личности С.Л.Рубинштейн включает также свойства нервной системы, которые, благодаря систематическому изучению отечественными учеными, в частности, Б.М.Тепловым, приобретают "свою истинную психологическую значимость" [14, с. 242].

В психологическую структуру, "строение" личности С.Л.Рубинштейном включаются сознание и самосознание. Это вызвано тем обстоятельством, что человек является индивидуальностью – в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств, и в то же время – личностью – в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, поскольку у него свое лицо, и в максимальной мере личностью – когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, а максимум "партийности" по отношению ко всему общественно значимому. Именно поэтому для человека как л и ч н о с т и такое фундаментальное значение имеет с о з н а н и е – не только как знание, но и как отношение, как способность занять определенную позицию [14, с. 246].

Фундаментальным для понимания С.Л.Рубинштейном личности является выявление многоплановости целостности психического состава человека, для которого присуща взаимосвязь всех ее иногда противоречивых свойств и тенденций. При этом ход психических процессов осуществляется на разных уровнях. "Одноплановый, плоскостной подход к психике личности всегда есть поверхностный подход, даже если при этом берется какой-то «глубинный слой" [14, с. 246].

Ученый связывает многоплановую, поуровневую характеристику личности прежде всего с соотношением непроизвольных и произвольных процессов. Ведь личность, как субъект в специфическом смысле (как "Я"), является субъектом сознательной, произвольной деятельности. Ядро субъекта образуют осознаваемые побуждения как мотивы сознательных действий. Однако психическое содержание личности как субъекта не исчерпывается мотивами сознательной деятельности, поскольку включает в себя и множество неосознаваемых тенденций. То есть "Я" - как субъект – "это образование, неотделимое от многоплановой совокупности тенденций, составляющих в целом психологический склад личности" [14, с. 247].

В общей характеристике личности С.Л.Рубинштейн предлагает учитывать также ее "идеологию", то есть идеи как принципы, на основе которых человек производит оценку своих и чужих поступков, определяемых теми или иными побуждениями, но которые сами не выступают как побуждения его деятельности.

Следовательно, к психологической структуре личности относится, по мнению ученого, совокупность психических свойств человека (прежде всего свойства характера и способности), которые взаимосвязаны, взаимообусловлены и находятся друг к другу в отношении определенной субординации.

Как подчеркивает С.Л.Рубинштейн, в личности есть и более общие, и более специальные свойства, которые проявляются в зависимости от того, какие задачи стоят перед исследованием. Исследователь вынужден выбирать те условия, в которых на передний план выступают либо более общий, либо более частичный аспект исследования. Учет последнего очень важен для получения полной характеристики психологической структуры личности.

### 9.4. Свойства личности как регуляторы поведения и деятельности человека

Согласно философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна, личность проявляется и формируется во взаимодействии человека с окружающим миром, в осуществляемой ею деятельности и поведении. Вследствие этого, категория деятельности приобретает для психологии личности фундаментальное значение. Ведь, как подчеркивает ученый, человеческая личность – это реальный индивид, живой, действующий человек, а не психофизиологически "нейтральное" духовное образование. Более того, "психические явления органически вплетаются в целостную жизнь личности, поскольку основная жизненная функция всех психических явлений и процессов заключается в регуляции деятельности людей" [14, с. 246]. По его убеждению, обусловленные внешними влияниями психические процессы и свойства личности в свою очередь сами предопределяют поведение, опосредствуют зависимость поведения субъекта от объективных условий.

Это проявляется в том, что личность определяет прежде всего мотивационный аспект соответствующей деятельности, то есть отношение личности к задачам, которые появляются перед ней. В этом контексте как раз и следует понимать психические процессы – восприятие, мышление, чувства, рассматривая их как в динамике, так и в статике, то есть как такие, что адекватно изменяются и в то же время являются относительно устойчивыми свойствами [14, с. 247].

В связи с этим, принципиальным следует признать мнение С.Л.Рубинштейна о том, что психические свойства личности должны изучаться в неразрывном единстве с психической деятельностью человека и, наоборот, изучение психической деятельности, закономерностей хода психических процессов должно учитывать их зависимость от психических свойств личности. В соответствии с этим, ученым выдвигается положение о том, что "психические деятельности – это тот "строительный материал", из которого складываются психические свойства и способности человека" [14, с. 248].

Как утверждает С.Л.Рубинштейн, "способности – это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. Для формирования способностей нужно, чтобы соответствующие психические деятельности обобщились, и, став, таким образом, доступными переносу с одного материала на другой, закрепились в индивиде " [14, с. 248-249].

Таким же образом определяется выдающимся ученым и характер личности, который понимается им как закрепленная в индивиде система генерализованных обобщенных побуждений. "Побуждения, порождаемые обстоятельствами жизни, – это и есть тот "строительный материал", из которого складывается характер. Побуждение, мотив – это свойство характера в его генезисе. Для того, чтобы мотив (побуждение) стал личностным свойством, закрепившимся за личностью, "стереотипизованным" в ней, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в

которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой, в существенных по отношению к личности чертах" [14, с. 249].

С.Л.Рубинштейн подчеркивает эту мысль – "каждое свойство характера всегда есть тенденция к совершению в определенных условиях определенных поступков. Истоки характера человека и ключ к его формированию – в побуждениях и мотивах его деятельности. Ситуационно обусловленный мотив или побуждение к тому или иному поступку – это и есть личностная черта характера в ее генезисе" [14, с. 249-250].

Следовательно, способности, свойства личности не могут быть отделены от психических процессов, от ее деятельности и поступков. Процессы и результаты деятельности личности закрепляются в человеке, включаются в состав ее способностей.

То же касается и таких динамических компонентов личности, как психические состояния человека, которые образуют "непосредственный динамический эффект ее деятельности и фон, на котором они возникают. Таковы, прежде всего, аффективные состояния, связанные с успехом или неуспехом действий. Динамика этих состояний и закономерности, которым они подчиняются, несомненно составляют важный компонент психологии личности, совершенно очевидно неотрывный от динамики психических процессов. Эти же последние, в свою очередь, не могут быть обособлены от психических свойств и состояний личности, от соотношения уровня ее достижений и сложившегося в ходе предшествующей деятельности уровня ее притязаний " [14, с. 250-251].

В этом контексте можно согласиться с мнением учеников С.Л.Рубинштейна о том, что "личность и ее психические свойства одновременно и предпосылка и результат ее деятельности. При всем своем многообразии основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека, смыкаются в реальном единстве личности. Психическое облик личности определяется реальным бытием человека и формируется в его конкретной деятельности. А сама деятельность человека формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и обучения овладевает исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры. В деятельности личность структурируется по-иному, чем в своем психическом складе: она обретает целостность через связь мотивов, целей и результатов" [16, с. 66].

Рассмотренные теоретические положения С.Л.Рубинштейна нашли свое отображение в последующих исследованиях личности как субъекта деятельности его коллег, прежде всего, К.А.Абульхановой-Славской и А.В.Брушлинского, А.М.Матюшкина, а также – в работах отечественных персонологов, в частности, К.К.Платонова [17] и др.

### 9.5. Человек, личность и Мир

В своей фундаментальной работе "Человек и мир" С.Л.Рубинштейн выступает как философ и психолог, с необходимостью преобразующий основную, центральную проблему философии, проблему бытия и сознания, и стоящую за ней, как исходную и более фундаментальную, проблему бытия, сущего и места в нем человека. Эта проблема «о месте уже не психического, не сознания только как такового во взаимосвязи явлений материального мира, а о месте человека в мире, в жизни...» [14, с. 256].

С.Л.Рубинштейн рассматривает эту проблему в контексте «проблемы познаваемости бытия, соотношения познающего и бытия как объективной реальности», которая «встает после введения человека в состав сущего, бытия; познание совершается в н у т р и него… Таким образом, проблема бытия и его познания связана с проблемой человека как субъекта действия и познания, и в свою очередь проблема человека нерозрывно связана с общей проблемой бытия, сущего.

Проблема же отношения человека к бытию в целом включает в себя отношение к человеку, к людям, поскольку бытие включает в себя не только вещи, неодушивленную природу, но и субъектов, личностей, людей, отношение к природе опосредствовано отношениями между людьми. Таким образом преодолевается метофизический разрыв бытия на три несвязанных сферы – природу, общество и мышление. Он преодолевается постановкой философского вопроса об особом способе существования человека как субъекта познания и действия» [14, с. 259-260].

С.Л. Рубинштейн выделяет различные способы существования различных типов сущего, философского вопроса о способе существования человека как субъекта сознания и действия. Это означает, по его мнению, в общем виде, «что соотношение субъекта и объекта, их взаимодействие берется не только идеально – в сознании, но и процессе труда, реально, материально. Действие, труд, творящий, производящий человек должны быть включены в онтологию – онтологию человеческого бытия – как необходимое и существенное звено. Человет выступает при этом как существо, реализующее свою сущность в порождаемых им объектах и через них само ее осознающее. Таким образом, специфика человеческого способа существования заключается в мере соотношения с а м о о п р е д е л е н и я и о п р е д е л е н и я д р у г и м (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [14, с. 260-261]. При этом «отношение человека к миру, к бытию и отношению человека к человеку рассматривается в их взаимозависимости и взаимообусловленност» [там же].

Ученый указывает на ту особенность, что отношение человека к человеку составляет специальную сферу этики, а «основная проблема этики связана с проблемой человека как субъекта сознания и действия: это вопрос о месте другого человека в человеческой деятельности (другой человек только как средство, орудие или как цель моей деятельности), вопрос о возможности осознания непосредованных результатов и косвенных последствий любого человеческого действия, поступка, вопрос о существовании другого человека как условии моего существования, вопрос о мотивации, детерминации человеческого поведения, системе значимостей или ценностей и т. д.» [14, с. 201].

В книге С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» поставленная в ее названии проблема выступает, по словам ее автора, как вершина философской проблематики, ибо «нет верного отношения к человеку без верного отношения к миру, нет верного отношения к миру без верного отношения к человеку. Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни» [14, с. 382].

«Так, перед нами предстает мир как бытие, преобразованное человеком и вбирающее в себя человека и всю совокупность отношений, с ним связанную. Утверждение бытия против превращения всего в кажимость и «мое

представление» одновременно есть утверждение полноценного человека с полноценным отношением ко всему в мире» [там же].

Отметим в этом месте терминологическую особенность высказанных философом и психологом, связанную с акцентированным употреблением понятий «полноценный человек» и «верное отношение к человеку», которыми отнюдь не случайно обозначены новые акценты в понимании проблемы человека и мира. Позволим предположить, что С.Л.Рубинштейн обозначает аксиологический и вероятностный аспект в подходе к решению указанной проблемы. Остается еще один аспект понимания позиции ученого, предполагающий синтез им философии (аксиологии) и религии (принцип веры), но для этого необходимо более глубинное контекстуальное прочтение его книги. Эта мысль возникает не на пустом месте, а после ознакомления со следующими строками книги, в которых философ и психолог говорит о «союзе платонизма и позднего христианства», о «гуманизме христианства», заключающемся «в защите нищих духом, униженных и оскорбленных, слабых и убогих. Гуманизм античности и Ренессанса приносит самоутверждение жизни, возрождение радости жизни, инициативы и ответственности личности» [14, с. 383].

По убеждению С.Л. Рубинштейна, раскрытие «отношения человека к миру возможно через объективную характеристику человеческого способа существования в мире как сознательного и действующего существа и в созерцании, в познании, в любви способного отнестись к миру и другому человеку в соответствии с тем, каков он есть на самом деле, в соответствии с его сущностью и тем адекватнее соответственно его сущности изменять и преобразовать его своим действием. Отсюда – человеческая ответственность за все содеянное и все упущенное» [там же].

Начатая в замысле в 1955-1957 гг, данная работа предвосхищает значительно более поздние тенденции постижения проблемы отношения человека к миру, к жизни. С.Л. Рубинштейн излагает, в связи с этим, фундаментальные идеи: «Жизнь – это процесс, в котором объективно участвует сам человек. Основной критерий его отношения к жизни – строительство в себе и в других новых, все более совершенных, внутренних, а не только внешних форм человеческой жизни и человеческих отношений. Причины внутренней порчи человека, ржавения его души заключаются в измельчении жизни и человека при замыкании его в ограниченной сфере житейских интересов и бытовых проблем. Счастье человеческой жизни, радость, удовольствие достигаются не тогда, когда они выступают как самоцель, а только как результат *верной жизни* (курсив наш – Р.В.). Содержательный мир внутри человека есть результат его жизни и деятельности. То же самое относится в принципе к проблеме самосовершенствования человека: не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самосовершенствование – лишь её результат» [14, с. 383-384].

С.Л.Рубинштейн по-новому характеризует в этом контексте старую этическую категорию «добра», которая выступает, по его убеждению, не только в аспекте характера отношения к другим людям, но и как содержание самой жизни человека, как его деятельность. И в отношении к другому человеку она выступает не как доброе деяние (милость и т.д.), а как утверждение другого человека, воплощеннных в человеке истины, добра. Общее соотношение добра и зла в жизни человека связано с общим пониманием борьбы и единства противоположностей; отсюда – невозможность их начисто разделить и извлечь из трагической сплетенности друг с другом. В соотношении с потребностями человека отношение к добру таково, что он не только признает что-то за благо, потому что этого ему хочется, но и хочет чего-то, потому что это хорошо.

Говоря о моральном, в широком смысле *любовном отношении к другому человеку* (выделено нами - Р.В.) как утверждении его существования, мы опять приходим к основному – к человеческой жизни. Жизнь, её задачи, так или иначе конкретизируемые, – вот то общее, на чем объединяются люди. Человеческая жизнь, в которую всегда вплетено и добро и зло, «строительство» новых отношений, – это то дело, на котором объединяются люди, их радости и их ответственность» [14, с. 384].

Разбирая в онтологическом плане проблему существования, С.Л.Рубинштейн пришел «к определению преимущества индивида как, во-первых, единичного, и поэтому реального, которое существует само по себе, и, во-вторых, неповторимого, и в этом состоит незаменимая *ценность индивида* (курсив наш - Р.В.). Это положение в гносеологическом плане выражает нерелятивизм, конкретность истины, добра и т.д. В плане этическом это положение говорит о правах человеческой мысли и совести, о доверии к ней» [там же].

Решение проблемы отношения человека к миру должно учитывать еще и то обстоятельство, что «существует не один мир (явление) и за ним обособленный от него другой (вещи), а единый, который сам необходимо на каждом шагу выводит за пределы того, что в нем непосредственно дано, сам обнаруживает свою незавершенность, незамыкаемость в себе, сам выявляет себя как необходимо соотнесенный с реальностью, выходящий за пределы наличного, непосредственно данного содержания.

Таково само бытие в его становлении и разрушении, включающее человека как сущее, осознающее мир и самого себя и потому способное изменить бытие, бесконечно выйти за его пределы. Таков человек как часть бытия, как единичное существо, сохраняющее свою единичность и поднимающееся до всеобщности» [14, с. 385].

Заключительные слова книги С.Л.Рубинштейна звучат как обращение к будущим исследователям поставленной им «проблемы проблем»: «Отсюда утверждение бытия человека как бытия все более высокого плана, все большего внутреннего богатства, возникающего из бесконечно многообразного и глубокого отношения человека к миру и другим людям, – вот основа основ.

Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [там же]

В этом предназначение человека и личности!

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / Ученые записки высшей школы г.Одессы, 1922, т.II.*
2. *Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах К.Маркса // Советская психотехника, 1934, № 1.*
3. *Рубинштейн С.Л. Основы психологии. – М. , 1935.*
4. *Рубинштейн С.Л. Философские корни экспериментальной психологии // Ученые записки пед. ин-та им. А.И.Герцена, т. XXXIV, 1940.*
5. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.*
6. *Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Советская педагогика, 1945, № 7.*
7. *Рубинштейн С.Л. Вопросы психологии мышления и принцип детерминизма // Вопросы философии, 1957, № 5.*
8. *Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности // Вопросы психологии, 1957, №3.*
9. *Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: 1957.*
10. *Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языковедения,1957, №2.*
11. *Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: 1958.*
12. *Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: 1959.*
13. *Рубинштейн С.Л. Человек и мир (отрывки из рукописи). Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.*
14. *Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.*
15. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - 3-е изд., Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.*
16. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
17. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
18. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. –204 с.
19. Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – 440 с.

# 10. ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ В. Н. МЯСИЩЕВА

***"Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но как бы в данном смысле эти отношения частичны ни были, каждое из них всегда остается личностным".***

***В. Н. Мясищев***

*Владимир Николаевич Мясищев (11 июля 1893 г. – 4 октября 1973 г.) – известный отечественный психолог и психотерапевт, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР – родился в Латвии, в семье мирового судьи. После смерти отца семья переехала в Украину, в город Николаев, где Владимир закончил школу и где зародился его интерес к человеку. Впоследствии учился в Петербурге на медицинском факультете созданного В.М.Бехтеревым Психоневрологического института, диплом которого получил в 1919 году. Непосредственными учителями В.Н.Мясищева еще со студенческих лет и в начале научной, клинической, экспериментальной деятельности стали В.М.Бехтерев и А.Ф.Лазурский. Именно под их научным влиянием и руководством В.Н.Мясищевим была создана психологическая теория отношений, центральное место в которой занимает личность. После смерти А.Ф.Лазурского в 1917 г., с 1918 до 1948 г., В.Н.Мясищев возглавляет отдел по исследованию индивидуальных особенностей рефлекторной деятельности и личности Психоневрологического института. В 1921 г. он вместе с Н.Я.Басовым подготовил к печати незавершенный А.Ф.Лазурским труд "Классификация личностей". Продолжая дело своего учителя, В.Н.Мясищев всю свою научную жизнь посвятил изучению проблемы целостной личности здорового и больного человека. Большое значение ученый придавал использованию объективных физиологических и психофизиологических характеристик индивида в исследовании субъективных, психологических особенностей человека, его чувств, состояний, процессов. В 1944 г. им была подготовлена и защищена докторская диссертация. "Электрокожные показатели нервно-психических состояний у человека", которая открыла путь к изучению системы отношений личности.*

*С 1944 г. В.Н.Мясищев – профессор Ленинградского университета. В послевоенный период В.Н.Мясищев более 20 лет возглавлял Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, долгое время заведовал кафедрой психологии, принимал участие в создании сначала отделения, а с 1966 г. факультета психологии Ленинградского университета им. А.А.Жданова.*

*В.Н.Мясищев известен в стране и мире как выдающийся психолог, педагог, психиатр, психотерапевт, объектом исследований которого стал целостный человек, личность как "ансамбль отношений". Он рассматривал личность в таких ее ключевых аспектах, как общепсихологический, психофизиологический, психоневрологический, невро-психиатрический, психосоматический, медико-психологический, психолого-педагогический и т. д. Основные его взгляды на личность изложены в трудах: "Характер и прошлое (к вопросу о методе анамнеза)" (1930.); "Личность, отношения и реакции (психологическое значение блокадного опыта)" (1948); "Принципы и методы исследования характера" (1957); "Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений" (1957); "Личность и неврозы" (1960); "Личность и отношения человека" (1969); "О взаимосвязи общения, отношения и поведения как проблеме общей и социальной психологии" (1970) и т.д.*

### 10.1. Определение личности через понятие отношения

В понимании личности В.Н.Мясищев исходит из известного философского положения К.Маркса о том, что "сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности он есть совокупность общественных отношений" [19, с. 3, 113-114]. Ключевой для В.Н.Мясищева стала также мысль выдающегося российского физиолога И.П.Павлова, согласно которой условно-рефлекторные образования, приобретенные связи человека должны рассматриваться как психические отношения. Вместе с тем, В.Н.Мясищев считал, что настоящим основателем психологической трактовки отношения человека следует признать его учителя – А.Ф.Лазурского [16, с. 344–346].

Чтобы показать универсальное значение понятия отношения для психологии личности, В.Н.Мясищев ссылается на

утверждения об определяющей роли этого понятия известных отечественных и зарубежных ученых – А.Адлера, Г.Олпорта, Ж.Пиаже, Д.Н.Узнадзе, П.Фресса, В.Штерна и др. У человека, как подчеркивает В.Н.Мясищев, в силу общественно-трудовой истории его развития, в отличие от животных, соотношение с окружающим миром приобретает особый характер, поскольку во взаимоотношениях с миром он выступает в роли субъекта-деятеля, сознательно преобразующего действительность. Изучение человека в его соотношении с окружающим миром выявляет его особые качества? что позволяет при объективном изучении человека раскрыть его внутренний мир [16, с. 15].

Ученый подчеркивает тот факт, что понятие отношения целесообразно использовать там, где есть субъект и объект отношения, в отличие от понятия соотношения, в котором не отображается разница в роли двух объектов связи.

Развитые психологические отношения человека являются целостной системой индивидуальных, общественных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, то есть системой, формирующейся в общественно-исторических условиях развития человечества и закрепляющейся в личном опыте человека, внутренне определяя его переживания и действия. Источник последних лежит в индивиде, в человеке как субъекте отношений и связан именно с его индивидуальным опытом. Следовательно, существенными для психологических отношений являются индивидуальность, избирательность, осознанность связей человека с объективной действительностью.

В соответствии с этими исходными положениями, В.Н.Мясищев формулирует следующее определение отношения: *"Отношение человека есть сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях. Они образуются и формируются в процессах деятельности"* [16, с. 48].

В очерченном контексте личность, по В.Н.Мясищеву, – это высшее интегральное понятие. *"Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но какими бы частичными в данном смысле эти отношения ни были, каждое из них всегда остается личностным"* [16, с. 48].

Главными и определяющими для личности являются ее отношения к людям, которые в то же время выступают как взаимоотношения. Отношения человека избирательны в эмоционально-оценочном, положительном или отрицательном, плане. Во взаимоотношениях субъективные отношения обнаруживают свою объективность в реакциях и действиях, поэтому индивидуально-психологическое становится социально-психологическим.

Позже В.Н.Мясищев уточняет определение личности и отмечает, что личность – это "субъект, способный сознательно относиться к окружающему, т.е. осознавать свое отношение, и прежде всего – свои общественные связи, выделяя самого себя как общественное существа из окружающего. Личность – это субъект, способный не только приспособляться к окружающей его действительности, но и переделывать ее в соответствии со своими целями и потребностями" [16, с. 172-173].

Следовательно, в основе личности оказывается единство системы отношений, что характеризует ее многосторонность и вынуждает подходить к ней с разных точек зрения, освещать ее разные основные стороны.

В.Н.Мясищев считает отношения движущей силой личности: "Отношение – сила, потенциал, определяющий степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности" [16, с. 49]. Сознание, чувство, воля образуют процессуальное триединство, которое потенциально проявляется в различных отношениях, в интересах, в эмоциональной оценке, в действенной активности человека.

Ученый подчеркивает при этом, что психическая жизнь человека образует более широкую целостность, чем отношение. В этой целостности научный анализ может выделить такие отдельные стороны, как психические процессы, состояния, свойства личности и, собственно, отношения. При этом процесс понимается как последовательность изменений психической деятельности в ходе взаимодействия человека с окружающим миром в различных ее проявлениях, например, в деятельности мышления, в двигательных реакциях и т.д. Состояния понимаются как общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс, скажем, возбуждения, подавления, вялость, утомление и т.п. Свойства в психологии рассматриваются, по мнению В.Н.Мясищева, именно как свойства характера или личности и проявляются и в процессах, и в состояниях, и в отношениях человека. Свойства процессов, состояний и отношений выступают как свойства личности.

Такое понимание свойств подчеркивает «три основных момента в характеристике деятельности человека: процесс деятельности всегда развивается на определенном функционально-динамическом фоне состояния и по уровню своей активности всегда определяется отношением к объекту как к задаче или цели деятельности. В жизни эти моменты выступают в единстве, и в теоретическом исследовании мы их условно разделяем, но никогда не должны забывать об их связях" [16, с. 17-18].

Важным и принципиальным для В.Н.Мясищева в понимании личности является деление ее *психических процессов и психических образований на процессуальное и потенциальное*. Если понимание процессуального очевидно, то потенциальное связывается ученым именно с психическими образованиями. Последние - это приобретенные или врожденные потенциалы реакций и действий, например, способности, знания и навыки вместе с интеллектом или умом, как потенциалом осмысления нового отношения, потенциалом его избирательности, что определяет направление и характер реакций и деятельности. "Таким образом, каждый момент текущей реакции определен потенциалами функциональных возможностей, отношений, вытекающих из индивидуального и общественного опыта" [16, с. 79].

Поскольку личность является сложнейшим высшим интегральным психическим образованием, то она относится к понятию потенциально-психического – так же, как и характер, темперамент, интересы, способности, склонности, память и т.д. В отличие от этого, к понятию интегральных психических процессов относится понятие психической деятельности, а к понятию частичных психических процессов – переживание, мышление, внимание, припоминание, восприятие, эмоциональное реагирование и т.д.

Следовательно, "личность как психическое образование сложной структуры является интегральным психологическим потенциалом, реализующимся в переживаниях и действиях. Знание личности позволяет предсказать

ее вероятные реакции (внутренние и внешние) в определенных условиях. Личность как интеграл проявляется в каждой возможной частной реакции, которая реализует отношения личности и знание которых обеспечивает содержательность нашего представления о личности. Два основных значимых компонента - генотипический и фенотипический – составляют биопсихологический и социально-психологический радикал личности" [16, с. 92].

### 10.2. Многоплановость структуры личности как "ансамбля отношений"

В.Н.Мясищев выделяет в личности четыре плана отношений, которые составляют "ансамбль отношений" как ее главную структурную характеристику.

*Первый план* образуют доминирующие отношения личности, с которыми связаны вопросы: "для чего живет данный человек, что для него является смыслом жизни; руководят ли им социальный идеал блага или цели личного преуспевания, или человек вообще не ставит перед собой отдаленных задач и целей, еле справляясь с захлестывающими его повседневными заботами?" [16, с. 49-50].

*Второй план отношений* личности охватывает психический уровень человека, то есть уровень его желаний и уровень его достижений. Этот план определяет, "чего достиг человек, каковы его возможности, какой след он оставил в жизни общества, иначе говоря, каково историческое значение личности" [16, с. 50]. Уровень развития личности определяется уровнем ее функциональных возможностей, которые концентрируются в ее интеллектуальных, волевых, эмоциональных свойствах, в таких еще мало исследованных ее особенностях, как сложность, точность, диференцированность и т. п.

Уровень развития личности, богатство ее опыта тесно связаны с ее сознательностью и самосознанием, то есть способностью правильно отражать действительность в ее прошлом, настоящем и будущем, правильно оценивать себя и свое место в действительности.

В.Н.Мясищев рассматривает общественное и культурное развитие личности, которые могут не совпадать. Первое определяется той ролью, которую играют в поведении человека общественные интересы, по сравнению с личными. Культурное же развитие выражается "соотношением идейных элементов индивидуального опыта и органических ("витальных") импульсов поведения" [там же]. Сочетание общественного и культурного развития характеризует высший психический уровень личности. Однако, возможны разные варианты сочетания указанных видов развития, например, когда культурно развитый человек в то же время может быть индивидуалистом, а культурно неразвитый – коллективистом. Степень общественного и культурного развития определяется той ролью, которую играют общественные и личные отношения личности. Уровень психического развития и избирательность отношений характеризуют содержание личности.

*Третий план* выступает как существенный компонент личности, определяющий динамичность ее реакций. Последняя определяется темпераментом или, по Павлову, типом высшей нервной системы. В.Н.Мясищев подчеркивает, что темперамент проявляется во всех сторонах личности, в частности, в ее интеллектуальной и идейной жизни, но характеризует лишь область активных отношений личности. Ведь активно-позитивное отношение человека к задаче, осознание необходимости ее решения мобилизует человека, стимулирует его волевые усилия, определяет его функциональные возможности и направление деятельности. По его мнению (что не подтверждается данными некоторых современных ученых – Р.В.), темперамент может изменяться под воздействием жизненных условий.

*Четвертый план* характеристики личности – это общая ее структура, взаимосвязь и целостность ее основных компонентов, пропорциональность, гармоничность, цельность, широта и глубина, функциональный профиль (то есть соотношение разных свойств психики, что некоторые психологи иначе называет характером) личности [16, с. 52].

В.Н.Мясищев выделяет также разные виды отношений как стороны единого, основного предметного отношения, определяемого "многосторонней возможностью реакций человека и многосторонностью объектов", позитивным или негативным характером активных реакций, филогенетическим и историческим прошлым человека и т.д. [16, с. 18].

Одной из важнейших сторон основного отношения является *потребность* – как конативная (в переводе с латинского - выражаемая в стремлении, притязании) тенденция овладения. Это понятие относится к отношению, поскольку имеет такие конституирующие его компоненты, как: а) субъект, испытывающий потребность; б) объект потребности; в) своеобразная связь между субъектом и объектом. Последняя имеет определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной направленности на овладение им [16, с. 19].

Потребность является основным видом отношения человека к действительности, поскольку характеризует связь человека с жизненно важными объектами и обстоятельствами. Как отношение, потребность характеризуется избирательностью, потенциальностью, активностью. Кроме этого, потребность имеет ритмичный характер напряжения, то есть определенный цикл наращивания, обострения, удовлетворения и угасания. Это относится преимущественно к органическим потребностям, так как питание, дыхание, половая деятельность имеют явно ритмичный характер. Относительно других потребностей лучше говорить о волнообразном характере их протекания.

Потребности связаны со всеми сторонами психической деятельности. В.Н.Мясищев идет дальше и говорит о значительно более широком, но реальном понятии потребности человека в деятельности [16, с. 150].

Вторая сторона основного предметного отношения – *эмоциональное отношение*, которое у человека проявляется в привязанности, любви, симпатии и их противоположностях – неприязни, враждебности, антипатии. Эта эмоциональная сторона отношения обычно касается психологической категории чувств, хотя правильнее было бы, по В.Н.Мясищеву, рассматривать их именно как эмоциональные отношения, отделяя от эмоциональных реакций и состояний.

Особым видом отношений ученый признает *интерес, оценку и убеждение.* Так, *оценочные отношения* формируются в связи с этическими, эстетическими, юридическими, моральными критериями поступков и переживаний человека, которые базируются на знании образцов и на процессе сопоставления, оценки своих действий и поступков с этими образцами. В соответствии с формированием этических оценок и связанной с этим самокритикой, возникает требовательность, то есть требовательное отношение к себе и окружающим, и как производное от него – уважение к позитивному поведению и пренебрежение или презрение к противоположному поведению.

Важным видом основного предметного отношения является *убеждение* человека как система требований в соединении со знанием действительности, особенно общественной. Убеждение выступает не только как представление о том, чем фактически является существующая действительность, но и чем она должна быть. “В соответствии с убеждениями формируются эмоциональные реакции и активная (волевая) готовность бороться за осуществление сложившихся убеждений в жизни” [16, с. 23].

Очерченные выше структурные компоненты и виды отношений связаны и с потенциальным планом личности как основным отношением, и с процессуальным или функциональным ее планом, то есть с процессами восприятия, памяти, внимания, мышления, фантазии, воли и т. п.

Отношения определяют успешность или неуспешность протекания отдельных процессов и всей деятельности. Ведь «мотив, как основание действия, решения или усилия, является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимости и т. д.» [16, с. 25].

Но отношение, непосредственное или опосредствованное, может касаться не только мотива, но и цели и самого процесса деятельности, ее обстоятельств. Непосредственное отношение может проявляться как в страстном увлечении, так и в отвлечении от деятельности, как в активном, так и в пассивном психофизиологическом состоянии. Опосредствованное отношение выражается в моральных мотивах – долга, чести, отношения к лицу, общественной или личной пользе. Все эти, приведенные выше, моменты образуют *структуру ансамбля отношения.*

В то же время, по мнению ученого, отношения могут приобретать определенную *стойкость, выраженность, большую значимость, становиться характерными для личности,* что превращает их в *черты характера* [16, с. 27]. При таких условиях некоторые черты характера непосредственно выражают отношение (например, принципиальность, эгоизм, добросовестность), а другие черты лишь опосредствованно связаны с отношениями (например, прямота, решительность, цельность, волевые черты), выражая способ их осуществления. Поэтому В.Н.Мясищев рассматривает характер как «единство системы и способа отношений" [16, с. 28].

Вслед за этим, говоря о триединстве личности, В.Н.Мясищев выделяет в ней следующие черты: *сознательность, самостоятельность и инициативность*, – что образуют ее ядро. При этом *сознательность* личности понимается как "способность отдавать себе отчет о действительности и ее требованиях; она также стремится сформировать у человека способность управлять своим поведением в соответствии со своим пониманием и справедливостью требований, которые предъявляет к нему общественная действительность. Эта *самостоятельность* и в то же время *инициативность* поведения, характеризуя его независимость от ситуации момента, вместе с тем не делают его независимым от перспектив будущего и истории прошлого" [16, с. 73].

В этом триединстве черт личности ученый видит те характеристики, которые являются специфическими для человека и отличают его от животных. В данных свойствах общественно-юридические черты, которые учитываются уголовным кодексом, объединяются с педагогическими требованиями общественно-морального воспитания человека.

В.Н.Мясищев ставит в этом месте непростой вопрос о понятийном различении в целостной психике человека собственно личностного психического и просто психического. В психике человека можно выделить свойства, характеризующие ее высшую инстанцию, которой является личность. Впрочем личность не отрывается от всей психики, она существует в ней, отражается во всех ее сторонах. "Более элементарные, в принципе регулируемые и ведомые, компоненты психического играют роль материала, средств и динамизаторов этой активной деятельности личности. Отметим также роль *активности, включая роль темперамента и эмоциональности*" [16, с. 74]. Да, утверждает ученый, у животных нет личности, но никто не отрицает наличия у них разного уровня активности, различных темпераментов и различной эмоциональности.

Вместе с указанным триединством, как ядром личности, к психическим свойствам личности относятся сенсорно-речевая познавательная деятельность и память. "Познавательные способности – интеллект – являются важнейшим средством и условием формирования и проявления личности" [там же].

Интересным является понимание ученым характера как наиболее широкого и центрального психологического понятия, в котором выражается своеобразие личности. По его мнению, если личность является "высшим уровнем психики, регулирующим всю психическую деятельность", то "характер – это психика человека в ее своеобразии. Характер включает личность, играющую при нормальном его развитии руководящую роль" [там же].

Сложная, многоплановая характеристика личности определяет, по мнению В.Н.Мясищева, необходимость использования *системы* задач, принципов и требований к ее исследованию, среди которых следует выделить такие [16, с. 231-253]:

а) основной и первичной задачей конкретного исследования личности является сбор данных относительно особенностей ее поведения, деятельности и переживаний в данных условиях жизни;

б) второй задачей является изучение индивидуальной истории развития личности, то есть генетическое ее исследование на основе биографического или психобиографического метода – чтобы найти основные моменты условий и влияний прошлого, которые определили формирование тех или иных особенностей личности;

в) важным в этом плане является соблюдение методического принципа, согласно которому изучение личности целесообразно осуществлять через овладение способами управления личности, иначе говоря – способами организации условий и влияний педагогического процесса, то есть обучения и воспитания личности;

г) не менее важным является сравнительно-типологический принцип, заключающийся в изучении личности в процессе сопоставления с другими;

д) принципиальным является требование установления в ходе исследования личности связи между психическими и соматическими особенностями человека, для чего особенности психики или высшей нервной деятельности связываются с особенностями всей жизнедеятельности, вегетативных реакций, соматических состояний, состояний внутренних органов и эндокринной системы, с биохимическими особенностями человека.

Именно этим задачам, принципам и требованиям должны подчиняться методы наблюдения, эксперимента (лабораторного и естественного), беседы, изучения продуктов деятельности, биографический метод и т. п., а также –

анализ, интерпретация и объяснение комплекса полученных в исследовании данных.

Положения В.Н.Мясищева о личности, ее строении и путях исследования позволили ему предложить план составления характеристики личности на основе принципов теории отношений. Рассмотрим кратко пункты этого плана [16, с. 338-341]:

I. Общая задача составления характеристики личности, которая должна быть осуществлена в ее заключении:

а) установить основные особенности характеристики личности Х;

б) объяснить их происхождение;

в) представить, как в изучаемом человеке сочетаются положительные и отрицательные черты, в частности, черты коллективистической психологии и черты индивидуалистической психологии;

г) наметить необходимый план мероприятий.

II. Материалы, на основе которых составляется характеристика личности.

Это данные наблюдений, дневники, отзывы учреждений и организаций, материалы специальных исследований, продукты деятельности Х, фото-фоно-кинодокументы.

III. Общие сведения о настоящем личности: 1) возраст; 2) общественно-профессиональное положение; 3) партийность; 4) особенности условий жизни (экономические, санитарно-гигиенические); 5) ближайший круг общения; взаимоотношения в ближайшем круге; отдельные лица, коллективы и обстоятельства, особенно влияющие на Х.

IV. Сведения о прошлом личности:

1) кто родители;

2) основные особенности условий, в которых росла и воспитывалась личность;

3) особенности коллектива, членом которого был, с которым сталкивался и под воздействием которого находился Х. Взаимоотношения в коллективе и его роль в жизни Х.

4) что особенно влияло на формирование Х.

Сведения следует излагать в соответствии с ходом развития и его этапами - в младенческом, преддошкольном, дошкольном, школьном и зрелом возрасте.

*I. Схема характеристики.*

1. *Взаимоотношения с коллективом, его членами и отдельными людьми.*
2. *Отношение к себе и самооценка.*
3. *Отношение к деятельности и труду.*
4. *Потребности (степень их выраженности и способ удовлетворения).*
5. *Интересы и склонности.*
6. *Уровень развития сознания Х.*
7. *Этические и эстетичные качества.*

*II. Уровень психического развития.*

1. Особенности речи и мышления.
2. Волевые качества.
3. Особенности свойств сенсорики, моторики, памяти, внимания, фантазии.
4. Специальные способности: технические, художественные, поэтические, умственные, моторные и т. п.

*III. Темперамент.*

1. Сила, слабость, активность, пассивность, работоспособность, утомляемость, уравновешенность или неуравновешенность, подвижность.

Тип темперамента по И.П.Павлову, проявления темперамента в отношениях и в сложных процессах нервно-психической деятельности.

2. Эмоциональные особенности: степень выраженности, устойчивость, неустойчивость эмоций. Какие эмоции преобладают. Колеблется ли настроение и как. Что больше вызывает радость, печаль, гнев, возмущение, обиду.

*IV. Структурно-психологические качества.*

Уравновешенность, цельность; широта или узость диапазона реактивности. Поверхностность, глубина реакций и переживаний; соотношение формы и содержания поведения.

*Заключение..*

Основные положительные и отрицательные черты личности: их происхождение, мероприятия и способы, необходимые для укрепления положительных черт и устранения недостатков [16, с. 338-341].

### 10.3. Формирование личности посредством развития ее отношений

Освещая основные факторы становления личности, В.Н.Мясищев отмечает, что единство в структуре личности, соотношение в ней идеального и материального, социального и индивидуального следует рассматривать в связи с ее историческим развитием. Человек формируется в социальной среде, и в ходе этого процесса у него вырабатываются такие способы действия, которые благоприятствуют возникновению и развитию сознательных психических свойств, преобразованию биологического социальным (когда социальное из внешних условий, воздействий, требований, образцов, знаний и впечатлений переходит во внутренние потребности, привычки, требования личности к себе и к окружающим). Индивидуальное постепенно, критически, не без борьбы, реорганизуется социальным и становится социальным, не утрачивая индивидуальности, но приобретая новый "социализированный характер" [16, с. 52].

Следовательно, с позиции монистически материалистического и исторического понимания личности, на которой стоит В.Н.Мясищев, человек является сложным единством физиологического и психического, биогенного и преобразующего его социогенного, единством, которое непрерывно развивается. Движущими силами развития человека постепенно становятся осознанные потребности, которые появляются на месте слепых сил влечений. "…Инстинктивное приспособление к природе и социальной среде становится все более сознательным и планомерным, включающим не только приспособление к действительности, но и преобразование ее" [16, с. 53].

В.Н.Мясищев соглашается с мыслью, что развитие – это постоянная борьба противоположностей, которые в каждый данный момент находятся в определенном временном единстве. "Одной из сторон развития личности является наращивание и обогащение системы ее возможностей и потребностей (требований к жизни). Вместе с тем предъявляет ряд требований к человеку и предоставляет ему определенные возможности окружающая действительность. Борьба и единство противоположностей здесь заключается в том, что жизнь создает меняющиеся условия (общественные требования и возможности), которые сталкиваются с имеющимися у человека потребностями и его внутренними возможностями и побуждают его к освоению нового и переделке самого себя, в результате чего у него возникают новые потребности и новые внутренние возможности. Личность, изменяясь, развивается, меняется и характер ее отношения к действительности. Но последняя также изменяется. Весь этот спиралевидный процесс развития, с наполняющими его борьбой, процессами овладения и преодоления составляет основное содержание развития личности, в ходе которого она выступает не пассивным объектом, а все более активным и сознательным субъектом. В зависимости от условий развития, формирование личности приводит к разным результатам" [16, с. 53-54].

В.Н.Мясищев подчеркивает, что "отношения отдельного человека, как его сознательные избирательные связи, являются продуктом индивидуального развития", но с другой стороны – "развитие человека неразрывно связано с формированием его отношений" [16, с. 29].

Процесс развития отношений проходит, по его мнению, ряд ступеней. Так, первоначальый период, когда не сформировано сознательное отношение, при наличии избирательности, которая проявляется у ребенка до 2-3 лет в различных областях и имеет признаки интегрированности, он предлагает называть *предотношением.*

С 2-3 лет, когда ребенок овладевает языком, появляется возможность сознательной избирательности. Ребенок становится существом, которое сознательно относится, проявляет свое отношение в словах, таких, например, как "хочу - не хочу", "интересно – не интересно", "люблю – не люблю" и т. п. В этих случаях смысл его реакций совпадает со смыслом данных слов, в которых выступают отношения к родителям, к детям, к воспитателям, к играм и т. д. Отношения ребенка в этом возрасте имеют признаки ситуативной мобильности, легкости контрастных изменений под воздействием эмоционального состояния, тесной связи с реакцией и поступком, черт характера (самостоятельность, инициативность, добросовестность, искренность), зависимости от взрослых [16, с. 29-30].

В школьном возрасте продолжается функциональное развитие, обогащение опыта, разнообразия, структуры отношений. Они поднимаются на новую ступень развития, отвечающую возможностям управления собственными действиями и соответствия "требованиям объективной необходимости", связанным с внесемейными обязанностями и обязательным учебным трудом.

Развитие отношений в старшем школьном возрасте определяется формированием принципов (принципиальность отношений) поведения, убеждений и идеалов.

Высшего уровня отношения достигают в связи со становлением юного человека, его идейного и принципиального поведения в условиях последующего функционального развития, общения, общественного воспитания, обогащения "общественной структуры" поведения [16, с. 30].

В.Н.Мясищев обращает внимание на то, что в процессе школьного обучения развитие отношений имеет свои особенности. Во-первых, дисциплинированное поведение учеников базируется на отношениях учеников к школе, к ее требованиям, к руководству школы, к учителю. Во-вторых, отношение имеют иерархическую систему, которая объединяет эмоциональные связи со школой, авторитет отдельных педагогов и авторитет педагогов в целом, осознание обязательности выполнения требований школы, тренировки в исполнении правил и требований и, наконец, отношений к ученикам и их поведению. В-третьих, формы развития этих отношений зависят от возникающих с первых классов взаимоотношений между учеником и учителем-воспитателем, между требованиями учителя-воспитателя и поведением ученика [16, с. 33].

Ученый высоко оценивает в этом плане педагогическую систему А.С.Макаренко и подчеркивает, что она опирается на психологию отношений как на свой объект, который является двойным и состоит из отношений личности и коллектива, и поэтому, говоря словами А.С.Макаренко, "выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно" [цит. по 16, с. 33].

Позже В.Н.Мясищев обобщает периодизацию развития отношений в виде конкретной схемы стадий, таких как [16, с. 214-216]:

а) условно-рефлекторная стадия развития отношений, которая определяется первыми позитивными или негативными реакциями новорожденного ребенка на непосредственные внутренние и внешние контактные раздражители, возникновением сосредоточенности, наращиванием роли дистантных рецепторов и т. п.;

б) стадия конкретно-эмоциональных отношений, когда повторные эмоциональные, положительные и отрицательные, реакции вызываются условно, интегрируются с речевым аппаратом ребенка, переходят в отношения любви, привязанности, боязни, торможения, вражды и т. д.;

в) стадия конкретно-личных отношений, на которой деятельность ребенка, как источник удовольствия, все более опосредствуется избирательным отношением к лицам социального окружения;

г) стадия абстрактных и принципиальных отношений, на которой непосредственные внешние, ситуативные, конкретно-эмоциональные мотивы молодого человека изменяются на внутренние, интеллектуально-волевые.

Развитие отношений не только активизирует функции личности, но и наоборот, функциональная структура, которая развивается, становится условием реализации и нового развития отношений. Так, потребность, интерес, любовь мобилизуют функциональные возможности психической деятельности личности, благодаря чему эта потребность, интерес удовлетворяется. При этом создаются новые потребности, удовлетворение которых происходит в новых деятельностях, что поднимает на новую ступень новые средства деятельности, вызывает новые потребности и т.д. То есть развитие отношений в деятельности личности осуществляется спиралевидно, бесконечно.

### 10.4. Отношения и деятельность личности

Рассматривая деятельность человека, В.Н.Мясищев призывает всегда помнить, что человек является личностью, а «изучая личность, нельзя забывать о том, что изучать ее можно только в деятельности. Исследование деятельности представляет функциональный или процессуальный, план. Изучение личности представляет собой потенциальный план изучаемого» [16, с.17].

В этой связи, ученый рассматривает две стороны личности как системы отношений – ее содержание и ее структуру и форму. "Содержание личности включает и предметное содержание опыта человека, и отношение его как субъекта к предметному содержанию, и связанную с этим систему ценностей, идеалов, убеждений, представляющих не только знание, но и побуждение к определенному действию" [16, с.54].

Форму личности характеризуют, по В.Н.Мясищеву, "особенности способа осуществления ею своего содержания, своих отношений". Для иллюстрации этого положения он приводит перечень таких внешних проявлений формы, соотношения разных компонентов содержания личности, как решительность или нерешительность, смелость или трусость, постоянство или неустойчивость, твердость или поддатливость, цельность или непоследовательность, гармоничность или внутренняя противоречивость и т. п.

Связь содержания и формы означает, по его мнению, переход личности от потенциального состояния к процессуальному, то есть к действию, что релизуется в поведении. Благодаря воплощению идей и принципов в образе действия, в поступке осуществляется "оформление" содержания личности, когда форма и содержание сливаются и эта их слитность "воспринимается как черта личности – цельность, последовательность, принципиальность. Воплощение идеи в образе действия есть в то же время соединением социального с индивидуальным: личность в поступке (индивидуальное) реализует идею, обусловленную общественными отношениями (социальное)" [16, с. 55].

Из этого вытекают очень важные, принципиальные для научного исследования положения: "Личность общественно обусловлена, поэтому ее изучение предполагает изучение общественных условий ее развития; единство природного и социального в личности требует правильного общественно-исторического освещения ее природной материально-физиологической обусловленности и ее болезненных изменений: личность формируется в процессе ее деятельности, т.е. является продуктом общественной практики и развития организма в условиях этой практики" [там же].

Следовательно "психическая деятельность и поведение могут быть правильно освещены только как поведение и деятельность личности". В то же время, "интегральные понятия поведения, деятельности и личности, будучи широкими, сложными, многосторонними, требуют расчленения, но такого, чтобы при этом не утрачивался целостный и содержательный характер понимания личности" [16, с. 113].

Для исследователя понятие психического отношения определяет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность как субъекта – с избирательностью его внутренних переживаний и внешних действий, направленных на разные стороны объективной действительности. То есть деятельность и поведение личности в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам действительности. А эти отношения вытекают "в свою очередь из истории развития личности, т.е. из всей объективной общественно-исторической действительности" [16, с. 113]. Как видим, круг замыкается, взаимосвязанное развитие деятельности и личности в обществе продолжается в виде спирали диалектического движения.

В.Н.Мясищев выделяет в качестве основных компонентов, среди бесконечно многообразных процессов психической деятельности, собственно психические функции, благодаря которым осуществляются усвоение, понимание, переработка опыта человека и его влияния на действительность. Речь идет о чувствительности, мнемической функции, внимании, волевой регуляции, обобщении и абстрагировании, интересе, мышлении, фантазии и т.д. Эти функции, как постоянные стороны психической деятельности, выступают способами осуществления отношения. Иначе говоря, "функциональный план анализа должен подчиняться плану содержательных отношений - принципу требований, целей, стремлений личности" [16, с. 118-132].

Последнее положение наиболее полно выражается в сопоставлении основного отношения, которым признается потребность, с деятельностью. В.Н.Мясищев говорит о существовании широкого, но реального понятия потребности в деятельности, реализуемой в виде "ряда потребностей в различных формах деятельности", высшей среди которых выступает "труд, т.е. производительная, общественно полезная деятельность" [16, с. 150]. Ученый идет дальше и отмечает, что "в основе всех отношений человека лежат его трудовые отношения. Задачей образовательной работы является в конечном итоге формирование положительных трудовых установок, трудовых умений и знаний» [16, с. 175].

Потребность является "основным источником жизненной активности личности, основным ее проявлением и важнейшим дифференцирующим моментом в характеристике личности" [16, с. 150], что варьирует по своей напряженности в зависимости и от жизненных условий, и от индивидуальности.

Психолог дифференцирует эту потребность на две – в зависимости от двух важнейших для человека видов активности – общения и собственно деятельности – и предлагает выделять потребность в деятельном общении, а с другой стороны – потребность в общении в деятельности [16, с. 151]. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком. Поведение мягкое или жесткое, даже жестокое, притесняющее или подбадривающе, грубое или мягкое, сухое или ласковое – формирует и отношение, и потребность или робость в общении.

В.Н.Мясищев не обходит своим вниманием и такой вид деятельности, как игра. Последнюю он понимает как "форму преобразующей деятельности, которая определяется не необходимостью, а желанием. Наоборот, труд обязателен и не зависит от желания, а определяется общественными требованиями.

Задача общественно-трудового воспитания заключается в синтезе желания и обязанности в труде, в объединении необходимости и свободы труда… Из этих положений вытекает важнейшая задача воспитания – сделать требуемую деятельность предметом потребности" [16, с. 153-154].

Вместе и в тесной взаимосвязи с потребностями и склонностями, В.Н.Мясищев рассматривает способности личности к собственно деятельности. Он отмечает, что "формально-функциональное, безличное понимание

способностей должно быть заменено содержательно-личностным пониманием, учитывающим не только функциональную характеристику человека, но его избирательное отношение к деятельности", то есть «отношение к людям и отношение людей к данной деятельности" [16, с. 284].

Он поддерживает и конкретизирует мнение Н.С.Лейтеса о значении работоспособности для формирования способностей, утверждая, что "способность и ее высокая ступень – талант представляют синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности, ее активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности и тесно связанного с этим настойчивого трудового усилия в данной области" [16, с. 285].

В этом контексте он формулирует принципиальное положение о том, что выявление способностей следует осуществлять в соответствии с последовательностью компонентов, с определенной их схемой, которая, на его взгляд, имеет определенное отношение к поэтапной процессуальной структуре деятельности. Он предлагает такую схему компонентов деятельности [16, с. 285]:

1) склонность (интерес, влечение, потребность);
2) деятельность – труд;
3) благоприятные и неблагоприятные условия овладения деятельностью на разных ступенях;
4) результаты проявления способностей в высоких показателях (производительности) труда.

В соответствии с данной схемой, "понятие способности возникает лишь при сопоставлении результатов деятельности с усилиями индивида и соответствия их результата с общественными требованиями, возникающими в процессе исторического развития деятельности" [16, с. 297]. Следовательно, по В.Н.Мясищеву, "…утверждение о способностях строится на успешном развитии деятельности и высоких ее показателях. В этих и только в этих реальных фактах и достижениях деятельности заключается психологическая основа убеждения в способностях человека" [16, с. 298].

С другой стороны, ученый не исключает возможности наличия у выдающихся личностей непродуктивных и отрицательных склонностей, противоречащих их творческим склонностям и способностям, а это как раз и вытекает из избирательного характера отношений как основы личности.

Ведь способность – это возможность высоких достижений, высокая устремленность и настойчивость в достижении цели, легкость, глубина и полнота достижения результатов в определенных направлениях деятельности и, соответственно, их отсутствие в других. Заметим, что В.Н.Мясищев фактически говорит далее еще об одном, завершающем компоненте поэтапной схемы деятельности – эмоциональном. Он указывает на "чувство удовольствия от деятельности", на "элемент творческой радости, которая вызывается новым достижением и является наиболее важным эмоциональным и одновременно революционным моментом в деятельности". Для ученого "радость творчества, радость психического обогащения представляется основным движущим моментом развития, который проявляется как в яркой радости ребенка, накопавшего "гору песка", прорывшего ложе для ручейка и нарисовавшего картинку, так и в радости изобретателя и ученого, для которого смысл жизни заключается в открытии и изобретении нового" [16, с. 320].

Интересными и перспективными являются мысли В.Н.Мясищева об интимных механизмах творчества. Он связывает их, в частности, с критическим отношением человека к себе, что психологически выступает как требование нового, которое он предъявляет к своей деятельности. Требование нового органически связывается с восприимчивостью к требованиям жизни и требованиям окружающей и формирующей человека среды. "Эти требования и эта требовательность представляют собой масштаб для оценки достижений и условий удовлетворения. Характерный признак одаренности заключается в опережении человеком предъявляемых к нему требований со стороны непосредственной узкой среды. Гений, опережающий свое непосредственное окружение и оценивающий деятельность широкими масштабами перспектив общественного развития, может оказаться правым, но непонятым и правильно оцененным лишь в будущем" [16, с. 321].

### 10.5. Отношения нормальной и патологической личности

В основу понимания здорового и больного человека В.Н.Мясищев предлагает положить представление о личности как социальном и органическом единстве, что, с другой стороны, имеет значение и для понимания отношений и их роли в норме и патологии. Он отмечает, что "исследование соотношения психики и соматики показывает, что нарушение отношений человека может повлечь за собой серьезные нарушения всей жизнедеятельности человека… При этом учитываются особенности типа высшей нервной деятельности человека, понимая его не только в физиологическом, но и в психологическом смысле, его темперамент и характер в связи с его отношениями к действительности" [16, с. 33-34].

Нарушение указанных отношений играет патогенную причинную роль в возникновении неврозов, всех психогенных заболеваний, в частности, паранойи. В других, мозговых, заболеваниях, например, при лобном синдроме, нарушенные отношения является не причиной, а следствием болезни, для которой свойственно изменение, вместе с регрессом личности, характерного для человека индивидуального способа отношений.

Отношения лежат в основе лечения психических болезней, поэтому все разделы психотерапии связаны с отношениями, с взаимоотношениями врача и больного, с перестройкой болезненно нарушенных отношений и способов реагирования больного на нарушение этих отношений. В.Н.Мясищев отмечает, что "психотерапия, особенности которой яснее всего выступают в лечении неврозов, заключается, прежде всего, в изменении личности в смысле переделки ее отношений. Больные, преодолевшие свое болезненное состояние, говорят, что после лечения они стали иначе относиться к тем явлениям жизни, которые раньше вызывали у них болезненные состояния" [16, с. 62]. То есть, в процессе выздоровления, воссоздания личности, "все большее значение приобретают ее положительные или отрицательные черты, а также особенности ее избирательных реакций на окружающее; все это врач должно учитывать" [16, с. 63].

Ученый связывает формирование здоровой личности с отношениями, которые должны учитываться психогигиеной и психопрофилактикой и связываться с рациональной организацией умственного и физического труда, со школьным и профессиональным образованием, производственной и бытовой гигиеной и т.п. В то же время, отношение человека к

своему здоровью не сводится лишь к заботе или пренебрежению им. Большое значения имеет также высший уровень идейных отношений личности, что является выражением "общественного сознания", то есть заботливого отношения как к своему здоровью, так и к здоровью других граждан. Иначе говоря, здоровье должно рассматриваться как общественная ценность и стать предметом санитарного воспитания и пропаганды.

Ключевой при этом является мысль В.Н.Мясищева о том, что "правильное понимание личности, необходимое для руководства здоровым человеком, должно применяться также и к больному человеку, является обязательным для успешного предупреждения и лечения заболеваний. Но "трудность правильного понимания личности состоит в умении видеть в ней целое, единство частей, в преодолении односторонней трактовки ее как только биологического, или только конституционального, или врожденного, или только приобретенного. Сложный и динамический характер явления, именуемого личностью, требует диалектико-материалистического подхода к ее изучению. Только при таком подходе могут быть выработаны научно обоснованные методы воздействия на человека и в медицинском, и в социально-педагогическом плане" [16, с. 66].

Научные данные заставляют "видеть за соматической биологической стороной социально-психологическое, личностное в болезни, это усложняет и уточняет наш дифференцирующий социогенетический и биогенетический подход. В его реализации понятным образом вырастают новые требования. Естественно, отпадает фатальный конституционально-типологический подход, который скомпроментировал конституциональное направление в типологии и клинике" [16, с. 71].

В.Н.Мясищев указывает на необходимость учета всего многообразия "как одновременного, так и последовательного сочетания плюсов и минусов в развитии биологической стороны человека и его социальной и психологической сторон" [16, с. 76]. Для удобства систематизации возможных вариантов полноценных и неполноценных сторон личности он предлагает следующую четырехчленную схему соотношения в ней биологического и социального [там же].

**Социальное положительное**

| **Биологическое отрицательное** | 1<br>Социально полноценный тип при биологической неполноценности | 2<br>Социально и биологически полноценный тип личности | **Биологическое положительное** |
|---|---|---|---|
| | 3<br>Социально и биологически неполноценный тип личности | 4<br>Биологически полноценный тип при социальной неполноценности | |

**Социальное отрицательное**

Данная схема важна, по мнению В.Н.Мясищева, поскольку ставит более точно вопрос о границах правильного понимания материалистического монизма, о необходимости достаточно полного знания, о конкретной общественно-трудовой и соматической истории человека. Ведь психическое развитие осуществляется «как спиралевидный процесс, отдельные компоненты которого все более определяются "паратипичными социальными влияниями, если неблагоприятные соматические условия этому не препятствуют». Далее увеличивается "кристаллизация в соответствующих благоприятных условиях воспитывающей среды (воспитатели, коллектив сверстников) идейных регуляторов поведения. Это влияние явно социогенно. При педагогически правильно сформировавшихся отношениях формируются полноценные принципы социального и трудового поведения. Весь предшествующий период представляет сложнейшую картину сочетаний и борьбы созревающих витальных, укрепляющихся и распадающихся конкретно-личностных отношений, регулируемых в норме моральными и юридическими требованиями. Доступность и выполнимость их в средних условиях общественно-экономической жизни определяет биосоциальную норму человека. Выполнение моральных требований в крайних "экстремальных" условиях, даже при угрозе собственной гибели, является героической нормой долга, их нарушение в общественно средних условиях является преступлением" [16, с. 80-81].

Как пример, В.Н.Мясищев приводит трудовой процесс аномального ребенка, который может быть нарушен именно в звене отношений из-за того, что "нет рабочей установки, нет желания работать или роль этих моментов крайне незначительна – вместо активно-положительного отношения выступает индифферентизм или даже негативизм. Трудовой процесс может далее нарушаться, если в условиях развития не сформировалось умения, основанного на знании и навыке работы; он может быть нарушенным, если по своей трудности требует более сложной психологической структуры, более высокого психического развития (в частности, развития интеллекта), чем имеется у работающего; наконец, он может быть нарушен, если требования затраты сил и энергии, которые труд предъявляет, превосходят нервно-психические или психофизиологические возможности личности, предъявляя чрезмерные требования физиологической выносливости" [16, с. 178].

Для преодоления этих нарушений ребенка ученый видит два возможных пути – "путь нормального развития, формирования и воспитания полноценной личности для от роду здоровой и путь приближения к норме для врожденно аномальной личности" [16, с. 185].

В.Н.Мясищев оставил потомкам уникальные по своей значимости свидетельства о нарушениях нормальной личности и их преодоления в условиях блокадного Ленинграда в период второй мировой войны. Основными патогенными факторами для участников блокады Ленинграда были, по данным ученого, боевые травмы, психические потрясения и голод, однако их травмирующее действие значительно ослаблялось или подавлялось высоким морально-политическим духом бойцов и граждан.

Как утверждает ученый, хотя в отдельных случаях голод вызывал обострение самозащитных тенденций, жадность, заботу о себе, однако "у большинства наших людей даже самый жестокий голод и истощение, угрожавшие жизни, не могли снизить высокого этического уровня поведения… Массовые примеры мужества и самоотверженности, представлявшие победу осознания долга над импульсами инстинкта самосохранения, показывают нам, что являлось внутренним побуждением человека, что составляло собственно ядро его личности. …Даже в случаях болезни моральная стойкость человека мобилизовала силы организма до возможного предела. Реакции больного мозга все же остаются реакциями *личности*, и поэтому подчиняются законам психологии отношений" [16, с. 196-197].

Как вывод этого цикла исследований звучит призыв В.Н.Мясищева к деятелям медицины – не забывать, "что в болезни организма всегда в какой-то мере (и иногда определяющей) участвует вся личность больного. Следует добиваться признания того, что для правильного и здорового развития человека и его личности необходимо и возможно уделять больше внимания развитию и укреплению самой науки о личности" [16, с. 205].

Мы коснулись лишь некоторых основных положений В.Н.Мясищева о личности в контексте разработанной им психологической теории отношений. Эти положения в значительной мере конкретизированы в трудах его последователей, таких как Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Л.И.Божович, Р.Н.Вершинина, Л.Н.Зюбин, В.Г.Иванов, А.Ф.Эсаулов, А.А.Смирнов, А.С.Егоров, А.Г.Ковалев, Р.И.Меерович, О.Е.Плотникова, Е.Ф.Рыбалко, Т.Я.Хвыливицкий и др., что дает основани говорить о научно-психологической школе В.Н.Мясищева и о ее огромном влиянии на отечественную психологию личности.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Лазурский А.Ф. Классификация личностей / Под редакцией М.Я.Басова и В.Н.Мясищева. – Петербург: Государственное издательство, 1921. – 401с.*
2. *Мясищев В.Н. Характер и прошлое (к вопросу о методике анамнеза) / Труды педагогического института им. А.И.Герцена. – Л., 1930.*
3. *Мясищев В.Н. Личность и труд аномалийного ребенка / Труды Института по изучению мозга. Вып. VI. – Л., 1936.*
4. *Мясищев В.Н. Личность, отношения и реакции (Психологическое значение блокадного опыта) / Проблемы психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1948.*
5. *Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности / Доклады на совещании по психологии. – М., 1954.*
6. *Мясищев В.Н. Главы: Принципы и методы исследования характера; Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений - В книге: Мясищев В.Н., Ковалев А.Г. Психические особенности человека. Т.1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1957.*
7. *Мясищев В.Н. Методы исследования способностей и одаренности. – В книге: Мясищев В.Н., Ковалев А.Г. Психические особенности человека. Т.2. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.*
8. *Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / Психологическая наука в СССР. – Т.2. – М., 1960.*
9. *Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Сб. трудов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.*
10. *Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / Методологические проблемы психоневрологии. – Л.: 1966.*
11. *Мясищев В.Н., Лебединский М.С. Введение в медицинскую психологию: Учебник. – Л., 1966.*
12. *Мясищев В.Н. Личность и отношения человека / Проблемы личности. Материалы симпозиума. – М.: 1969.*
13. *Мясищев В.Н. О связи проблем психологии отношений и психологии установки / Понятие установки и отношения в медицинской психологии: Материалы симпозиума 23-25 XII., 1968 г. – Тбилиси, 1970.*
14. *Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии / Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Тезисы симпозиума 1-3 XII,1970 г. – Л., 1970.*
15. *Мясищев В.Н., Голиков Н.В. Теория отношений и принцип доминанты в психофизиологической деятельности человека (Нейрофизиологические механизмы психической деятельности человека. – Л., 1974.*
16. *Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под редакцией А.А.Бодалева / Вступительная статья А.А.Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с.*
17. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
18. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
19. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.3. – М.: Госполитиздат, 1955. – 629 с.
20. Психология личности в трудах отечественных психологов / Составитель Куликов Л.В. Серия "Хрестоматия по психологии". – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 480 с.
21. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
22. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

# 11. Л. С. ВЫГОТСКИЙ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ И УЧЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ

***"Личность... – есть понятие социальное, она охватывает сверхприродное, историческое в человеке. Она не врождена, но возникает вследствие культурного развития, поэтому "личность" есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения…"***

***Л. С. Выготский***

*Лев Семенович Выготский (18 ноября 1896 – 11 июня 1934 г.) родился в белорусском городе Орша в семье банковского служащего. В 1917 г. окончил юридический факультет Московского университета и одновременно - историко-философский факультет народного университета Шанявского, курс психологии в котором преподавал известный ученый П.П.Блонский. Именно с этого времени Л.С.Выготский серьезно занимается психологией.*

*После получения высшего образования Л.С.Выготский вернулся в Гомель, где начал педагогическую, литературную и научную деятельность. Преподавал русский язык и литературу, эстетику и теорию искусств в общеобразовательных школах, на рабфаке, в профтехшколе, в Гомельской консерватории. Работал литературным редактором в издательствах и газетах, где выступал со статьями. Вел также занятия по логике и психологии на учительских курсах, в Гомельском педагогическом техникуме, где организовал и возглавлял на протяжении 1922-1923 г.г. работу психологической лаборатории.*

*В 1924 г., после блестящего доклада на II Всероссийском съезде по психоневрологии в Ленинграде, был приглашен в Москву в Государственный институт экспериментальной психологии, где начал работать научным сотрудником 2-го разряда, сосредоточившись на разработке методологических проблем психологии, теоретических и экспериментальных исследованиях проблемы развития психики. В 1925 г. защитил диссертацию по теме "Психология искусства", после чего получил право на самостоятельное проведение научных исследований. Работал научным сотрудником 1 разряда, заведующим отделами и кафедрами психологии в научно-исследовательских учреждениях и высших учебных заведениях.*

*Преподавал как ассистент, доцент, профессор психологические и педагогические дисциплины в высших учебных заведениях Москвы, Ленинграда, Ташкента, в частности, в Московском институте педологии и дефектологии, в Академии коммунистического воспитания, во 2-м Московском университете (впоследствии Московском государственном педагогическом институте), в Ленинградском государственном педагогическом институте, на Высших педагогических курсах и т.п.*

*Летом 1925 г. Л.С.Выготский посетил Англию, где успешно выступил в Лондоне на Международном конгрессе по обучению глухонемых, а также – Германию, Францию и Голландию, где встречался с ведущими европейскими психологами. В 1931 г. Л.С.Выготский получил приглашение в США на выступления с лекциями в течение года, но был вынужден отказаться, в связи с острой нехваткой времени и состоянием здоровья.*

*Л.С.Выготский неоднократно бывал в Украине, в частности, в Харькове, где с 1931г. до 1934 г. работала группа его ближайших сотрудников – А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Л.И.Божович и др., и где он одновременно заочно учился в Харьковском медицинском институте. Приезжал он и в Полтаву, где, переехав из Харькова, работала Л.И.Божович.*

*Л.С.Выготский внес огромный вклад в разработку методологических принципов отечественной психологии, проблем изучения природы психики человека, психологической концепции деятельности, что отражено в культурно-исторической теории развития высших психических функций. Им основаны принципиально новые научные подходы в дефектологии, психиатрии, языкознании, этнопсихологии, искусствоведении и т.д. К сожалению, предложенное им оригинальное понимание природы личности не нашло своего достаточно полного и систематического освещения в отечественной психологии.*

*Основные научные труды, в которых изложены взгляды Л.С.Выготского на личность - "Педагогическая психология. Краткий курс" (1925), "Исторический смысл психологического кризиса» (1927), "Основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми" (1928), "О психологических системах" (1930), "История*

*развития высших психических функций" (1930), "Педология подростка" (1930-1931), "Вопросы детской (возрастной) психологии" (1932-1934) и др.*

### 11.1. Определение личности в процессе становлення культурно-исторической теории

Уже в первых методологических исследованиях, посвященных построению научной психологии, Л.С.Выготский придавал большое значение личности, ее определению в социальном контексте. В заключении своего фундаментального труда "Исторический смысл психологического кризиса", написанного в 1927 году, он утверждал, что "овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом" [1, с. 436].

В последующих исследованиях, в частности, в известной работе "О психологических системах" (1930 г.), Л.С.Выготский соглашается с мнением К.Левина, который проводил аналогию между личностью и психологическими системами, утверждая, что образование последних совпадает с развитием личности [1, с. 131]. По мнению Л.С.Выготского, понятие личности целесообразно использовать в тех случаях, когда человек овладевает своим поведением, направляет его, когда собственно и образуются психологические системы. Он конкретизирует эту идею следующим образом: "В процессе развития и, в частности, исторического развития поведения, изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура, не столько система их движений, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени. Поэтому существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры.

Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой*..." [2, с. 110].

Но эти отношения, как отмечает Л.С.Выготский, должны прежде иметь социальное происхождение. "В личности соединяются формы поведения, которые раньше были разделены между двумя людьми: приказ и выполнение; раньше они происходили в двух мозгах, один мозг воздействовал на другой, скажем, при помощи слова...» Впоследствии же «они соединяются вместе, в одном мозгу" [2, с. 129].

Л.С.Выготский намечает три этапа, которые проходит в своем становлении всякая психологическая система. На первом, интерпсихологическом, этапе один человек приказывает, а другой – выполняет. На втором, экстрапсихологическом, этапе человек начинает говорить сам себе. На третьем же, интрапсихологическом, этапе два пункта мозга, которые возбуждаются извне, социально, начинают действовать как единая система, превращаясь в интракортикальный пункт [1, с. 130]. Понимание Л.С.Выготским личности на этом раннем этапе как психологической системы становится исходным для более глубокого исследования этого понятия в перспективе. В связи с этим, ученый отмечает: "Мне кажется, что системы и их судьба – в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей ближайшей работы" [1, с. 131].

Впоследствии, в своем труде "История развития высших психических функций", написанной в 1931 году, Л.С.Выготский снова возвращается к признанию ключевого значения личности в культурном развитии человека. Собственно, он отождествляет эти понятия, ставит знак равенства между ними, говоря о том, что "по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка" [3, с. 315].

В итоге этой работы он дает развернутое "культурно-историческое" определение личности: «Личность... - есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врождена, но возникает в результате культурного развития, поэтому "личность" есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения*... В этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций..." [3, с. 315].

Важными моментами в развитии личности у ребенка Л.С.Выготский признает речь и осознание своего "Я". Он утверждает, что речь – "это главное средство развития личности" [3, с. 316]. Ведь получение речью социальных функций и выход за пределы естественной организации через использование орудий являются главными предпосылками культурного развития. Решающим моментом в развитии личности Л.С.Выготский признает осознания ребенком своего «Я».

Обобщая свои поиски в рассматриваемом направлении, Л.С.Выготский утверждает, что «понятие "личность" есть социально отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы приспособления, которые он применяет по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность есть социальное в нас» [3, с. 324].

В "Психологическом словаре", подготовленном Л.С.Выготским вместе с Б.Е.Варшавой и изданном в 1931 г., приведено еще одно, более широкое, определение личности. Здесь она понимается как "единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека; человек, который осознает себя как некое индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменений, происходящих в организме и психике, есть личность. Болезни личности проявляются в распаде этого единства" [5, с. 81].

Итак, мы имеем в русле становления культурно-исторической теории развития высших психических функций постепенную эволюцию взглядов Л.С.Выготского на личность. Он выделяет узкое и широкое понимание личности, связывая ее возникновение в филогенезе и онтогенезе с влиянием социального, с речью, с развитием высших психических функций как психологических систем, с появлением "Я". Дальнейшее понимание личности осуществляется ученым в контексте определения структурных и динамических свойств личности.

### 11.2. Структура и динамика личности подростка

В своем фундаментальном труде "Педология подростка" Л.С.Выготский раскрывает такие важные аспекты личности, как ее психологический склад, организация и функционирование.

В состав личности он включант практически все высшие психические функции человека, в частности, направленность, мировоззрение (идеи), интеллект (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, фантазия), свободу, самосознание, эмоции, переживания и т.п.

Так, он понимает интересы "как целостные структурные, динамические тенденции, которые рассматриваются... как жизненные, органические процессы, глубоко укорененные в органической, биологической основе личности, но развивающиеся вместе с развитием всей личности" [4, с. 14]. В "эпоху социального созревания" личности, которой является подростковый возраст, в процессе его внутреннего развития и перестройки, влечения подростка поднимаются на высшую ступень и превращаются в человеческие интересы [4, с. 33]. Идеи, которые "окружают подростка и находятся в начале его созревания вне его", становятся со временем его достоянием, неотъемлемой частью его личности, ее мировоззрения [4, с. 35].

В отличие от других авторов, в частности, Ш.Бюлер, Л.С.Выготский настаивает на огромном положительном значении "интеллектуального развития для фундаментального, глубочайшего перестроения всей системы личности подростка" [4, с. 41]. Он соглашается с положением Граукоба о том, что "не только объем и содержание, но и формальный характер мышления в этом возрасте тесно связан с общей структурой личности подростка" [4, с. 100].

По Л.С.Выготскому, развитие мышления имеет "центральное", "ключевое", "решающее" значение для всех остальных функций и процес сов личности. Приобретение подростком мыслительной функции, которая заключается прежде всего в образовании понятий, «составляет главное и центральное звено во всех изменениях, происходящих в психологии підростка». Все остальные частные функции интелектуализируются, преобразуются, перестраиваются под влиянием тех решительных успехов, которых достигает мышления подростка. Именно "под влиянием мышления закладываются основы личности и мировоззрения подростка" [4, с. 110].

Изменение психологической структуры личности в подростковом возрасте Л.С.Выготский связывает с переходом от элементарных и низших процессов к созреванию высших психических функций. Высшие функции строятся не рядом с элементарными, не над ними, как высший этаж над низшим… "Они строятся по типу возникновения новых сложных сочетаний элементарных функций, возникновения сложных синтезов" [4, с. 112].

Следствием этого процесса является появление личности со сложной системой функций и аппаратом инстанций и процессов. Ученый подчеркивает факт возникновения в подростковом возрасте "сложной структуры личности", "системы личности", в которую включаются и которой подчиняются даже половые инстинкты, которые актуализируются в этом возрасте.

Л.С.Выготский солидарен с положением Ж.Пиаже о том, что личность и ее мировоззрение образуют высший синтез психических функций. Этот синтез проходит две стадии. На первой стадии в мышлении ребенка осуществляется процесс осознания своей личности и образования на этой основе ее единства, а на другой – процесс осознания действительности и ее единства [4, с. 197]. Таким образом, Л.С.Выготский придает ключевое значение переходу подростка к мышлению в понятиях, рассматривая этот переход как основу личности. Л.С.Выготский указывает также на роль воображения и творчества в становлении личности. Он подчеркивает, что "воображение подростка вступает в тесную связь с мышлением в понятиях, оно интелектуализируется, включается в систему интеллектуальной деятельности и начинает играть совершенно новую функцию в новой структуре личности подростка" [4, с. 203]. По его убеждению, фантазия "тесно связывается с внутренними желаниями, побуждениями, влечениями и эмоциями личности и начинает обслуживать всю эту сторону жизни подростка" [4, с. 217-218].

Таким образом, только тогда, когда на основе формирования высших психических функций человек овладевает собственным поведением, возникает личность. Именно в подростковом возрасте человек начинает осознавать себя источником движения, приписывать личностный характер своим поступкам, овладевать своими внутренними операциями, выявляя интроспекцию, самосознание. Значение последнего настолько возрастает, что Л.С.Выготский замечает: "То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство" [4, с. 227].

Важным является положение ученого о том, что по своему происхождению "структуры высших психических функций представляют собой слепок коллективных социальных отношений между людьми. Эти структуры суть не что иное, как перенесенное в личность внутреннее отношение социального порядка, составляющее основу социальной структуры человеческой личности" [4, с. 223]. Поэтому психическая природа человека, по убеждению Л.С.Выготского, – это и есть совокупность общественных отношений, перенесенных во внутренний план и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Внешние социальные отношения между людьми, перенесенные вовнутрь, становятся основой построения структуры личности.

Характеризуя далее психологическую структуру личности, Л.С.Выготский указывает на ее зависимость от исторических условий, от степени развития общества, от характерных для него форм развития личности. Высшие психические функции меняют свою иерархию в психологических системах, которые ученый в значительной степени рассматривает как составляющие структуры личности, зависящие от различных сфер социальной жизни. Фактически человек имеет различные структуры личности на разных возрастных этапах жизни - в период новорожденности, в дошкольный и в подростковый возраст. Каждый человек переходит в процессе возрастного развития от одной к другой структуре личности, к иной системе связей между отдельными психическими функциями. Он подчеркивает, что развитие структуры личности осуществляется не по прямой, а по очень сложной кривой линии. "В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней - переход, все течет. Это

альфа и омега структуры и динамики личности подростка. Это же альфа и омега педологии переходного возраста" [4, с. 242].

### 11.3. Законы и условия развития высших психических функций личности

Становление структуры личности Л.С.Выготский тесно связывал с "законами развития высших психологических функций", которые рассматривались им как ядро личности. В связи с этим, он выделял следующие три основных закона.

Согласно первому закону, развитие и построение высших психических функций в филогенезе и онтогенезе осуществляется *при переходе от непосредственных, природных, естественных форм и способов поведения к опосредованным, искусственным, возникшим в процессе культурного развития психическим функциям*. Этот переход состоит в "сложном сочетании элементарных функций, в совершенствовании форм и способов мышления, в выработке новых способов мышления, опираются главным образом на речь или на какую-либо другую систему знаков» [4, с. 221].

По второму закону, в котором культурное развитие поведения связывается с историческим, социальным развитием, "*отношение между высшими психическими функциями были когда-то реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности*" [4, с. 221]. По этому закону высшие психические функции возникают из коллективных, социальных форм поведения, поэтому Л.С.Выготский называет его законом социогенеза высших форм поведения.

Особое значение придает он в этом процессе речи, которая, выступая сначала средством связи, общения, организации коллективного поведения, "позже становится основным средством мышления и всех высших психических функций, основным средством построения личности" [4, с. 223]. Л.С.Выготский соглашается с П.Жане в том, что слово, которое выполняло сначала функцию команды относительно других, потом начинает, согласно этому закону, выполнять ту же функцию в самой личности и становится для нее главным средством овладения собственным поведением. Отсюда и волевая функция слова, его способность подчинять себе моторную реакцию, власть слова над поведением, над психическими функциями личности.

Л.С.Выготский убежден, что "всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах – сперва социальном, затем психологическом, сперва как форма сотрудничества между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем как средство индивидуального поведения, как категория интрапсихическая. Это общий закон для построения всех высших психических функций" [4, с. 223].

Третий закон тесно связан, по Л.С.Выготскому, со вторым и может быть назван законом перехода функций извне вовнутрь. Ведь всякая высшая форма поведения изначально носит характер внешней операции, для которой свойственно использование внешнего знака. А "знак всегда является раньше средством воздействия на других и только потом средством воздействия на себя. Через других мы становимся самими собой. Отсюда понятно, почему с необходимостью все внутренние высшие функции были внешними. Однако в процессе развития всякая внешняя функция интериоризируется, становится внутренней. Становясь индивидуальной формой поведения, она в процессе длительного развития утрачивает черты внешней операции и превращается в операцию внутреннюю" [4, с. 225].

Л.С.Выготский солидарен в этом плане с мнением П.Жане о переходе в форме интериоризации внешней речи во внутреннюю, о ее "метаморфозе в волю". Но главным является то, что высшие психические функции обеспечивают человеку овладение собственным поведением. Последнее можно рассматривать как один из важнейших критериев личности. Ученый неоднократно повторяет: "Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением" [4, с. 225].

Ученый формулирует "высший фундаментальный закон психологии поведения", который основывается на признании идентичности индивидуального поведения индивида социальному поведению. По этому закону, "мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение по отношению к самому себе, и, если мы усвоили функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет в сущности тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует... в качестве предпосылки осознания этих действий" [4, с. 225].

То есть возникает интроспекция, осознание собственных психических операций, самосознание. Процесс становления самосознания проходит в истории развития высших форм поведения, по мнению ученого, через три ступени.

Вначале, на первой ступени, всякая высшая форма поведения усваивается ребенком исключительно с внешней стороны. Эта форма поведения со своей объективной стороны включает в себя все элементы высшей функции, но для самого ребенка субъективно, поскольку он не осознает этого, она является чисто натуральным, естественным способом поведения.

На второй ступени, благодаря тому, что другие люди наполняют эту натуральную для ребенка форму поведения известным социальным содержанием, она приобретает для ребенка, несколько позже, чем для других, значение высшей функции, то есть действием более осознанным и осмысленным им.

Наконец, на третьей ступени, в процессе длительного развития, ребенок начинает осознавать строение этой функции, начинает управлять своими внутренними операциями, регулировать их с помощью речи и самосознания [4, с. 226].

Такой трехступенчатый характер имеет, по Л.С.Выготскому, развитие всех высших психических функций личности – речи, мышления, воображения, памяти, внимания, воли, самосознания и т.п. Только тогда, когда психическая функция поднимается на высшую ступень, она становится функцией личности.

Л.С.Выготский называет высшие психические функции, которые прошли все три ступени развития, третичными. Для развития третичных функций характерен переход к самосознанию, овладение способностью

внутреннего регулирования этих функций. В процессе социогенеза высших психических, собственно третичных, функций, на этой высшей ступени их развития создаются новые связи, новые отношения, новые структурные соединения между различными функциями, которые предусматривают как основу рефлексию, отражение собственных процессов в сознании подростка, что и есть самосознание. Таким образом личность участвует в каждом отдельном психическом акте и, наоборот, функции вступают в новые связи друг с другом через личность.

Исследователь рассматривает ряд процессуальных характеристик перестройки личности в ходе онтогенеза, к которым относятся периодизация, определение "главных эпох", или "веков", в становлении личности. При этом он стоит на позиции, которая предполагает диалектическое понимание развития личности как "непрерывного процесса самодвижения, характеризующегося в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях" [6, с. 248].

Такое понимание предполагает теоретическую интерпретацию развития и построения личности, с одной стороны, как "творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию", а с другой – "как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития" [6, с. 248].

Важным критерием определения "эпох детского развития или возрастов" являются возрастные новообразования, под которыми "следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной степени, и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период" [6, с. 248].

Следующим критерием выделения возрастных периодов Л.С.Выготский считает кризис, то есть поворотный пункт в детском развитии, когда "ребенок в короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности", а само "развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, он напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен" [6, с. 249]. В связи с этим, в период кризиса дети часто демонстрируют трудновоспитуемость, конфликтность, болезненные переживания и т.п. При этом "на первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста" [6, с. 251].

Впрочем, процессы инволюции, которые так четко выступают во время возрастного кризиса, подчиняются процессам "прогрессивного развития", "позитивного построения личности", они напрямую зависят от них и образуют с ними неразрывное целое. Л.С.Выготский подчеркивает, что "негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста" [6, с. 253].

В этом контексте он оценивает положительные и отрицательные аспекты конкретных возрастных кризисов - новорожденности, грудного, раннего детства, 1 года, 3 лет, дошкольного возраста, 7 лет, школьного возраста, 13 лет, пубертатного возраста, 17 лет – в жизни ребенка, во время которых возникают, трансформируются друг в друга новообразования, уступают место другим, которые включаются в "интегральную структуру будущей личности» [6, с. 254]. Так, по мнению ученого, пубертатный период можно охарактеризовать как «период огромного подъема», как период высших синтезов, осуществляемых в личности подростка [6, с. 256].

Главной особенностью развития личности ребенка в каждую возрастную эпоху является то, что она изменяется как целое в своем внутреннем строении и законы этого целого определяют изменения каждой его составляющей. Во время таких изменений на каждой возрастной ступени на первый план выступают центральные новообразования, которые являются ведущими для процесса развития и перестройки всей личности. Вследствие этого, "вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все другие остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов" [6, с. 256-257].

Согласно этому, Л.С.Выготский выделяет центральные и побочные линии развития личности, которые могут меняться местами при переходе из одного возраста в другой. Как пример, им приводится речевое развитие, которое может выступать как побочная линия в младенчестве, но становится центральной линией развития личности в раннем детстве.

Существенным моментом в динамике возрастного развития личности ученый считает отношения между личностью ребенка и окружающей его социальной средой. На каждой возрастной ступени образуется своеобразное, исключительное, неповторимое отношение между ребенком и окружающей, прежде всего, социальной, действительностью, которое получило название социальной ситуации развития в данном возрасте. "Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития" [6, с. 258-259].

В контексте этого положения Л.С.Выготский характеризует период новорожденности как имеющий максимальную социальность, а самого новорожденного – максимально социальным и таким, что полностью зависит от взрослого социального окружения. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек..., что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека" [6, с. 281].

«В противоречии между максимальной социальностью младенца», то есть социальной ситуацией, в которой он находится, «и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка» как личности в

младенческом возрасте [6, с. 282].

Итак, социальная ситуация развития личности закономерно определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, которое становится источником возникновения, генезиса центральных новообразований конкретного возраста, характеризующих, в частности, "перестройку сознательной личности", структуру ее сознания [6, с. 259].

Новая структура сознания означает для Л.С.Выготского "новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций", она "изменяет всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе" [6, с. 259-260].

То есть с изменением личности ребенка перес траивается и сама социальная ситуация дальнейшего развития. Согласно этому, Л.С.Выготский формулирует "основной закон динамики возрастов". По этому закону, "силы, движущие развитие ребенка в том или ином воздасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени" [6, с. 260].

С точки зрения Л.С.Выготского на динамику возрастного развития личности, реальный ход последнего следует рассматривать как многоплановый процесс, в котором разные стороны и свойства личности созревают неодновременно, неравномерно, разновременно. Одни процессы уже завершили цикл созревания, другие только вступают в стадию созревания, третьи созревают позднее. Для обозначения тех процессов, которые не созрели на сегодняшний день, но находятся в стадии созревания, им вводится понятие зоны ближайшего развития [6, с. 262].

Так, если оценивать интеллектуальное развитие личности ребенка, то следует различать то, что он может выполнять только самостоятельно, и то, что он может сделать в сотрудничестве со взрослым, в частности, через подражание его интеллектуальному поведению. Л.С.Выготский указывает: "То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослого, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя то, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка" [6, с. 264].

Л.С.Выготский рассматривает зону ближайшего развития как диагностический принцип, который имеет прежде всего огромное теоретическое значение. Он позволяет понять внутренние "каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития личности. Ведь "социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия "идеальных» и наличных форм" [6, с. 265].

Он подчеркивает, что "развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и следующий периоды его возрастного развития" [там же].

Данный диагностический принцип имеет также и практическое значение, поскольку напрямую связан с проблемой обучения. Ведь, "поскольку обучение опирается на незозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития" [6, с . 267].

Как считает Л.С.Выготский, открытие зоны ближайшего развития дает возможность перейти от так называемой внешней, фрагментарной, симптоматической диагностики к внутренней, синтетической, клинической диагностике развития личности ребенка. Само определение актуального и потенциального уровней через зону ближайшего развития составляет основу так называемой нормативной возрастной диагностики личности. Он подчеркивает, разделяя соответствующую мнение Гезелла, что диагноз развития личности должен базироваться на "критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удается определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность..." [6, с. 267].

Л.С.Выготский делает важный вывод о том, что все практические меры по охране развития личности ребенка, его воспитания и обучения, требуют целостной, синтетической, всесторонней диагностики развития, на основе чего только и воможно объяснить особенности развития, предугадать дальнейшее его течение и определить практические мероприятия, которые целесообразно применять по отношению к ребенку.

### 11.4. Компенсация физических и психических недостатков личности посредством включения дефективного ребенка в полноценную культурную, социальную деятельность

Дефектология стала для Л.С.Выготского сферой проверки и утверждения основных положений его теории культурно-исторического развития высших психических функций личности. При этом для ученого присущ гуманистический взгляд на дефективного ребенка, на возможность создания условий для нормализации развития его личности. Он исходит из идеи, что "положительное своеобразие дефективного ребенка... создается в первую очередь

не тем, что у него выпадают те или иные функции, наблюдаемые у нормального, но тем, что выпадение функций вызывает к жизни новые образования, представляющие в своем единстве реакцию личности на дефект, компенсацию в процессе развития. ...Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого *иным способом, иным путем, иными средствами*, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка. Ключ к своеобразию дает закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации" [7, с. 12].

Л.С.Выготский рассматривает компенсацию именно "как реакцию личности на дефект", что «дает начало новым, обходным процессам развития, замещает, надстраивает, выравнивает психологические функции". Ведь дефект приводит к тому, что многое из того, что присуще нормальному развитию, исчезает или свертывается и возникает новый особый тип развития [7, с. 12]. Этот тип развития дефективного ребенка, так же как и для нормального ребенка, тоже социально обусловлен, устремлен в будущее, он осуществляется "как единый процесс, стремящийся вперед с объективной необходимостью, направленной к конечной точке, заранее поставленной требованиями социального бытия. В связи с этим, стоит понятие единства и целостности развивающейся личности ребенка. Личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции" [7, с. 15].

Согласно положениям своей теории, Л.С.Выготский считает глубокой и острой проблемой современной дефектологии исследование истории культурного развития дефективного ребенка. Именно она открывает новый план развития аномального ребенка. Для осуществления культурного развития такого ребенка нужны социально созданные новые "культурные формы", "культурные системы" [7, с. 23].

Л.С.Выготский выделяет три основных момента, определяющие проблему культурного развития дефективного ребенка. Это степень примитивности поврежденной детской психики, характер вооружения ее культурно-историческими орудиями и способ использования собственных психологических функций. Он уверен, что "с примитивностью можно бороться, создавая новые культурные орудия, пользование которыми приобщит ребенка к культуре" [7, с. 27]. Ведь "основным актом культурного развития дефективного ребенка является инадекватность, инконгруентность его психологической структуры со структурой культурных форм. Остается создавать особые культурные орудия, приспособленные к психологической структуре такого ребенка, или овладевать общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, *потому что важнейшее и решающее условие культурного развития – именно умение пользоваться психологическими орудиями – у таких детей сохранено*, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно... Употребление психологических орудий есть, действительно, самое существенное в культурном поведении человека. Оно отсутствует только у слабоумных" [7, с. 29].

Именно «высокое представление о человеческой личности, понимание ее органической слитности и единства должны лечь в основу воспитания ненормального ребенка» [7, с. 39]. "Воспитание детей с различными дефектами должно базироваться на том, что одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила. Построить весь воспитательный процесс по линии естественных тенденций к сверхкомпенсации – значит не смягчать тех трудностей, которые возникают из дефекта, а напрягать все силы для его компенсации, выдвигать только те задачи и в том порядке, какие отвечают постепенности становления всей личности под новым углом" [7, с. 40].

Согласно мнению великого психолога и педагога, «*к слепому и глухонемому ребенку*… должно и можно подходить с той же меркой, что и к нормальному...

По существу нет разницы ни в воспитательном подходе к ребенку дефективному и нормальному, ни в психологической организации их личности" [7, с. 53]. Из этого он делает вывод о том, "что при психологическом рассмотрении никакой особой, принципиально отличной, отдельной педагогики дефективного детства не оказывается. Воспитание дефективного ребенка составляет предмет всего только одной главы общей педагогики. Отсюда непосредственно следует, что все вопросы этой трудной главы должны быть пересмотрены в свете общих принципов педагогики" [7, с. 67].

Слепоту следует признать нормальным, а не болезненным состоянием слепого ребенка, которое ощущается им лишь опосредованно, вторично, как отраженный в нем самом результат его социального опыта [7, с. 68]. Не понимая этого, традиционная специальная школа остается по своей природе антисоциальной, она воспитывает антисоциальность у дефективных детей. Для преодоления этого недостатка, как предлагает Л.С.Выготский, "нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять слепых из жизни, но о том, как раньше и теснее вводить их в жизнь. Слепому придется жить в общей жизни со зрячими, надо и учить его в общей школе" [7, с. 74]. Поэтому центральной психологической проблемой новой школы должно стать установление связи специального обучения с общими началами социального воспитания, формирование установки на норму, полное признание всего, что отягощает дефект и отсталость.

Ученый прибегает для доказательства своих положений к таким предположениям: "Представим себе, что в какой-нибудь стране благодаря особым условиям дефективные дети представляли бы исключительную ценность, на их долю выпадала бы какая-то особая миссия или социальная роль. Представить себе это трудно, но вполне возможно: ведь когда-то слепой казался рожденным для того, чтобы быть судьей, мудрецом, прорицателем. Вообразим, что слепота была бы для чего-либо нужна, социально полезна. Ясно, что тогда слепота означала бы совсем другую социальную судьбу для человека и из дефекта стала бы достоинством. Поскольку верна та мысль, что субъективно для самого слепого слепота не составляет изъяна, постольку мы должны принять, что в такой стране слепота (или глухота) никогда не могла бы стать дефектом и слепой ребенок – дефективным. Следовательно, "дефективность" уже есть социальная оценка слепоты и глухоты" [7, с. 83-84]. Л.С.Выготский предлагает создать такую страну, где слепой и глухой найдут место в жизни, где слепота не

означает обязательно недостатка – там слепота не будет дефективной. Социальная педагогика и призвана осуществить эту новую идею дефектологической психологии. Преодолеть таким образом дефективность – ведущая мысль ученого [7, с. 84].

По его убеждению, «под давлением социальных требований зрячих, процессов сверхкомпенсации и пользования языком, одинаковых у слепых и зрячих, все развитие этих особенностей складывается так, что структура личности слепого, в целом, имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа. При частных уклонениях мы можеи иметь нормальный тип личности в целом [7, с. 97].

Итак, общественная профилактика отклонения, социальное воспитание и общественный труд, работа составляют те три практические цели, на которых должна стоять современная наука о слепом человеке [7, с. 100]. Вера гениального ученого в правильность выбранного направления реформирования дефектологии базируется на признании им способности личности дефективных детей к перестройке, к использованию своего потенциала. В связи с этим, он напоминает, что "почти все исследователи сходятся, например, в том, что у слепого мы встречаем в общем более высокое, чем у зрячих, развитие памяти. Последние сравнительные исследования показали, что слепые обладают лучшей словесной, механической и рассудочной памятью" [7, с. 92]. И эмоции, и чувства, и фантазия, и мышление, и другие процессы психики слепого подчинены общей тенденции к компенсации слепоты. У дефективного ребенка складывается единство всей целевой жизненной установки, так называемая лейтлиния жизни (по Адлеру), единственный жизненный план, который осуществляется во внешне отрывочных эпизодах и периодах жизни и пронизывает их как общая нить, которая служит основой биографии личности [7, с. 93].

"Таким образом, – заключает Л.С.Выготский, – лейтлиния в психологии слепого человека направлена на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через речь. Слепоту побеждает слово" [7, с. 95]. Слепота есть "слабость, ведущая к силе" [7, с. 99].

Итак, общие предпосылки, из которых выходит ученый и которые должны быть положены в основу научного изучения проблемы развития дефективных детей, в том числе и умственно отсталого ребенка - "это представление о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка. Конечно, это положение отнюдь не отрицает того факта, что законы развития умственно отсталого ребенка приобретают качественно своеобразное специфическое выражении и что задача не ограничивается установлением их единства; заключается в том, чтобы показать, как единые по существу, принципиально единые законы развития ребенка получают свое конкретное, специальное выражение в приложении к отсталому ребенку" [7, с. 117].

"Для воспитания умственно отсталого ребенка важно знать, как он развивается, важна не сама по себе недостаточность, не сама по себе неполноценность, дефект, но реакция, возникающая в личности ребенка в процессе развития в ответ на трудность, с которой он сталкивается и которая вытекает из этой недостаточности. Умственно отсталый ребенок не состоит из одних дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается. Личность как целое выравнивается, компенсируется процессами развития ребенка" [7, с. 118].

Пониманию Л.С.Выготским принципа компенсации присуще признание того главного факта, что фондом компенсации в значительной степени является социально-коллективная жизнь ребенка, коллективность его поведения, в которых он находит материал для построения внутренних функций, возникающих в процессе компенсаторного развития.

Л.С.Выготский формулирует четыре основные положения, характеризующие компенсаторное развитие умственно отсталого ребенка.

Первое положение касается широко известного замещения функций, общих для нормального и ненормального ребенка и имеющих первостепенное значение. Решающую роль в процессах замещения во всем социальном развитии дефективного ребенка играют вспомогательные средства – речь, слова и другие знаки – с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя [7, с. 122-124].

Так, «психологическая задача воспитания слепого сводится… к тому, чтобы всю специальную символику и сигнализацию связать с другими анализаторами – кожным, слуховым и т.д. Только этим и отличается тифлопедагогика от общей педагогики…Слепой читает, ощупывает пальцами выпуклые точки, – важно", как указывает Л.С.Выготский, "что он читает, читает точно таким же образом, как и мы, а то, что он делает это другим способом, пальцем, а не глазом, конечно же, не может иметь принципиального значения" [7, с. 74].

Отсюда, разумеется, следует, что необходимо специальное воспитание слепых, специальная школа, которая формирует навыки этой особой символики. Разница символики при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса является, по мнению ученого, основным принципом новой тифлопедагогики.

Второе основное положение характеризует компенсаторные процессы и касается коллектива как определяющего фактора развития высших психических функций нормального и ненормального ребенка [7, с. 124]. Согласно общим законам развития высших психических функций"...коллективное поведение ребенка не только активизирует и тренирует собственные психологические функции, но является источником возникновения совершенно новой формы поведения, той, которая возникла в исторический период развития человечества и которая в структуре личности представляется в качестве высшей психологической функции. Коллектив является источником развития этих функций и, в частности, у умственно отсталого ребенка" [7, с. 125].

При этом Л.С.Выготский выделяет тот существенный момент, что детский коллектив может выступать источником, питательной средой для развития высших психических функций при условии определенных различий в интеллектуальном уровне детей, входящих в него. Одностороннее насыщение коллектива умственно отсталыми детьми, которые одинаковы по уровню развития, признается им ложным педагогическим путем, противоречащим основным законам развития высших психических функций, представлению о разнообразии и динамике психических функций у ребенка вообще и умственно от сталого, в частности.

Третье основное положение касается роли межфункциональных связей в психическом развитии детей. Последнее связывается ученым с тем, что у умственно отсталого ребенка "межфункциональные отношения складываются своеобразно, отлично, по сравнению с теми, которые обнаруживаются при развитии нормальных детей. Эта сфера психологического развития, изменение межфункциональных связей и отношений, изменение внутренней структуры психологической системы есть главнейшая сфера приложения высших компенсаторных процессов складывающейся личности. Моторные связи и межфункциональные отношения характеризуют не столько сами функции, сколько то, каким образом эти функции приведены к единству" [7, с. 126-127].

И, наконец, четвертое основное положение ученого подчеркивает значение обходных путей развития, то есть "достижения или возникновения какого-нибудь пункта развития, какого-нибудь новообразования на обходном пути. Здесь огромное влияние имеет эффект, побуждающий ребенка на преодоление трудностей. Если эти трудности не размагничивают ребенка, не заставляют бежать от них, а активизируют его, они приводят к обходному пути развития" [7, с. 127].

Л.С.Выготский делает упор на творческом характере развития умственно отсталого ребенка. Он отмечает, что для дебила овладение арифметическими действиями становится значительно более творческим процессом, чем для нормального ребенка, и это стает существенным в развитии умственно отсталого ребенка [7, с. 127].

Выдающийся ученый высказывает действительно оптимистическое пожелание: "Пусть умственно отсталые дети учатся дольше, пусть они научатся меньшему, чем нормальные дети, пусть, наконец, их учат по-иному, используя особые методы и приемы, приспособленные к своеобразным особенностям их состояния, но пусть они учатся тому же, что и все остальные дети, пусть получают такую же подготовку к будущей жизни, чтобы потом участвовать в ней в какой-то мере наравне с остальными" [7, с. 134-135].

И дело тут во всей "общественной и педагогической установке вспомогательной школы, в том, чтобы она не была "школой для дураков" и чтобы воспитание, даваемое ею, было - не по имени только - общим социальным воспитанием, проводимым в стране. Мы имеем в виду попытку дать отражение связей между основными жизненными явлениями (природа, труд, общество), развить научное мировоззрение у умственно отсталого ребенка, выработать у него в школе сознательное отношение к будущей жизни" [7, с. 135].

В конечном итоге, Л.С.Выготский делает следующий фундаментальный вывод: "Культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности. Где невозможно дальнейшее органическое развитие, там безгранично открыт путь культурному развитию" [7, с. 173].

В своих дефектологических исследованиях Л.С.Выготский неоспоримо выступает как настоящий гуманистический психолог и педагог, который значительно опережает свое время. Его взгляды стали ключевыми в дальнейшем развитии общей и педагогической психологии, педагогики, дефектологии. Учениками и продолжателями его дела можно назвать таких известных отечественных психологов, как Л.И.Божович, Т.О.Власова, О.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, В.В.Давыдов, А.Г.Асмолов и многие другие.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


*1. Л.С.Выготский. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование (1927 г.). – Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291-436.*

*2. Л.С.Выготский. О психологических системах (1930 г.) – Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 109-131.*

*3. Л.С.Выготский. История развития высших психических функций. Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка (1931 г.). – Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – С. 314-328.*

*4. Л.С.Выготский. Педология подростка (1930-1931 г.г.). – Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.*

*5. Л.С.Выготский, Б.Е.Варшава. Психологический словарь. – М.: Гос. учебно-педагог. изд-во, 1931. – 185 с.*

*6. Л.С.Выготский. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932-1934 гг.). – Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243 –385.*

*7. Л.С.Выготский. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.*

*8. Л.С.Выготский. Реальные формы социального поведения. – В кн. Психология личности в трудах отечественных психологов. Составитель Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.*

9. Леонтьев А.А. Л.С.Выготский: Книга для учащихся 9-11 классов средней школы. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.

10.Петровский А.В., Петровский В.А. Л.С.Выготский и проблема личности в современной психологии. – Вестник МГУ. Психология, 1982, № 4. – С. 15-20.

11.Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

12.Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

13.Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. посібник / Вступна стаття В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

14.Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд.- М.: Мысль, 1985. – 575 с.

# 12. КОНЦЕПЦИЯ УКРАИНСКОГО ПЕРСОНАЛИЗМА А. Ш. КУЛЬЧИЦКОГО

***“Личности, которые творят культуру, бывают охвачены, можно сказать, одержимы, определенными ценностями. Благодаря ценностям словно проникает в человеческую историю “высший свет” и заставляет исторические ценности идти к нему на службу”...***

***А. Ш. Кульчицкий***

*Александр Шумило фон Кульчицкий – украинский философ, психолог, педагог, общественный деятель в эмиграции, родился 8 февраля 1895 года в городе Скалаты на Тернопольщине в семье Юлиана фон Кульчицкого, советника высшего провинциального суда Австро-Венгрии в городе Станиславе, а впоследствии – и во Львове. Благородное состояние семьи происходит от козацкого рода Юрия Кульчицкого, который отличился в 1683 году во время нападения турецкого войска на Вену. Благодаря ему была снята осада города, в честь чего одна из улиц Вены и доныне носит имя Кульчицкого-гассе.*

*После окончания гимназии в Станиславе в 1913-1914 гг. Александр учится на философском факультете Львовского университета, а после первой мировой войны продолжает изучать философию и психологию в Сорбоне в Париже. В 1924-1926 гг. изучает философию и германистику во Львовском университете. В 1930 г. защищает докторскую диссертацию “Религия в учении Ренана”. В 1930-1932 гг. специализируется в сфере педагогики в Краковском университете. В 1934 г. – преподаватель Коломыйской гимназии на Тернопольщине, позже переезжает во Львов, где работает школьным психологом. В 1940 г., после присоединения Западной Украины к Советскому Союзу, находясь под угрозой ареста большевиками, вынужденно эмигрирует из Львова в Мюнхен, где получает работу в Институте психологии и психотерапии.*

*С 1945 г. работает в Украинском Свободном Университете в должности профессора психологии, профессора философии, а в 1962-1963 гг. избирается его ректором, в 1964 г. становится его проректором, а впоследствии длительное время занимает должность продекана и декана философского факультета. В 1951 г. некоторое время живет в Париже, где его выбирают членом управы Научного общества им. Т.Г.Шевченка.*

*В это же время при Украинском Свободном Университете создается Украинский Психологический Институт, во главе которого становится А.Кульчицкий, объединяющий украинских психологов Мюнхена и Парижа.*

*Философские, психологические и педагогические поиски А.Кульчицкого направлены на изучение сущности, происхождения, самосовершенства и предназначения человеческой личности (он употребляет также термины “персона”, “лицо”, “личность”). Они ведутся с позиций аксиологии, культурологии, философской антропологии под воздействием взглядов И.Канта, Г.Сковороды, представителей европейского теоретического мышления – М.Шеллера, А.Бергсона, М.Гартмана, Е.Мунье, Ф.Лерша и др.*

*Оценивая научный вклад Александра Кульчицкого в философию, психологию и педагогику личности, его коллега и биограф профессор Кирилл Дмитриевич отмечает его заслуги в создании оригинальной “концепции украинского персонализма”, что вынесено в название данного раздела, посвященного научным достижениям А.Кульчицкого в психологии личности.*

*Труды А.Кульчицкого, как психолога в эмиграции, важны для понимания процессов “формирования деформирования украинского человека” в условиях определенной “психологической ситуации”, под которой ученый понимал “цельность факторов и средств, которые имеют целью превратить человека в каком-то очерченном направлении”, в частности – в “советско-марксистском” [2, с. 291]. Этим персонологические разработки А.Кульчицкого в значительной мере дополняют понимание личности, сформированное в самой Украине на протяжении XX века под воздействием марксистско-ленинской философии.*

*А.Кульчицким опубликовано более 240 научных и публицистических произведений по широкому кругу проблем психологии, этнопсихологии, антропологии, философии, педагогики, литературоведения, германистики и т.п., написанных на немецком, французском, английском языках.*

*При освещении персонологических взглядов А.Кульчицкого мы опираемся преимущественно на его фундаментальный труд “Основы философии и философских наук”, которую упорядочил в 1995 году Анатолий Карась.*

### 12.1. Общая характеристика психической жизни и психической целостности личности в функциональном, онтологическом, аксиологическом и культурологическом планах

Для А.Кульчицкого как философа психология важна прежде всего в аксиологическом, ценностном плане, поскольку главные ценности человеческой жизни – красота, добро, правда и святость – создаются в психологических процессах и переживаниях, являются проявлением человеческой психики, перекрещиваются с психологическими ценностями. В этой связи, он признает психологию наукой о психологических явлениях и процессах, которая является в известной мере “фундаментом для гуманитарных наук, изучающих достижения и проявления действий человека, человеческого духа и человеческой психики” [1, с. 49].

Ключевым в понимании личности ученый считает понятие психической целостности, то есть “такого расчленяемого строя частей, когда любое добавление новой части или ее вычитание либо изменение вызывает изменение общего характера строя... Целостность зависит от каждой своей части и – наоборот... В целостности существует особенный способ взаимодействия внутренних взаимозависимых отдельностей (скажем, связь разных частей организма). Этот способ сочетания частей внутри целостности называют структурой” [1, с. 51]. Психическая структура отличается от структуры организма своей непространственностью. По А.Кульчицкому, основные психические функции, а их три – познание, направление и переживание, проявляются лишь во времени и образуют психические явления (наблюдение, суждение, чувствование, запоминание, стремление, желание, т.п.), которые в психических состояниях, переживаниях взаимно проникают друг в друга. “Эту особую динамическую связь взаимопроникновения, благодаря чему изменение одного явления вызывает изменение всех других, с ним связанных, называют интегративной связью” [1, с. 52].

Психическая жизнь является целостностью сознательного и подсознательного. А.Кульчицкий соглашается с бельгийским писателем Метерлинком, который в символически-образной форме выразил убеждение, что подавляющее большинство психических процессов берет свое начало в глубинах подсознательного и только незначительная часть из этой подсознательной психической жизни “возвышается над его поверхностью в лучезарном свете сознания” [1, с. 53].

Проявлениями подсознательного в психической жизни являются инстинктивное поведение без осознания цели и предыдущего опыта, а с другой стороны – творчество художников, философов и научных работников, с их “инспирацией”, “гениальными замыслами” или “интуитивным предсказанием новых истин”. Еще одним проявлением подсознательного являются сны, нервные симптомы, мечты, представления и символы, о которых говорили Фрейд, Адлер, Юнг.

Психологическое описание сознательного возможно, если мы применяем понятие “Я”. Вслед за Лихом, А.Кульчицкий отождествляет “Я” с точкой, с определенным исходным пунктом, из которого во все стороны излучаются линии. Конечными же пунктами, которыми заканчивают каждую линию, есть предметы, на которые направлено сознание.

Следовательно, тремя основными моментами сознания ученый признает:

1) наличие в сознании предметов сознания, того, что осознается;

2) наличие особого осознаваемого предмета – центрального пункта, то есть “Я”, из которого выходят “линии сознания”;

3) действия осознания, которые также отражаются в сознании и на условной схеме представлены линиями” [1, с. 54].

А.Кульчицкий выделяет такие свойства сознания, как “поток сознания” (Джемс), перцептивная и апперцептивная сферы психической жизни (Лейбниц), источники сознания. Последними могут стать конфликт между “Я” и миром, а также – “внутренний конфликт нескольких возможных стремлений на жизненных развилках”. Конфликты всегда ведут к интенсификации, напряжению сознания” [1, с. 56].

Сознание имеет три главные функции: познания, переживания и устремления, которые являются его орудиями борьбы за существование. Эти функции выступают в целостности психики как равнопорядковые и равноважные. Поэтому А.Кульчицкий считает, что их можно представить схематически в виде трех вертикальных полос психической структуры личности, которые тесно связаны между собой (см. на рис. 1).

По мнению ученого, познание обращено прежде всего ко всему тому, что составляет нашу окружающую среду, оно связывается с нашими жизненными потребностями, с теми направленностями, которые нацелены на осуществимость этих потребностей. Предметы познания являются одновременно предметами наших направленностей. Такая же тесная интегративная связь существует между познанием и переживанием. Чтобы возникло чувство, например, радости, должна существовать так называемая его “интеллектуальная основа” – понимание того предмета или положения вещей, которые вызывают это чувство...

Подобное происходит и с направленностью и чувствами. Появление, осуществление или неосуществление направленностей, с одной стороны, связаны с чувствами достижений или неудачи, а с другой, как считает Гартман, - в каждой эмоциональной (чувственной) установке дремлет воля, направленная на возможность поступка, действия” [1, с. 57].

В этих трех вертикальных полосах познания, переживания и направленности А.Кульчицкий выделяет "психические явления более высокого, более сознательного или осознаваемого, более приближенного к "духовности", и более низкого, подсознательного, более "глубинного", приближенного к животности, "органического" слоя всего психического. Если, вслед за Фрейдом, назвать подсознательную психическую жизнь "оно" ("Es"), а центр сознания видеть в "Я", то можно говорить по крайней мере о двух этажах, двух слоях (что не исключает существования прослоек) психической жизни: слой контролирующей психической активности, насыщенный сознанием и приближенный к "Я", и слой, где наше "Я" имеет характер “патический" – это более подчиненный, чем господствующий; слой, насыщенный подсознательной психической жизнью, он контролируется нашим "Я", приближается к фрейдовскому "оно". О том, что "Я" не играет господствующей роли в низшем слое

восприятий и стремлений, свидетельствуют такие речевые выражения, как "охватила меня разлука", "завладел мною гнев", "поразил меня" или "пленил мое внимание". Взаимоотношение обоих слоев хорошо прослеживается в пространственной схеме (при этом следует помнить, что психические явления по своей сути непространственные и пространственная схема может быть только вспомогательным, но, в сущности, недостоверным средством для представления их взаимоотношений) более высокого, близкого к "Я" слоя (по Лершу) - так называемой "персональной надстройки", и низшего (по Лершу) слоя – "эндотимной" ("тимос" – сердце, запал, гнев) фундамента. Персональная надстройка охватывает по этой схеме те психические функции, благодаря которым человек становится “собой” (персоной). К ней принадлежат мышление, высшие чувства и желания. Эндотимный фундамент охватывает восприятие, низшие чувства и стремления – общие для людей и животных” [1, с. 58].

Рис. 1. Взаимоотношение между слоями сознательного
и подсознательного, между психическими функциями в личности.

Понимание личности как такой, что определяется лишь наличием персональной надстройки, будет неполным, если остаться только в психологическом, функциональном плане рассмотрения человека. Заслугой А.Кульчицкого как философа и психолога является то, что он рассматривает личность в онтологическом, аксиологическом и культурологическом плане. Он видит своеобразие человеческого бытия, в отличие от других форм бытия, не только в том, "что человеку с его разумом принадлежит во вселенной особенное место как Homo sapiens", но и в том, "что разум... он использует в своих действиях как орудие и средство для преобразования мира. Управляемое разумом, человеческое действие стремится достичь желаемых целей, которые представляют собой нечто важное, ценное для человеческого бытия. Человеческое бытие – это непрерывное следование к осуществлению целей, которые становятся такими только как означенные человеком ценности. Человеческое существование - это всегда отдавать предпочтение одному перед другим, положительно или отрицательно к чему-то относиться, выбирать между тем или другим. Для понимания человеческого бытия существенным является положение Декарта: "Думаю, следовательно существую", и утверждение Штерна: "Оцениваю, следовательно существую". Если главное свойство человеческого бытия - это, в первую очередь, мышление в процессе понимания осознания содержания жизни, то содержанием осознанной жизни становятся, бесспорно, человеческие оценки и ценности жизни. Таким образом, аксиология как знание о ценностях бытия принадлежит к онтологии человеческого бытия" [1, с. 124].

Определяя понятие ценности, А.Кульчицкий предлагает рассматривать его поэтапно. В предварительном, функционально-психологическом, плане ценностью является все то, что удовлетворяет человеческие потребности. Потому можно различать ценности по видам потребностей. Так, согласно послойному строению психики, необходимо выделять потребности "эндотимного фундамента" и "персональной надстройки": низшие чувственные потребности органического и динамического характера и более высокие – духовной жизни. Рядом с потребностями утоления голода, сохранения, распространения и возвышения жизни (Мюллер-Фрайенфельс), у человека имеются духовые потребности – религиозного, эстетического, познавательно-теоретического и другого порядка) [1, с. 124].

Впрочем, главным в определении ценностей является феноменологический план, то есть план их содержания. "Ценность – это всегда ценность для кого-то. Она выступает свойством предмета, которому принадлежит, в отношении к подлежащему, которое определяет ценность (Гессен)”. При этом "субъектом, который ощущает

ценность и определяет ее, не есть и не может быть отдельный индивид, но человек вообще как представитель "человечества" [1, с. 124].

Ценности выступают как духовная сущность, "которая существует через дух и для духа, они не имеют конкретного материального существования, но имеют объективное, общее для всех, абстрактное, идеальное бытие. Они не существуют, правда, "в себе", "сами по себе, "сами для себя", но существуют для духа как ячейки духовных актов, как ценностные черты, которые раскрываются лишь тогда, когда они, как ценностные качества предметов, находятся в отношении к сознанию, которое данные ценности схватывает" [1, с. 125].

Через ценности А.Кульчицкий поднимает понимание личности до уровня культуры, "ведь культура – это реализация общечеловеческих ценностей: познания, искусства, религии, общественной жизни. В развитии культуры наблюдается длительное осуществление тех же ценностей, что и в процессе возникновения культуры. Правда, сами ценности, их проявления (научные системы или произведения искусства и т. п.) изменяются, но постоянно остается в культуре тенденция создавать неординарные научные системы, произведения искусства.

Рассмотрение культурных процессов позволяет нам углубиться в способ действия новых ценностей на процесс истории. Личности, которые творят культуру, охвачены, можно сказать, одержимы, определенными ценностями. Благодаря ценностям словно проникает в человеческую историю "высший свет" и заставляет исторические личности идти к нему на службу. В такой ситуации выявляется и другое свойство ценности – характер повинности.

Характер повинности выражается в первую очередь как чистая, идеальная "повинность существования", внутреннее убеждение в конечной правде, добре, красоте. Это словно побуждение, целью которого является собственно данная ценность. Вместе с тем, существует и другой вид повинности – так называемая "актуальная повинность существования" в такой, данной нам сфере действительности, где ценностей недостает. Человек воспринимает это как требование со стороны духа, направленное на осуществление отсутствующей ценности" [1, с. 125-126].

Еще одной сущностной характеристикой ценностей является, согласно А.Кульчицкому, то, что они "находятся между собой в полярном и в то же время иерархическом отношениях. Полярность ценностей означает, что им отвечают "антиценности" (негативные). Добру отвечает зло, красоте – уродство и т.п. В то же время позитивные ценности также имеют иерархическую структуру. Героическое посвящение стоит, скажем, выше обычной человеческой порядочности, добро – выше красоты. И это в то время, когда "предметы действительности" настолько действительны, что не допускают полярности, потому что "надежность" является лишь недостатком действительности, а не ее противоположностью.

Правда, ценности могут переходить в действительность, даже должны осуществляться, но тогда они оказываются не самостоятельными сущностями, а ценностными качествами предметов или положений вещей (отношений между предметами). К тому же предметы или состояния вещей становятся тогда носителями ценностей. Например, добро выявляется в добром человеке как его качество, его доброта. Но даже тогда, когда ценности воплощаются в своих носителях, они одновременно отличаются от них. То, что приятель оказался коварным, никоим образом не уменьшает ценности приязни. Невзирая на изменчивость носителей ценностей, сама ценность бессмертна" [1, с. 126-127].

Следующим признаком ценностей является, по А.Кульчицкому, то, что их осуществление необходимо рассматривать в плоскостях индивидуальной и общественной жизни. В плоскости индивидуальной жизни замечаем, как это уже доказал Платон, что от сути человека неотделим "Эрос" (стремление несовершенного к совершенству, что возносит человека, "как по ступеням лестницы вверх"). В человеке имманентно существует "тенденция переступать собственные границы, что тождественно воле (направлением) к ценностям. Человек безгранично превышает самого себя, как отметил Блез Паскаль. Стремление страсти возвыситься над собой – это единственная настоящая сущность человеческого – твердит Шеллер" [1, с. 127].

Ученый осознает ограниченность индивидуального осуществления ценностей культуры, ведь "трагические конфликты, связанные с осуществлением ценностей, вызваны в первую очередь "узостью сознания человека", что не может, как того желал в своем идеале универсальный, всесторонний человек эпохи ренессанса, ни охватить всех ценностей, ни понять и усвоить их в пределах своего индивидуального сознания. Трагическим моментом в осуществлении ценностей культуры выступает и то, что каждое такое осуществление находится под угрозой закостенелого в системе привычек, которые становятся неизменной традицией и убивают дух продвижения и последующей эволюции ценностей. Данное обстоятельство ставит новатора или пророка, который разрушает старое, в трагический конфликт с существующим. Как видим, культурное творчество, замкнутое кругом опасностей и конфликтов, неотделимых от открытий и творения ценностей, стремится к полнейшему их охватыванию, но сталкивается с неполным и несовершенным их оформлением (Гессен).

То, в чем отказано отдельному человеку, а именно в осуществлении всех ценностей во всей глубине и широте, становится заданием человечества в процессе создания культуры. Именно в созидании культуры стоит глубинный смысл развития человечества, а в осуществлении ценностей – внутренний смысл развития самой культуры. На этом основании культуру можно определить как реализацию им частичного осуществления ценностей" [1, с. 128].

Таким образом, А.Кульчицкий предстает как философ и психолог, являющийся сторонником той мысли, что "процесс исторического развития культуры определен сферой ценностей, которые имеют "идеальное бытие" и воплощаются в жизнь, наполняя ее благодаря тому идеальному или актуальному призванию, которое отвечает за творение культуры личностью. Повинность осуществлять ценности ощущает культуротворящий человек, если рассматривает не только "идеальное бытие" ценностей вне сферы действительности, но и взвешивает богатство и внутреннюю полноту космоса ценностей в связи со сферой действительности, то есть с перспективой отсутствия тех ценностей в реальной жизни" [1, с. 128].

А.Кульчицкий солидарен с истолкованием культуры английским историком Арнольдом Тойнби, который признает ее "ответом человека на призыв и вызов природы", но лишь тогда, когда человек понимается как "существо, которое себя бесконечно превышает" (Паскаль), когда воздается должное его способности "переступать собственные границы", скрывать в своей душе стремление к ценностям" и т. п. [1, с. 130].

Ученый понимает, что "осуществление ценностей на основе любой культуры связано с трудностями и опасностью не только в индивидуальной человеческой жизни, но и в жизни сообщества. Не только индивидуальное сознание одного человека ограничено и не может охватить ценностей, которые нуждаются в своем осуществлении в культуре, но и сознание народа или культурного круга народов не в силе охватить и осуществить все культурные ценности, и потому всегда является односторонним в своих культуротворческих тенденциях.

Культурная эпоха осуществляет преимущественно какой-то один вид ценностей. Например, средневековье лучше осуществило ценности религиозные, ренессанс – эстетические, просветительская эпоха – теоретические (научные). Культурная же эпоха выступает как бы целостным олицетворением ценностей, она открывает преимущества ценностей определенного вида. Любое превращение структуры ценностей сопровождается понятным сотрясением психики сообщества, которое жило этой культурой и творило ее. Это приводит, особенно на изломах эпох, к конфликтам и соперничеству между новыми и старыми ценностями, что субъективно, в общественном сознании людей, определяется как кризис культуры" [1, с. 130].

А.Кульчицкий разделяет мнение философов о сущности современного кризиса культуры, которая заключается в таких изменениях в иерархии ценностей, "в результате которых на первое место выдвинулись ценности экономические и технические, то есть ценности цивилизации, которые, непомерно разрастаясь, прикрывают собой слой действительно культурных ценностей, в первую очередь религиозных, а впоследствии этических и эстетических, и, отчасти, даже теоретических. В этом соревновании цивилизации против культуры у носителей этой отехнизированной культуры дело доходит до внутреннего опустошения человека, потому что глубина и интенсивность, индивидуальность и оригинальность переживания уменьшается по мере того, как благодаря технике (кино, журналам, коммуникациям и т. п.) распространяется экстенсивность человеческого переживания (Лерш). Под воздействием трех цивилизационных "М" (машина, масса и мегаполис (город)) происходит механизация и автоматизация человека, а тем самым и его деперсонализация. Постепенное отдаление от первобытности природы нарушает оптимальное соотношение между эндотимным фундаментом и персональной надстройкой, заполненной в современную эпоху односторонне "духом цивилизации", установкой на осуществление и приумножение прежде всего технических и экономических, то есть цивилизационных ценностей" [1, с. 130].

Одновременно с выжиманием из персональной надстройки отехнизированной цивилизацией культуротворческих ценностей, существует угроза упадка эндотимного фундамента "как носителя слоя персональной надстройки, того фундамента, откуда берутся чувственные восприятия и попытки, дающие материал для размышлений, творят побуждение для воли и желаний. Это высыхание источников психологической выносливости, и, в то же время, заполнение персональной надстройки экономически-техническими ценностями цивилизации, что угрожает духовным опустошением для человека. И даже там, где эндотимный фундамент не испытывает окончательного упадка, все же существует опасность взрывов и реакций подсознательного (по Юнгу, это, скажем, кошмар национал-социализма), а также угроза последующему существованию культуры. Цивилизация, пользуясь освобожденными агрессивными силами (например, атомной энергией) и потеряв связь с психическим и духовным культуротворчеством, может помешать не только прогрессу, но и самому существованию человечества вообще.

Эта ситуация, преисполненная опасностей для человека и развития культуры, дает новые побуждения для ее всестороннего философско-антропологического осмысления" [1, с. 140].

### 12.2. Структурный анализ психической целостности и интегративная связь психических функций и явлений личности

Как подчеркивает А.Кульчицкий, "все три функции: познание, переживание и устремление, из которых состоит наша психическая жизнь, одинаково для нас важны, ни одна из них не может действовать без других, никакая из них не становится сверхважной, по сравнению с другими. Между ними существует связь соподчинения" [1, с. 61]. В предложенной им схеме структуры личности (см. рис. 1) "это три вертикальных полосы, которые прилегает друг к другу. К тому же полоса переживания, как наиболее принадлежащая нашему "Я", более всех внутренняя, расположена посередине, она более сопрягается с "внешностью" и "миром", связана с функциями познания как внутренним воссозданием и определением мира и следования как психической предпосылкой его преобразования" [1, с. 61-62].

Каждая же из трех главных функций расчленяется на два вида, которые принадлежат к более низкому и более высокому слоям психики.

Так, познание выступает в двойной форме, соответственно, как восприятие и мышление. При этом в восприятии более-менее пассивно отображается, отражается "мир в образах, в изображениях, конкретных световых, звуковых и красочных проявлениях", а в мышлении более-менее активно определяются существенные свойства предметов познания и отношения между предметами познания – в понятиях и суждениях.

Двуслойность характеризует и функцию устремления: на низшем уровне – как "главное или инстинктивное стремление", а на более высоком – "как сознательный выбор цели и средств, что ведут к ней, то есть акты сознательной воли".

Так же и в переживаниях отражается двухслойное расчленение – на чувствование ощущений (например, удовольствие от вкусной еды) и чувствование духовное (чувства религиозные или моральные). "На первый взгляд, нас поражает двойственность этих функций: мышление и восприятие, желание и стремление, духовного и осмысленного переживания, которые тесно связанные с различением сферы "Я" (персональной надстройки) и сферы "оно" (эндотимного фундамента) [1, с. 62]. Однако, указанные двойные функции образуют лишь разные стороны психической целостности личности.

Говоря об интегративной связи психических функций познания, переживания и устремления, А.Кульчицкий указывает на взаимопроникновение этих функций друг в друга. Благодаря этому каждое психическое состояние и явление имеет одновременно свой познавательный, чувственный и мотивационный аспекты. "Взаимопроникновение функций и явлений объясняется тем обстоятельством, что психические явления существуют не пространственно -

одно рядом с другим, а непространственно – друг в друге, сливаясь в "потоке сознания". Следствием этой динамической непространственной связанности психических явлений является то, что в действительности можно только условно говорить о переживании, познании и устремлении как о чем-то существующем для себя и отдельно, потому что не бывает чувствования без содействия с познанием и устремлением …., – без чувствований и познаний, а познания - без устремлений и чувств" [1, с. 75].

Ученый еще более конкретизирует характеристику интегративной связи в послойном построении функций ощущения, устремления и познания. Так, наиболее заметным он считает связь и взаимопроникновение психических явлений относительно функций чувствования и двух других функций – познания и устремления. Эта связь выражается:

1) в сфере факторов появления – генезиса и формирования чувств и устремлений;

2) во внутренней структуре чувств;

3) во время направляющих и чувственных процессов;

4) в "месте" чувства и границах целостности психической жизни [1, с. 75].

В сфере факторов появления одного или иного стремления их связь с чувствами прослеживается уже в сфере диспозиций. Так, чувства страха, гнева, сожаления выступают в то же время и совместно со стремлениями и попытками, соответственно, побега, борьбы, общения между малышами и потомками.

По мнению ученого, эта же связь заметна и во внутренней структуре чувств, в их качестве и силе. То, что зовется качествами чувств, их отличием, например, сожаления от гнева, является более или менее выразительной разницей формы побуждения к определенному поведению, что возникает из чувств. Примерами этого является движение от заботы к сочувствию, движение от уничтожения к ненависти и от динамической осанки к нападению в гневе. То есть, в чувствах, в которых выражается отношение к миру, уже содержатся в зародыше направляющие установки.

Как утверждает О.Кульчицкий, "устремление неотделимо от чувств, напряжения и усилия; мера их осуществления или неосуществления в сознании отражается на чувствах удовольствия или неудовольствия, приятности или неприятности. В свою очередь, этот элемент приятности или неприятности. становится фактором укрепления или ослабления собственного устремления" [1, с. 76].

На основе анализа наблюдений Мак-Дугалла ученый делает выводы относительно закономерных связей между чувственными и мотивационными процессами:

1) чувство приятности укрепляет, поддерживает и способствует процессам устремления; из них оно появилось, излучает энергию, предоставляет устремлению большую интенсивность и, таким образом, увеличивает его силу. Оно способствует очередным повторениям подобного устремления, если человек очутится при другом случае в подобной ситуации;

2) чувство неприятности затормаживает и ослабляет устремление, направляет его на другой путь, побуждает искать иных "линий атаки, избирать другие средства для достижения цели. Оно исключает повторение устремления в том же направлении, если еще раз возникнет подобная ситуация [1, с. 77].

Так же тесно связаны между собой чувства и познание. Ведь чувства включают в себя, как свою "интеллектуальную основу", "познание и осознание того, от чего и чему мы радуемся, отчего и почему грустим " [1, с. 77]. В то же время "чувства не только влияют на познавательные установки (например, любопытство, проблематичность), но и сопровождают познание, завершают его (чувство сомнения, убеждения), влияют на формирование знаний, на последствия функций познания, окрашивая их.

Впрочем, "с разрастанием функции переживания может возникнуть опасность кататимического искажения действительности. При аффектном ее напряжении появляется еще большая опасность временной задержки познавательных функций, угроза "аффективного ослепления". В участке устремлений избыточное развитие функции чувствования влечет за собой опасность нарушения естественной их регуляции, а часто даже затемнения мотивационных реакций высшего уровня – чувственными желаниями, примитивными "архаичными" реакциями. Из этимх оговорок возникает потребность исследования двойного взаимоотношения психических функций" [1, с. 79-80].

Почти очевидной, но не всегда заметной является, как считает А.Кульчицкий, взаимосвязь познания и устремления. Примером такой связи является "устремление к чистому познанию, что имеет известное название "жажда знаний". То, что мы называем "жаждой чистого знания", есть, по мнению многих психологов, высшей формой гонового, еще животного, влечения исследовать и распознать свою среду, стремление, связанное с потребностями питания и самосохранения. Очевидно, генезис чистого познания из гоновых установок совсем не отрицает полностью других качеств собственно теоретического познания. Элемент устремления содержится в каждом, даже самом абстрактном познании; как утверждает святой Августин: "Каждый, кто ищет, стремится найти". Эта связь познания с устремлением отражается не только на процессах познания, но и на его результатах – понятиях" [1, с. 82].

И наоборот, "в каждом гоновом устремлении, который не имеет стереотипной формы инстинкта, живет и действует (по Клагесу) подсознательный образ предмета гона, того предмета, что его успокаивает. Данный факт можно понимать как притягательную силу подсознательного образа предмета, что удовлетворяет гон. На высшей ступени желания – имеем сознательный образ последующей и более близкой цели как средств для цели и рассуждения, что касается важности мотивов (побуждения) и выбора средств. Следовательно, целый ряд "познавательных" моментов входит в структуру развитого полного акта желания" [1, с. 83].

Таким образом, интегративная взаимосвязь объединяет в психическую целостность главные психические явления и функции – познание, переживание и устремление – которые образуют в структуре личности вертикально расположенные полосы. Однако, такая же взаимосвязь характеризует и взаимоотношения в слоевом, горизонтальном построении психики, то есть связь персональной надстройки и эндотимного фундамента личности.

По мнению А.Кульчицкого, на тесную интегративную связь персональной надстройки и эндотимного фундамента выразительно и убедительно указывает "то, что высшие функции мышления "проверяют", "контролируют", "исправляют", "интерпретируют" [чувственность], и то, что человеческие желания осуществляют

выбор между стремлениями, организуют их, укрощают и преодолевают, то есть направляют их. А то, что наше восприятие иногда полностью захватывает [индивида], заполняет душу, не оставляя место в полноте и счастье созерцания ни для одного абстрактного мнения (например, в эстетическом восторге) и то, что порывы стремления иногда эруптивно (взрывообразно) прорываются в слой персональной надстройки и временно им овладевают, и то, что аффекты доминируют над духовными чувствами, – все это также обнаруживает взаимоотношения эндотимного фундамента и персональной надстройки" [1, с. 84].

Ученый подмечает, что интегративная связь между указанными слоями личности выступает еще более выразительно и конкретнее в контексте их возникновения и становления. Для него очевидным является то обстоятельство, что слой мышления и желания имеет своей исторической предпосылкой существование слоя восприятия и предохраняющих стремлений. "Понятия, угадывание инвариантов, постоянных существенных свойств, присущих многим наглядным замеченным образам, требуют для своего появления предыдущего наличия этих образов, то есть предыдущего действия функции восприятия в слое эндотимного фундамента. Поскольку высшая функция мышления развивается из низшей функции восприятия, то она на ней (как высший геологический слой на низшем геологическом слое) в определенном понимании "отдыхает", творя взаимосвязи между понятиями и образами. Кант метко очертил этот процесс такими словами: "Образы без понятий слепы, а понятия без образов пусты" [1, с. 85].

А.Кульчицкий не забывает каждый раз напоминать, что отношения между персональной надстройкой и эндотимным фундаментом являются отношениями сознательного и подсознательного. Это касается отношения между восприятием и мышлением, которое отвечает отношению между сознательными и подсознательными желаниями и менее осознанными стремлениями. "Не только сознательное желание развивается из подсознательного влечения в тот момент, когда "предотвращение становится предусмотрительным" (Эббинхауз), как считает большинство психологов, преимущественно (кое-кто утверждает – все) высшие желания возникают из преобразования, вознесения на высший уровень первобытных предупреждений" [1, с. 85].

Ученый присоединяется к мнению многих европейских психологов о том, "что высшие желания берут энергию из общей жизненной энергетики благодаря ослабленным влечениям. Все эти, еще окончательно не завершенные, рассуждения (Фрейд, Шеллер), которые сосредоточиваются на проблеме так называемых "сублимаций инстинктов" (вознесение инстинктивных стремлений на высший уровень и предоставление им культуротворческой формы), во всяком случае свидетельствуют о перспективе развития тесной взаимозависимости между жизнью животных влечений и волевых желаний. В свете таких рассуждений воля – это фокус, собирающий и направляющий луч, который ей поставляет энергетика животной жизни (Лерш). Можно употребить и другие сравнения Клагеса и говорить о "паровом котле" эндотимного фундамента и о "регуляционных инструментах" персональной надстройки, которые направляют и рационально используют эндотимную энергию. "Влияние духа на гон заключается в том, что часть их энергии используется для регуляции с целью осуществления задуманного намерения" (Клагес) [1, с. 85].

А.Кульчицкий указывает на определенную полярность, противопоставление в отношениях взаимопроникновения и взаимодополнения персональной надстройки и эндотимного фундамента, что можно передать в образе коня и всадника. “В идеальном случае они срастаются, словно кентавр. Бывает однако, и так, что конь "носит всадника", и всадник может "заездить коня". Конь – это эндотимный подвал, всадник – персональная надстройка с ее ячейками – "Я", которая контролирует и руководит.

Опосредствованный контроль и управление в персональной надстройке, в нашем "Я", становится возможным благодаря свойству единства, охватывающему одновременно сразу несколько содержаний сознания в данный момент. Это свойство постоянства, тождественности, благодаря которому сегодняшнее и вчерашнее "Я" чувствуют себя идентичными, невзирая на то, что психические явления сегодня и вчера совсем разные; свойство противопоставления всему тому, что есть не "Я", наконец, свойство активности, как неотделимой от переживаний нашего "Я". Благодаря этим свойствам, особенно двум последним, "Я", обращаясь к подчиненным функциям собственной психики, противопоставляется им, проверяя в мышлении смысловые данности, противопоставляется восприятию как контрольный фактор.

Желание, поднятое к осознанию и согласованное со стремлением в акте воли, в нашем "Я" противопоставляет себя как признанное стремление к животным подсознательным влечениям. "Я" не создает при этом отдельный психический слой; его можно скорее всего сравнить с подвижной точкой или ячейкой действия."А.Кульчицкий обращается в этом плане к мнению Ротгакера, который считал, что "Я" нельзя сравнить “с ядром армии, скорее это главнокомандующий, который по давнему стилю ведения войн появляется на том крыле войска, где его присутствие наиболее нужно и где подчиненные больше всего нуждаются в его помощи. Его необходимость проявляется собственно в контроле" [1, с. 86].

Исследователь указывает на интимный механизм формирования личности: "Для овладения низшими слоями души "Я" структурирует путем самовоспитания слой личности, как бы надстроенный над эндотимным фундаментом. Средством самовоспитания в человеке формируется специфическая способность интеллектуального, морального, художественного и религиозного рода. Слой личности становится продуктом самоорганизации. Особенные формы личностного слоя налагают на "оно" что-то вроде сетки, которая не покрывает его замкнутой плоскостью, а размещается над эмоциональным "оно", держит его под определенным контролем" [1, с. 86].

В контексте контроля могут быть три варианта взаимосвязи между этими двумя слоями персональной надстройки и эндотимной основы.

В первом варианте, если контроль персональной надстройки отсутствует, то функции низших слоев заступают функцию высшего типа, место абстрактного, логично управляемого мышления (как это делается во сне), передается показанному наглядно мышлению, - "мышлению комплексному". Вместо абстрактных понятий оно руководствуется комплексами, группами, сериями наглядных или показанных наглядно образов–символов. Подобные явления первобытного "комплексного" мышления мы находим в состояниях психических заболеваний, например, при шизофрении, и во время гипноза. В таких случаях на участке стремлений место актов воли персональной надстройки

заступают инстинктивные деяния, скажем, конвульсивные движения, приступы истерии, – что является непосредственным, неконтролируемым выражением низшего слоя, который обособляется.

В этих случаях речь идет о «возвращении» человека в первобытные фазы развития психики. Личность персональной надстройки, по Ротгакеру, не замещает, а только прикрывает "архаичное глубинное лицо". Она появляется в высших, управляемых сознанием явлениях мышления и желания, тогда как проявления "архаичного глубинного лица" принадлежат в наших культурных обстоятельствах чаще всего участку психопатологии." [1, с. 86-87].

Во втором варианте межслойного контроля складывается “такой строй сил персональной надстройки и эндотимного фундамента, когда персональная надстройка не только замещает и овладевает, но и подавляет или даже разбивает эндотимный фундамент, что таит в себе большую опасность. Абстрактное мышление тогда не оставляет места ни одному движению воображения, ни одной конкретности восприятия. Принципы воли не допускают никакого проявления жизненности, порыва, чувства увлечения; мы имеем дело с “высохшей психикой” педанта, фантаста одномерного принципа и обязанности” [1, с. 87].

И наконец, в третьем варианте “в нормальной структуре (пользуясь в дальнейшем геологическими сравнениями) бывает так, что верхние слои психики действительно спокойно лежат на низших носителях, а между ними бурлят “жизненосные воды” из глубинных, нагруженных психической, эндотимной энергией источников” [1, с. 87].

А.Кульчицкий в полной мере понимает, что реальная структура личности еще сложнее, чем та, которую он рассматривает в своей концепции. Так, он допускает, что “персональное подсознательное личностных компонентов и коллективное подсознательное архетипов (по Юнгу), возможно, соединены с еще более низкими органическими функциями, которые руководят целеустремленными проявлениями жизни, ростом, регенерацией (например, возобновлением ткани); саморегуляцией организма. Поскольку они имеют в себе что-то из психичности, их, вслед за Дришем, называют “психоидными функциями”. Таким образом, психоидные функции действуют в общей структуре личности; "внизу", психический слой через подсознательное достигает слоя органичного, который выступает носителем психической жизни, тогда как "наверху", через функции персональной надстройки, психическая жизнь считается носящим слоем для духовности, культуры – наивысшего наслоения действительности, мира. Органичность надо считать носящим слоем для психичности, поскольку мы знаем, что ни функция познания не может развиться без ощущения органов - рецепторов и мозга, ни функция устремления - без исполнительных органов движения (у человека – рук и ног), так называемых эффекторов. А без этих двух функций нет места зависимой от них несамостоятельной функции переживания. Очевидно то, что органичность есть для психики носящим слоем, который ничем не нарушает автономии и даже суверенности, а кое-где и "пренебрежительности" психики по отношению к организму. Такая встроенная в структуру мира "слойность" “персональной надстройки" и "эндотимного фундамента" приобретает совсем другое значение, чем у Клагеса, и становится средством соединения между натурой, "природой" и культурой и духовностью" [1, с. 88].

Следовательно, сжатое изложение теоретических данных А.Кульчицкого относительно целостности, послойности, полосоподобия, интегративной связи между "слоями" и "полосами" личности и т. п. свидетельствует о том, что психолог фактически реализовал в своей концепции личностный подход, который в мировой персонологии получил название клиенто-центрированного подхода (К.Роджерс), а в отечественной психологии – личностного подхода (Н.С.Лейтес, К.К.Платонов и др., см. в [5]).

### 12.3. Характерология как конкретное психологическое познание, предвидение и учет способностей и поступков личности

Теоретические взгляды на личность, ее психические явления и функции в интегративной связи нуждаются в дополнении в тех случаях, когда речь идет о практической полезности психологических знаний, о необходимости практического их использования. Именно такую роль должна играть, по мнению А.Кульчицкого, характерология, которая имеет своим предметом "отличия и особенности психических целостностей, то есть структур" [1, с. 89]. В характерологии термин "характер" употребляется в значении индивидуального психического своеобразия человека. Для упорядочения множества психических свойств в характерологии целесообразно, согласно А.Кульчицкому, использовать понятие типа, с которым тесно связано понятие психической диспозиции.

В понимании психической диспозиции ученый солидарен с ведущими европейскими психологами. Под диспозицией он понимает относительно константные склонности личности к переживанию определенного душевного содержания (по Лершу), либо устойчивую направленность психической жизни (по Крюгеру), либо потенциальные свойства психики (по Штерну). Психологический же тип определяется им как очерченный иерархическим упорядочением таких диспозиций.

Ученый подчеркивает, что "характер – это не обычная сумма существующих психических диспозиций, а структурное упорядочение и связь подчиненных и сверхрядных свойств вокруг какого-то "ядра свойств", так что их называют доминантами характера.

Таким образом, характерологическая диагностика направляет к структурному выяснению проблемы характера и им завершается. Индивидуальное своеобразие структуры, которая зовется характером, становится понятной лишь тогда, когда осуществлено, как считает Лерш, структурное "объяснение" сверхрядных и подчиненных свойств характера вокруг его доминант, определяющих черт" [1, с.90-91].

А.Кульчицкий присоединяется к мнению немецкого психолога Клагеса о том, что при понимании характера следует различать: 1) свойства материи, или материала, характера (интеллигентность, память, наблюдательность, сила воли, подвижность, чувственность и т. п.); 2) качественную содержательность характера (стремление к "преданности", "самопосвящению" – любовь, сочувствие, жажда знаний и справедливости, тяга к самоутверждению); 3) сочетание свойств характера, его тектонику (внутренняя гармония или дисгармония, согласие или раскол, разногласие или разрушение психических диспозиций); 4) специфику взаимосвязей определенных черт характера – структурные свойства (личностная возбудимость воли, подлиность чувственности и готовность в чем-то выделяться) [1, с. 91].

Структурное понимание строения характера по Клагесу позволяет определить деление характеров на разные типы. А.Кульчицкий соглашается с типологией Клагеса и рассматривает три их типа – психологический, психофизиологический и психокосмический – в зависимости от того, что положено в основу деления: психические свойства, свойства психические в сочетании с физическими или отношение души к миру космоса.

Так, важной для А.Кульчицкого, вслед за другими, является психокосмическая типология характеров по Шпрангеру, который "трактует жизнь человека с точки зрения его обращения к культуре, то есть проявлений так называемого "об'єктивного духа" (духа, присущего определенной культуре человеческого сообщества, скажем, нации), что выявляется в произведениях культуры. Проявления "об'єктивного духа" обнаруживаются в науке, искусстве, хозяйстве, религии, политике и в социальной деятельности. Объективный дух культуры реализуется в культурном творчестве – в теоретических (научных), эстетических (художественных), экономических (хозяйственных), политических (духовных) и других актах и "переживаниях", – во всем комплексе ценностей, которые определяют культуру" [1, с.98].

Импонирует А.Кульчицкому и психокосмическая типология Вильгельма Дильтея, базирующаяся на мироощущении и мировоззрении и предусматривающая три типа характера: а) "смысловой человек", для которого решающей в жизни является сфера смыслового наслаждения, культ природы и детерминизм; б) героический человек, для которого главным является сфера воли, преодоление имеющегося сопротивления, чувство суверенной свободы, индетерминизм, моральная самостоятельность творческой и формирующейся личности; в) так называемый "контемплятивный человек", в котором доминирует сфера чувств, оживленная через ощущение вселенная, пантеизм, то есть отождествление вселенной с божеством [1, с. 99].

Приведенные теоретические положения стали основой для разработки ученым черт характерологии украинской психики.

### 12.4. Черты характерологии украинского народа и факторы формирования украинской психики

Основываясь на собственном синтетическом представлении о личности, ее характере, на первичных научных данных о чертах характера украинского человека, добытых в исторической науке (Н.Костомаров, П.Феденко), социологии (В.Липинский), истории культуры и философии (Д.Чижевский, И.Мирчук) и т. п., А.Кульчицкий дает едва ли не самую первую в украинской психологии систематизированную объективную характеристику украинской личности.

Он выделяет главные факторы формирования психики украинского человека, такие как: 1) расовые; 2) географические (геопсихические); 3) сторические; 4) социопсихические (общественные); 5) культуроморфические; 6) глубинно-психические (безсознательные) [1, с.147]. Рассмотрим их подробнее.

#### 12.4.1. Расовые факторы формирования украинской психики

Осознавая "достаточно значительную сложность расовой структуры народа Украины", А.Кульчицкий выделяет в ней, опираясь на труды Л.Клауса, две главных черты – динарскую и остийскую (восточную), "которые охватывают так называемых "короткоголовцев, а кое-где определяется как раса альпийская". Другие расы, например, нордийская и средиземноморская, хотя и имеются в украинском народе, но не играют в нем самостоятельной роли.

В первом десятилетии XX века количественное соотношение между двумя основными расами процентно выражалось так: 44% населения принадлежало к динарской расе, 22% – к остийской, а остальные – слияние этих рас с примесями нордийской и средиземноморской расы" [1, с.148].

А.Кульчицкий дает подробную характеристику этих двух главных рас, которую мы оставляем без изменений, почти полностью цитируя оригинальный текст ученого: "Символом динарской расы может быть ломаная линия, зигзаг». В соответствии с ним, "динарская физиология с выразительными очертаниями лба, носа и подбородка и оттиснутой назад линией полных губ, которую завершают выступающие крепкие щеки, подтверждает то, что человек с этими чертами как бы агрессивно входит в мир, открывая пути жизни и одновременно вбирая в себя, как бы присваивая себе, мир. Костистые простолинейные очертания тела, порывистые движения динарского жеста готовы завершиться ударом сжатого "кулака" или приятельским похлопыванием ладони по плечу другого, что хорошо согласовывается с символикой ломаной линии. Это общее впечатление от фигуры подтверждается особенностями физиономии и мимики, наполняющими мир любовью или ненавистью, но не прохладной беспристрастностью.

Динарское лицо лучше всего характеризует драматическая маска, в свою очередь предопределенная внутренними бурями переживаний, которую предопределяет динарская склонность к театральному искусству и музыке. Эти особенности вытекают из интенсивного развития чувственно-аффектной жизни. Практически динарский идеал наполнения жизни переживаниями может проявиться достаточно многообразно: от опьянения, холостяцкой драки или козацкого пира до сентиментального умиления песней или тоске по неосуществимому.

Динарского человека можно приобщить к типу чувственного человека, который характеризуется большой силой чувств, он становится "человеком аффектов", следовательно, его можно назвать драматически-лирическим человеком. Выбор жизненных ценностей динарца качественно отличается от ориентации остийского человека, склонного к идиллически-эллегическим проявлениям народа" [1, с. 148-149].

Символом остийской расы, в схематическом упрощении, А.Кульчицкий считает, вслед за Л.Клаусом, шар. Интуитивное ощущение остийской формы тела подтверждает то, что оно имеет "мягкое закругление". Оно не являет собой четкую структуру, а определяется "восковой расплывчатостью всех форм". Как подчеркивает ученый, "именно этому избеганию любых четко очерченных линий отвечает психически предопределенная установка "против мира". Переживание для остийской души внешнего становится чем-то таким, что душа пытается вобрать в себя. Такая душа не знает расстояний и стоит перед выбором – или замкнуться в себе, или победить отчуждение. Это достаточно выразительно прослеживается в общественной жизни. Остийский смысл общения выражается в последовательных проявлениях опеки, заботы о других – то есть своеобразного материнства. Любое сообщество для остийца является тем менее понятным, чем шире его объем.

С таким подходом к миру и к сообществу связана соответствующая иерархия жизненных ценностей. Это проявляется в глубоком уважении к вещам, каждая из них кажется "не менее значительной, чем наибольшая вещь". Данная раса имеет утонченный вкус к мельчайшему (украинская вышиванка). В глубинах остийской души вызревает потребность в устранении земной неустроенности и в обращении к надземным, небесным силам, способным освободить от нарушений "блаженной созвучности".

Такая характеристика остийской расы не лишена пробелов и изъянов. Однако она, как нам кажется, во многом отвечает интроспекциям об украинском человеке и тем представлениям о национальной психике, которые нашли воссоздание в нашей, преимущественно народнической литературе.

Если данную характеристику свести к немногим структурно упорядоченным психическим свойствам, то основные черты остийской психики нужно искать в первую очередь в группе чувств не слишком большой силы, но достаточно значительной глубины и выразительности, то есть в группе настроений. Такие настроения имеют по большей части спокойно-унылую расцветку. Представителя восточной расы можно очертить как идиллически-эллегического человека" [1, с. 148].

### 12.4.2. Геопсихические факторы становления украинской личности

Вслед за некоторыми психологами – Ротгакером, Лершем, Тиле – А.Кульчицкий считает, что из факторов влияния географических условий на соматопсихический слой личности (смысловые ощущения, органические влечения) действует подсолнечность, на тимопсихический (чувства и связь с ними стремлений) – пейзаж, а на пойопсихический (мышление и сознательная воля) – естественные признаки географической среды. Географические факторы так или иначе отражаются в потребностях, склонностях и установках человека, влияют на его мировосприятие, отношение к миру и т. п.[1, с. 149].

А.Кульчицкий обстоятельно рассматривает геопсихическое влияние на психику украинцев северной лесной полосы, лесостепной возвышенности, степи, горных пейзажей, моря.

Так, "географическая среда украинских северных низменностей влияет на соматопсихический слой психики характером своего «подсолнция» – умеренно малым в лесной полосе действием солнечного света, большей облачностью и количеством осадков, что отражается на уменьшении жизнерадостности, если не до уровня унылости, то, по крайней мере, до уровня настроения уважения.

При условии соединения лесной гущи с трясиной в тимопсихическом слое концентрируется то, что ощущается человеком как краевидный мотив "угрожающей ограниченности". Переживание темной зелени леса и его шелеста вызывает, если не настроение грусти, то, по крайней мере, – уважения. Вслушивание в статические формы леса, в его укорененность и нерушимость, всматривание и впечатление, которое получают глаза от чащи и таинственной мрачности ее волн, предопределяют переживание как бы "сдержанной двигательной формы", чувства осмотрительности и подозрительности, ожидания и терпения. Как реакция на вчувствование в угрожающую таинственность леса могут иногда появляться чувства паничности, пугливости (пан – божок леса). Чувствование чащи леса как жизненного процесса – это вчувствование, связанное с соревнованием за жизненное пространство, отзвук постоянной жестокой борьбы за выживание.

Если речь идет об оценке влияния северно-украинской природы на психику через пойопсихический слой мыслей и воли, то окружающая лесная среда цельностью своих данностей, безусловно, требует от человека активной мировоспринимающей установки. Для категории причинности оно подает много примеров, которые подчеркивают медлительность и в то же время длительность каузального действия.

На наш взгляд, нерасчлененность покрытой лесом низинной среды не способствует выявлению преимуществ категории целостности. Свойственные лесу, как театру борьбы разных форм сосуществования, признаки придают в конечном итоге мировоззрению жителя низменной лесной полосы (например, поле щуку как "лесному человеку") пессимистически-позитивистской окраски" [1, с. 150].

Переходя к географической среде лесостепной возвышенности с ее более теплым и сухим подсолнцием, размеренной силой солнечного света, А.Кульчицкий отмечает влияние "в соматопсихологической прослойке психики на самочувствие и жизненное настроение в направлении жизнерадостности и оптимизма. Характерный аспект пейзажа этой полосы, который способен полнее всего обнаружить процессы вчувствования и проникнуться ими, - это аспект "волнистости" и "мягкости", который чрезмерно поддается эрозийным влияниям солнца, ветра и воды. Поэтому пейзажный мотив овладевает вчувствованием статистических форм лесостепного украинского рельефа, далеких горизонтов, наполненных мягкими, плоскими волнами чернозема, которые плывут вдаль кудрявостью нежной первой зелени или мягким волнением золотистых необозримых полей, разграниченных кое-где вьющимися реками и потоками, – все это лучше всего передать понятием "волновой мягкости". Чувствуется волновая линия, которая может склонять человека своей подвижностью к состоянию пассивности или осмотрительности, осторожности и компромисса. Такая волнистая линия иногда становится соответствующей состоянию беззаботности, вызывает игровую, эстетическую или созерцательную установку, уступчивость в ответ на чужое сопротивление и влияние вплоть до самоотречения, приспособления.

Вчувствование в процессы природы для хлеборобского народа – это вчувствование в "плодовитость земли", ее кротость и щедрость. "Доброй земле" придается двойное значение: как феномену хлебопашеской животворности и, в морально-мистическом истолковании, как "одаривающей любви", потому что вместе с землей ей как бы содействуют другие проявления природы: солнце, дождь, ветер. Таким состояниям вчувствования отвечают такие человеческие реакции, как чувство доверчивости, религиозной благодарности. Восхищение мягкими формами рельефа как следствиями поступков формотворческих сил, которые действуют на землю, – это чувствуется в мягкости и кротости, а также устойчивости деяния сил воды, ветра, солнца, которые вместе образуют "действие эрозии".

В пойопсихологическом слое геопсихическая среда украинской лесостепной высотной полосы, как поле проявления преимущественно благоприятных для человека сил, не вызывает активной установки в мироощущении. Плавность линий волнистой мягкости не отвечает также рациональной и эстетической установкам, потому что их

предпосылкой, по Ясперсу, является выразительное отграничение и изоляция объектов. Однако она радует глаз своей мягкостью, чтобы вызывать установку переживания счастливого чувства определенности и безграничности" [1, с. 150-151].

Переходя к геопсихологическому влиянию на личность украинца степи, А.Кульчицкий отмечает, что "степная полоса с ее большой амплитудой наивысших и наинизших годовых температур и устойчивыми периодами сильных морозов и летней жары в известной мере (хотя бы временно, в периоды морозов и жары) снижает жизненный потенциал человека. Вместе с тем такая ситуация не способствует проявлению постоянной энергичности и деятельности, а способствует периодическим изменениям самочувствия и настроения.

В тимопсихическом слое чувствование безграничной степной равнины сосредоточивается вокруг краевидного аспекта "бескрайней дали". Как схема чувственных, двигательных возможностей, этот краевидный мотив означает для вчувствования ничем не сдерживаемое движение в безграничности, которому со стороны психического могло отвечать чувство любви или "беспредметной тоски", преисполненной энтузиазма от поиска недосягаемого. Это же "движение в бескрайность", будучи "движением в никуда", отрицает само себя и собственную потребность движения; в такой форме переживания оно отвечает психическим состояниям в пределах от безразличия до полной апатии через ряд чувств, родственных с резигнацией, безнадежностью и разочарованием, вплоть до отчаяния.

Степь не имеет рельефа, и потому место вчувствования очерченной формы рельефа здесь занимает вчувствование неоформленной безграничности, что в конечном итоге приводит к переживанию квантотивного, количественного, величественного. Такое величие мы воспринимаем, или скорее всего воспроизводим в себе, поскольку чувство величественного – является одновременно чувством возвышения и распространения и чувством сужения, потому что наша душа чувствует свою неспособность охватить величественное. Внутренняя противоположность переживания величественности степи отмечается здесь в противоположности возвышенного чувства самооценки самолюбия и чувства недостаточности со всеми их последствиями.

Мировоззренческая установка человека украинской степи – это скорее всего энтузиастическая установка, когда властвует такое состояние души, которое философы и поэты описывают как "опьяненность", мечтательность, любовь и безрассудство (Ясперс). Рядом с энтузиазмической установкой в отношении степи возможна иногда, согласно с полярностью степного мироощущения, и нигилистическая установка радикального возражения любой ценности и устремлениям" [1, с. 151–152].

Говоря о влиянии горного пейзажа на украинскую психику, А.Кульчицкий отмечает, что он "имеет значение только на периферии Украины, поэтому он по большей части психологически отразился на племенных особенностях, чем на общенациональных. Влияние моря также не было постоянным и никогда не охватывало большинство нации" [1, с.152].

### 12.4.3. Исторические факторы формирования украинской психики

К данному типу факторов А.Кульчицкий относит те, что связаны с "общностью исторической судьбы" и отчасти предопределены "геополитическим положением Украины "на краю" Востока Европы и Запада Азии, на пути "из варяг в греки", из скандинавско-балтийского Севера к черноморско-средиземноморскому Югу.

Геополитическое "расположение" Украины на перекрестке исторических путей психологически влияло на протяжении веков на жизненную ситуацию украинца, которую современная экзистенциальная философия метко назвала "граничной". Эта ситуация связана с пребыванием человека на пределе возможности существования", на грани борьбы, случайности, вины, страдания, угрозы смерти (Ясперс).

Геополитическая "граничность" украинского, ничем не защищенного, и одновременно чрезвычайно богатого пространства обусловливало то, что Украина нередко оказывалась в объятиях завоевательского Запада или Востока, что непомерно увеличивало давление "граничных ситуаций" на украинского человека. Историческая судьба страны "великой руины", которая опустошалась хищническими нападениями, иногда дважды на год, ухудшалась постоянным ощущением опасности, переживанием о здоровье, борьбой за волю, личную и семейную жизнь своего народа.

Основой "изменчивого" бытия в условиях безпрестанной угрозы был дружинницкий, а впоследствии рыцарско-козацкий идеал, подчиненный принципам чести, воли и веры, требованиям героической формы жизни. В козачестве центр жизни переносился из существования, из заботы о самой жизни на сохранение рыцарской чести, на задание обороны веры как "потусторонней трансценденции" и земных "властных вольностей" украинского человека. Козацкое пренебрежение к земным обликам выражалось, в частности, в проповеди: "Козак, душа правдивая, рубашки не имеет", или в подписи к портрету козака Мамая:

"Хоть как называй,
Всем позволю,
Лишь бы не Лавочником,
Ибо за это отругаю".

Все это – проявления того же "отталкивания от самого существования" во имя высшей формы бытия. Исходя из такого мировосприятия, нужно понимать и слова Богдана Хмельницкого в драме "Милость Божия": "Сами не купчуйте; лука, стрелы, мушкеты и сабли берегите. Куплями обвязанный житейскими воин имени сего весьма таков не достоин." Эти слова являются проявлением христианско-рыцарского идеализма бытия тех козаков, которые когда-то как защитники веры с Петром Сагайдачным группами записывались в Киевское братство.

Правда, хватало и козаков другого качества – авантюрного типа, что жили одним мигом и наслаждением от риска и добычи. Но не они создавали традицию и идеал козачества, обусловившими, по Панасу Феденку, "образ и подобие всей Украины". Сила этого козацкого идеала пробирается аж до времен "козака армии УНР" и "сечевого стрелка", прочно формируя украинскую психику. То, что в свое время название "козацкая нация" употребляли в понимании "украинская нация", было наилучшим показателем влияния козацкой формы жизни на украинскую психику" [1, с.153].

А.Кульчицкий не оставляет вне поля зрения и другие типы украинцев, говоря о том, что "жизненный стиль козачества не имел, однако, характера единственной психической реакции на украинские геополитические обстоятельства. Они сформировали не только екзистенционную психику козацких героев, которая, жертвуя своей жизнью, прикрывали под Берестечком отступление козацкой армии, но и установку тех жителей, которые, как вспоминает наша хроника, сохраняли себе жизнь во время татарских нашествий, прячась в лесных озерах и дыша через пустые камышинки. Кроме "Vita heroika", и поэтому "maxima", существовала в украинских исторических обстоятельствах другая возможность, связанная с переходом в своеобразное "анабиотическое состояние" (vita minima) скрытой жизни. Это, кстати, отображено в народных присказках: "Тише воды, ниже травы", "Покорное телятко две матки сосет", "Моя хата с краю, ничего не знаю". Жизнь на таких принципах направлена на то, чтобы переждать и перетерпеть ненастье исторических сумерек.

Этот второй тип жизни нередко приводил к поведению, о котором писал Иван Франко с осуждением: "Неужели навеки уделом твоим будет скрытая злоба, блудливая покорность". В лучшем случае это выразилось также в индивидуальной сосредоточенности, в ограниченности внешней жизненной активности, что характеризуется, по Юнгу, интровертивностью. Углубленность в собственное бытие сопровождается замкнутостью нрава, настороженным отношением к окружению и направленностью психической энергии на перестройку внутренней жизни. Украинская крестьянская привычка отвечать на вопрос вопросом – это одна из черт этого стиля интровертивной замкнутости поведения, которая осмотрительно избегает навязывания контактов, прежде всего с незнакомым окружением.

Исторические обстоятельства не только обусловили утверждение определенного стиля жизни, но и способствовали сохранению или гибели украинского населения. Селективное действие этих обстоятельств по-разному отразилось на людях противоположных жизненных ориентаций. Потому что от печенегов и половцев вплоть до коллективизации истреблялись представители "vita heroika" и все делалось для того, чтобы преумножить количество тех, кто сориентирован на "vita minima".

Историческая действительность влияла на украинского человека и через историческое самоосознание, которое, благодаря распространению козацких дум и патриотических песен, никогда не угасало. Доминанта поражения и бесполезных усилий, что вытекает из некоторых наших исторических начинаний, могла, бесспорно, со временем придавать украинской национальной психике окраску фатального пессимизма…

Наконец, следует отметить, что такие основные понятия, как народ, народоправие, воля, государство, государственное учреждение, общественный строй и т. п., - это не только теоретические понятия, но и в значительной мере "идеи", связанные с эмоциональными установками, которые имеют значительное влияние на формирование человеческой психики. Данные понятия по-разному выглядят в различной исторической действительности, скажем, в английской и украинской" [1, с. 154]. Прибавим, что современные исторические исследования свидетельствуют о наличии еще более глубоких по времени, достигающих свыше 20-ти тысячелетий, истоков украинской етнокультуры и личности [2; 5; 7].

### 12.4.4. Социопсихические факторы формирования психической жизни украинской личности

А.Кульчицкий справелливо отмечает, что "исторические факторы влияют на формирование национальной психики не только непосредственно, но и через общественные формы и условия жизни украинского человека. По-видимому, возможно больше всего на формирование украинской психики повлияли такие факторы, как недостаточная дифференциация общественной структуры, которая отличалась значительным преобладанием крестьянского слоя. Исключительное значение имели малые группы в социальной жизни.

Особое преобладание крестьянского слоя в некоторые периоды украинской истории в значительной мере повлияло на украинскую психику. Оно наложило на нее отпечаток психической селянскости , близости к земле, следовательно, конкретности и органичности. К тому же это отразилось на направленности украинской культуры, придав ей характер специфической "народности". Преобладание крестьянского слоя в украинском сообществе определило, в конечном итоге, и основы человеческих взаимоотношений.

В психике нации, которая сводится преимущественно к крестьянскому слою, могут не сформироваться именно те признаки, которые возникают в процессе разделения труда, во время конкуренции или общественной солидарности, которые зависят уже от особых форм этой дифференциации, например, существования и значения мощного сословия шляхты или другого ведущего слоя.

Отношения в пределах крестьянского слоя сводятся к нечастым взаимодействиям, связанным с организационными формами небольших территориальных поселений, сел или поместий, поскольку им оставлена возможность самоуправления при определенных попутных сельских выступлениях или действиях волостей или земель (Чертковщина, Полтавщина). Чаще всего в крестьянском быту взаимодействия и сотрудничества они имеют форму "общественного согласия". Например, толока, в процессе которой закладываются товарищеские личные контакты. Общественная жизнь крестьянского слоя, кроме некоторых случаев крестьянских движений, не оставляет места для планирования и содействия в общественных масштабах, выявления чувств широкой солидарности.

Вместо этого крестьянский быт активно способствует личным контактам в условиях "соседства", сохранения семейных и родовых групп, приятельства и побратимства, то есть созданию малых групп, наподобие "инстинктивных", чувственных "сообществ переживания", "сущностных сообществ". В этом же направлении руководствовались и те исторические обстоятельства, которые загоняли жизнь в "сферу интимности", в семью или группу приятелей, и не позволяли ей развернуться на широкой человеческой арене. Потому малые, интимные группы типа "сообщества переживания" заметно влияли и влияют на украинскую психику. С одной стороны, они способствовали возникновению негативных явлений "группования", отношения к идеям и человеческим действиям с точки зрения личной благосклонности, а также недостаточной заинтересованности в широких организационных формах и прочных сверхиндивидуальных, сверхгрупповых целях. Однако, с другой стороны, развивалась

способность к общительности, психологическому пониманию чужой душевной жизни и связанных с этим комплиментарных явлений – способности к интроспекции и созерцательной настроенности" [1, с. 154–155].

### 12.4.5. Культуроморфологические факторы психической жизни украинцев

Как философ и психолог, А.Кульчицкий придает большое значение в формировании национальной психики такому важному духовному фактору, как культура. Понимая культуру как осуществление социальных, этических, эстетических, политических, религиозных ценностей в мировоззрении и творчестве человеческого сообщества, он выделяет двойное отношение культуры к психике сообществ личностей, которые выступают ее носителем. “С одной стороны, культура – творение данного сообщества и, бесспорно, проявление ее психики. Но, с другой стороны, поскольку каждый член сообщества развивается в среде данной культуры и усваивает ее ценности, то культура становится одновременно творческим двигателем развития национальной психики – формирует и удерживает ее в определенном образе. При этом ни одна культура не является и не может быть целостным творением лишь одного национального сообщества. Ведь существует общий "культурный круг человечества"; и каждая нация выбирает определенные компоненты культуры из данного круга и в какой-то степени, в зависимости от свойств своей психики, их преобразует.

С этой точки зрения украинская культура, так как и психика, принадлежит к "европейскому культурному кругу", к сфере окцидентальной (западной) духовности, но имеет геокультурно-периферийный характер по отношению к окцидентальної духовной сфере. Как и в истории, так и в культуре назначение и обреченность Украины заключаются в факте ее "украинскости" – в граничном и промежуточном расположении между европейским Западом и азиатским Востоком. Такая геокультурная периферийность отражается на рецепции, восприятии ею западной духовности" [1, с. 155-156].

Культурная периферийность Украины повлекла за собой, по мнению А.Кульчицкого, "ослабление и запаздывание в восприятии трех "волн идей", действие которых главным образом оформило окцидентальную духовность: католицизма, ренессанса и просветительства. Католицизм действовал на психику европейца как перевоплощение римского принципа "ордо", его действие отражалось на социальной организации, на внешних межчеловеческих отношениях, на внутренней дисциплине, в четком определении понятий и стиле мышления. Он принес в своей установке заинтересованность в разработке философских понятий и логической завершенности, тогда как его антитеза - реформация возбуждала критическую мысль.

Ренессанс был не только возрождением античного мира и человека, насыщенного духом гуманизма, но и определенным "открытием мира и человека" (Мишле). Просветительство в своем развитии от рационализма до позитивизма "просветило" все участки жизни, в первую очередь математически-естественнонаучными достижениями, в то время как его противоречие – романтизм, как экзальтация чувствования и воображения, побуждал к возбужденному ренессансом индивидуализму.

Восприятие компонентов развития разных фигур окцидентальной духовности – католицизма, ренессанса и просветительства – народной украинской культурой (хлебопашеской и крестьянской еще со времен Триполья), обращенной преимущественно к конкретным традициям и социально-эстетическим ценностям, было неодинаковым. Большое влияние на это восприятие имело христианство.

Знание и наука как система абстрактных понятий, техника и техницизм в условиях конкретной крестьянской действительности, насыщенной ценностями социальными и религиозными, в некоторой степени и эстетическими, не могли сразу захватить крестьянскую психику. Не было также благоприятных условий для развития рациональной и активной установки. Смежность с культурной сферой Азии давала возможность инфильтрации отличной квиентистически-созерцательной (определенного содействия византийских влияний) мировосприимчивой установки, в которой вне пределов Украины, в азиатском культурном поле, зарождался магический религионизм и аперсонализм "Атмана" или "Нирваны". В конечном синтезе украинская культура в сфере науки направляет свои усилия на европейский сциентизм, поскольку он проявляется, в частности, и в процессе внутренней, гуманистической действительности. Именно в этом участке украинская наука имеет определенные достижения европейского уровня.

Перемещение центра тяжести на такого рода исследования гуманистической действительности в значительной мере насыщало украинский сциентизм этико-религиозным содержанием. Однако для окцидентального персонализма нашлась в крестьянском индивидуалистическом быту соответствующая почва. К тому же этот персонализм значительно больше, чем в Западной Европе, заботился об интровертном углублении во внутренний мир личного переживания. В конечном итоге, украинская культура заимствует и полностью утверждает окцидентальный персонализм, но придает ему несколько иное направление, близкое к азиатскому мироощущению, – направление перестройки личности в глубину, вместо экспансии в ширину. В своем мировосприятии украинская культура как сила, которая формирует национальную психику, осуществляет, таким образом, "ориентацию на Европу", но и не исключает "азиатского ренессанса" (Николай Волновой) со всеми характерными последствиями такого обращения. Синтетическому в своей сути идеалу украинской культуры и психики не давали до сих пор возможности гармонично совершиться внешние, по большей части политические обстоятельства, предопределенные периферийным расположением Украины" [1, с. 156-157].

### 12.4.6. Глубинно-психические факторы формирования украинской личности

По убеждению А.Кульчицкого, "глубинная психология, нацеленная на изучение комплексов и персонального бессознательного (Фрейд, Адлер), и психология "коллективного подсознательного" (Юнг) с его теорией архетипов дают ценные идеи, необходимые для выяснения природы украинской психики. В глубинной психологии рассматривается важный для психики каждого подневольного народа (в частности, и для украинского) "комплекс неполноценности". Понятие "коллективного подсознания" имеет для психологии украинского народа тот смысл, который в значительной мере влияет на формирование целостной психической жизни.

Под комплексом неполноценности мы понимаем, вслед за Адлером, отодвинутое в подсознательное (через несогласие с тенденциями установления полезной самооценки) группу чувств, познаний и устремлений, связанных с собственной недостаточностью при выполнении жизненных заданий либо нехватку собственных сил, либо из-за слишком значительных трудностей в исполнении этих заданий. Такой комплекс находит в свойствах украинской психики и в особенностях украинской действительности благоприятную почву. Давление историко-политических обстоятельств и "интровертность" украинской психики, ее обращенность прежде всего на "себя", а не на мир, создают такие обстоятельства, которые расширяют комплексы неполноценности до границ общего комплекса украинского сообщества. В условиях порабощения украинский народ был лишен права иметь собственный язык, ему дается название "малороссов". Все это умышленно подчеркивает его малоценность, стимулирует развитие этого комплекса.

Особенную окраску приобретает "комплекс неполноценности" в результате расхождения между самооценкой собственного внутреннего мира и внутренней жизни, которое украинец имеет благодаря своей интроспективной способности и чрезмерному богатству внутренних переживаний, традиций бесполезности национальных усилий (в шкале украинского оценивания) малооценному и менее оцененному "внешнему миру". Комплекс неполноценности имеет, таким образом, признаки "комплекса несправедливости" [1, с. 158-159].

А.Кульчицкий отмечает, что из "комплекса неполноценности" вытекают далекоидущие характеристические последствия. Он пробуждает тенденцию к "наверстыванию", "сверхкомпенсации". Сверхкомпенсация может проявляться в разных направлениях, например, в избыточном подчеркивании как бы имеющегося чувства своей силы. Такого рода сверхкомпенсация отражалась нередко в теории и практике украинского национализма.

Когда исходную точку устремления к сверхкомпенсации создавал комплекс неполноценности в той особенной раскраске, которую мы называем "чувство несправедливости", то сверхкомпенсация могла происходить по линии этически идиллического мечтательства с его верой в приход "рахманного царства правды", братства и общечеловеческих идей. От этой веры не были освобождены и взгляды социалистически-либеральных украинских политических групп. Могла также появиться сверхкомпенсация, вероятно, в комбинации с подсознательным женскомазохистическим компонентом украинской души (мазохизм – искание наслаждения в страдании) путем вознесения "ореола терпения". Празднование годовщин национальных поражений, оценки исторических событий, пропорционально величине принесенных жертв, пролитых слез и крови можно считать проявлением такого рода сверхкомпенсации.

Одним из характерных последствий комплекса неполноценности считается подсознательная установка релятивной агрессии (враждебности), выступающая при одновременном укреплении внешних чуженациональных сил, которые такой установке не позволяют выражаться, отодвигая ее в подсознательное. Человек в состоянии, предопределенном комплексом неполноценности, может проявлять враждебность к инициаторам комплекса и, не имея возможности (из-за неравенство сил) их выражать, – вынужден истолковывать их в себе.

Повод для разгрузки этих установок появляется чаще всего в своей распыленной на группы национальной среде. Поэтому проявление агрессии в национальной украинской группе имели и имеют место; часто они происходили да и происходят сейчас с достаточно большим воодушевлением" [1, с. 158].

А.Кульчицкий утверждает, что "если слои персонального подсознательного (с нередким в украинской жизненной ситуации комплексом неполноценности) негативно влияют на украинскую психику, в нарушение равновесия индивидуальной и соборной психической жизни, то, напротив, влияние самых глубоких слоев "коллективного подсознательного" на формирование украинской психики вполне позитивно.

Самые глубокие слои психики содержат в себе уже не личные "вытесненные переживания" в форме комплексов персонального подсознательного, но и унаследованные прочные следы внеперсональных и сверхперсональных составляющих, часто повторяемых переживаний человеческих сообществ и реальных групп. Следы эти существуют в коллективном, единственном для всего сообщества подсознании, словно "пустые формы", которые имеют динамическую тенденцию заполняться определенными праобразами – представлениями, непосредственно связанными с теми типичными коллективными переживаниями и ситуациями, которые их когда-то вызывали. Такие праобразы – представления с устремлениями, которые из них возникают, представляют собой, по Юнгу, архетипы. Примерами архетипов в народном творчестве являются мистические и сказочные мотивы демонов, героев-руководителей человеческих сообществ, пророков магов и т. п. Связанные с типичными, всегда в человеческом бытии повторяемыми переживаниями и ситуациями, архетипы имеют в себе очень большую притягательную и движущую психическую силу, что может в большой мере влиять на человеческую душу, трогать ее и руководить ею.

Качества архетипов и их взаимоотношения в коллективном подсознании определенной человеческой группы проявляются в верованиях, сказаниях, мифах, а часто – и в литературном творчестве. Если признать подобные предпосылки, то будет понятно, что на формирование целостности национальной психики иначе должна была влиять, скажем, архетипная констелляция демонов и демонических сил в самых глубоких недрах российского подсознания (см. интерпретацию "Бесов" Ф.Достоевского в труде Ивана Мирчука), но совсем по-другому, как убеждает нас украинское литературное творчество, поскольку оно стало непосредственным проявлением самых глубоких психических слоев украинского коллективного подсознания.

Все, кто исследовал психологию украинского народа (И.Мирчук, Д.Чижевский), подчеркивали, что именно украинская литература в целом исключительно насыщена и вдохновлена "духом земли", мистической связанностью с землей. Средоточием украинского коллективного подсознания можно считать взлелеянную в переживаниях и жизненном опыте хлебороба архетипную "magna mater" – добрую землю, Деметру (Мать-Природа у И.Франка), что в лучах ее ласки даже демоны превращаются в мелких, с юмором изображенных, несколько комичных чертей (И.Мирчук). Для характерологии украинского народа большое значение имеет то, что архетипная констелляция его "коллективного подсознания" удостоверяет добрую первичность и первобытную доброту самой глубокой сферы украинской психичности" [1, с.158-159].

### 12.4.7. Проблема изменений в украинской психике последних десятилетий и выводы из очерка характерологии украинского человека

Стоя на определенных идеологических, националистических позициях, находясь в центре европейской культуры с ее преимуществами и недостатками в эпоху динамического исторического времени 40-60-х годов XX века, А.Кульчицкий сформулировал свой собственный взгляд на изменение психики украинца в период советской власти, что нельзя не признать ценным для объективной характеристики "украинского персонализма". Он справедливо отмечает, что "тяжелые исторические испытания, которые перенес украинский народ, начиная с 1917 года, не могли не отразиться на его психике. Драматическую роль сыграла в этом система длительного коммунистического террора и политического давления (гражданская война, принудительная коллективизация 1929-1930 г.г., голодомор 1932-1933 г.г., сталинские репрессии на протяжении почти тридцати лет, к которым следует добавить страдание и гибель миллионов украинцев во второй мировой войне, послевоенный голод и репрессии, экономические "эксперименты" шестидесятых годов, социальные опыты по формированию "нового типа советского человека", испытание Чернобыльской атомной катастрофой и т. п. – все это объективно происходило на территории Украины почти весь прошлый век – Р.В.), технизация жизни и быта, стремительное развитие новых общественных групп – рабочих и интеллигенции, а также рост сопротивления украинского народа диктатуре, попытки воспитания нового типа свободного украинца. Скрещивание этих и других обстоятельств с традиционными чертами психологии украинца обуславливает достаточно интересные последствия, всестороннее исследование которых будет составлять, как мы считаем, одно из важнейших заданий научной характерологии украинского народа.

Задача соединения черт украинского национального характера в завершенном синтезе целостной психической структуры украинского типа или украинских типов, выходит (из-за существующего состояния подготовки материалов) за пределы наших возможностей. Можно, однако, говорить о влиянии определенных факторов на выработку общей для всех украинцев психики. Другие же факторы, вследствии разногласия и дивергенции своего влияния в большей или меньшей степени вызывают дифференциацию национального типа, о которой здесь не было речи" [1, с. 159-160].

Проанализированные и систематизированные А.Кульчицким научные данные дали ему возможность сформулировать некоторые обобщения и выводы. Так, он считает, что "несколько факторов, а именно расовые, геопсихические, социопсихические и культуроморфологические, непосредственно и опосредствовано, по-разному предопределяются доминированием функций чувствования в украинской психике. Благодаря динарским и остийским расовым основаниям в нашей психике отражается п е р е в а г а (преваленция) а ф ф е к т о в и н а с т р о е н и й, что усиливается относительной слабостью или, скорее всего, относительным ослаблением сферы противоположной чувственности – функций мышления и желания. Это ослабление вызвано, в конечном итоге, конвергенциональным содействием ряда рассмотренных факторов. Геопсихические факторы не благоприятствуют развитию рациональных мировоспринимающих установок, и поэтому недостаточно насыщают ими украинскую психику культурные влияния оксидентальной духовности, ослабленные уже периферийностью своего действия. Геопсихические факторы при этом не только не развивают достаточно активной установки, но и способствуют появлению не согласованных с ней, а близких к сфере чувственности интуитивной и энтузиастических установок.

В культурной сфере ориентальные мировоззренческие инфильтрации пассивно-созерцательного отношения к миру также противопоставляются активным и родственным с ними рациональным тенденциям. Не развивают, особенно сферы мышления и воли, и социопсихические факторы крестьянского быта или лелеяние малых общественных групп типа "общего переживания", связанных с "интуитивным пониманием" мира. Напротив, этот социопсихический фактор развивает сферу ощущения.

На почве развитости сферы чувствования, "сердца", а также обращенной в мир функции познания и желания (воли), укрепляются под воздействием давления исторических факторов тенденции п с и х и ч е с к о й а к т и в н о с т и в с о б с т в е н н о м м и р е и с о б с т в е н н о м "Я". Такие, на себя направленные установки, завершаются своеобразным "к о р д о ц е н т р и ч е с к и м" (от лат.cordo – сердце) п е р с о н а л и з м о м, н а ц е л е н н ы м н а э к с п а н с и ю л и ч н о с т и н е в м и р, а в с о б с т в е н н о е е с т е с т в о. Внешними проявлениями этого кордоцентрического персонализма чаще всего у нас бывают религиозные, нередко связанные с экзистенциальным переживанием, трансценденции.

Сфера аффектов и настроений ("эндотимный фундамент", по Лершу) – это полярная противоположность относительно сравнительно более слабой "персональной надстройки", то есть сознания, мышления и воли. Такое передвижение центра веса психической жизни предопределяет особенную живучесть подсознания в мировосприятии украинского человека и слишком важное значение в этом глубинно-психологических факторов, в частности, комплексов персональной и архетипов коллективного подсознания. Если комплексы неполноценности проявляются негативно в психической жизни украинцев очень разными способами, то архетипичное коллективное подсознание, сформированное веками опыта и познаний украинского хлеборобского сообщества, в сочетании с геопсихическими факторами пронизывает украинскую психическую структуру "доброй первичностью", материнской доброжелательностью" [1, с. 160].

Сопоставление изложенных научных взглядов с опытом структурной психологии и характерологии личности дает А.Кульчицкому возможность сформулировать выводы относительно философско-антропологической характеристики украинского человека и его роли в преодолении кризиса современной культуры.

Более того, А.Кульчицкий формулирует оптимистический (для середины XX века) "постулат о возможности изменения интропсихологических (внутрипсихических) отношений в психической структуре путем перестройки или изменения политико-исторических обстоятельств, целенаправленного воспитания надлежащих культурно-духовных факторов, способных стимулировать укрепление рационально-активной установки украинского человека.

Философско-антропопологическая интерпретация украинского человека свидетельствует о ее действенности в условиях современного кризиса окцидентальной культуры. Культурный кризис современного человека – это кризис

"эпохального" типа излишне орационализированного и отехнизированного человека, который под воздействием трех "М" (машина, масса и мегаполис) сама становится лишь винтиком и колесиком продуктивно-промышленной "аппаратуры" и теряет черты индивидуальности, подпадая под действие процессов деперсонализации, обезличивания. Отгороженный каменными стенами города от природы, человек не может действовать иначе, как "конструктор" нового окружения, он сам превращается в "сконструированного человека" [1, с. 162].

Чрезвычайно важным следует признать вывод А.Кульчицкого о том, что "с окцидентальным "эпохальным типом" украинского человека соединяет, с одной стороны, персонализм, а с другой, – созерцательная установка, интровертивная, кордоцентрическая направленность на собственное "Я", преимущество функции вчувствования и связанного с ней познавания, которое "формирует и освобождает человека", а также сильное укоренение в многогранное подсознание, что становится в значительной мере комплиментарным дополнением окцидентального человека. От этого украинский человек мог бы, при благоприятных условиях, позаимствовать установки на укрепление персональной надстройки в тех границах, при которых не нарушается оптимальное взаимодействие психических слоев и полос.

Благоприятные условия, которые нужно создать, должны предусматривать устранение или ограничение действия тех факторов (общественно-политических, в первую очередь), которые ослабляют тенденцию к укреплению персональной надстройки. Важна также активизация, по образцу окцидентального человека, установок на внешний мир, что требует не только соответствующей перестройки цивилизованного окружения, но и надлежащего отношения к культурно-духовному достоянию. Тенденция украинского кордоцентрического персонализма, связанная прежде всего с разрастанием вглубь, а не с избыточным распространением вовне, должна быть сохранена; ведь она играет позитивную роль во внутреннем обогащении человека. Не должна быть утрачена и живительная энергетика "доброй первозданности" с ее природными тенденциями к культуротворческой сублимации" [1, с. 162].

Таким образом, пророчески подытоживает А.Кульчицкий, роль украинского человека в преодолении кризиса современной культуры предопределяется теми обстоятельствами, что он, поздно вступив на арену мировой истории, имеет лучшие возможности обойти ошибки Запада и оптимально завершить синтез психических слоев и полос. Именно это может помочь в синтезе лучших активных принципов и тенденций окцидентальной духовности с азиатской созерцательностью и установкой на внутреннюю "самость" человека. Украинский человек, как, по-видимому, и славянский хлеборобский человек юго-востока Европы, имеет все основания для такого синтеза, который еще Николай Хвылевой гениально назвал "поворотом к Европе" и "азиатским ренессансом"[1, с. 162].

Следовательно "концепция украинского персонализма" А.Кульчицкого выступает как значительное творение великого национального мыслителя – философа, педагога, психолога, который, не взирая на оторванность от Родины, а, возможно, и благодаря положению ученого-эммигранта, преданного национальной идее, смог лучше, в сравнении с другими, определить сущность украинской души, ее место в мировой истории и культуре, ее глобальную роль в позитивных процессах становления земной цивилизации.

Все это дает, на наш взгляд, серьезные основания считать А.Кульчицкого настоящим украинским Выготским. Ведь нельзя не заметить тождественности многих черт, определенной параллельности их биографии и направленности научного творчества. Прежде всего, оба они вели научные исследования сущности человека в контексте синтеза мировых и европейских философских, исторических, культурологических, литературоведческих, педагогических и психологических достижений. Значительный период их научной биографии был связан с вынужденным пребыванием в авторитарной (большевистскому – Л.Выготского и национал-социалистическом, нацистском – А.Кульчицкого) среде, в которой они занимали позицию интеллектуального сопротивления. Главное же заключается в том, что и культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.Выготского, и культурно-антропологическая по своей сущности "концепция украинского персонализма" А.Кульчицкого заложили фундаментальные принципы продуктивного исследования природы человека и личности в психологии XX и XXI века.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук (рукопис 1949 року) / Упорядник і науковий редактор А.Карась. – Мюнхен – Львів: Український Вільний Університет, 1995. – 164 с.*

2. Варій М.Й. Соціальна психіка нації / Наукова монографія.- Львів: СПОЛОМ, 2002.-184с.

3. Губко О. Психологія українського народу: Наук. дослідж.: В 4 кн., Кн. 1: Психологічний склад праукраїнської народності. – К.: Видавець Сергій Наливайко, 2010. – 504 с.

4. Леник В. Керівник Українського психологічного інституту професор Олександр Кульчицький / Леник Володимир. Українці на чужині або репортажі з далеких доріг. – Львів: Червона калина, 1994. – С.289-291.

5. Митрович К. Професор Кульчицький між нами // Кульчицький О. Український персоналізм. – Мюнхен - Париж, 1985. – 7 с.

6. Михайлов Б.Д. Петроглифы Каменной могилы (семантика, хронология, интерпретация). – Запорожье: Дикое поле, 1999. – 240 с.

7. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – Київ: ІПППО АПН України, 2003. – 204 с. .

8. Шилов Ю.О. Джерела витоків української етнокультури XIX тис. до н.е. – II тис. н.е. – Київ: Аратта, 2003. – 350 с.

# 13. ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНЫХ ТРУДАХ Г. С. КОСТЮКА

***"Человеческий индивид становится общественным существом, личностью по мере того, как у него формируется его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, внутренне определяющая его поведение, делающая его способным участвовать в жизни общества, виполнять те или иные общественные функции. От уровня развития этих свойств зависит степень его возможного участия в создании необходимых для общества материальных и духовных ценностей".***

***Г. С. Костюк***

*Григорий Силович Костюк – выдающийся украинский психолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, основатель и первый директор (1945-1972 гг.) Института психологии Украины, который в настоящее время носит его имя. Известен в отечественной и мировой психологии своими исследованиями теоретико-методологических основ психологии, психологических проблем мышления и умственных способностей, разработкой принципа развития в психологии, теории и практики педагогического руководства психическим развитием личности, профессионального становления личности, вопросов истории психологической науки и т. д. [1; 2].*

*Г.С.Костюк (5 декабря 1899г. – 25 января 1982 г.) родился в простой крестьянский семье в селе Могильном (в настоящее время Гайворонский район Кировоградской области). После окончания сельской школы как одаренный юноша был принят к Киевскую коллегию Галагана. С 1920 г. по 1923 г. учился на философско-педагогическом факультете Киевского института народного образования и в то же время преподавал математику в сельской школе. Впоследствии заведует опытной школой Наркомата образования УССР, где начинает психологические исследования проблем развития учащихся. В 30-е годы Г.С.Костюк возглавляет кафедру психология Киевского педагогического института и отдел психологии Украинского научно-исследовательского института педагогики. В 1939 г. под его редакцией и при активном участии был подготовлен и издан первый в Украине учебник "Психология", который переиздавался в 1941, 1955, 1961 и 1968 гг. В 1976 г. под редакцией Г.С.Костюка написано и опубликовано учебное пособие "Возрастная психология", которое сохраняет свое значение для психолого-педагогической подготовки студентов до сих пор.*

*В годы Великой Отечественной войны Г.С.Костюк заведовал кафедрой педагогики и психологии Сталинградского пединститута, впоследствии преподает психологию в Объединенном украинском университете в Казахстане (г. Кзыл-орда). После освобождения Киева от фашистских оккупантов возвращается на должности, которые занимал до войны.*

*По инициативе Г.С.Костюка в октябре 1945 года в Киеве открывается Научно-исследовательский институт психологии УССР, который он возглавляет на протяжении 27 лет. Институт становится центром психологической науки в Украине, координатором научных исследований украинских психологов.*

*На протяжении многих лет Г.С.Костюк проводил огромную научно-исследовательскую, педагогическую и организаторскую работу по развитию украинской психологии, поддерживая творческие связки с зарубежными психологами, руководя научной работой сотрудников и аспирантов и оказывая бескорыстную помощь молодым педагогам и психологам в их профессиональном становлении.*

*После освобождения в 1972 году от должности директора Института психологии Г.С.Костюк возглавляет лабораторию психологии личности этого института и Киевскую лабораторию развития мышления школьников Института общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР.*

*В трудах Г.С.Костюка фактически создана оригинальная теория личности. Рассмотрим ее подробнее.*

### 13.1. Философские и психологические аспекты проблемы личности.

Г.С.Костюк считал проблему изучения личности одной из самых сложных в науке, а ее решение возможным лишь на основе монистического диалектико-материалистического понимания бытия и человека, согласно которому человек признается природным и в то же время общественным существом, сознательным участником и деятелем общественно-исторического развития [1, с. 76]. Следует отметить, что эта позиция Г.С.Костюка складывалась под влиянием (взаимовлиянием) и в тесном сотрудничестве с другими советскими психологами – Л.С.Выготским, Б.Г.Ананьевым, Б.М.Тепловым, С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, К.К.Платоновым, А.В.Запорожцем и многими

другими. Однако его взгляды на личность отличаются значительно большей четкостью, целостностью, экспериментальной доказанностью, теоретической завершенностью.

Так, по Г.С.Костюку, «человеческий индивид становится общественным существом, личностью по мере того, как у него формируется его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, внутренне определяющая его поведение, делающая его способным участвовать в жизни общества, выполнять те или иные общественные фукции. От уровня развития этих свойств зависит степень его возможного участия в создании необходимых для общества материальных и духовных ценностей. Можно сказать, что объективная социальная сущность личности всегда реализуется ее субъективными психическими средствами" [1, с. 77-78]. Г.С.Костюк подчеркивал, что социальная сущность личности проявляется и реализуется в зависимости от места, которое она занимает в системе общественных отношений, от ее функций и роли, от того, насколько личность осознает свое общественное положение, как она к нему относится, какими психическими свойствами владеет и т. д.

С другой стороны, психическая деятельность личности, ее психические процессы и свойства реализуются системой нейрофизиологических механизмов, функционирование которых зависит от других (биохимических, биофизических) систем организма и которые определяют динамику формирования, протекания, становления психической деятельности и психических свойств личности.

Биологическое, согласно Г.С.Костюку, определяет общие природные возможности индивида стать личностью, которые могут реализоваться только в общественных условиях жизни. И главное на этом пути является усвоение индивидом человеческих "сущностных сил", которые воплощены в созданных обществом материальных и духовных ценностях, а также участие индивида в создании новых ценностей.

Как отмечал Г.С.Костюк, "биологическое обусловливает и индивидуальные различия в природных возможностях людей. В силу этих различий отдельные индивиды по-разному учатся, с разной скоростью, полнотой и глубиной овладевают выработанными человечеством духовными ценностями, по-разному включаются в их "умножение" и тем самым достигают разного уровня развития своих специфически человеческих потребностей и способностей. Обучение и воспитание не могут нивелировать эти различия, ибо они сами зависят от них" [1, с. 80].

Природное, "снимаясь" в общественном, не устраняется, а действует на всех этапах жизни личности. Именно в этом ракурсе целесообразно различать понятие *индивид* и *личность*. Впрочем, как считает ученый, разница между ними не абсолютная, а относительная, потому что человек является индивидом на всех этапах онтогенеза и при всех условиях, а личностью становится и может перестать быть ею. Формируясь как личность, человек полнее демонстрирует свое индивидуальное своеобразие.

Важной для понимания личности является, по мнению Г.С.Костюка, проблема соотношения общего, типичного и индивидуального в ней. Личность не сводится лишь к индивидуальным ее особенностям. Понять индивидуальное, единичное можно только в его связи с общим. В то же время и общее проявляется всегда в особенном (типичном) и индивидуальном. Раскрытие "диалектики в психологии личности" позволит, как считает Г.С.Костюк, помочь решить сложную задачу построения психологической типологии личностей [1, с. 84].

Теории Г.С.Костюка свойственно целостное понимание личности в единстве разных ее аспектов, в разнообразии ее отношений к объективной действительности [1, с. 81]. Ведь только целостная модель личности может стать методологической основой комплексного исследования представителями разных наук сложных и до сих пор еще не решенных проблем личности.

### 13.2. Личность как "система систем" с присущей ей психологической структурой свойств

Г.С.Костюк дал четкое определение личности как сложной системы. Он считал, что «человеческий индивид является частью биологической системы, предопределяющей физическое его развитие, и социальной системы, обусловливающей становление его личности. Но в то же время *он сам* – с и с т е м а в термодинамическом, биохимическом и физиологическом отношении, система, взаимодействующая с окружающей средой, обеспечивающая посредством собственных рабочих процессов негэнтропию, постоянство внутренней среды (гомеостаз), необходимое для ее нормального функционирования и развития, для сопротивления отрицательным воздействиям среды и их преодоления" [1, с. 113]. Г.С.Костюк соглашался с утверждением І.П.Павлова о том, что человек является системой, способной к высочайшей степени саморегулирования, самоподдержки, самовосстановления и самосовершенствования.

В процессе развития человек становится сознательной личностью, то есть "системой психических свойств, внутренне обусловливающих известную устойчивость ее поведения, логику ее действий в соответствии со сложившимися у нее взглядами, моральными убеждениями, характерологическими чертами и занимаемым ею местом в системе общественных отношений. Личность по отношению к обществу – "подсистема", но вместе с тем она сама является сложной целостной системой систем, внутренне связанных между собой, иерархизированных" [1, с. 113].

Считая проблему психологической структуры одной из центральных среди проблем построения целостной модели личности, Г.С.Костюк подходит к ее решению, опираясь на анализ д е я т е л ь н о с т и л и ч н о с т и. Ведь "психические свойства вырабатываются в деятельности людей, но по-разному, в зависимости от ее социальных условий, ее содержания и структуры, от отношения к ней самой личности" [1, с. 81].

Обратим внимание именно на эту мысль ученого, связывающего структуру личности со структурой деятельности. "Образующиеся в ходе деятельности свойства личности включаются в структуру ее последующей деятельности, претерпевают в ней различные изменения, дифференцируются, интегрируются и становятся компонентами более сложного целого, каким является структура личности, т. е. устойчивая и вместе с тем динамическая система психических свойств" [1, с. 81].

Связь личности с деятельностью определяет тот факт, что невзирая на все различия, свойства личности имеют общие структурные компоненты – знания, мотивы и способы действий [2, с. 175]. Г.С.Костюк соответственно отмечает: "*Общественные условия жизни определяют формирование качеств личности не непосредственно, а через*

*ее деятельность в этих условиях.* В то же время, качества личности производятся по-разному, в зависимости от психологического состава или строения деятельности" [2, с. 176].

Следовательно, проходя в своем становлении через деятельность, свойства личности сохраняют в своем строении устойчивую деятельностную характеристику в виде трех ее сторон – содержательной, мотивационной и операционной [1, с. 17] – и благодаря этому в определенных ситуациях они могут быть включены в следующую деятельность как ее структурно-функциональные регуляторы. Этот аспект тождественности структуры и функции отдельных свойств личности придает ей особую характеристику, которая в отечественной психологии еще никем, кроме Г.С.Костюка, не изучалась, а в зарубежной психологии связывается с голографической природой личности [8].

Г.С.Костюк считает также необходимым учитывать при разработке проблемы структуры личности роль сознательного и неосознанного в ее деятельности.

Все это дало ему основания рассматривать структуру личности не только в "горизонтальном" плане, связанном со структурой деятельности, но и в "вертикальном". Структура личности «является очень сложным иерархическим образованием, в которое входят... подструктуры разной онтогенетической давности, включающиеся в общую организацию личности как субъекта общения, познания и труда. Иерархический характер, в частности, носят ее мотивационная сфера и операционная подсистема" [1, с. 82].

Говоря о составляющих "вертикального", иерархического, плана структуры свойств личности, исследователь выделяет такие ее подструктуры, как: [1, с. 82; 2, с. 63-69]

а) *подсистема направленности* – отношения личности к окружающему миру, за которыми стоят ее потребности и интересы, мотивы и ценностные ориентации, цели и установки, моральные и другие чувства;

б) *умственные качества личности,* которые определяют внутренние возможности осуществления выделенных человеком целей;

в) *характер как индивидуальное своеобразие психического состава личности,* что проявляется в ее отношении к обществу, к другим людям, к труду, к своим обязанностям, к себе самой;

г) *подсистема образованности личности,* связанная с приобретенными ею знаниями (последние признаются также формой существования сознания);

д) *сознание и самосознание,* благодаря которым человек собственно и становится личностью, осознающей окружающее бытие и саму себя, свои отношения, функции и обязанности;

е) *динамические особенности поведения (темперамент) личности,* являющиеся наследственными по своему происхождению, но определенным образом подчиненными социально обусловленным ее чертам.

Следовательно личность – это подлинно диалектическое единство различных и взаимосвязанных психических процессов и свойств. Она в одно и то же время и динамична, и устойчива, что дает ей возможность "быть независимой от непосредственных воздействий окружающей среды, не поддаваться соблазнам, вести определенную линию поведения, изменять окружающую среду в соответствии со своими намерениями и планами, создавать обстоятельства своего собственного развития" [1, с. 82- 83].

Углубляя диалектическую характеристику личности, Г.С.Костюк указывает, что ей как системе, которая саморегулируется и самосовершенствуется, свойственно противоречивое единство противоположных тенденций и процессов, таких как интериоризация и экстериоризация, дифференциация и интеграция, стремление к общению и к уединению, обособлению и т. д.

### 13.3. Принцип развития как методологическая основа понимания процесса становления личности

Г.С.Костюку принадлежит безусловный приоритет в обоснованной разработке принципа развития в отечественной психологии. В отличие от других советских психологов – Л.С.Выготского, Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева – он непосредственно связывал этот принцип с развитием личности.

Разрабатывая принцип развития личности, Г.С.Костюк рассматривает прежде всего вопросы, которые касаются онтогенетического становления ее психических свойств. Этот аспект он исследовал в тесной связи с историей развития предков человека, которая влияет на становление личности биологическим и социальным путем. Природа человеческой психики является биосоциальной – как частица живой природы человек рождается с естественными возможностями развития своей психики, однако эти естественные возможности могут реализоваться лишь в общественных условиях жизни и только с помощью средств, которые созданы обществом. "Ребенок развивается, – утверждает Г.С.Костюк, – как личность, врастая в общественную среду, в культуру общества, в систему общественных отношений, а направляется этот процесс обучением и воспитанием в его различных формах" [1, с. 111].

Социальные факторы действуют на психическое развитие личности через собственную деятельность ребенка, благодаря чему им усваивается социальный опыт, происходит "врастание в жизнь общества", обеспечивается переход внешних, интериндивидуальных, отношений во внутренние, интраиндивидуальные, свойства личности. Этот процесс зависит от субъективных условий: от отношения личности к этой деятельности, ее внутренней позиции, смысла для нее этой деятельности и т. д. Вследствие этого, одинаковые внешние обстоятельства могут по-разному влиять на развитие личности.

Психическое развитие личности осуществляется как в учебной, игровой, так и в трудовой, профессиональной деятельности. С возрастом значение и соотношение этих видов деятельности изменяется – постепенно на первый план, рядом с усвоением, выступает создание общественных ценностей. Следовательно, психическое развитие личности охватывает весь жизненный путь человека, оно осуществляется в ходе непрерывного обучения и воспитания, на собственном опыте и опыте других, но ведущую роль играет при этом деятельность, направленная на создание материальных и духовных ценностей. В процессе такой деятельности осуществляется не только воссоздание, повторение видовых личностных свойств человека, но и их последующее развитие.

Г.С.Костюк отмечает, что психическое развитие личности хотя и руководится внешне, направляется обществом, однако осуществляется как процесс, который саморазвивается в процессе внутренне необходимого движения, “самодвижения”, проходя путь от более низких к более высоким уровням развития. Он подчеркивает, что, рассматривая диалектику внешнего и внутреннего в процессе развития личности, следует при этом преодолевать механистическое понимание детерминизма и спонтанности. Ключевым в его взглядах на этот процесс есть утверждение, что “источником самодвижения личности становятся внутренние противоречия, которые возникают в ее жизни” [1, с.115].

Отметим, что в этих положениях проявляется очевидная преемственность с диалектическими идеями известного украинского философа Г.С.Сковороды, анализу психологических взглядов которого Г.С.Костюк посвятил одну из своих статей [1, с. 248-262].

Следовательно, одним из центральных в принципе развития, согласно Г.С.Костюку, есть диалектическое по своей сути положение о движущих силах, согласно которому “личность развивается в связи с внутренними противоречиями”, которые предопределяются ее отношением к окружающей среде, ее успехами и неудачами, нарушением равновесия между индивидом и обществом и т. д. [1, с. 123]. Противоречия как движущие силы развития личности относятся как к отдельным ее сторонам, так и всей психической жизни в целом.

Как утверждает исследователь, в истории индивидуального развития личности одни тенденции отживают, другие появляются, укрепляются. Это движение происходит в диалектической взаимосвязи старого и нового, прогресса и регресса. При этом новое рождается в старом, сохраняя в себе многое из старого, и в то же время содержит в себе новые черты и возможности [1, с. 126].

В конкретных условиях обучения и воспитания противоречия как движущие силы развития личности проявляются в форме новых целей и задач, которые ставятся извне перед учениками, но принимаются, осознаются ими и становятся внутренними противоречиями, целями их собственной деятельности. Эффективное руководство развитием личности, по утверждению Г.С.Костюка, нуждается в знании педагогами этих сложных принципов его диалектики, без чего невозможно решить внутренние противоречия в нужном для общества направлении. Если этого не происходит, то могут возникнуть задержки развития, кризисные явления и даже болезненные состояния [1, с. 123, 126].

Принцип развития предусматривает, что личность формируется как целостное структурное образование, в котором отдельные психические функции и свойства взаимосвязаны, зависят одна от другой. Личность невозможно понять как целое, не выделяя в ходе анализа ее отдельных сторон, функций и в то же время - вне связи их с целым и между собой в процессе синтеза, то есть в единстве анализа и синтеза. Все это свидетельствует, по мнению Г.С.Костюка, о том, что “личность ребенка развивается как система систем, структура структур” [1, с.154]. В то же время, целостность личности проявляется и во временном измерении ее развития. Так, “развитие личности это ее история, в которой предыдущие ее ступени внутренне связаны с последующими. Каждая ступень – это состояние ее процессов и свойств, определенная их структура, а развитие - переход из одного состояния в другое... Это - преобразование состояний живой системы, в которой то, что было, не пропадает бесследно, а сохраняется в какой-то мере и продолжает действовать в настоящем... Достигнутое ранее не просто входит в состав новообразующейся структуры, но и претерпевает в ней те или иные изменения. При этом одни достижения... действуют на протяжении всего онтогенеза, а другие... отживают” [1, с. 121-122].

### 13.4. Роль личности в осуществлении деятельности человека

Г.С.Костюк выразительно показывает функциональные возможности личности в регуляции деятельности человека на примере ее роли в осуществлении процесса понимания. При этом он подчеркивает, что “речь может идти о способности личности понять что-либо, о самом процессе понимания, т.е. проникновения в сущность тех или иных объектов, о состоянии сознания личности, эту сущность раскрывающей, о результате этого процесса, т.е. тех суждениях, выводах, понятиях, взглядах и т.п., которые складываются у личности вследствие понимания ею некоторых объектов” [1, с. 197].

Содержание и характер процесса понимания предопределяются практической, учебной, научной деятельностью, порождающей этот процесс. В исследованиях Г.С.Костюка процесс понимания выступает как структурированный процесс, в ходе анализа которого могут быть выделены следующие его стороны или этапы:

а) потребности и мотивы понимания;

б) ознакомление с фактами, отображение, осознание объективного содержания, сложных связей в объектах понимания;

в) целенаправленность, то есть специальные вопросы, цели, задачи понимания;

г) поиск средств понимания, производительная, результативная сторона этого процесса;

д) эмоциональный аспект процесса понимания.

Г.С.Костюк фактически раскрывает деятельностний план процесса понимания личностью объективной действительности в его главных структурно-процессуальных компонентах. Далее он показывает роль базовых личностных свойств человека в осуществлении структурированной таким образом умственной деятельности человека. При таком подходе может быть реконструирована определенная “горизонтально-вертикальная” структура свойств личности. Отметим, что сам Г.С.Костюк не формализировал в виде определенной схемы такую структуру, но считал возможным ее построение. От такой схемы его отделял лишь один шаг.

Так, рассматривая роль личности в регуляции познавательной деятельности, в частности, на основных ее этапах, которые представлены в “горизонтальном” ракурсе, он выделял также уровни “вертикального” ракурса, дифференцируя его на такие подструктуры, как направленность, опыт, интеллект, самосознание, индивидуальные черты характера личности. При этом он подчеркивал, что в процессе понимания, в котором многообразно и своеобразно проявляется активность человека, личность отображается целостно [1, с. 221].

Г.С.Костюк подчеркивал, что “важную роль в успешном протекании понимания играет овладение личностью методами и приемами логического мышления, диалектической логикой, необходимой для глубокого проникновения в сущность явлений, а также умением анализировать свой собственный процесс мышления, контролировать его течение, проверять его результаты и применять их на практике” [1, с. 222].

На процессе понимания “отражаются такие индивидуальные черты личности, как особенности мотивации ее познавательной деятельности, ее умственные и эмоционально-волевые качества, в частности, ее самостоятельность, критичность, острота и быстрота мышления, ее настойчивость, смелость, дерзание, вера в свои силы, чувство нового, свобода от лени, косности и рутины, требовательность к своему пониманию и умение работать над материалом, который надлежит понять" [1, с. 222].

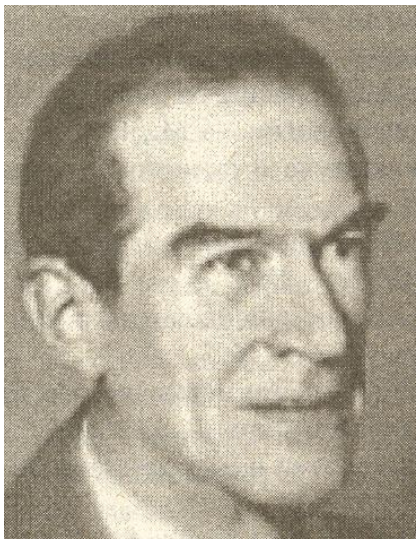
Проанализированные выше составляющие концептуального представления о личности разрабатывались Г.С.Костюком на протяжении почти тридцати лет. Они внутренне логично взаимосвязаны и могут рассматриваться именно как целостная теория личности. В последующих исследованиях историков психологии она может быть представлена более подробно.

Разработанная Г.С.Костюком теория личности оказала заметное влияние на последующие исследования, которые осуществлялись его коллегами, учениками, последователями в таких отраслях психологической науки, как общая психология, педагогическая и возрастная психология, психология труда, психология творчества, психология “искусственного интеллекта” и особенно – психология личности [4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15]. Потому есть все основания утверждать, что своими фундаментальными исследованиями Г.С.Костюк заложил фундамент украинской научной школы психологии личности, которая способствует реформированию современной системы образования, ее ориентации на развитие личности.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.*
2. *Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Уклад. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. школа, 1989 – 608 с.*
3. Баєв Б.В. Психологічне вивчення учнів.– К.: Рад. школа, 1977. – 109 с.
4. Балл Г.О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – Вип. 32. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 7-15.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
6. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й.Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
7. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Изд-во ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
8. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь: Хортон Лимитед, 1993. – 72 с.
9. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.
10. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год. – Полтава: ПГПИ, 1989. – 56 с.
11. Ніколенко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Індивідуально-психологічні особливості особистості: Навч. посібник. - К.: КДПІ.- 44 с.
12. Пелех П.М. Спроба побудувати систему психології особистості // Питання психології. Наукові записки. - Том X. НДІ психології МО УРСР. – К.: Рад. школа, 1959. – С. 233-237.
13. Перепелиця П.С. Допрофесійна підготовка школярів. – Психолого-педагогічні новини, 1994, №4. – С. 4.
14. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Монографія. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
15. Рибалка В.В. Концепція особистості у дослідженнях Г.С.Костюка // Професійно-технічна освіта. – 1999, №4. – С.12-16.
16. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
17. Федоришин Б.О. Особистісні підходи у профконсультації. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голова) та ін.. — К.: МО України, ІСДО, ІПППО АПН України, УО Харківської обл. держ. адм. – 1994. – С. 136-139.
18. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: Знання, 1965. – 48 с.

# 14. ЛИЧНОСТЬ В ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Н. ЛЕОНТЬЕВА



***"Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее подлинно научному психологическому пониманию".***

***А. Н. Леонтьев***

*Выдающийся психолог, академик, доктор психологических наук, профессор Алексей Николаевич Леонтьев (5 февраля 1903 г. – 21 января 1979 г.) родился в Москве в семье служащего. В 1924 г. закончил факультет общественных наук Московского университета, где на отделении философии общий курс психологии преподавал Г.И.Челпанов, тогдашний директор Института экспериментальной психологии при Московском университете. По окончании университета А.Н. Леонтьев был зачислен в Институт психологии в качестве аспиранта "для подготовки к профессорской деятельности". В этом институте состоялась его встреча с А.Р.Лурией и Л.С.Выготским, с которой начинается их плодотворное научное сотрудничество в рамках всемирно известной "культурно-исторической школы" на протяжении почти десятилетия, вплоть до самой смерти Л.С.Выготского в 1934 г.*

*В этот период А.Н. Леонтьев работал также в Академии коммунистического воспитания, во Всесоюзном институте кинематографии, в Государственном институте театрального искусства, в Институте дефектологии, в клинике Г.И.Россолимо и других учреждениях. Научным итогом этого периода стала книга "Развитие памяти" (1931 г.).*

*В 1931 г. А.Н.Леонтьев был приглашен в Украинский психоневрологический институт в Харькове, а в 1932 г. – во Всеукраинскую психоневрологическую академию, где возглавил отдел детской и педагогической психологии. Позже А.Н.Леонтьев становится заведующим кафедрой психологии Харьковского педагогического института. Постепенно складывается так называемая харьковская группа психологов в составе А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, А.В.Запорожца, Л.И.Божович, П.Я.Гальперина, П.И.Зинченко, Г.Д.Лукова, В.И.Аснина. Именно в этот период были начаты психологические исследования проблемы деятельности.*

*В 1934 г. А.Н.Леонтьев возвращается в Москву, где возглавляет лабораторию генетической психологии Всесоюзного института экспериментальной медицины, занимая в то же время должность профессора в Высшем коммунистическом институте образования. В 1936 г. он возвращается в Институт психологии. В довоенные годы А.Н.Леонтьев заведует также кафедрой психологии в Ленинградском государственном педагогическом институте им. Н.К.Крупской.*

*С началом войны, в июле 1941 г. А.Н.Леонтьев вступает в народное ополчение, но вскоре отзывается с фронта для выполнения оборонных заданий. В годы Великой Отечественной войны под его руководством осуществляются научно-прикладные исследования по военной тематике, в частности, по улучшению ночного видения летчиков и пограничников, воссозданию боеспособности и работоспособности раненых бойцов. В октябре 1941 г. А.Н.Леонтьев избирается директором Института психологии, обеспечивая его функционирование в условиях войны и эвакуацию в Ашхабад. В период эвакуации, с 1942 г. осуществлял научное руководство эвакуационным госпиталем под Свердловском. В то время он мечтал о воссоздании психологической науки в Украине "на новых, высших принципах", считая, что именно в Украине должен быть создан "главный центр нашей науки" [12, с. 248].*

*По возвращении в Москву в 1943 г. назначается заведующим лаборатории детской психологии в Институте психологии, работает преподавателем на кафедре психологии в Московском государственном университете им. М.В.Ломоносова.*

*В 1950 г. А.Н. Леонтьев выбирается действительным членом АПН РСФСР. С 1963 г. до последних дней своей жизни он возглавляет отделение психологии философского факультета (с 1966 г. – факультет психологии) Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. В это же время заведует кафедрой общей психологии факультета.*

*За 55 лет научной деятельности А.Н.Леонтьев внес огромный вклад в развитие отечественной психологии, в такие ее отрасли, как общая психология, социальная, детская, возрастная и педагогическая психология, инженерная*

*психология, патопсихология, зоопсихология и т.д. Благодаря разработанному им деятельностному подходу отечественная психология личности получила заметный импульс в своем становлении и развитии.*

*Основные положения предложенной А.Н. Леонтьевим концепции личности изложены в таких его научных трудах, как "Проблемы развития психики" (1959; 1964; 1972), "Деятельность. Сознание. Личность." (1975; 1977), "Избранные психологические произведения", Т. 1 (1983).*

### 14.1. Личность как предмет психологического изучения

А.Н.Леонтьев считает личность одной из трех категорий, являющихся наиболее важными для построения целостной системы психологии. Другими двумя являются категория предметной деятельности и категория сознания человека. Перспективы изучения личности связываются им с созданием системы психологии "как конкретной науки о порождении, функционировании и построении психического отображения реальности, которое опосредствует жизнь индивидов" [7, с. 12], как науки, исходящей из "примата деятельности, в которой человек утверждает свою человеческую личность" [7, с. 15].

При определении личности А.Н.Леонтьев опирается на известное марксистское положение о том, что "личность есть особое *качество*, которые природный индивид приобретает в системе общественных отношений" [там же]. При этом антропологические свойства индивида выступают генетически заданными условиями формирования личности, как то, что определяет формы и способы проявления психологических черт личности. Психолог должен постоянно иметь в виду работу морфофизиологических механизмов мозга. Он указывает, в этой связи, что, например, проблема темперамента, свойств нервной системы остается в теории личности важной, но выступает в ней "в ином, нетрадиционном плане – как вопрос об использовании… личностью врожденных индивидуальных свойств и способностей. И это – очень важная для конкретной характерологии проблема." [7, с. 16].

По А.Н.Леонтьеву, именно последовательный анализ "движения деятельности порождаемых им форм психического отражения приводит к необходимости ввести понятие о конкретном субъекте, о личности как внутреннем моменте деятельности. Категория деятельности открывается теперь в своей действительной полноте, в качестве объемлющей оба полюса – и полюс объекта, и полюс субъекта" [7, с. 159].

Ученый признает сложность проблемы изучения личности, определения того, какая реальность описывается в научной психологии термином "личность". Ведь личность является предметом не только психологии, но и философии, антропологии, соматологии, генетики и т.д. Научная задача психологии заключается в том, чтобы "понять личность как психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности" [7, с. 172].

В то же время, такой подход приводит к признанию общественно-исторической сущности личности. Это значит, что "личность впервые возникает в обществе, что человек вступает в историю (и ребенок вступает в жизнь) лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами и способностями, и что личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений. Иначе говоря, в отличие от индивида, личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается. Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающий в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее подлинно научному психологическому пониманию" [7, с. 173].

Необходимой предпосылкой психологического анализа личности А.Н.Леонтьев считает также четкое различение понятий "индивид" и "личность". Кстати, он ссылается на повседневный язык, который хорошо отражает несовпадение этих понятий. Так, слово "личность" используется лишь по отношению к человеку, который достиг определенного этапа своего развития. Например, не говорят о "личности новорожденного" ребенка, или ребенка в возрасте двух лет. О новорожденном можно говорить как об индивиде, имеющем определенные индивидуальные свойства. Индивид, по А.Н.Леонтьеву, это прежде всего генотипическое образование, хотя его формирование продолжается всю жизнь, в процессе онтогенеза человека. Следовательно, в основе понятия индивида лежит целостность субъекта, наличие свойственных ему генотипических особенностей, которые являются продуктом филогенетического и онтогенетического развития в определенных внешних условиях, продуктом развития жизни, взаимодействия со средой [7, с. 174-175].

А.Н.Леонтьев особенно подчеркивает целостность индивида, указывая на тот известный факт, что патологический процесс обычно не может привести к раздвоению индивида, тогда как случаи раздвоения личности часто описываются в психопатологии. Вместе с тем, "понятие личности, так же как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни; личность не состоит из кусочков, это не "полипняк". Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не родятся, личностью становятся." [7, с. 175-176]. В этом он соглашается с С.Л.Рубинштейном, который утверждал, что личность есть относительно более поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

Как подчеркивает А.Н.Леонтьев, личность возникает в результате интеграции процессов, которые осуществляют жизненные отношения субъекта. Особенностью личности является то, что как целостность она порождается общественными отношениями, в которые она вступает через предметную деятельность. Разные виды последней предусматривают сознательную регуляцию, то есть наличие сознания, а со временем – и самосознания субъекта.

Изучение процесса объединения, связывания разнообразных предметных деятельностей в ходе возникновения, развития и распада взаимосвязей между ними – это, по А.Н.Леонтьеву, капитальная проблема психологического исследования. Для ее решения необходим "анализ предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые и "сшивают" отдельные деятельности между собой. Поэтому демистификация представлений о личности возможна лишь в психологии, в основе которой лежит учение о деятельности, ее построении, ее развитии и ее преобразованиях, о различных ее видах и формах" [7, с. 179]. При таких условиях, по мнению ученого, исчезает противопоставление "личностной психологии" и "психологии функций", поскольку нельзя противопоставлять личность деятельности, которая ее порождает.

Исследователь выдвигает важное положение о том, что "субъект, вступая в обществе в новую систему отношений,

обретает также новые – системные – качества, которые только и образуют действительую характеристику личности: психологическую, когда субъект рассматривается в системе деятельностей, осуществляющих его жизнь в обществе, социальную, когда мы рассматриваем его в системе объективных отношений общества как их "персонификацию" [7, с. 179-180].

За различением понятий "индивид" и "личность" стоит, по мнению А.Н.Леонтьева, одна из главных методологических проблем психологии, которая заключается в двойственности человека как "субъекта природы" и "субъекта общества". Действительный путь решения этой проблемы, а поэтому и продуктивного исследования личности заключается в изучении "тех трансформаций субъекта… , которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений" [7, с. 180-181].

При этом А.Н.Леонтьев предлагает дополнить известное положение С.Л.Рубинштейна, в соответствии с чем при объяснении природы психического следует учитывать, что внешние условия действуют через внутренние, в качестве которых у человека выступает личность. С.Л.Рубинштейн считал это положение центром, исходя из которого определяется теоретический подход ко всем проблемам психологии личности. А.Н.Леонтьев обращает этот тезис и утверждает, что "внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет" [7, с. 181]. Сила реагирования, действия субъекта может проявляться "только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение – словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, т. е. в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия" [7, с. 182].

Подводя итог своим размышлениям в этом направлении, А.Н.Леонтьев дает в одном из последних своих трудов такое определение личности: "личность не равняется индивиду; это особое качество, которое *преобретается* индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается…

Иначе говоря, личность есть *системное* и потому "*сверхчувственное*" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами. Они, эти свойства, составляют лишь условия (предпосылки) формирования и функционирования личности, как и внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида" [8, с. 385].

### 14.2. Общее строение личности

Главным заданием раскрытия строения личности А.Н.Леонтьев считает выявление действительных "образующих" личности как "высшего единства человека". Это единство одновременно есть и изменчивым, как сама жизнь, и постоянным, сохраняющим "свою аутоидентичность" [7, с. 182]. Исследователь видит определенное противоречие между очевидной, на его взгляд, физической, психофизиологической изменчивостью человека и устойчивостью его как личности. Решение этого противоречия возможно в рамках подхода, в основу которого "кладется категория предметной человеческой деятельности, анализ ее внутреннего строения: ее опосредствований и порождаемых ею форм психического отражения" [7, с.183].

Именно такой подход позволяет предварительно решить "вопрос о том, что образует устойчивый базис личности, от которого и зависит, что именно входит и что не входит в характеристику человека именно как личности. Решение это исходит из положения, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее совокупностью ее многообразных деятельностей" [7, с.183].

По А.Н.Леонтьеву, структура личности представляет собой прежде всего "относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированых мотивационных линий" [7, с.221]. Фактически речь идет о том, что некоторыми психологами в неполной мере описывается понятиям "направленность личности". Однако, в отличие от других, А.Н.Леонтьев считает, что мотивационная сфера личности всегда является "многовершинной", в ней отображается "объективная система аксиологических понятий, характеризующих идеологию данного общества, данного класса, социального слоя, которая комуницируется и усваивается (или отвергается) человеком" [7, с. 221-222].

Главные мотивационные линии образуют определенные внутренние соотношения, на основе которых разворачивается "целокупность деятельностей человека", а это, в свою очередь, характеризует общий "психологический профиль" личности. Однако, указанные "мотивационные вершины" могут быть ненастоящими, когда, например, малое в жизни принимается человеком за великое, а великое вовсе не видится. Эти вершины могут быть мнимыми, связанными со стереотипами идеалов, которые фактически не имеют личностного смысла для человека.

Говоря о "скелетной схеме" личности как об определенном шаге в построении "дифференциально-психологической типологии личности", А.Н.Леонтьев выделяет три ее основных параметра: широту связей человека с миром, степень их иерархизованности и их общую структуру.

В то же время, такие психологические "подструктуры личности", как темперамент, потребности и влечения, эмоциональные переживания и интересы, установки, навыки и привычки, нравственные черты и т.д., то они не исчезают, по мнению исследователя, а только иначе открывают себя. Одни из них – в виде условий, другие – в своих порождениях и трансформациях, в изменениях своего места в личности в процессе ее развития. Ученый отмечает, что одни и те же особенности человека могут стоять в разных отношениях к его личности – либо как не имеющие никакого отношения к ней, либо как входящие в ее характеристику.

Потребности и установки ученый предлагает рассматривать не столько как подструктуры, факторы или "модули" личности, сколько как образования, которые порождаются движением развития самой личности. При этом им особенно подчеркивается, что "*личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ*" [7, с. 226].

Для А.Н.Леонтьева перспектива изучения строения личности открывается также на пути специального исследования межуровневых взаимопереходов, которые возникают в ходе развития. Именно это может, по его мнению, обеспечить возвращение целостного человека в психологическую науку.

Речь идет при этом о трех главных уровнях: а) биологическом, на котором человек открывается в качестве

телесного, природного существа; б) психологическом уровне, на котором он выступает как “субъект одушевленной деятельности” и в) социальном уровне, на котором человек проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс. При этом и возникает проблема внутренних отношений, которые связывают психологический уровень с биологическим и социальным уровнями [7, с. 231-232].

Психологическое исследование, по А.Н.Леонтьеву, должно отказаться от идеи “наложения” этих уровней друг на друга или сведения их друг к другу. Межуровневые отношения должны подчиняться принципу, согласно которому “*наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней, ниже лежащих, и в этом от них зависит*” [7, с.232-233].

Поэтому задача “межуровневых исследований” состоит, по его мнению, в изучении многообразных форм этих реализаций. Благодаря этому процессы функционирования высшего уровня могут быть конкретизированы и индивидуализированые.

На взгляд А.Н.Леонтьева, “нельзя упускать из виду то обстоятельство, что в межуровневых исследованиях мы имеем дело не с односторонним, а с двусторонним и к тому же спиралеподобным движением: с формированием высших уровней и “отслаиванием” – или переделкой – уровней, нижележащих, в свою очередь обусловливающих возможность дальнейшего развития системы в целом” [7, с. 233]. При этом важно исключить возможность редукционизма, то есть сведения исследования личности к какому-то одному уровню. Научное решение проблемы взаимосвязей биологического и социального, психологического и социального невозможно вне системного анализа.

Вместе с тем, перспективы психологической науки связаны, по А.Н.Леонтьеву, прежде всего с “центрацией” разнообразных подходов к человеку, задающейся на *социальном* уровне, “точно так же, как на этом уровне решается и человеческая судьба”[7, с. 234].

### 14.3. Формирование личности

В понимании проблемы формирования личности А.Н.Леонтьев исходит из принципиальной позиции, что “личность есть специальное человеческое образование, которое так же не может быть выведено из его приспособительной деятельности, как не могут быть выведены из нее его сознание или его человеческие потребности. Как и сознание человека, как и его потребности (Маркс говорит: производство сознания, производство потребностей), личность человека также “производится” – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности” [7, с. 177].

Главным признаком ситуации развития человеческого индивида, начиная с момента рождения, А.Н.Леонтьев считает опосредствованный характер связей ребенка с окружающим миром. При этом ребенок реализует в деятельности свои связи с людьми через вещи, а связи с вещами – через людей, начиная с матери, ближайших родственников, знакомых, воспитателей и т.д. Такая ситуация развития приводит к тому, что вещи приобретают для ребенка, в условиях деятельности, вместе с физическими свойствами, еще и функциональные значения (чашка используется для питья, стул – для сидения и т.п.). В то же время, люди выступают для ребенка как “повелители вещей, от которых зависят связи ребенка с этими вещами. Предметная деятельность ребенка приобретает орудийную структуру, общение становится опосредствованным языком [7, с. 207].

Благодаря этому образуются две линии, фазы развития, которые взаимосвязаны между собой, переходят друг в друга. Речь идет о фазе преимущественного развития предметной (практической и познавательной) деятельности и фазе преимущественного развития взаимоотношений ребенка с людьми, обществом. А.Н.Леонтьев соглашается с мнением Д.Б.Эльконина, что эти фазы поочередно сменяют друг друга, но для него важно то, что при переходе от одной фазы к другой и наоборот происходит “движение мотивов”, возникают “иерархические связи мотивов” и образуются соответствующие “узлы” личности как важный механизм ее психического развития [7, с. 208].

Изменения в иерархии мотивов осуществляются по двум правилам. По первому, раньше возникает подчинение действий ребенка требованиям человека, а позже – объективным предметным связям. По второму правилу, в условиях двояко мотивированной деятельности, предметно-вещественный мотив способен подчинять себе общественные мотивы раньше лишь тогда, когда он дан ребенку в форме представления, мысленно, и только после этого – когда он остается в актуальном поле восприятия. Знание субъектом этого существующего поля всегда опережает его превращение в поле, определяющего его деятельность, а это, в свою очередь, играет огромную роль в формировании мотивов. Мотивы вначале выступают как “познанные”, как возможные, как определенный эффект расширения знаний, и только позже – как побуждающие к действиям.

Ученый приводит важное положение о том, что “человек живет как бы во все более расширяющейся действительности. Вначале этот узкий круг непосредственно окружающих его людей и предметов, взаимодействие с ними, чувственное их восприятие и усвоение известного о них, усвоение их значения. Но далее перед ним начинает открываться действительность, лежащая далеко за пределами его практической деятельности и прямого общения: раздвигаются границы познаваемого, представляемого им мира” [7, с. 210].

Формирование личности предусматривает, по А.Н.Леонтьеву, развитие процесса целеобразования, которому отвечает развитие действий субъекта. Эти действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые реализуют и вступают в противоречие с породившими их мотивами. Явления такого перерастания хорошо известны… они-то и образуют так называемые кризисы развития – трех лет, семи лет, подросткового периода и кризисы зрелости. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии “и рождение новых мотивов – новых видов деятельности”. Создается особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром, “что образует действительную основу личности” [7, с. 210-211].

При этом, как считает ученый, “марксистский диалектический метод требует идти дальше и исследовать развитие как процесс “самодвижения”, т. е. исследовать его внутренние движущие отношения, противоречия и взаимопереходы, так что его предпосылки выступают как в нем же трансформирующиеся, его собственные моменты” [7, с. 172-173].

А.Н.Леонтьев видит исходные внутренние движущие силы процесса психического развития личности именно в двоякой их опосредованности – предметной и общественной, что связано с предметной деятельностью и общением и порождает двойственность мотивации действий, развитие и приумножение специфических соподчиненных мотивов. Этот процесс занимает достаточно длительный период, вплоть до подросткового возраста, и готовит рождение сознательной личности. Ученый уточняет, что "личность действительно рождается дважды: первый раз – когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий; второй раз – когда возникает его сознательная личность" [7, с. 211].

Другими словами, начиная с подросткового возраста, развитие личности тесно связано с определенной перестройкой сознания. Необходимость такой перестройки объясняется А.Н.Леонтьевым именно расширением связей субъекта с миром, их переплетением между собой, для чего свойственно несовпадение, противоречивость, альтернативность, для разрешения которых уже недостаточно простой "арифметики мотивов". Нужно новое, особенное внутреннее движение индивидуального сознания.

Вместе с движением сознания в "горизонтальной плоскости", то есть в форме процесса "взаимопереходов непосредственно-чувственных содержаний и значений", возникает новое движение "по вертикали". Последнее заключается в сопоставлении мотивов друг с другом, когда некоторые из них подчиняют другие и поднимаются над ними, а другие, напротив, опускаются к положению подчиненных мотивов, даже теряя смыслотворческую функцию. В результате такого движения появляется взаимосвязанная система личностных смыслов как основа становления личности.

Формирование личности является непрерывным процессом, который состоит из ряда последовательных стадий. Они имеют качественные особенности и зависят от конкретных условий и обстоятельств. Важнейшим из них ученый считает перестройку сферы отношений к другим людям, к обществу. Возникает необходимость в качественно новой ориентации субъекта в системе его связей с миром, которая расширяется, но на новой основе – на основе раскрытия общественной сущности субъекта во всей ее полноте и исторической перспективе.

Поэтому и возникает одна из главных тенденций – вход подростка в более широкий круг общения с одновременным интенсивным развитием внутренней жизни. Как отмечает А.Н.Леонтьев, "чем больше открывается для личности общество, тем более наполненным становится ее внутренний мир" [7, с. 214]. При этом процесс развития личности всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым, в то же время осуществляясь по-разному, в зависимости от конкретно-исторических условий, от принадлежности индивида к той или другой социальной среде.

Еще один принципиальный признак перехода ребенка от "периода подготовки личности" к периоду ее активного развития заключается в том, что ребенок становится субъектом своего развития. "На каждом повороте жизненного пути ему нужно от чего-то освобождаться, что-то утверждать в себе, и все это нужно делать, а не только "подвергаться влияниям среды" [7, с. 216].

Это особенно четко проявляется в отношении ребенка в подростковом возрасте к своему собственному опыту во времени. Ведь, как правильно замечает А.Н.Леонтьев, действительность "расширяется" для ребенка не только в предметном и общественном плане, но и во времени, выступающем в виде его прошлого и будущего. Прошлое представлено ребенку как его индивидуальный жизненный опыт, а будущее – как предполагаемые им перспективы жизни.

Впрочем прошлые впечатления, события и собственные действия появляются для подростка не как устоявшиеся, неизменные слои его опыта, а как предмет его отношения, действий и поэтому они изменяют свой вклад в личность. Осуществляется переоценка прошлого, установившегося в жизни, и это "приводит к тому, что человек сбрасывает с себя груз своей биографии" [7, с. 216-217].

Это движение во времени в системе индивидуального сознания А.Н.Леонтьев называет "вертикальным", отмечая, что подобные перевороты в прошлом личности происходят благодаря действиям субъекту, опосредствуемым сознанием. Подросток становится способным к решительным действиям – разрыву отношений, изменению профессии, входу в новые обстоятельства и т.д. Прошлое может быть, как одежда принимаемых в колонию беспризорников А.С.Макаренка, сожжено на костре.

Действительность расширяется для подростка не только в прошлое, но и в будущее. Будущее, как и прошлое, составляет наличное в личности. Жизненная перспектива, открывающаяся перед человеком, становится достоянием личности, структурируется, как вновь соглашается ученый с А.С.Макаренком, на перспективы дальние, средние и завтрашней радости.

Личность формируется не столько как "продукт биографии", сколько как субъект, творец собственной жизни. А.Н.Леонтьев подчеркивает эту мысль таким образом: "Личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через целокупность ее деятельности, осуществляющей ее отношение к миру" [7, с. 218].

Большого значения в формировании личности А.Н.Леонтьев придает обучению и воспитанию. Он особенно выделяет "жизненный, правдивый подход к воспитанию", то есть "такой подход к отдельным воспитательным и даже образовательным задачам, который исходит из требований к человеку: каким человек должен быть в жизни и чем он должен быть для этого вооружен, какими должны быть его знания, его мышление, чувства и т.д." [7, с. 238]. В этой связи, заметное место в его трудах занимают психологические вопросы сознательности учения, то есть того, что из учебного материала осознается, становится предметом сознания, как осознается, чем учебный материал становится для личности.

В ходе проведенных А.Н.Леонтьевым и его сотрудниками исследований было показано, что "за различием сознательно контролируемого (оказывающегося сознанным) и вовсе не сознаваемого содержания кроется опять-таки объективное различие того структурного места, которое данное содержание занимает в деятельности субъекта" [7, с. 270]. Для того, "чтобы то или иное содержание могло быть сознательно контролируемым в условиях, когда актуально сознаваемым является другое содержание, нужно, чтобы оно раньше занимало структурное место непосредственной цели действия", ее предмета, а дальше и результата действия и деятельности, в том числе и учебной [7, с. 271].

Еще более важным становится ответ на вопрос, как осознается учебный материал, чем он становится для личности

ученика. Этот центральный вопрос всей проблемы сознательности учения А.Н.Леонтьев решает на основе выявления смысла для человека того, что познается им в процессе учебы.

Для этого, по его мнению, следует отделить понятие смысла от понятия значения. Значение выступает как осознание действительности и его кристаллизация в словах как общественного опыта, общественной практики человечества. Человек познает мир не как Робинзон, который делает на ненаселенном острове самостоятельные открытия. В ходе своей жизни человек усваивает опыт человечества, опыт предыдущих поколений людей. Это происходит в форме овладения им значениями и в меру такого овладения.

Однако овладение значениями происходит не механистически и непосредственно, а в меру того, какой смысл имеют они для человека. А.Н.Леонтьев делает в этой связи принципиальный вывод, что "конкретно-психологически сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено как на свой непосредственный результат. Другими словами, смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия. Необходимо только подчеркнуть, что мотив нужно понимать не как переживание самой потребности, но как то объективное, в чем эта потребность находит себя в данных условиях, что делает ее предметной и поэтому направляющей деятельность к определенному результату" [7, с. 278].

При этом смысл ни в коем случае не содержится потенциально в значении и не может возникнуть в сознании из значения, смысл порождается не значением, а жизнью. Ученый подчеркивает, что "сознание как отношение к миру психологически раскрывается перед нами именно как система смыслов, а особенности его строения – как особенности отношения смыслов и значений. Развитие смыслов – это продукт развития мотивов деятельности; развитие же самих мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни... Следовательно, сознательность знаний характеризуется именно тем, какой смысл приобретают они для человека и как «то, что я актуально сознаю, то, как я это сознаю, какой смысл имеет для меня сознаваемое, определяется мотивом деятельности, в которую включено данное мое действие. Поэтому вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве" [7, с. 281].

Невзирая на кажущуюся простоту сделанных выводов, практическое их воплощение нуждается в развертывании специальных психолого-педагогических исследований. Ведь, как отмечает А.Н.Леонтьев, "смыслу не учат – смысл воспитывается. Единство воспитания и обучения – это конкретно-психологическое единство формирования смысла и значений. Те внутренние содержательные отношения, которые связывают между собой воспитание и обучение, выступают со стороны процесса формирования сознания именно как отношение смысла и значения.

При рассмотрении этих отношений они открываются перед нами как реальные отношения самой деятельности человека ..." [7, с. 286].

Сделанные А.Н.Леонтьевым выводы имеют огромное практическое значение для правильной организации воспитания и обучения школьников. Ведь конкретные «требования, вытекающие из принципа сознательности обучения, включают в себя требования ясного понимания ребенком того, почему, зачем надо учиться…

Дело, однако, в том, что не понимание, не знание значения изучаемого характеризует сознательность, сознания как отношение, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка" [7, с. 298]. Смысл, который получает для ребенка предмет его учебных действий, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознание усвоения им знаний. Поэтому недостаточно, чтобы ребенок усваивал значение учебного предмета, теоретического или практического. Нужно, чтобы он соответственно относился к этим знаниям, следует воспитывать у него соответствующее отношение. При таких условиях приобретаемые им знания станут для него живыми знаниями, даже настоящими "органами его индивидуальности", что и определит его отношение к миру [7, с. 299].

Следовательно, подытоживает А.Н.Леонтьев, при овладении учебными предметами решающее значение имеет то, какое место в жизни человека занимает познание, является ли оно для него частью его действительной жизни или лишь внешним, навязанным извне условием. Для того, чтобы неформально усвоить учебный материал, нужно не "отбывать" обучение, а проживать его. Нужно сделать все для того, "чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело *жизненный смысл* для учащегося" [7, с. 300-301].

Таким образом, заключает А.Н.Леонтьев, "обучение, приобретаемые знания воспитывают, и этого нельзя недооценивать. Но для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям. В этом суть сознательности учения" [7, с. 302].

### 14.4. Личность и предметная деятельность

А.Н.Леонтьев рассматривает деятельность в широком контексте человеческой жизни. Собственно, последнюю он и понимает как совокупность, систему деятельностей, которые сменяют друг друга. "В деятельности и происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ; вместе с тем в деятельности совершается также переход деятельности в ее объективные результаты, в ее продукты. Взятая с этой стороны, деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами "субъект – объект". В философско-психологическом плане "деятельность есть молярная, неаддитивная единица жизни телесного, материального субъекта" [7, с. 81].

Вместе с тем, в более узком смысле, в конкретно-психологическом плане, деятельность должна рассматриваться как "единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире". Ученый отмечает, что "деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие".

С введением в психологию категории деятельности должен измениться весь понятийный строй психологического знания, для чего данную категорию следует рассматривать во всей ее полноте, зависимостях и детерминациях, в динамике, со стороны структуры, в различных видах и формах.

А.Н.Леонтьев особенно подчеркивает то обстоятельство, что деятельность человека осуществляется "в условиях открытой коллективности – среди окружающих людей, совместно с ними и во взаимодействии с ними, или с глазу на глаз с окружающим предметным миром – перед гончарным кругом или за письменным столом." [7, с. 82]. При любых

обстоятельствах деятельность человека “нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида предоставляет систему, включенную в систему отношений общества” [там же]. “Деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах” [7, с. 83].

А.Н.Леонтьев предостерегает против противопоставления деятельности человека, самого человека обществу. Ведь человек не “приспосабливается к обществу”. Он находит в обществе не просто внешние условия, к которым он должен “приноравливать свою деятельность”. Сами общественные условия несут в себе мотивы, цели, средства деятельности индивидов, из которых состоит общество.

Основной, конституирующей характеристикой деятельности человека является ее предметность. Предмет деятельности выступает, по мнению ученого, двояко: “Первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта. Вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта…” [7, с. 84].

Впрочем, психическое отражение предметного мира порождается не непосредственными внешними влияниями, а теми процессами, с помощью которых субъект вступает в практические контакты с предметным миром. Поэтому данные процессы с необходимостью подчиняются независимым свойствам, связям, отношениям предметного мира. Предмет выступает первичным фактором управления процессами деятельности, а его образ как субъективный продукт деятельности – лишь вторичным, благодаря которому фиксируется, стабилизируется и переносится предметное содержание деятельности.

А.Н.Леонтьев отмечает, что в этих условиях осуществляется двойной переход: переход предмета в процесс деятельности и переход деятельности в ее субъективный продукт. Говоря о последнем, он утверждает, что переход процеса в форму продукта происходит как на полюсе субъекта, так и, в еще более явной форме, на полюсе объекта, трансформируемого человеческой деятельностью. В этом случае деятельность субъекта, которая регулируется психическим образом, переходит в “покоящееся свойство” ее объективного продукта [7, с. 86].

Психологический анализ деятельности предусматривает распространение предметности не только на характеристику образов, но и потребностей, эмоций, чувств и т.д.

Так, анализируя потребности человека, А.Н. Леонтьев предлагает исходить из коллективного различения потребностей, как одной из обязательных внутренних предпосылок деятельности и потребности как того, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде. Потребность, как состояние нужды организма, лишь тогда приобретает возможность направлять и регулировать деятельность человека, когда “встречается” с отвечающим ей предметом.

**“**Встреча потребности с предметом”, “опредмечивание потребности”, то есть “наполнение” ее содержанием, которое черпается из окружающего мира, перевод потребности на собственно психологический уровень – все это А.Н.Леонтьев считает актом чрезвычайным. Развитие потребностей человека происходит в форме развития их предметного содержания. Ученый вновь и вновь подчеркивает: “в человеческом обществе предметы потребностей производятся, а благодаря этому производятся и сами потребности” [7, с. 88].

Таким образом, подытоживает А.Н.Леонтьев, “потребности побуждают деятельность и управляют ею со стороны субъекта, но они способны выполнять эти функции при условиях, что они являются предметными” [7, с. 89].

Оригинальными являются взгляды А.Н.Леонтьева на соотношение между внешней и внутренней деятельностями. Они не противопоставлены друг другу. Именно “во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемися в этот круг” [7, с.92].

В общественных условиях внешняя, практическая, и внутренняя, умственная, деятельности не отделяются одна от другой еще и потому, что между ними существуют взаимопереходы, которые возможны благодаря тому, что внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое общее строение. Открытие общности их строения А.Н.Леонтьев считает одним из важнейших в современной психологической науке. “Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней, а сохраняет принципиальную и при том двустороннюю связь с ней” [7, с. 101].

Большое значение придает А.Н.Леонтьев вопросу строения общей структуры человеческой деятельности, в которой он выделяет так называемую макроструктуру и микроструктуру. Этот вопрос должен решаться на основе анализа не столько общей категории деятельности, сколько особых, конкретных видов деятельности, “каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь –может быть, уже в совсем иных изменившихся условиях ” [7, с. 102].

Эти отдельные конкретные виды деятельности могут отличаться между собой по форме, по способам их осуществления, по эмоциональной напряженности, по временным и пространственным характеристикам, по физиологическим механизмам, однако главное их отличие состоит в различии их предметов, что придает им определенную направленность. По предложенной А.Н.Леонтьевым терминологии, предмет деятельности образует ее настоящий мотив. Он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим в воображении, но за ним всегда стоит потребность, он всегда отвечает той или той потребности. Следовательно, по его убеждению, понятие деятельности всегда связано с понятием мотива, без мотива не бывает деятельности.

Продолжая дальше анализ строения деятельности, А.Н.Леонтьев выделяет в ней такие составляющие, как действия, под которыми он понимает процессы, подчиненные представлению о результатах, которые должны быть достигнуты, то есть процессы, подчиненные сознательной цели. Он утверждает, что “подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносятся с понятием действия” [7, с. 103].

Возникновение в деятельности действий как целеустремленных процессов А.Н.Леонтьев связывает с жизнью человека в обществе, с разделением труда, которое с необходимостью приводит к выделению, так сказать, промежуточных, частичных результатов, которые достигаются отдельными участниками совместной трудовой

деятельности, которые сами по себе, индивидуально, не способны произвести общий продукт и удовлетворить им свои потребности. Последние удовлетворяются не этими промежуточными результатами, а долей общего продукта их совокупной производственной деятельности, которую каждый из них получает в соответствии с общественными отношениями, возникающими в процессе совместного труда и связывающими их между собой.

Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. В соответствии с этим, развернутая деятельность предусматривает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиненных частным целям, выделяемым из общей цели. В случае осуществления высокоразвитой деятельности роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращаемый благодаря его осознанности в мотив – цель.

Рассматривая процесс целеобразования, А.Н.Леонтьев выделяет в нем две стороны. С одной стороны, выделение и осознание целей представляет собой не автоматический и не одномоментный акт, а соответственно длительный процесс "апробирования целей действием и их "предметного наполнения" [7, с. 106]. Другая же сторона процесса целеобразования заключается, по мнению ученого, в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения. Кроме своего интенционального аспекта, то есть того, что должно быть достигнуто, действие имеет и свой операциональный аспект, то есть то, как, каким способом это может быть достигнуто. А последнее определяется не столько самой целью, сколько объективно-предметными условиями ее достижения.

Данные рассуждения приводят ученого к важному положению о том, что "осуществляющееся действие отвечает задачи". А "задача – это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его "образующую", а именно способы, какими оно осуществляется". Способы осуществления действия А.Н.Леонтьев называет *операциями*. Им выстраивается определенный ряд структурных компонентов деятельности, в которой последняя соотносится с мотивом, действие с целью, а операции – с условиями их осуществление [7, с. 107-108].

Действия и операции имеют разное происхождение, разную динамику и разную судьбу. *Генезис* действия лежит, по А.Н.Леонтьеву, в отношениях обмена деятельностей. Операция же является результатом преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и последующей его "технизации" и автоматизации.

Следовательно, подытоживает А.Н.Леонтьев, единицами человеческой деятельности, образующиими ее макроструктуру, является такие ее составляющие, которые можно выделить по определенным критериям в "общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отображением проявлениях". Это, во-первых, отдельные (особенные) деятельности, которые выделяются по критериям побуждающих их мотивов. Во-вторых – это действия как процессы, которые подчиняются сознательным целям. И, в-третьих, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели [7, с. 109].

Выделением в деятельности действий и операций не исчерпывается, по А.Н.Леонтьеву, ее анализ. За деятельностью и психическими образами, которые ее регулируют, стоит сложная физиологическая работа мозга. В этой связи, им допускается возможность микроструктурного анализа деятельности, в частности, такого его варианта, который предусматривает объединение генетического (психологического) и количественного (информационного) подходов к деятельности, введения понятий "функциональные блоки", прямых и обратных связей между этими блоками, образующих микроструктуру процессов, физиологически реализующих деятельность т.д. [7, с. 119].

Микроструктурный анализ деятельности определяется А.Н.Леонтьевым как не только возможный, но часто и необходимый. Он нужен при исследовании деятельности на особом уровне – уровне изучения переходов от единиц деятельности, которыми выступают действия и операции, к единицам мозговых процессов, которые их реализуют. Такой анализ можно осуществлять на основе нейропсихологических и психофизиологических исследований соответствующих мозговых структур как "исполнительных механизмов" деятельности.

Впрочем, не следует выпускать и изучение перехода от психологического к социальному уровню анализа деятельности, который предусматривает собственно переход от исследования процессов, которые реализуют отношения индивидов, к исследованию отношений, которые реализуют их совокупную деятельность в обществе и подчиняются объективно-историческим законам. Следовательно, как отмечает А.Н.Леонтьев, нужен системный, поуровневый анализ человеческой деятельности, который позволяет преодолеть противопоставление (или сведения одного к другому) физиологичного, психологического и социального ее уровней [7, с. 123].

Наметив общее понимание макро- и микроструктуры деятельности, А.Н.Леонтьев углубляет представление о содержании и соотношении между ее компонентами, прежде всего, между мотивами и целями деятельности. Он указывает, что исторически деятельность человека не изменяет своего общего строения, "макроструктуры" – на всех этапах исторического развития деятельность "осуществляется сознательными действиями, в которых совершается переход целей в объективные продукты, и подчиняется побуждающим ее мотивам. Что радикально меняется, так это характер отношений, связывающих между собой цели и мотивы деятельности" [7, с. 150].

Данные отношения являются психологически решающими для субъекта. Ведь осознание и достижение им конкретных целей, овладение средствами, операциями и действиями становятся способом утверждения его жизни, удовлетворения и развития его материальных и духовных потребностей, опредмеченных и трансформированных в мотивах его деятельности. Мотивы, если рассматривать их в контексте сознания, выполняют своеобразную оценку жизненной значимости для субъекта объективных обстоятельств и действий в этих обстоятельствах, придают им личностный смысл. При этом личностный смысл может прямо не совпадать, даже быть противопоставлен объективным значением этих обстоятельств и действий. Личностный смысл выражает пристрастность человеческого сознания, поскольку связывает в человеческом сознании объективные значения предметов реального объективного мира с реалиями самой жизни в этом мире, с ее мотивами.

А.Н.Леонтьев утверждает, что "генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей". Напротив, их совпадение есть вторичное явление: либо результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращающего их в мотивы – цели." [7, с. 201]. Ученый отдельно рассматривает явление раздвоения функций мотивов, возникающего в силу того, что

деятельность в процессе развития с необходимостью становится полимотивированной, то есть одновременно отвечает одному или нескольким мотивам. Ведь деятельность человека объективно всегда реализует определенную совокупность отношений – к предметному миру, к окружающим людям, к обществу, к самого себе и т.д. В соответствии с этим, изменяются и функции мотивов. Одни мотивы, по А.Н.Леонтьеву, побуждая деятельность, вместе с тем предоставляют ей личностный смысл. Такие мотивы он предлагает называть смыслообразующими мотивами. Другие мотивы, которые сосуществуют с ними, выполняя побудительную (позитивную или негативную) функцию и сопровождаются иногда бурными эмоциями и аффектами, предлагается называть собственно мотивами – стимулами [7, с. 202].

Вследствие этого, устанавливается отношение иерархии мотивов. В структуре деятельности один мотив может выполнять функцию смыслообразования, а другой – функцию дополнительного стимулирования, однако первый всегда занимает высшее, ведущее место в жизни личности, хотя и не всегда бывает связанным с прямой аффектогенностью, а иногда может и не осознаваться.

Этот парадокс А.Н.Леонтьев объясняет тем местом и ролью, которые занимают и играют мотивы в структуре деятельности. В отличие от целей и действий, которые с необходимостью осознаются личностью, “мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в своем косвенном выражении – в форме переживания желания, хотения, стремления к цели” [7, с. 204]. Осознание мотивов, подчеркивает А.Н.Леонтьев, есть явление вторичное, возникающее только на уровне личности и постоянно воспроизводящееся в процессе ее развития. При этом возникает “задача на личностный смысл”, задача на выявление соотношения мотивов, что характеризует саму личность. Решение этой задачи нуждается в особенной внутренней работе, характеризующей зрелость личности. В своей развернутой форме такая внутренняя работа свойственна выдающемуся деятелю, ярким примером которого ученый считает Л.Н.Толстого.

Процесс феноменального проникновения в личность выступает в таких случаях именно в форме выяснения иерархических связей мотивов. Субъективно они кажутся такими, что выражают психологические “валентности”, свойственные самим мотивам. Однако, научный анализ должен идти дальше, определяя трансформирование самих мотивов в условиях движения всей системы деятельности субъекта и процесса формирования личности [7, с. 206].

Интересным является понимание А.Н.Леонтьевым функций эмоций, понимаемых им как собственно внутренние сигналы, благодаря которым отображаются отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь может идти не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно-чувственном их отображении, переживании. Эмоции “возникают вслед за актуализацией мотива (потребности) и до рациональной оценки субъектом своей деятельности” [7, с. 198].

Таким образом, совокупность теоретических положений А.Н.Леонтьева о личности, разработанных им в контексте общей психологической теории деятельности, образует оригинальную и самостоятельную концепцию личности, которая имеет фундаментальное обоснование, логический научный аппарат и неоспоримые перспективы развития в настоящую теорию. Следует отметить, что персонологические разработки А.Н.Леонтьева нашли свое отражение в последующих исследованиях его ближайших сотрудников, учеников и последователей [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16] и продолжают стимулировать научные поиски в отечественной психологии личности.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Леонтьев А.Н. Развитие памяти. – М., 1931.*
2. *Леонтьев А.Н. Психологическое развитие ребенка и обучение. – Научная сессия Харьковского педагогического института. Тезисы докладов. – Харьков, 1938.*
3. *Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность. – В кн.: Проблемы научного коммунизма. Вып. 2. – М., 1968.*
4. *Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 576 с.*
5. *Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Вопросы философии, 1974. № 4.*
6. *Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок. Актовая лекция. – Комсомольская правда, 1 сентября 1976 г.*
7. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.*
8. *Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.I. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.*
9. *Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.*
10. *Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.*
11. *А.Н.Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н.Леонтьева) / Под ред. А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой (отв. редактор), О.К.Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.*
12. *Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития личности / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.*
13. *Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.*
14. *Психология личности в трудах отечественных психологов. Составитель Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.*
15. *Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, Деміур, 1998. – 160 с.*
16. *Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятт'євого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.*

# 15. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ А. В. ЗАПОРОЖЦА О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Личностью называют отдельного человека, поскольку он является членом общества, занимает определенное положение в обществе и принимает то или иное участие в жизни общества.***

***А. В. Запорожец***

*Александр Владимирович Запорожец (30 августа /12 сентября/ 1905 г. – 7 октября 1981 г.) – доктор педагогических наук (по психологии), профессор, действительный член АПН СССР – родился в Киеве, в небогатой семье со свободолюбивыми традициями. Его дед по отцовской линии, после возвращения с Крымской войны, был сослан на каторгу за призыв на сходке в родном селе под Белой Церковью вернуть крестьянам помещичью землю. Родственники будущего психолога входили в революционные организации России – «Союз борьбы за освобождение рабочего класса», «Народная воля» и РСДРП. Его мать, Елена Григорьевна (в девичестве Маньковская) подвергалась аресту и ссылке за революционную деятельность. В 1989 году ее квартира в Киеве на Рейтерской стала явочной для революционеров. После замужества и рождения сына она целиком отдала свои силы уходу за болезненным ребенком и заботой о его выздоровлении.*

*В 15-летнем возрасте Александр поступает в Киевское театральное училище. На одаренного юного артиста обращает внимание знаменитый украинский режиссёр Лесь Курбас и приглашает его в свой новаторский театр «Березиль». Идеи «философского» театра Л.Курбаса, а впоследствии – общение с В.Мейерхольдом и С.Эйзенштейном – во многом определили судьбу А.Запорожца как психолога.*

*В 1925 году он поступает на педагогический факультет 2-го Московского государственного университета и начинает серьезно заниматься психологией. В студенческие годы он входит в группу молодых ученых, которую возглавляет Л.С.Выготский и которую образуют Л.И.Божович, Л.С.Славина, Н.Г.Морозов, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др. После окончания в 1930 году университета работал под руководством А.Р.Лурии сначала лаборантом, а позже – ассистентом кафедры психологии Академии коммунистического воспитания имени Н.К.Крупской [8, с.18-20]. В 1929 году участвовал в научной экспедиции на Алтай, результаты которой были отражены в первой его работе «Умственное развитие и психологические особенности сиротских детей».*

*С 1931 года – старший ассистент, а затем заведующий лабораторией сектора психологии Психоневрологической академии в Харькове. В 1936 году защищает кандидатскую диссертацию по педагогике «Роль элементов практики и речи в развитии мышления ребенка».*

*С 1938 года и до начала войны – доцент и заведующий кафедры Харьковского государственного педагогического института. В харьковский период своей профессиональной деятельности ученый разрабатывает вместе с А.Н.Леонтьевым проблемы возникновения психики в филогенезе и онтогенетический аспект теории деятельности, восприятия и мышления дошкольника, раскрывает роль практических действий в развитии познавательных процессов. Им установлен тот фундаментальный факт, что в основе любого познавательного процесса лежат активные действия. Например, ощущение и восприятие состоят из системы свернутых перцептивных действий, благодаря которым осуществляется уподобление основным свойствам предмета и формирование перцептивного образа как основы внутреннего мира личности. Уже перед самой войной ученый провел цикл исследований, посвящённых проблеме строения человеческой деятельности. Он сформулировал положение о выделении внутри любого акта деятельности ориентировочной и исполнительской частей. Эта и другие фундаментальные идеи были представлены в его докторской диссертации. Однако ей не суждено было быть поданной на защиту, так как в июне 1941 года дом психолога в Харькове попал под бомбежку и она была уничтожена вместе с другими его вещами.*

*В годы Великой Отечественной войны А.В.Запорожец работал врачом в военных госпиталях [10, с.59]. В сотрудничестве с А.Н.Леонтьевым занимался проблемой восстановления работоспособности верхних конечностей у раненых бойцов. Разработанные им вместе с А.Н.Леонтьевым психолого-физиологические основы содержания и методов функциональной двигательной терапии были изложены в их совместной книге «Восстановление*

*движений». С 1943 года преподает психологию в Московском государственном университете. С 1944 года – заведующий лабораторией психологии детей дошкольного возраста в Институте психологии АПН РСФСР. В 1958 году защищает докторскую диссертацию, материалы которой позже были изложены в его монографии «Развитие произвольных движений» (1960 г.).*

*С 1959 года организатор, а с 1960 года и до конца своей жизни – директор Института дошкольного воспитания АПН СССР. В центре внимания ученого находятся проблемы психического развития дошкольника, развития его личности и психических процессов, взаимосвязи между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесным мышлением дошкольника, разработка общей теории психического развития ребенка в онтогенезе. В последние годы жизни А.В.Запорожец разрабатывает теорию эмоций как особого звена смысловой регуляции деятельности [10, с.62].*

*Ученым была предложена фундаментальная идея о системе психических действий – сенсорных, перцептивных, ориентировочных, исполнительных, умственных, эмоциональных, эстетических, игровых, учебных, двигательных и произвольных как инструментальных средств личности по овладению внешним и внутренним миром действительности.Ученый ввел в дошкольную психологию и педагогику понятие амплификации, то есть обогащения ребенка за счет оптимального включения его в разнообразные виды деятельности.*

*В 1965-1967 гг. избран академиком-секретарем отделения психологии и возрастной физиологии, в 1968-1981 гг. – членом Президиума АПН СССР.*

*Научные труды А.В.Запорожца по детской психологии известны в мировой науке, они переведены на многие иностранные языки. Им подготовлено большое количество кандидатов и докторов наук, в том числе и в Украине.*

*Теоретические взгляды А.В.Запорожца на личность изложены в таких его работах, как: «Развитие произвольных движений (разделы – «Установка и ее роль в регуляции человеческих движений. Моторика и личность») (1960 г., 1980 г.); «Психология: учебник (разделы «Психологическая характеристика личности» и «Особенности психических процессов и свойств личности у детей различных возрастов») (1965 г.); ««Значение ранних периодов детства для формирования детской личности» (1978 г, 1981 г.), «Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности» (1978 г.) и др.*

*Ученики и последователи А.В.Запорожца, прежде всего, представители его научной школы – В.П.Зинченко, Н.Н.Поддьяков, Л.Венгер и мн.др., - всегда будут помнить слова своего наставника, сказанные им однажды о глубоко любимой им психологии: «много есть наук полезней, но лучше нету ни одной!» [9]. Великий психолог-гуманист всей своей жизнью показал, как надо безгранично любить детей.*

### 15.1. Психологическая характеристика личности и структура ее психических свойств: потребностей, интересов, идеалов, способностей, одаренности, темперамента и характера

А.В.Запорожец называет личностью в своем учебнике «Психология» (1965 г.) «отдельного человека, поскольку он является членом общества, занимает определенное положение в обществе и принимает то или иное участие в жизни общества» [1, с. 198].

Личность характеризуется рядом существенных, относительно устойчивых психических свойств, которые систематически обнаруживаются в различных обстоятельствах и в различных поступках данного человека.. Психические свойства личности складываются под влиянием общественных условий жизни и воспитания. В зависимости от различий в условиях жизни и воспитательных воздействий, у разных людей складываются отличающиеся психические свойства. От этих сложившихся в предшествующей жизни психических свойств личности, то есть способностей, нравственных привычек, убеждений, отношения к людям, к себе , к своим обязанностям зависит то, какое место в дальнейшем он может занять в общественно полезной деятельности.

Иначе говоря, «при психологическом изучении личности необходимо принимать во внимание, насколько важны те или другие психические особенности человека для его жизни в коллективе, в обществе, а также то, насколько они устойчивы, насколько постоянно они проявляются в его деятельности» [там же].

К психическим свойствам личности А.В.Запорожец относит прежде всего *основные потребности, интересы и идеалы человека, его способности и одаренность, а также темперамент и характер* [1, с. 199-207].

Ученый делает несколько замечаний в отношении характеристики психических свойств личности [1, с. 199].

Во-первых, хотя они и обладают определенной устойчивостью, но ни в коем случае не являются неизменными.

Во-вторых, человек не рождается с уже готовыми психическими свойствами, например, способностями или чертами характера, возможность для их развития создают врожденные анатомо-физиологические возможности организма и особенно – нервной системы. Но то, как эти возможности будут использованы, решающим образом зависит от воспитания и обучения.

В-третьих, то, как складывается личность, ее характер, способности и интересы, зависит в первую очередь от общественно-исторических условий, в которых живет человек, от того, как его воспитывают и обучают, они отражают пройденный им жизненный путь, его биографию.

В-четвертых, в неблагоприятных общественно-исторических условиях, (как, например, это было в условиях царской России) может происходить массовая гибель талантов из народа, уродование человеческих характеров, деформация личности. В благоприятных же общественно-исторических условиях (А.В.Запорожец, как представитель своего времени, относит к ним те, которые существуют при социализме) создаются неограниченные возможности для духовного роста человека, для развития всех его способностей, для формирования лучших черт его характера, для высокого развития человеческой личности, ее талантов, творческой инициативы и т.д.

Рассматривая конкретные психические свойства личности, ученый подчеркивает важнейшее значение для ее характеристики особенностей *потребностей, интересов и идеалов* человека. Последние объединяются в его направленности.

Под *потребностью* психолог понимает «Отражение в мозгу человека нужды, которую он испытывает в каком–либо объекте. Потребности побуждают человека к действию, заставляют его стремиться к определенному объекту» [1, с.200].

Тесно связаны с потребностями интересы, то есть склонности «обращать внимание на определенные объекты, стремление возможно подробно с ними ознакомиться. Интерес по своей природе близок к вниманию. Так же как и внимание, интерес основывается на ориентировочных реакциях, вызываемых первоначально новизной предметов…

Интерес обнаруживается в эмоциональном отношении к интересующему нас объекту, в сосредоточенности внимания на всем, что к нему относится…

Под влиянием восприятия окружающего и бесед со взрослыми у ребенка формируются разнообразные познавательные интересы, возникает стремление познакомиться с различными явлениями действительности.

Потребности и интересы побуждают человека к деятельности, к приобретению новых знаний и умений. Поэтому формирование новых потребностей и интересов составляет важнейшую задачу воспитания.

Существенную роль в развитии новых потребностей и интересов имеет понимание значения какого-либо предмета или действия, осознание их полезности для личности и общества…» [1, с. 201].

Важной чертой направленности личности А.В.Запорожец считает ее идеалы. Он называет идеалом «высшую цель человека, тот образец, к которому он стремится и которому он пытается подражать в своей жизни и деятельности». [1, с. 202].

В качестве идеала может выступать: образ какого-либо конкретного человека или обобщенный образ, в котором объединяются наиболее ценные для личности качества человека, которые он пытается развить в себе. Наличие идеалов имеет важное значение для понимания личности – от них зависят главные особенности его жизни и деятельности. Формирование высоких идеалов составляет, по убеждению А.В.Запорожца, важнейшую задачу воспитания личности. Однако при этом они должны быть действенными, не только понятыми, но и принятыми как образец к руководству своей деятельности, как претворяемые в повседневной жизни.

Следующими важнейшими психическими свойствами, характеризующими, наряду с потребностями, интересами и идеалами, личность, ученый считает способность и одаренность. Он называет способностью «отдельное психическое свойство, являющееся условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей». [1, с. 203].

Вместе с тем, чаще всего для успешного выполнения какой-либо деятельности необходима не отдельная способность, а целый их ряд, их сочетание. «Своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью» [там же].

Так, для творческой деятельности писателя необходимо сочетание таких способностей, образующих литературную одаренность, как наблюдательность, образная память, творческое воображение, владение словом и т.п. Высокая же степень развития одаренности образует талант.

Способности, одаренность и талант не даются человеку в готовом виде, от рождения, но формируются в определенных условиях жизни и воспитания. Важным условием их формирования является включение человека в выполнение определенной деятельности.

Большое значение для развития способностей, одаренности и таланта имеет формирование сильного и устойчивого интереса к соответствующей деятельности, к ее выполнению, к достижению больших результатов, что и развивает указанные психические свойства. В этой связи, А.В.Запорожец удачно приводит слова М.Горького: «Талант развивается из любви к делу» [цит. по 1, с. 204].

Развитие способностей, одаренности и талантов детей составляет, по мнению ученого, важнейшую задачу воспитания, однако «при этом нельзя ограничиться лишь усовершенствованием тех способностей, которые к моменту поступления ребенка в детский сад или в школу достигли известной ступени развития. Необходимо добиваться всестороннего развития способностей так, чтобы ребенок, став взрослым, не бы привязан к одному делу, к одной профессии, а мог бы принимать всестороннее участие в жизни нашего общества» [там же].

А.В.Запорожец относит также к свойствам личности темперамент, под которым он понимает «индивидуальные особенности человека, обусловленные типом его высшей нервной деятельности». Психолог принимает во внимание известные взгляды на темперамент, его типы, свойства, представленные в учении древних греков и получившие научное обоснование в трудах И.П.Павлова. Он высказывает свои соображения о темпераменте в соответствии с взглядами, принятыми в 60-е годы минувшего столетия. Речь идет, например, о том, что «темперамент не определяет способностей человека», «далеко не все люди являются чистыми представителями основных темпераментов. В большинстве случаев имеет место сочетания особенностей одного темперамента с чертами другого», «темперамент является лишь относительно устойчивым свойством личности», «у большинства людей темперамент в процессе жизни претерпевает те или иные изменения. Эти изменения свидетельствуют о зависимости темперамента от условий жизни, от воспитания» и т.д. [1, с. 205-206]. Данные положения позже были уточнены в специальных исследованиях, в частности, в работах Б.И.Цуканова [11].

Но в чем можно согласиться с А.В.Запорожцем, так это с его мыслью о том, что «особенности темперамента играют важную роль в жизни человека, придают определенное своеобразие его личности. Однако все же они лишены самостоятельного значения: тот или иной темперамент сам по себе не является ни плохим, ни хорошим, он становится тем или иным в зависимости от других качеств личности…

…Особенности темперамента необходимо рассматривать в связи с другими свойствами личности, и в первую очередь, … с особенностями характера» [1, с. 206].

Под *характером* А.В.Запорожец понимает «сложившиеся у человека способы отношений к окружающим людям, к своему делу, к самому себе», которые формируются под влиянием общественных условий жизни человека и воспитания.

В данном подразделе мы использовали представленные самим А.В.Запорожцем в его учебнике «Психология» «эксплицитные» данные о психологическом составе свойств личности, которые свидетельствуют о том, что в 1960-х годах ученый еще не рассматривал понятия структуры личности, не объединял указанные им в данном учебнике психические свойства в какую-либо иерархию или систему. Вместе с тем, следует принять во внимание мнение авторов статьи в «Вопросах психологии» №5 за 1995 год Д.М.Аграновской-Дубовис и Е.В.Заики «Идеи А.В.Запорожца о развитии личности дошкольника», которые утверждают, «что в его работах имплицитно содержится целостная концепция развития личности ребенка-дошкольника», согласно которой личность рассматривается «как особое целостное качество», а «структура личности включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: отражения и регуляции. В подсистему отражения входит ряд генетических уровней: перцептивный, воображаемые и умственные действия, а подсистему регуляции составляют ценности, мотивы и эмоции, развивающиеся в направлении от узкоиндивидуальных, фиксированных на собственные биологические нужды ребенка, к широкосоциальным, ориентированным на потребности других людей и нравственные нормы. Данная структура складывается поэтапно, при этом нижележащие уровни не исчезают с появлением высших, а продолжают функционировать, выполняя «подспудную роль в общей детерминации деятельности» [цит. по 7].

Есть все основания рассмотреть ещё один вариант метаструктуры личности, которая вытекает из системообразующих представлений А.В.Запорожца об ориентировочных и исполнительских компонентах всех психических свойств, как свернутых интериоризированных действий различных видов – от сенсорных и перцептивных до мыслительных и эмоциональных.

Но наиболее интересным и оригинальным следует признать онтогенетическую, возрастную развертку такой структуры психических свойств личности, развивающуюся от одного возраста детства к другому – от раннего предшкольного к дошкольному и школьному детству, на чем мы остановимся в следующем подразделе.

### 15.2. Условия и движущие причины психического развития личности дошкольника и ее воспитание в игровой, продуктивной и художественной деятельности

А.В.Запорожец считает проблему условий и движущих причин развития психики ребенка одной из важнейших в детской психологии. Он отбрасывает метафизическую «теорию двух факторов» (наследственности и внешней среды и их поочередного доминирования или взаимодействия). Он стоит на позициях материалистической диалектики и вместе с другими советскими психологами – Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым – исходит из положений о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложил основы теории психического развития ребенка. В отличии от животного, в развитии ребенка, наряду с видовым и индивидуальным опытом, возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это – опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности» [2, с.8].

Но ребенок приобщается к создаваемой обществом духовной и материальной культуре» не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности» [2, с. 8]. В соответствии с этим, А.В.Запорожец различает понятия движущих причин и условий развития человеческой психики. К числу условий он относит врожденные свойства организма и его созревания, что создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, не определяя ни их содержания, ни их структуры [2, с.8].

Ученый поддерживает мысль Л.С.Выготского о том, что «ни одно из специфических человеческих психических качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., не могут возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

…Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) являются не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощаются, по выражению К.Маркса, способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т.д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим, возникает важная и мало изученная в детской психологии проблема – проблема общения ребенка с другими людьми и роли этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях… Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывает перед ребенком все новые возможности усвоения и получения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития» [2, с. 9].

А.В.Запорожец подчеркивает, что усвоение детьми общественного опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме деятельности. В советской детской психологии интенсивно разрабатывается проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка. Он указывает на исследования психологических особенностей игры, учения и труда у детей различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и формирование личности ребенка в целом [2, с. 9].

В этой связи, можно снова сослаться на работу психологов Д.М.Аграновской-Дубовис и Е.В.Заики «Идеи А.В.Запорожца о развитии личности дошкольника» в которой рассматривается роль игровой, продуктивной и художественной деятельности дошкольника [7].

А.В,Запорожец выделяет в отечественных исследованиях те, которые посвящены ориентировочной части деятельности и позволяют «более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выявить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводит к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Специальная организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессах педагогического руководства различными видами деятельности детей [2, с. 9-10].

Ученый различает, наряду с указанными ранее органическими и социальными условиями, внешние и внутренние причины психического развития дошкольника. Если к внешним причинам им относятся различные виды руководимых взрослыми игр, то к внутренним – «самодвижение» психического развития. Он утверждает, что «диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему «спонтанности» этого развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения. Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей, и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии к другой. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возрастными физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменуют собой переход на следующую возрастную ступень психического развития личности [2, с.10].

### 15.3. Возрастные психологические особенности развития личности дошкольника

А.В.Запорожец считает, что ребенок в детском возрасте проходит в своем психическом развитии ряд качественно своеобразных возрастных ступеней, на которых дети отличаются друг от друга как количеством приобретенных знаний и навыков, так и качественными особенностями психических процессов и личности в целом. При этом «особенности психики ребенка того или иного возраста решающим образом зависят от условий жизни и воспитания» [1, с. 208-209].

У детей разного возраста имеется различный опыт, они обладают различными потребностями, интересами и идеалами, достигают различного уровня развития определенных способностей, одаренности и талантов, приобретают своеобразные черты характера, включаются и выполняют различные виды деятельности и поэтому по-разному усваивают новые знания и интересы. На каждой возрастной ступени изменяются взаимоотношения ребенка с окружающими, изменяются особенности его деятельности. Ребенок последовательно, от одной возрастной ступени к другой, переходит к более сложным видам деятельности – от игры к систематическому учению и выполнению определенных трудовых обязанностей и т.д. В соответствии с этим, у него появляются новые психические свойства, происходит дальнейшее развитие его личности. И эти возрастные изменения должны учитываться воспитателями, учителями и родителями при организации педагогического процесса. Ученый подчеркивает, что «для успешного достижения педагогических целей необходимо сообразовывать методы воспитания с возрастными психологическими особенностями ребенка» [1, с. 209]. Следует учитывать не только уже достигнутый уровень развития, но и дальнейшие перспективы развития личности ребенка, возможности его продвижения в таком развитии в ближайшем будущем – только тогда воспитатель сможет руководить психическим развитием ребенка, формировать у него новые психические качества личности.

Опираясь на собственный опыт воспитательной работы и специальные исследования, ученый выделяет следующие основные возрастные периоды развития детей: а) ранний возраст (от рождения до 2 лет); б) дошкольный возраст (от 2 до 7 лет); в) младший школьный возраст (от 7 до 10 лет); г) средний школьный или подростковый возраст (от 10-11 до 13-14 лет) и т.д. Указанные периоды детства делятся им на менее длительные, погодичные и помесячные, этапы развития – знание их психологических особенностей необходимо для правильной организации педагогического процесса на различных ступенях обучения и воспитания. При этом следует учитывать, что в 1960-е годы детей принимали в школу с 7 лет, а сам А.В.Запорожец был против поступления детей в школу в 6 лет и тем более в 5 лет, так как считал это посягательством на детство.

*Ранний возраст* начинается с рождения и длится 2 года. Он характеризуется наиболее быстрым физическим и психическим развитием ребенка. За этот период ребенок научается сидеть, принимать вертикальное положение, ходить, захватывать предметы руками и манипулировать ими, у него развивается восприятие окружающей действительности на основе созревания физиологических механизмов и совершенствования зрения, слуха, осязания, мышечного чувства. Он овладевает речью, что обеспечивает развитие детского мышления. Появляются новые потребности и чувства, что благоприятствует совершенствованию познавательной деятельности и движений ребенка. В первые годы жизни формируется эмоциональная основа личности, что выражается, прежде всего, в так называемом «комплексе оживления», то есть положительной эмоциональной реакции на появление взрослого человека. Этот комплекс перерастает затем в глубокое и устойчивое чувство симпатии к близким людям и выступает стимулом для повышения уровня активности ребенка, для приобретения новых знаний и умений.

А.В.Запорожец вновь и вновь повторяет, что «сложнейший процесс психического развития в раннем детстве существенным образом зависит от условий жизни и воспитательных воздействий» [1, с. 211].

Так, в самом начале *первого года жизни*, «в момент рождения происходят глубокие изменения в условиях жизни ребенка: он переходит от внутриутробного к внеутробному существованию и вынужден теперь приспосабливаться в

своем поведении к особенностям внешней среды… Такому приспособлению служат на первых порах имеющиеся у ребенка от рождения безусловные пищевые, защитные и другого рода рефлексы…

…Однако всех этих безусловных рефлексов недостаточно для того, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Новорожденный является совершенно беспомощным существом, которое без ухода взрослых не в состоянии удовлетворить ни одной из своих потребностей. Для приобретения известной самостоятельности ребенок должен усвоить новые навыки и умения, а в основе этого процесса лежит образование временных, условнорефлекторных связей в коре больших полушарий головного мозга. Уже очень рано, в первые недели жизни, у ребенка начинают формироваться условные рефлексы на разнообразные внешние раздражители…

К концу второго – началу третьего месяца жизни могут быть образованы условные рефлексы со всех анализаторов. Первыми появляются условные рефлексы на вестибулярные (возникающие при изменении положения тела) и слуховые раздражения, затем на зрительные, позднее на кожные и, наконец, на мышечные» [1, с. 212-213].

У ребенка развиваются и уточняются ощущения свойств различных предметов и явлений окружающей действительности, среди которых он постепенно выделяет людей и определенным образом на них реагирует. Так, в конце первого-начале второго месяца жизни устанавливается контакт младенца с окружающими людьми, появляется повышенное внимание к взрослому и первые попытки подражать звукам его голоса и совершаемым им движениям. Общение с близкими людьми и ознакомление с ближайшими окружающими его предметами вызывает у ребенка положительные эмоциональные переживания, что благоприятствует общему ходу его развития. [1, с. 213].

Как отмечает А.В.Запорожец, во второй половине первого года жизни, у ребенка происходит дальнейшее развитие хватательных движений, берущее свое начало на третьем-четвертом месяце жизни при попытках взять какой-либо заинтересовавший его видимый предмет – при зрительном контроле.

Во второй половине первого года интенсивно развивается способность ребенка к передвижению в пространстве – вначале он ползает, а затем учится принимать вертикальное положение, и в конце первого года уже делает первые попытки ходить. Последнее расширяет пространство деятельности ребенка, открывает новые возможности для ознакомления и действия с окружающими предметами.

Как подчеркивает А.В.Запорожец, «все развитие младенца происходит под непосредственным влиянием взрослых. Взрослые обеспечивают не только физический уход за ребенком, но и организуют его деятельность, знакомят его с окружающими, учат его манипулировать предметами, сидеть, ходить.

В процессе взаимодействия со взрослыми возникает потребность в речевом общении, а вместе с тем начинается овладение языком» [1, с. 214-215].

Ребенок первого года, хотя и является еще не говорящим существом, все же проходит ряд подготовительных ступеней в развитии речи. Уже сразу после рождения он выражает свои эмоциональные состояния с помощью криков, на втором месяце жизни появляются первые признаки лепета, в котором позднее, путем подражания, возникают некоторые звукосочетания, встречающиеся в речи взрослых («ба-ба-ба», «те-те-те», и т.п.).

А в конце первого года жизни младенец уже понимает некоторые слова, что проявляется в его способности поворачиваться в сторону называемого предмета или производить называемые взрослыми действия.

Наблюдаются попытки произнести первые слова.

На *втором году жизни* происходит дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка. Мы опускаем подробное описание А.В.Запорожцем особенностей физического развития, сосредотачиваясь преимущественно на характеристике собственно психического развития ребенка.

Существенное значение для такого развития на втором году жизни ребенка имеет непосредственное восприятие им действительности, а также подражание наглядному показу взрослым требуемого действия. Это обеспечивает его ознакомление с назначением окружающих предметов и практическое овладение способами их употребления. Однако ребенок не изобретает эти способы, а усваивает их от взрослых, подражая им в своих действиях. Вследствие этого, «способы действия, усвоенные ребенком при использовании одних предметов, затем обобщаются и переносятся на другие предметы. Научившись, например, есть ложкой, преддошкольник переносит это действие на палочку и «кормит» с ее помощью бабушку, маму, игрушечную собачку и т.д. Так возникают простейшие формы игры. Ее отличие от игры дошкольников заключается в том, что она ограничивается воспроизведением внешней стороны человеческих действий. Играя, дети второго года жизни не создают какой-либо воображаемой ситуации и не берут на себя роли взрослого человека. Для этого у них не хватает ещё ни опыта, ни воображения. Практические и игровые действия с предметами осуществляются ребенком при помощи взрослого. В ходе этой совместной деятельности возникает потребность в речевом общении, что создает необходимые предпосылки для активного овладения языком» [1, с. 216].

В течении *второго года жизни* интенсивно развивается детская речь. Словарь ребенка увеличивается с 10-12 до 300 слов, при этом раньше формируется пассивный словарь понимаемых, а затем активный словарь произносимых самим ребенком слов. Раньше усваиваются названия вещей и имена окружающих людей, а позже – действий и отношений между предметами. На втором году жизни происходит переход при овладении речью от однословных высказываний (когда слова являются не просто названием отдельного предмета, а выражают смысл целого предложения) к двусловным и многословным предложениям (пока ещё аморфным в грамматическом отношении, с сочетанием слов без изменения их формы и т.д.). Но к концу второго года ребенок уже согласовывает слова в предложении, овладевает грамматическими нормами родного языка. В связи с развитием речи появляются первые зачатки мышления. Это мышление является наглядно-действенным. Ребенок раннего возраста ещё не способен к отвлеченным рассуждениям, однако, наблюдая окружающее, действуя с вещами, он обнаруживает простейшие связи между явлениями, обобщает свой небольшой практический опыт с помощью слова и использует его в новых обстоятельствах» [1, с.217].

А.В.Запорожец отмечает ту особенность, что действия двухлетнего ребенка являются, в основном, непроизвольными, они совершаются под влиянием непосредственных желаний, вызванных воспринимаемыми обстоятельствами, но к концу раннего возраста появляются элементарные формы словесной регуляции поведения.

При этом он приучается выполнять словесные указания взрослого и воздерживаться от действий, когда ему говорят «нельзя», «не надо» и т.д.

Усложняются эмоциональные переживания двухлетка – у него развивается способность к симпатии и сочувствию переживаниям и поступкам близких людей, стремление вызвать своими действиями словесное одобрение и положительную эмоциональную реакцию взрослого.

«Психические свойства преддошкольника являются ещё очень изменчивыми, несложившимися, так что их нельзя ещё отнести к устойчивым свойствам личности. Обнаруживаются лишь довольно определенные различия в темпераменте… Под влиянием условий жизни и воспитания уже в раннем возрасте начинают складываться некоторые привычные способы поведения по отношению к окружающим людям, которые могут превратиться на более поздних ступенях развития в более или менее устойчивые черты характера…» [1, с. 217]. Появляются, однако, как положительные, так и нежелательные черты, не отвечающие нормам человеческого поведения, вызванные проявляющимися у некоторых уже в этом возрасте разбалованных детей эгоизмом, капризностью и т.п. Поэтому на воспитателей ложится работа по перестройке характера таких детей.

В целом же в первые два года жизни ребенок проходит большой путь физического и психического развития. «Из беспомощного младенца он превращается в активное и относительно самостоятельное существо, обладающее довольно большим запасом элементарных знаний и умений. Он самостоятельно ходит, совершает различные манипуляции с предметами, разговаривает с окружающими на родном языке. Он приобретает известные навыки самообслуживания и научается выполнять простейшие требования взрослых, выраженные в словесной форме.

Довольно высокого уровня развития достигает на втором году жизни восприятие окружающих предметов, а также непроизвольное запоминание воспринятого материал. Появляются зачатки мыслительной деятельности в форме решения элементарных практических задач, а также простейших суждений по поводу наблюдаемых явлений… Под влиянием общения с окружающими людьми … появляются довольно сложные стремления и чувства, выражающиеся в относительно устойчивых привязанностях к близким взрослым, в сочувствии их переживаниями, в стремлении принять участие в их действиях и т.д.

Ребенок чувствует удовлетворение при одобрении взрослых и огорчается, когда его порицают, обижается в ответ на наказание или на отношение, которое кажется ему несправедливым, и т.д. При воспитании детей второго года жизни в яслях или детских садах возникает возможность формировать уже в этом возрасте положительное эмоциональное отношение к сверстникам; умение жить и играть вместе, не ссорясь и не мешая один другому; стремление оказать друг другу некоторую помощь. Все это создает необходимые предпосылки для перехода ребенка на новую, более высокую ступень развития, для перехода от раннего к дошкольному возрасту» [1, с. 218].

*Дошкольный возраст* охватывает, по А.В.Запорожцу, переход детства от третьего до седьмого года жизни ребенка. Возрастающие в этот возрастной период «физические возможности, развитие нервной системы, накопленный в предшествующие годы жизни опыт позволяют ребенку в дошкольном возрасте перейти к более многообразным взаимоотношениям с окружающими, к более сложным формам деятельности, к более глубокому познанию окружающей действительности [1, с. 220].

В дошкольном возрасте ребенок постепенно оказывается более независимым и самостоятельным, ему становится доступной не только совместная и с постоянной помощью со стороны взрослого деятельность, но и выполняемая им по собственной инициативе или же под руководством родителей и воспитателей. С одной стороны, дошкольник начинает несколько отдаляться от взрослых, погружаясь в свои особые интересы и дела, но с другой, его связи со взрослыми и детьми становятся все более многообразными и сложными. При правильном воспитании дошкольник превращается из преимущественно объекта ухода и заботы мало-помалу в деятельного члена семьи или группы детского сада. Он не только пользуется услугами других, но и может что-то сам для них сделать, выполняет свои маленькие обязанности, посильные поручения родителей и воспитателей, помогает товарищам, заботится о малышах, участвует в общем деле и т.д.

Как замечает А.В.Запорожец, принимая участие в жизни семьи, коллектива детского сада, ребенок приучается согласовывать свои действия с действиями других, производить их в соответствии с общим замыслом, подчинять их словесно сформулированной задаче. Приобретая известный опыт действий, совершенных совместно с другими детьми под руководством взрослых, ребенок начинает сам ставить перед собой определенные задачи, у него появляются собственные замыслы, которые он реализует в своих играх, конструировании, изобразительной деятельности т.д.

Его действия, в отличие от преддошкольника, постепенно объединяются в довольно сложные и относительно устойчивые системы действий по решению определенной задачи. В таких видах деятельности дошкольника, как рисование, лепка, конструирование, выполнение трудовых заданий, сюжетные ролевые игры и других, появляются в зачаточной форме элементы созидания, творчества – как важнейшие признаки всякой человеческой деятельности.

По причине все ещё недостаточного физического и психического развития дошкольник пока неспособен к производительному труду, он может выполнять лишь простейшие трудовые обязанности. Поэтому «созидательный момент наиболее ярко обнаруживается у него в игре, в изобразительной деятельности – в них с помощью относительно примитивных и доступных ему средств ребенок творчески воспроизводит трудовую жизнь окружающих взрослых и таким путем в действенной форме познает эту жизнь и тем самым делает первые шаги в подготовке к ней...

При правильной организации воспитания в детском саду у дошкольников начинают складываться зачатки учебной деятельности, появляется интерес к приобретению новых знаний, вырабатываются простейшие навыки учебной работы.

Вследствие установления новых взаимоотношений с окружающими под влиянием усложнения содержания и построения деятельности в дошкольном возрасте происходит дальнейшее обогащение опыта ребенка; развиваются и

совершенствуются его психические процессы» [1, с. 222]. Можно выделить следующие возрастные психологические изменения в личности дошкольника:

– чрезвычайно расширяется область познаваемой ребенком действительности;

– он узнает об этой расширяющейся действительности не только на основании непосредственных наблюдений, но и по рассказам взрослых, под влиянием прочитанных ему книг и т.д.;

– расширение области познаваемой действительности сочетается с более глубоким ее пониманием, то есть с пониманием ближайших причин наблюдаемых явлений, цели некоторых человеческих действий, связей, существующих между ними и т.д.;

– изменение особенностей таких познавательных процессов, как восприятие, память, мышление и т.д., которые становятся более дифференцированными, они отделяются от внешних действий и вступают с ними в более сложные отношения;

– выделение особых процессов, направленных на непосредственное ознакомление с окружающим (зачатки целенаправленного наблюдения), на запоминание и воспроизведение воспринятого материала (зачатки произвольной памяти), на выяснение взаимосвязей и взаимозависимости между явлениями (зачатки логического, рассуждающего мышления) и т.д. – в интересах более широкого и глубокого познания действительности и более полного использования имеющихся условий в практической и игровой деятельности ребенка;

– интенсивное развитие мышления и речи на основе усвоения в процессе общения со взрослыми известной системы элементарных понятий об окружающем и овладение простейшими формами логического мышления;

– появление способности к решению некоторых мыслительных задач на основе отвлечения от второстепенных признаков и выделения более существенных особенностей рассматриваемых предметов;

– способность к осмыслению причин наблюдаемых явлений, а также целей человеческих действий, о чем свидетельствуют присущие дошкольникам вопросы: «Почему?», «Зачем? Для чего?» и т.д.;

– появление более ярких эмоциональных переживаний и глубоких, сложных и устойчивых чувств, которые могут вызываться не только воспринимаемыми, но и представляемыми предметами и событиями;

– формирование простейших форм нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств;

– развитие детской воли, умения подчинять свои внешние действия, а также некоторые внутренние психические процессы, например, восприятия, памяти, сознательным целям;

– формирование, вместе с отдельными психическими процессами, личности ребенка в целом – при этом закладываются основы правильного отношения к окружающему, к самому себе и к своему делу (характер); развиваются способности и одаренность; формируются новые потребности и интересы (направленность) личности; получают более сложное и многообразное проявление различия в темпераменте, которое «является одним из важнейших физиологических условий, которое необходимо учитывать при формировании личности» [1, с. 222-223].

А.В.Запорожец делает следующий вывод: «Каким сформированным будет ребенок в этот период своего развития, таким во многом он будет, когда вырастет и станет школьником, а затем и взрослым человеком».

Для развития личности дошкольника ученый считает важным ряд условий.

Одним из важнейших физиологических условий, которое необходимо учитывать при формировании личности ребенка, являются типологические особенности высшей нервной деятельности, лежащие в основе темперамента. «Знание этих особенностей помогает воспитателю правильно осуществить индивидуальный подход к ребенку. Известно, что одни и те же педагогические воздействия оказывают совершенно различное влияние на представителей различных темпераментов. Так, строгое замечание, сделанное резким тоном, дисциплинирует поведение детей с сильным типом нервной системы и может затормозить представителей слабого типа детей, робких, легко смущающихся, вызвать дезорганизацию их деятельности, заглушить их инициативу.

В то время, как детей с холерическим темпераментом приходится удерживать главным образом от бурных реакций, приучать их подчиняться известным правилам, малышей меланхолического темперамента необходимо поощрять к активности, развивать уверенность в своих силах, постепенно приучать их преодолевать свою робость и нерешительность.

…Вместе с тем следует иметь в виду, что темперамент далеко не исчерпывает особенностей личности. Он является лишь одной из предпосылок формирования тех важнейших качеств личности, которые целиком складываются под влиянием условий жизни и воспитания» [1, с. 224].

К числу таких качеств А.В.Запорожец относит прежде всего приобретенную дошкольником известную систему элементарных представлений об окружающем, которая образует зачатки будущего мировоззрения и составляет важную особенность человеческой личности.

К числу важнейших качеств личности дошкольника исследователь относит интенсивно развивающиеся у него способности различного рода – музыкальные, изобразительные, двигательные и другие. Для развития способностей воспитатель должен опираться на определенные возможности их формирования, то есть задатки (особенности нервной системы, в том числе и темперамент), развивать у ребенка потребность, интерес к определенному делу, желание активно им заниматься. «В основе большинства способностей лежит развитие определенных ощущений и восприятий… Поэтому в системе воспитательной работы… следует уделять большое внимание сенсорному воспитанию ребенка.

Способности развиваются в деятельности, и прежде всего в той деятельности, для которой они являются необходимыми. Умственные способности формируются в процессе игр и занятий, требующих самостоятельного решения мыслительных задач, практическая сметка вырабатывается у ребенка в ручном труде, в конструировании и т.д. Организуя ту или иную детскую деятельность, воспитатель должен заботиться не только о том, чтобы ребенок овладел отдельными знаниями и умениями, необходимыми для ее выполнения, но чтобы в ней формировались и соответствующие способности, ибо это имеет важнейшее значение для всего последующего развития ребенка, для его будущего» [1, с. 225].

В общении со взрослыми, посильно участвуя в их жизни и деятельности, дошкольник, усваивая их опыт, проникается их интересами и идеалами. Он стремится приобщиться к жизни взрослых, быть полезным для окружающих, пытается принять участие в их труде. Поэтому такое важное значение для развития этих стремлений имеют различные творческие ролевые игры, в которых дошкольники берут на себя роли взрослых людей и пытаются воспроизвести характерные черты их жизни и деятельности .

В дошкольном возрасте происходит интенсивное овладение нравственными нормами и правилами поведения. Дошкольники живо интересуются нравственными оценками человеческих поступков и постоянно спрашивают взрослых о том, что хорошо и что плохо, какие действия окружающих являются правильными, а какие – неправильными» [1, с. 226]. Для того, чтобы произошло прочное усвоение ребенком тех или иных моральных требований, необходимо не только знание этих требований, но и повседневный практический опыт их выполнения во взаимоотношениях с окружающими взрослыми и сверстниками, переживание тех или иных нравственных чувств, в частности, чувства долга перед людьми, удовлетворение от выполнения своих обязанностей перед ними, понимание морального смысла своих собственных и чужих поступков. А нравственное воспитание играет, по убеждению А.В.Запорожца, решающую роль в развитии волевых качеств личности ребенка, в формировании его характера.

Таким образом, в дошкольном детстве, как подчеркивают ученый, «происходит не только развитие отдельных психических процессов, но и формирование личности в целом» [1, с. 226].

### 15.4. Значение дошкольного детства для формирования детской и взрослой личности

Опираясь на многолетний опыт исследования проблемы развития психики ребенка дошкольного возраста, А.В.Запорожец отмечает огромные возможности этого возраста: «… маленький ребенок очень пластичен, сенсибилен, легко обучаем. Он многое может, может значительно больше, чем предполагали психологи и педагоги до сих пор (имеется в виду период до 1978 года – Р.В.). Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы, в частности, введения в систему образовательной работы детского сада обучения началам математики и грамоты, а также значительного повышения уровня нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка-дошкольника» [2, с. 126-127].

В этой связи, психолог и педагог делает несколько оговорок.

Во-первых, следует учитывать специфику растущего детского организма, растущего детского мозга, созревание которого ещё не закончено, и функциональные возможности которого ещё не сложились, что ограничивает его работу. Поэтому совершенствование воспитательных программ должно предусматривать, по мнению А.В.Запорожца, не только возможные достижения ребенка данного возраста, но и цену физических и нервно-психических затрат, требуемых этими достижениями, имея в виду опасность со стороны перегрузки, переутомления для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, ученый указывает, «что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, если, например, обучение дошкольников тем или иным знаниям и умениям проводится не в форме традиционного школьного урока, а в процессе дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности и т.д.» [2, с. 127].

В-третьих, и это А.В.Запорожец считает самым важным, «подлинно развивающийся характер дошкольное воспитание может приобрести лишь в том случае, если оно строится с учетом того особого значения, которое имеет дошкольное детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности. Такие специфические для дошкольного возраста новообразования, как синтетические формы восприятия пространства и времени, наглядно-образного мышления, творческого воображения и т.д., могут складываться весьма различно в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка… При систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его игровой и практической деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получает отражение не только внешняя видимость явлений, но и простейшие каузальные, генетические и функциональные взаимозависимости между ними» [2, с. 127-128].

А.В.Запорожец подчеркивает, что в результате такой организации и обогащения содержания игровой, практической и эстетической деятельности «начинают складываться в наиболее совершенной форме те виды чувственного познания действительности, которые имеют неоценимое значение не только для настоящего, но и для будущего, которые играют важную роль в деятельности взрослого человека» [2, с. 128].

Ученый также говорит о необходимости целенаправленного нравственного воспитания дошкольников. При его отсутствии, «когда окружающие заботятся лишь об удовлетворении всех потребностей маленького человека, не приучая его с первых лет жизни к выполнению простейших нравственных норм, неизбежно возникает наивный детский эгоизм, неоднократно описанный в литературе по детской психологии и грозящий превратиться впоследствии в значительно менее наивный и гораздо более опасный эгоизм взрослого. Но эгоизм ребенка не является неизбежной особенностью возраста, а представляет собой в значительной степени результат недостаточного воспитания, следствие бедности и ограниченности социально-нравственного опыта ребенка» [2, с. 128].

А.В.Запорожец подчеркивает, что только обогащение этого опыта путем организации коллективной жизни и деятельности маленького ребенка, побуждающей его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться не только со своими узколичными интересами, но и с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что, как

уже отмечалась ранее, эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфически детскую наивность и непосредственность, приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие другим людям, в переживания чужих радостей и печалей как своих собственных, что составляет необходимую эффективную подоплеку позднее формирующихся более сложных нравственных отношений» [2, с. 128].

Таким образом понимаемые факты и теоретические соображения побуждают А.В.Запорожца выступить против предлагаемых некоторыми в то время искусственной акселерации психического развития ребенка и выдвинуть психологическую концепцию амплификации, обогащения этого развития.

«Согласно этой концепции оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверхраннего обучения, направленного на сокращения детства, на преждевременное превращения младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности» [2, с. 128-129].

Эти мысли выдающегося психолога и педагога были позже развиты и реализованы его учениками и последователями в процессе совершенствования дошкольного образования в стране. На родине ученого, в Украине, они были воплощены, в частности, в программе воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Ребенок» (на укр. – «Дитина»), подготовленной коллективом автором под научным руководством ученицы А.В.Запорожца, кандидата психологических наук, доцента Е.В.Проскуры.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Запорожец А.В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ. Изд. третье. – М.: Просвещения., 1965. – 240 с.*

*2.Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я,Ляудис (Актуальные проблемы возрастной психологии) – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с. – С. 7-10.*

*3.Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анциферовой. – С.243-266.*

*4.Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1 / Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.*

*5.Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. Развитие произвольных движений / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.*

*6.Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко; Под ред.А.В.Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с. – С.300-316.*

7.Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В.Запорожца о развитии личности дошкольника //– Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С.87-99.

8.Психологічна Харківщина: Довідник / Заг. редакція І.Ф.Прокопенко. – Харків, 1996. – 57 с.

9.Степанов С. Мэтры. А.В.Запорожец. Из Интернета….

10. Сто великих психологов. – М. Вече, 2004. – 432 с.

11.Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. Авторський коллектив; наук. керівник О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1993. – 272 с.

12.Дитина: Методичні рекомендації до програми виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. Кол. авторів; Наук. кер. О.В.Проскура, В.У.Кузьменко. 2-е вид. доопрац, доповнене. – К.: Богдана, 2004. – 232 с.

# 16. ДИНАМИЧЕСКАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ К. К. ПЛАТОНОВА

***"Личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему".***

***К. К. Платонов***

*Константин Константинович Платонов (1906-1985) родился в Украине, в Харькове, в семье врачей, что определило его интерес к человеку. После окончания в 1930 Харьковского медицинского института работал врачом. С 1932 возглавлял исследовательский центр Нижнегородского автозавода, а позже – Челябинского тракторного завода. Со временем занимается проблемами подготовки военных кадров, становится основателем отечественной авиационной психологии.*

*В годы Великой отечественной войны К.К.Платонов возглавлял военно-медицинскую летную комиссию 1-го Белорусского фронта.*

*Как ученый, доктор медицинских и доктор психологических наук, профессор К.К.Платонов сделал существенный вклад в становление отечественной общей психологии, социальной психологии, психологии труда, медицинской психологии, психологии религии, психологии личности. Его творческий фонд образуют более 300 научных трудов, среди которых 21 изданы на иностранных языках. Он является известным популяризатором психологической науки.*

*Центральное место в многогранной научной деятельности К.К.Платонова занимает проблема системы психологических понятий, в которой главное место отведено категории личности. В 1953 году ученый заявил о личностном подходе как принципе психологии и о собственной концепции психологической структуры личности. В последние годы жизни К.К.Платонов плодотворно сотрудничал с украинскими психологами, в частности, с академиком Г.С.Костюком в направлении разработки теории личности.*

*Основные научные труды – "Вопросы психологии труда" (1962-1970); "Психология религии" (1967); "О системе психологии" (1972); "Методологические проблемы медицинской психологии"(1977); "Структура и развитие личности" (1986).*

### 16.1. Сущность личности как субъекта сознательной деятельности и поведения

К.К.Платонов считает, что "личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему" [9, с. 116]. Ученый соглашается с более сжатым определением личности, утверждающим, что это "человек как субъект сознания " [9, с. 117], при условии, что атрибутами сознания в таком случае являются познание, переживание и отношение, а под сознанием понимается "активная высшая форма отражения, свойственная только человеку" [там же]. Отмеченные дефиниции личности могут быть отнесены к числу как психологических, так и философских.

По К.К.Платонову, личность свойствена каждому взрослому здоровому человеку. Возрастной границей, когда у человека в онтогенезе появляется личность, является момент, когда ребенок говорит: "Я сам!".

Личности, по мнению ученого, бывают разные – прогрессивные и реакционные, социально полезные и социально опасные, преступные, "яркие" и "дюжинные", здоровые и больные и т.д. Из личностей состоит общество. Особенно интересным является мнение ученого о том, что в личностях аккумулируется весь опыт человечества. Как носитель правовых, нравственных и эстетических норм общества личность обычно придерживается их. В случае нарушения указанных норм она несет за это ответственность. Личность учится и учит, болеет и лечит, разрушает и создает и т.д.

Основным свойством личности К.К.Платонов признает ее сознательность, от которой производными являются неосознанные действия. Поэтому он не воспринимает взгляды на личность, в основу которых положены понятия подсознания, инстинкта, биологических потребностей. Ведь "человек может становиться личностью, только вступая в отношения с другими людьми, и потому объективные общественные отношения, отображаемые его сознанием, наиболее существенны для формирования его личности" [9, с. 121].

### 16.2. Динамическая функциональная психологическая структура личности

Для К.К.Платонова свойственно понимание личности как целостного структурного психического образования, строение которого может быть представлено в виде так называемой динамической функциональной психологической структуры личности. В ней ученый выделяет четыре основные подструктуры, анализ которой осуществляется по определенным критериями, таким как:

1) необходимость и достаточность для включения в них всех элементов (черт) личности;

2) общепринятость практически оправдавших себя классификаций свойств личности и психологических

понятий;

3) обратная пропорциональность градиентов социальной и биологической обусловленности как отдельных свойств личности, так и объединяющих их подструктур;

4) специфичность иерархически связанных видов формирования каждой из этих подструктур [9, с. 125].

**Первая подструктура** личности объединяет, по К.К.Платонову, **направленность**, отношения и моральные черты личности. Она социально предопределена, не имеет непосредственных природных задатков, отображает индивидуально преломленное общественное сознание, вмещает в себе установки, которые стали свойствами личности. Она названа ученым подструктурой **направленности и** включает в свой состав несколько иерархически связанных форм – стремления, желания, интересы, любознательность, склонности, идеалы (моральные, эстетические, познавательные, практические), мировоззрение, убеждения и т.п. Для направленности личности в целом и отдельных ее форм присущи такие атрибуты, как уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность.

В формах направленности проявляются отношения и моральные качества личности и в то же время ее потребности, потенциальные (а в случае необходимости и актуальные) мотивы деятельности.

Подструктура направленности формируется воспитанием [9, с. 125-127].

**Вторая подструктура** личности включает знания, навыки, умения и привычки. Она может быть кратко названа подструктурой **опыта**. Эта подструктура уже заметно испытывает влияние со стороны биологически предопределенных свойств личности. Через данную подструктуру и особенно благодаря навыкам и умениям будет наиболее выразительно объективироваться личность в своем индивидуальном развитии, именно через нее личность непосредственно аккумулирует исторический опыт человечества [9, с. 127-128].

Подструктура опыта развивается через обучение.

**Третья подструктура** личности – **форм отображения** – охватывает, по К.К.Платонову, индивидуальные особенности отдельных психологических процессов или психологических функций – эмоций, ощущений, мышления, воображения, восприятия, чувств, воли, памяти. В этой подструктуре еще более выразительно сказывается влияние биологически предопределенных особенностей личности.

Она взаимодействует с другими подструктурами и формируется путем упражнений [9, с. 128].

**Четвертая, биологически обусловленная, подструктура** личности объединяет, по теории К.К.Платонова, свойства темперамента, половые, возрастные свойства личности, а также ее патологические, органические изменения. Эти свойства значительно больше зависят от физиологических и даже морфологических особенностей мозга, чем от социальных влияний на человека.

Формирование, точнее, переделка элементов этой подструктуры осуществляется путем тренировки.

По утверждению К.К.Платонова, к вышеупомянутым четырем подструктурам могут быть отнесены все известные свойства (черты) личности. Например, из 52000 понятий “Словаря русского языка” С.И.Ожегова 1548 определяют свойства личности и могут быть отнесены либо к определенной подструктуре, либо находиться на пересечении нескольких подструктур личности.

Так, например, “убежденность” и “заинтересованность” принадлежат к подструктуре направленности личности, “начитанность” и “умелость” – к подструктуре опыта, “решительность” и “сообразительность” – к подструктуре форм отражения, “истощаемость” и “возбудимость” – к биологически обусловленной подструктуре. А такие свойства, как “морально воспитанная воля”, представляют собой взаимосвязь между двумя подструктурами – направленности и форм отражения, “музыкальность” – подструктур опыта и форм отражения [9, с. 129].

В то же время, каждая из четырех подструктур имеет свои субподструктуры, а каждая черта личности образуется “из более тонких связей” [9, с. 129]. Очерченные подструктуры личности являются множествами, которые частично пересекаются.

Данные четыре подструктуры образуют так называемую **основную общую динамическую функциональную психологическую структуру личности**. Она считается К.К.Платоновим общей потому, что присуща любой личности. Каждая конкретная личность имеет свою индивидуальную структуру, а разные личности могут быть сгруппированы по определенным признакам в типичные структуры.

Эта структура рассматривается как динамическая, так как не остается неизменной ни для какой конкретной личности, изменяясь от раннего детства до самой смерти.

Структура личности является функциональной, потому что она как целое, так же как и ее составные элементы, считается автором системой психологических функций, которые в перспективе должны быть наложены на морфологическую и физиологическую структуру человека.

Данная структура является собственно психологической, потому что она обобщает психологические свойства личности, хотя последние и связаны с ее социальными ролями.

Наконец, она считается К.К.Платоновим основной, поскольку, кроме перечисленных четырех основных, так сказать, рядоположных подструктур, им выделяются еще две наложенные на них подструктуры – характера и способностей. Учитывая это, полную структуру личности можно изобразить в виде следующей схемы (см. рис. 1):

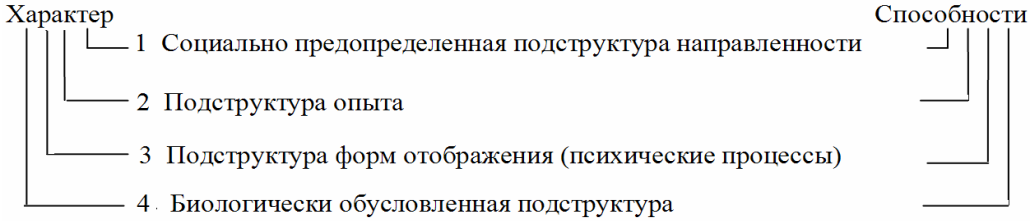



Рис 1. Схема динамической функциональной психологической структуры личности.

К.К.Платонов рассматривает характер и способности как общие психологические качества личности, как такие ее

подструктуры, которые как бы налагаются на основные ее четыре подструктуры. Основные и наложенные психологические подструктуры являются необходимыми и достаточными, по его мнению, “чтобы обобщить все возможные психологические свойства и особенности любой личности” [9, с. 145].

Так, характер, по К.К.Платонову, образует своеобразный каркас личности. Любая черта характера является в то же время и чертой личности, однако не каждая черта личности является обязательно чертой характера. Для того чтобы стать чертой характера, она должна быть не только достаточно четко выражена, но и четко и прочно связана с другими чертами характера, закономерно и схематически проявляться в различных видах деятельности личности.

К.К.Платонов обстоятельно рассматривает вопрос о способностях, считая их теми же свойствами личности, однако сопоставленными с определенной деятельностью. По его мнению, учение о способностях является частью учения о личности. Углубляя соответствующие взгляды отечественных ученых, он считает, что способности – это совокупность тех свойств личности, которые входят в четыре основные ее подструктуры и являются необходимыми для усвоения определенной деятельности, ее выполнения и совершенствования. Способности определяют степень соответствия данной личности требованиям определенной деятельности, что раскрывается именно через структуру свойств данной личности и структуру требований к личности со стороны определенного вида деятельности. При этом следует учитывать возможную компенсацию одних качеств личности другими. Учитывая это, К.К.Платонов формулирует наиболее “личностное” для отечественной психологии определение способностей. Под способностями он понимает “такую структуру личности, которая, актуализируясь в определенном виде деятельности, определяют ее качество” [9, с. 135].

Следовательно, и способности, и характер, которые охватывают, по К.К.Платонову, всю личность, целесообразно рассматривать не как подструктуры личности, наложенные на предложенные четыре основные ее подструктуры, а как общие качества личности.

Ученый предлагает обоснованную классификацию способностей, распределяя их на **общие**, **особенные** и **единичные,** на **физиологическиые** (физические) и **психические** (духовные или душевные), на **способности** и **неспособности** (хорошие, или «плюсовые», и плохие, или «минусовые», способности), на **потенциальные** и **актуальные**, на **элементарные** и **сложные** способности. Так, к элементарным способностям он относит многообразные формы отображения – ощущение, мышление, воображение и т.п., а к сложным – способности к основным видам человеческой деятельности, таким как труд, игра, учеба, общение и т.д. Последние образуют группу сложных общих способностей. К группе сложных особенных способностей он относит психомоторные, музыкальные, вокальные, актерские, изобразительные, технические, математические, литературные, научные, педагогические, организационные, моральные и правовые способности, которые отвечают отдельным профессиональным діяльностям.

К.К.Платонов выделяет такое общее свойство способностей и черт характера, как полярность. Последняя присуща всем элементам основных подструктур личности. Поэтому для оценки свойств личности логично пользоваться методом полярных баллов [9, с. 139].

Черты характера и способности тождественны также в том отношении, что каждая из них является чертой личности, однако не каждая черта личности является способностью или чертой характера. Разница между ними заключается в том, что характер сказывается обязательно во многих видах деятельности, тогда как способности (так же как и неспособности) сопоставляются всегда с определенными видами деятельности.

Общность способностей и характера К.К.Платонов усматривает также в том, что они воплощаются в таланте, поскольку последний проявляется в способностях, которые выражаются в такой мере, что становятся характером. Когда человек все свои взаимосвязи с миром преломляет через свои особенные, характерные для нее способности, он является по-настоящему талантливым.

В связи с этим, К.К.Платонов выделяет так называемые гиперспособности, к которым он относит особенно яркие проявления способностей вундеркиндов, компенсаторные способности (их примером является способность слепых чувствовать препятствия), а также мало изученные способности к феноменальному счету, памяти, “кожному зрению”, мысленному влиянию, которые должны стать предметом научного психологического изучения.

Отвечая некоторым своим оппонентам на критику в отношении того, что в его концепции структуры личности не нашлось места для такой важной особенности человеческой личности, как творческая активность, К.К.Платонов отвечает, что активность является общим свойством сознания, которое выражается в отношениях человека. А поскольку личность – это человек как носитель сознания, атрибутом которого является активность, то последняя проявляется во всех чертах личности, которые сосредоточены в ее подструктурах. Непосредственная творческая активность выражается, по К.К.Платонову, в убеждениях, умениях, воле, фантазии, в силе темперамента [9, с. 143].

В этом плане исследователь указывает на тесную взаимосвязь между категорией личности и категорией деятельности, подчеркивая, что сущность личности не может быть достаточно полно раскрыта без анализа сущности деятельности.

На основе указанной общей схемы динамической функциональной психологической структуры личности К.К.Платоновым предложена специальная карта личности [8, с. 238-239]. Приводим ее ниже с незначительными редакционными уточнениями.

КАРТА ЛИЧНОСТИ.

1.Группа (класс, бригада и тому подобное)_____ “_____”_____ 200____ г.

2.Фамилия, имя, отчество_____

3.Пол: муж., жен._____

4.Возраст _____ год, месяц, день рождения_____

5.Образование _____

6. Общественная деятельность_____

7.Профессия и специальность_____

8.Стаж работы_____

9.Состояние здоровья_____
10. Отношение к здоровью_____
11. Условия работы_____
12. Условия в семье_____
13. Материальные условия_____
14. Дополнительные данные_____

**15. Проявление способностей:**

15.1. Психомоторные. 15.6. Технические. 15.11. Организационные.
15.2. Музыкальные. 15.7. Математические. 15.12. Нравственные.
15.3. Вокальные. 15.8. Литературные. 15.13. Правовые.
15.4. Актерские. 15.9. Научные. 15.14. Другие.
15.5. Художественные. 15.10. Педагогические.

**16. Общие черты характера:**

16.1. Идейность. 16.5. Инициативность. 16.9. Оптимизм.
16.2. Патриотизм. 16.6. Активность. 16.10.Уступчивость.
16.3. Принципиальность. 16.7. Организованность. 16.11. Другие.
16.4. Честность. 16.8. Коллективизм.

**17. Подструктура направленности:**

17.1. Общая направленность:
17.2.Профессиональная направленность.
17.3. Атеистическая или религиозная направленность.
17.4. Отноошение: к труду; к людям; к себе.
Уровень;
Широта;
Интенсивность;
Устойчивость;
Действенность.

**18. Подструктура опыта:**

18.1. Профессиональная подготовленность.
18.2. Культура: психомоторная;
музыкальная;
театральная;
художественная;
литературная;
интеллектуальная;
поведения.

**19.Подструтура индивидуальных особенностей психических процессов:**

19.1. Эмоциональная возбудимость.
19.2. Эмоционально-моторная устойчивость.
19.3. Стеничность эмоций.
19.4. Внимательность.
19.5. Продуктивность памяти.
19.6. Критичность мышления.
19.7. Сообразительность.
19.8. Творческое воображение.
19.9. Воля: самообладание

**20. Биологически обусловленная подструктура:**

20.1. Темперамент: сила;
подвижность;
уравновешенность.
20.2. Патологические изменения личности.

Карта личности используется для разработки психологической характеристики человека, являющейся составной частью его служебной, педагогической или медицинской характеристики. Она формируется на основе предварительного психологического изучения человека с учетом истории развития ее личности. Для получения обобщенных данных используются методы беседы, наблюдения, естественного и лабораторного эксперимента и специальная процедура оценивания [5, с. 240-249].

### 16.3. Единство личности и деятельности

К.К.Платонов понимает деятельность как такую форму взаимосвязи человека со средой, в которой она осуществляет сознательно поставленную цель. При этом понятие “сознательная деятельность” признается как более узкое, чем категория “деятельность вообще” [9, с. 151].

Деятельность в ее общем понимании является категорией всех наук о живой природе и обществе. В то же время, следует различать понятие деятельности и жизнедеятельности. Последняя понимается в биологии как взаимодействие организма и среды, в процессе которого организм поддерживает свою жизнь и жизнь своего рода. Различные системы организма реализуют различные формы его жизнедеятельности: движение, питание, дыхание, теплообмен,

размножение, нервную регуляцию, высшую нервную деятельность.

В предмет изучения психологии входит сознательная деятельность человека как высшая форма ее жизнедеятельности. В то же время, она состоит из разных видов деятельности – от элементарных общих видов психологической деятельности (к которым принадлежат формы отображения) к сложным видам предметной деятельности, которые являются уже функцией не только личности, но и человека в целом. Как непосредственную функцию личности следует рассматривать именно сознательную деятельность.

По мнению ученого, все виды деятельности, в зависимости от степени их обобщенности и сложности, могут быть разделены на **общие** и **частные, элементарные** и **сложные**. Им рассматриваются такие комбинации из названных видов деятельности, как:

I – **общие элементарные виды деятельности** – все формы психического отражения (эмоции, ощущения, мышление, восприятие, чувства, воля и память)

II – **общие сложные виды деятельности** - это труд, общение и производные от них – речь, учение, игра, спорт, искусство, нравственная и правоправная (или безнравственная и противоправная) деятельность и бой;

III и IV - **частные элементарные и сложные виды деятельности**, к которым он относит все профессиональные виды деятельности, виды учения, игр, спорта и т.д. - учитывая присущие деятельности признаки общего, особенного и отдельного.

К.К.Платонов считает, что структура любой деятельности может быть представлена в виде следующей общей схемы [9, с. 151]:

**Цель → Мотив → Способ → Результат.**

**Цель** как психическое явление – это заранее осознанный и планируемый результат человеческой деятельности, переработанная личностью с учетом определяющей роли потребностей объективная цель. При этом потребности определяют процесс выработки мотивов и выбор путей достижения поставленной цели.

Мотивы деятельности и потребности личности рассматриваются ученым в диалектическом единстве, в чем он видит проявление единства сознания и деятельности. Ведь устойчивые потребности, начиная со смутных влечений и заканчивая осознанными активными убеждениями, являются свойствами личности, конкретно – формами ее направленности. Однако, включенные в структуру деятельности, эти отношения, потребности и свойства направленности становятся ее мотивами [9, с. 152].

По определению ученого, мотив – это психическое явление, которое становится побуждением к определенной деятельности. Мотивами могут быть также психические процессы, психические состояния и свойства личности. Первые считают неустойчивыми, ситуационными, иногда даже случайными, вторые и особенно третьи, напротив, – устойчивыми мотивами.

К.К.Платонов включает мотивы и способности в понятие деятельности. Если мотив рассматривать как личностное побуждение к определенной деятельности, то способность – это личностная возможность достижения высокого уровня качества этой деятельности. Поэтому мотивы и способности могут быть потенциальными, то есть еще не включенными в структуру реально выполняемой деятельности, и актуальными, то есть включенными в нее. Он различает также мотивы деятельности и мотивы отдельных действий, которые могут совпадать, но не всегда [9, с. 152].

Ученый выделяет понятие психической и физической деятельности. Элементами первой являются психические явления, а элементами второй, то есть собственно физического труда, становятся как психические, так и физиологичные явления, прежде всего движения. Однако, понятие “рабочее движение” как физиологическое понятие не следует путать с психологическим понятием “действие” .

Действие К.К.Платонов определяет как элемент деятельности, достигающий конкретной осознанной цели, которая не раскладывается на более простые цели [9, с. 153].

Следующим элементом деятельности является навык, то есть действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и превращается в операцию, становясь компонентом более сложного навыка.

Психический акт является элементом деятельности, который вычленяется по признаку относительной однородности его психологической структуры (например, это может быть мыслительное или мнемическое действие и т.п.). Психический акт не имеет своей особенной цели и поэтому становится лишь элементом более сложного действия.

Психологическая структура действия состоит из цели, породивший ее потребности, стремления к ее достижению, интереса, переживания трудности или легкости ее осуществления, соответствующего этому волевого напряжения, психических актов, на основе которых это действие выполняется [9, с. 153].

Единство деятельности и личности наиболее четко проявляется, по мнению К.К.Платонова, в трех группах психических явлений – умениях, навыках и поступках.

Так, умение понимается им как способность личности выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях на основе ранее приобретенных знаний и навыков. В умениях навыки выступают как усвоенные действия, которые становятся свойствами личности, ее способностью к новым действиям [9, с. 154]. Исследователь считает, что правильнее говорить о следующем порядке приведения этих элементов: “знания, навыки, умения” (а не традиционном – “знания, умения, навыки”, поскольку на основе знаний производятся навыки, а на их основе в свою очередь продуцируются умения.

К.К.Платонов предлагает не смешивать полезную автоматизацию навыка со всегда вредными для трудовой деятельности автоматизмами, что неподконтрольны сознанию. Ведь высокоавтоматизированный навык всегда остается подконтрольным сознанию и является составляющей сознательной деятельности. Благодаря именно этому, один навык может переходить в способ выполнения другого, более сложного навыка. При этом останавливается осознание ранее осознанной элементарной цели, а сам навык подчиняется осознанию более общей цели, которая становится со временем элементарной, то есть отвечающей новому действию [9, с. 156].

Ученый указывает, что еще более выразительно единство деятельности и личности проявляется в поступках. Он трактует поступок как действие, осознаваемое самой действующей личностью как акт, который выражает определенное

ее отношение к другим людям, к труду, к самой себе и т.п. В поступке проявляется направленность личности как высший уровень развития ее структуры. Как из действий состоит деятельность, так и из поступков состоит нравственная деятельность, которую часто помечают термином “поведение” [9, с. 157].

Однако, как напоминает К.К.Платонов, есть и другое значение этого термина – внешнее проявление деятельности. Именно это значение он предлагает закрепить за понятием “поведение”. Следовательно, поведение лучше понимать именно как внешнее проявление деятельности, учитываемое без ее субъективного, идеального компонента. Благодаря этому, термин “поведение” может использоваться (и используется) не только по отношению к активности человека, но и животных и даже роботов [9, с. 158].

Подводя итог своему анализу деятельности, ученый отмечает, что категория деятельности, выступая, в целом, функцией человека, обязательно имеет и свой субъективный компонент, то есть идеальную деятельность. А элементарные идеальные деятельности в то же время являются и элементарными общими способностями личности, и формами ее психологического отражения. То есть, выступая функцией личности, идеальная деятельность выражается через функцию человека в целом [9, с. 161].

Понятно, что при этом чаще всего речь идет о деятельности отдельной личности, хотя в действительности деятельность личности почти всегда осуществляется в группе, в человеческой общности, в присущей для нее вместе с другими личностями игровой, учебной, трудовой деятельности. Труд поэтому и образует в процессе антропогенеза человека и человеческую личность, которая нуждается в межличностном общении.

Личность не только проявляется, но и формируется в деятельности и, как отмечает К.К.Платонов, в коллективной деятельности этот процесс осуществляется более успешно, чем в индивидуальной. Поэтому он обстоятельно рассматривает закономерности развития психики и в этом контексте – особенности формирования личности.

### 16.4. Иерархия видов формирования личности

Одним из неотложных заданий психологии в исследовании развития психики, сознания, а поэтому и личности ученый признает более глубокое понимание взаимосвязи в личности социального и биологического. Он исходит из положения о том, что “неповторимость личности детерминирована не только социальными влияниями, “социальной программой”, но и записанной в генах генетической программой развития индивида” [9, с. 169].

По его мнению, соотношение между социальным и биологическим в развитии психики может быть глубже и более четко раскрыто через понятие созревания и формирования. При этом *созревание* психики рассматривается им как внутреннее развитие психических задатков, которые изучаются вне их зависимости от социального развития. Формирование психики осуществляется как процесс ее изменения и развития в результате внешнего влияния на нее. Особенности созревания задатков должны учитываться в процессе целеустремленного формирования психики.

К.К.Платонов выделяет три основных вида формирования психики – *стихийное, целенаправленное и самоформирование* [9, с. 175].

*Стихийное формирование* осуществляется в результате случайных внешних воздействий на психику, которые всегда неминуемо существуют и даже играют доминирующую роль в развитии любой личности. Ведь невозможно запрограммировать все воздействия на человека (со стороны улицы, сверстников, соседей, случайных книг, средств массовой коммуникации и тому подобное) и обеспечить лишь целенаправленное формирование психики. Задача общества заключается не в том, чтобы избежать стихийного формирования психики, а чтобы регулировать его в нужном направлении. В то же время, существует и более трудная, но не менее важная задача противодействия возможным негативным влияниям стихийного формирования. При решении этой задачи, по К.К.Платонову, может помочь специальный прием “психологического (морального) закаливания”, с помощью которой в личности формируются психические черты, которые делают ее невосприимчивой к негативным влияниям [9, с. 176].

Целенаправленное формирование психики опирается на предварительно спроектированную модель и адекватные мероприятия и приемы воздействия на личность. Оно может быть массовым (и потому по большей части шаблонным) и индивидуальным, которое базируется на личностном подходе. К последнему следует стремиться.

К.К.Платонов рассматривает личностный подход как один из принципов психологии. По этому подходу личность понимается как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. В соответствии с этим подходом, “ни одно психическое явление, будь то процесс, состояние или свойство личности, проявляющееся в деятельности, а следовательно и сама эта деятельность и ее элементы – действия и поступки не могут быть правильно поняты без учета обусловленности их личностью в целом” [9, с. 116].

На взгляд ученого, процесс самоформирования, то есть “работа над собой”, всегда входит составной частью в процесс целенаправленного формирования личности. Ведь любой процесс формирования является процессом взаимодействия между тем, кто формирует, и тем, кого формируют. Иначе говоря, следует уделять внимание и управлению формированием личности, и процессу саморегулирования этим процессом, который должен опираться на систему психологических понятий [9, с. 177].

Следует заметить, что К.К.Платонов использует понятие “формирование психики человека” и “формирование личности” как тождественные. Для него это один и тот же процесс, разрыв которого противоречит личностному подходу как принципу психологии.

Процесс формирования личности осуществляется в четырех субординационный связанных видах – в зависимости от той подструктуры личности, которой адресовано преобладающее формирующее воздействие. Ученый выделяет такие виды формирования, как тренировки, упражнения, обучение и воспитание, рассматривая их именно как психологические, а не педагогические процессы, что есть принципиально различные вещи. Как психологические понятия, указанные виды формирования отображают психический процесс усовершенствования личности, а как педагогические – средства внешнего влияния на личность.

На рис. 2 отображены иерархия и субординация основных подструктур личности и соответствующих им видов формирования личности.

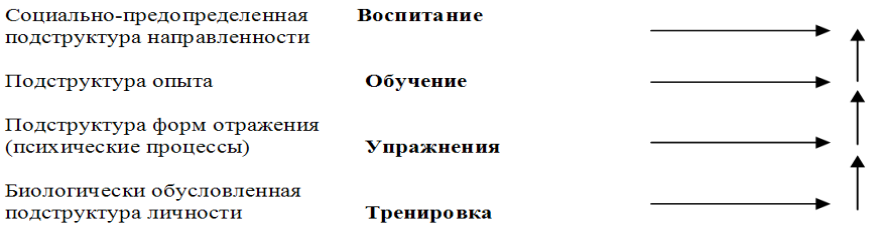



Рис. 2. Схема иерархической субординации основных подструктур личности и соответствующих к ним видов формирования.

Рассмотрим предложенные К.К.Платоновим виды формирования личности, начиная “снизу”, то есть с самого простого, и переходя к более сложным, высшим его видам.

**Тренировка** как вид формирования свойств личности, которые входят в ее биологически обусловленную подструктуру, считается ученым основой всех других видов формирования. Оно заключается в простом повторении действий, в которых проявляются и формируется данное свойство. Этот вид формирования тождественен тренировкам как средствам формирования свойств организма, например, таких его составляющих, как мышцы, связки, осуществляемым средствами утренней зарядки, лечебной физкультуры и т.п. Повторение иногда используется и при формировании навыков, например, в виде муштры или зубрежки (при механическом заучивании материала). Последние мало что дают для формирования и развития навыков, хотя и могут закрепить уже сформированные навыки. Для крепкого формирования навыков тренировка должна быть дополнена упражнениями и обучением [9, с. 179].

**Упражнение** определяется как такой вид формирования психических процессов, соответствующих им действий и свойств личности, которые входят в подструктуру форм отражения, что опирается на тренировку (и без него невозможен), но предусматривает установление обратных связей с результатами повторения, знание результата повторения, а тем самым и результата упражнения. Эффективность упражнения определяется рядом условий [9, с. 179-180]:

1. Упражнение может дать результат только при наличии соответствующей направленности человека, желания работать каждый раз все лучше и лучше.
2. Упражнение тем эффективнее, чем полнее учитываются результаты и понимаются причины ошибок, то есть, чем выше уровень самоконтроля.
3. Большое значение имеют указания того, кто учит (они организуют и правильно направляют самоконтроль), и учет этих указаний при повторении действий тем, кто учится.
4. Для повышения эффективности упражнения целесообразно постепенно переходить от менее сложного к более сложному, но посильному материалу.
5. Успешность упражнений зависит от распределения повторений во времени. Они должны быть не очень частыми, чтобы не разрушались образуемые связи. В начале упражнений повторения должны быть более частыми, а в конце – редкими.

**Обучение** заключается в формировании знаний, навыков, умений и привычек как составляющих подструктуры опыта личности. Обучение опирается на упражнения, а поэтому и на тренировку, но не сводится к ним. Его сущность выражается в установлении связей того, что усваивается, с тем, что уже усвоено. В результате обучения человек овладевает знаниями, навыками и умениями, и усваивает их [9, с. 180-181]. Процесс обучения имеет определенную логику и состоит из последовательных этапов. Развитие навыков может быть представлено, по К.К.Платонову, в виде следующей поэтапной схемы [9, с. 154-155].

1. **Начало осмысления навыка.** При выполнении этого этапа осуществляется отчетливое понимание цели, но смутное представление средств ее достижения, что сопровождается грубыми ошибками при попытках выполнения действия.
2. **Сознательное, но неумелое выполнение навыка.** Особенностью этого этапа является четкое понимание того, как нужно выполнять действие, и неточное, неустойчивое выполнение его, несмотря на интенсивную концентрацию произвольного внимания. Для этого этапа свойственны также наличие многочисленных лишних движений и отсутствие положительного переноса данного навыка.
3. **Автоматизация навыка.** На этом этапе наблюдается все качественнее выполнение действия при определенном ослаблении со временем произвольного внимания и появление возможности его распределения. Устраняются лишние движения, появляется возможность положительного переноса.
4. **Высокоавтоматизированный навык.** Этому этапу присуще точное, экономное, устойчивое выполнение действия, которое иногда становится средством осуществления другого, более сложного действия, но всегда выполняемого под контролем сознания.
5. **Деавтоматизация навыка,** что не всегда являются обязательным этапом. При этом ухудшается выполнение действия, возрождаются старые ошибки и напряженность.
6. **Вторичная автоматизация навыка**, при котором воспроизводятся особенности 4-го этапа.

Такая же поэтапная природа свойственна формированию умений, что может быть отображено в следующей последовательности этапов [9, с. 156].

1. **Первоначальное умение.** Психологическая структура этого этапа состоит из осознания цели действия и поиске средств его выполнения, что опирается на ранее приобретенные знания и навыки (например, бытовые), на метод проб и ошибок.
2. **Недостаточно умелая деятельность.** Этот этап характерен наличием знаний о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, неспецифических для данной деятельности навыков.

3. **Отдельные общие умения.** На этом этапе появляется ряд отдельных, высококвалифицированных, но узких умений, которые необходимы в разных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность, организационные умения и тому подобное.

4. **Высокоразвитое умение.** Этот этап выражается в творческом использовании знаний и навыков в данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов ее достижения.

5. **Мастерство.** Для этого этапа свойственно творческое выполнение различных умений.

Таблица 1.

Схематическое представление основных положений динамической функциональной психологической теории личности К.К.Платонова [14, с. 196]

| № | Краткое название подструктуры | Подструктуры подструктур | Соотношение социального и биологического | Основные связи с: | | | | Уровень анализа | Виды формирования |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Отображением | Осознанием | Потребностями | Активностью | | |
| 1. | Направленность | Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания | Биологического почти нет | Отношение к отраженному на основе опыта | В основном от сознания будущего | Через отражение социальной нужды | Через убеждения | Социально-психологический | Воспитание |
| 2. | Опыт | Знания, навыки, умения привычки | Социального значительно больше, чем биологического | Динамика форм отражения | Необходимость осознания прошлого | Через привычки | Через волевые навыки | Психолого-педагогической | Обучение |
| 3. | Особенности психических процессов | Воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память | Социального чаще больше, чем биологического | Формы психического отражения | Достаточно осознания настоящего | Через личностную нужду | Через волю и эмоции | Индивидуально-психологический | Упражнение |
| 4. | Биопсихические свойства | Темперамент, половые, возрастные, патологические свойства | Социального почти нет | Механизмы психического отражения | Только стиль осознания | Через биологическую нужду | Через силу и подвижность нервных процессов | Психофизиологический. Нейропсихологический | Тренировка |

По мнению ученого, формирование умений связано с формированием *пластичных навыков*, которые являются обязательным условием и важнейшей задачей развития мастерства. Психологической основой умений он признает понимание человеком взаимоотношений между целью данной трудовой деятельности и условиями и средствами ее выполнения. Умение тесно связано с творческим мышлением, поскольку оно опирается не только на навыки, но и на знание [9, с. 157]. Профессиональные умения, приобретаемые человеком, определяют качество его трудовой деятельности, обогащают профессиональный опыт человека. Они становятся качествами личности, ее умелостью, а сам человек – умельцем, в чем проявляется единство деятельности и личности человека.

В процессе ***воспитания***, по К.К.Платонову, формируются свойства личности, которые относятся к подструктуре направленности, то есть ее потребности, отношения, желания, интересы, стремления, идеалы, мировоззрение, убеждение и т.п. Сущность процесса воспитания заключается в установлении связи, единства того, что усваивается, с личностью в целом. Как высший вид формирования психики, воспитание опирается на обучение, упражнение, тренировку, но не ограничивается ими. Ученый подчеркивает субординационный характер связи как самих подструктур личности, так и всех видов формирования личности. Для демонстрации этой особенности он сравнивает четыре вида формирования с четырьмя горизонтально поставленными пальцами руки, где мизинец отвечает тренировке, а “указательный палец” – воспитанию. Поскольку воспитание основывается на всех других видах формирования и отвечает за развитие самой существенной подструктуры личности, то формирование личности в целом правомерно связывают с ее воспитанием [9, с. 181].

Кроме указанных видов формирования личности, К.К.Платонов рассматривает также психологическую подготовку и психологическую мобилизацию, которые нашли широкое распространение в спорте, в школе, в армии, в авиации и т.д.

***Психологическая подготовка*** заключается в активизации способностей к определенному виду труда и предусматривает формирование не отдельных свойств личности самих по себе, а укрепление взаимосвязи свойств, необходимых для определенной деятельности, а также формирования умения пользоваться ими для выполнения данной деятельности. В процессе психологической подготовки это достигается путем формирования нужных мотивов и правильного отношения к той деятельности, к которой эта подготовка проводится. Психологическая подготовка имеет как бы двойное подчинение, она всегда сопоставлена как с определенной деятельностью, так и со способностями, необходимыми для ее высококачественного выполнения. Поэтому психологическая подготовка имеет четкую ориентацию на конкретную профессиональную деятельность, она является неодинаковой для разных видов деятельности. В то же время и относительно одной и той же деятельности она может быть неодинаковой, в зависимости от различных личностей, а в каждой личности она обычно ориентируется на слаборазвитые компоненты

ее структуры [9, с. 182-183].

Еще одним, дополнительным видом формирования психики К.К.Платонов считает ***психологическую мобилизацию*** (или мобилизацию психологической готовности) личности. Под психологической мобилизацией он понимает временную активизацию качеств личности (преимущественно моральных и волевых), способствующих высококачественному выполнению определенной деятельности. Цель психологической мобилизации заключается не в формировании устойчивых свойств личности и их связей, являющейся задачей психологической подготовки, а в формировании определенных психологических состояний, полезных для воплощения ожидаемой деятельности. Эти психические состояния усиливают на определенное время необходимые свойства личности и тем самым обеспечивают успешное ее выполнение. Противоположным психологической мобилизации считается процесс психологической демобилизации [6, с. 183].

Все психические явления являются такими, что развиваются как в фило-, так и в онтогенезе. При этом их развитие определяется не столько созреванием и старением, сколько формированием, высшим видом которого является воспитание [9, с. 184].

Таким образом, К.К.Платонов создал логически завершенную теорию личности, основные положения которой представлены в виде таблицы (см. табл. 1 в [14, с. 138]). Следует также добавить, что на определенном этапе своих исследований он рассматривал структурно-психологическое понимание личности как исходный пункт в построении системы психологических понятий и, в целом – как основу разработки “системы психологии” [9; 12; 14].

Именно эта логическая завершенность, четкость, удобство в применении разработанной К.К.Платоновим динамической функциональной психологической теории личности обусловили ее популярность среди специалистов до нынешнего времени. Она была предметом внимания не только его ближайших сотрудников, таких как Б.И.Адаскин, А.В.Барабанщиков, А.В.Галеркина, Г.Г.Голубев, О.И.Зотова, А.А.Топорнина, Н.Ф.Феденко, Л.М.Шварц, Г.Х.Шингаров и др., но и использовалась в последующих исследованиях и практических разработках психологов, педагогов, организаторов профессиональной подготовки и производства [см. например 15; 16; 17 и т.д.].

Автор этого раздела благодарен Константину Константиновичу Платонову за его труды и обстоятельную беседу в кулуарах Всесоюзного съезда психологов в 1983 году, что во многом предопределило направление его исследований проблем личности и, в частности, выразилось в создании трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности под прямым влиянием динамической функциональной психологической структуры личности мэтра советской психологии и инициатора личностного подхода [17].

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Платонов К.К. К проблеме профессиональных способностей // Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда. – М., 1957.*
2. *Платонов К.К. Психологические проблемы космического полета // Вопросы психологии.- 1959. - № 3.*
3. *Платонов К.К. Теория и методы изучения личности // Личность и труд. – М., 1965.*
4. *Платонов К.К. Психология религии. – М.: 1967.*
5. *Платонов К.К. Профессиональные способности и профессиональная ориентация / Профессиональная ориентация и консультация молодежи. – Киев, 1966. – С. 8-9.*
6. *Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии / Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 190-217.*
7. *Платонов К.К. Психологическая структура личности / Личность при социализме. – М., 1968. - С. 62-77.*
8. *Платонов К.К. Вопросы психологии труда. Изд-е 2-е. – М.: Медицина, 1970. – 364 с.*
9. *Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.*
10. *Платонов К.К. Методологические проблемы медицинской психологии. - М.: Медицина, 1977. – 95 с.*
11. *Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1977. – 247 с.*
12. *Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 310 с.*
13. *Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Изд-е 2-е. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.*
14. *Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.*
15. Алфимов В.Н., Артемов Н.Е., Тимошко Г.В. Творческая личность старшекласника: модель и развитие: Научное издание. – Киев-Донецк, 1993. – 64 с.
16. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / Научный редактор В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 144 с.
17. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – Київ: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

# 17. ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СИНТЕТИЧЕСКОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ Б. Г. АНАНЬЕВА

***"...Личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения, наконец, что особенно важно, субъект общественного поведения – носитель нравственного сознания"***

***Б. Г. Ананьев***

*Борис Герасимович Ананьев (14 августа 1907 г. – 18 мая 1972 г.) – выдающийся отечественный психолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР, родился во Владикавказе, в семье учителя. В 1928 г. закончил Горский педагогический институт во Владикавказе, в 1931 г. – аспирантуру Ленинградского государственного института по изучению мозга имени В.М.Бехтерева, где работал с 1931 г. по 1942 г. сначала старшим научным сотрудником, а позже – заведующим лаборатории и далее – сектора психологии. В 1942-1943 гг. возглавляет психологический кабинет евакогоспиталя в г. Тбилиси. В 1943-1944 гг. – профессор Института усовершенствования учителей и Филиала Ленинградского педагогического института имени А.И.Герцена. С 1944 по 1951 г. заведует кафедрой и отделением психологии Ленинградского государственного университета. В 1951-1960 гг. – директор Ленинградского научно-исследовательского института педагогики АПН РСФСР. В период с 1960 по 1967 г. Б.Г.Ананьев вновь возглавляет кафедру психологии Ленинградского государственного университета, а с 1967 г. становится деканом факультета психологии этого университета.*

*Как последователь идей И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева в комплексном изучении человека, выступил с инициативой создания системы человекознания, в которой должны быть синтезированы достижения широкого круга наук о человеке. Б.Г.Ананьев рассматривал три иерархически подчиненные друг другу уровня организации человека – индивида, личности, индивидуальности, считая, что последняя складывается на основе взаимосвязи человека как личности и человека как субъекта деятельности и обусловливается ее природными свойствами [15, с. 25; 16, с. 188; 17, с. 21]. Неоднократно бывал в Украине и сотрудничал с украинскими психологами.*

*Научные взгляды Б.Г.Ананьева на личность изложены в ряде его трудов, в частности, в фундаментальных работах "Человек как предмет познания" (1968), "Некоторые проблемы психологии взрослых" (1972), "О проблемах современного человекознания" (1977), "Избранные психологические труды", Т.1 (1980).*

### 17.1. Комплекс наук по изучению проблемы личности и ее определение в системе человекознания

В 50-е годы прошлого века Б.Г.Ананьев выступил с предложением комплексного изучения проблемы человека, рассматривая ее как общую проблему современной науки. Ведь к изучению этой проблемы привлечены естественные науки, точные и технические науки, все гуманитарные науки. По подсчетам ученого, в систему наук о человеке входит более 270 научных дисциплин, которые могут быть объединены в шесть "основных разрядов". Это науки: а) о Homo sapiens как биологическом виде; б) о человечестве и исторических общностях; в) о взаимодействии человека и окружающей природной среды, включая ноосферу и освоение космоса; г) о человеке как индивиде и его онтогенезе; д) о личности и ее жизненном пути в обществе; е) о человеке как субъекте практической и теоретической деятельности. Как считает Б.Г.Ананьев, "вся эта грандиозная система наук все больше сосредотачивается на разностороннем изучении главнейших фундаментальных проблем человека и его развития. Именно эти проблемы становятся центрами интердисциплинарных связей...

Всевозрастающее многоообразие знаний об этих процессах, обусловливающих *целостность человека*, позволяет в настоящее время более полно представить человека в научной картине мира, в которой сформулированы биологические, психологические и социальные характеристики в их взаимосвязях. Однако нужны еще многие и многие комплексные интердисциплинарные исследование исторической природы человека (теоретические, экспериментальные, прикладные), с помощью которых можно было бы изучить важнейшие взаимосвязи между основными свойствами человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности" [15, с. 211-212].

В своих фундаментальных трудах Б.Г.Ананьев представляет подробные схемы классификации основных проблем и наук о Homo sapiens [14, с. 30], человечестве [14, с. 37], междисциплинарных связях в изучении проблем "природа-человек " и " человечество-природа" [15, с. 44], основных проблем и наук о человеке как индивиде и его онтогенезе [14, с. 46], которые образуют основу системы человекознания и открывают путь для комплексного изучения проблемы человека как личности, субъекта и индивидуальности.

При определении комплекса наук о личности и ее жизненном пути ученый опирается на сущностное ее понимание как совокупности общественных отношений, что вытекает из известного положения К.Маркса человеке. Личность

формируется в процессе воспитания как направленного влияния общества на развитие человека, в процессе “социализации индивида”. Как отмечает Б.Г.Ананьев, ”признание общественной природы этого процесса и исторического характера существования личности объединяет самые противоположные направления психологии, социологии и философии. Однако в толковании самого общества и взаимодействия социального и биологического в природе человека противоречия весьма остры и непримиримы.

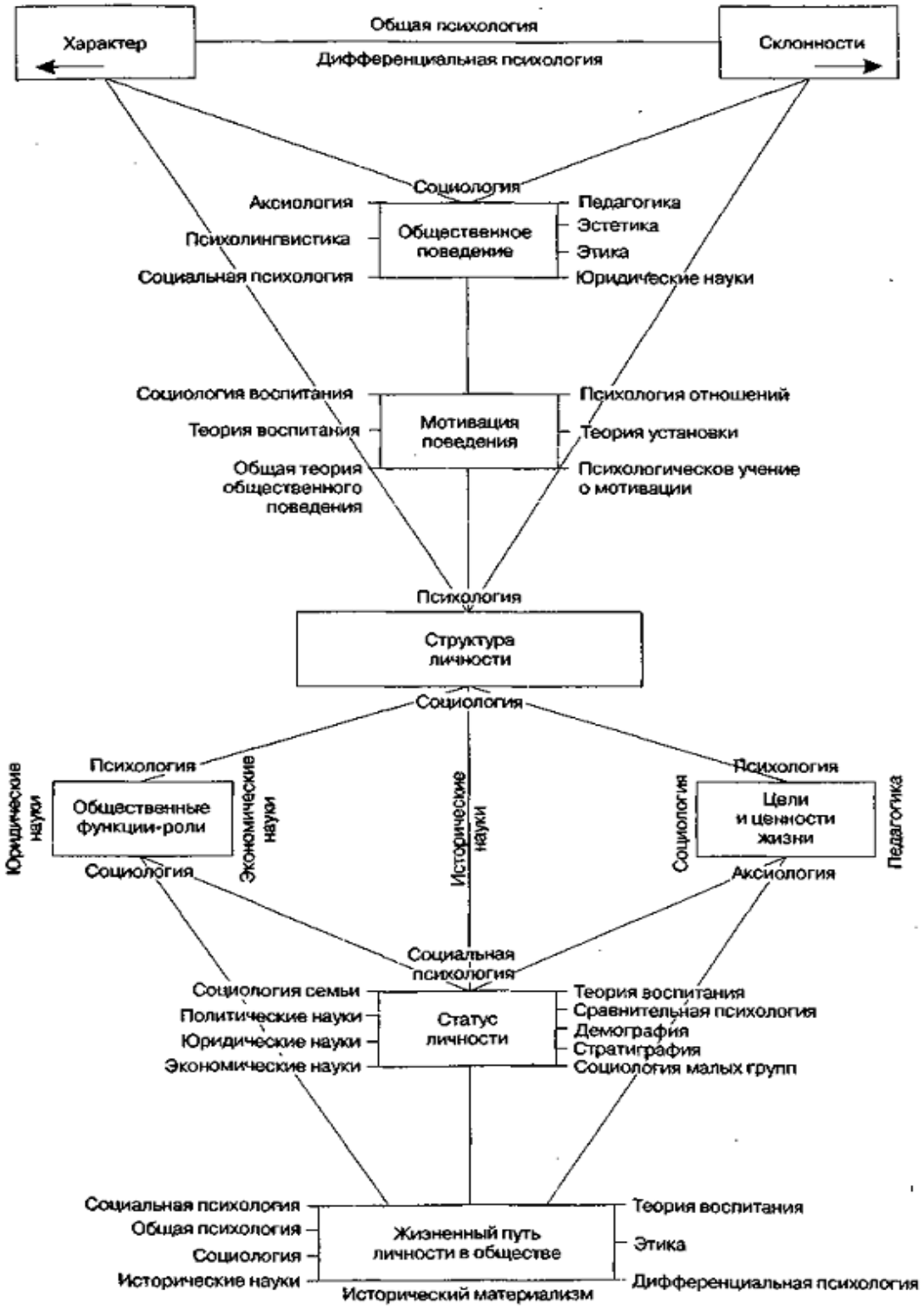



Рис. 1. Схема основных проблем и наук о личности и ее жизненном пути [15, с. 50].

В изучении человека как личности особенно выделяется *статус личности*, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. п.); *общественные функции*, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи; *мотивация* ее поведения и деятельности в зависимости от *целей и ценностей*, образующих ее *внутренний мир; мировоззрение* и вся совокупность *отношений личности* к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); *характер и склонности*...

Все эти состояния и структурные особенности человека как личности рассматриваются в развитии, в процессе жизненного пути, на котором выделяются моменты старта и финала основной деятельности в обществе, этапы творческой эволюции личности, периоды подъема и спада, главнейшие события личной жизни и деятельности, тесно переплетенные с важнейшими событиями эпохи и общественного развития страны" [15, с. 49-51].

В соответствии с этим, в изучении личности принимает участие, по мнению ученого, "разнородный комплекс дисциплин" – философских, социологических, правовых, психологических и т. п., – отношения между которыми отвечают объективным связям между основными феноменами личности. Этот комплекс может быть представлен в виде определенной схемы (см. рис. 1) [15, с. 50-51].

Комментируя приведенную схему, Б.Г.Ананьев отмечает „что в изучении человека как личности главную роль играют общественные науки и многочисленные отделы психологии. Исключительно велико и значение философских дисциплин, выступающих в этой области как специальные теории определенных сфер жизни личности и ее социального развития. Все эти дисциплины, изучающие социальную историю, сущность, структуру и мотивацию личности, отвлекаются от ее природных основ, что в пределах самой теории личности являются необходимым и оправданным задачами ее воспитания и развития. И именно это обстоятельство позволяет полагать, что изучение личности, имеющее решающее значение при исследовании человека, все же составляет лишь часть всей системы человекознания" [15, с. 51].

В контексте розрабатываемого ученым системы синтетического человекознания им подаются два предельных, расширенное и менее обобщенное понимание личности: "...расширенное толкование личности приводит к отождествлению с нею всего комплекса сложнейших явлений, связанных с понятием "человек". Менее обобщенный характер имеет идентификация понятий "личность-суб'єкт". Конечно, личность *есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения,* наконец, что особенно важно, *субъект общественного поведения* – носитель нравственного сознания" [15, с. 52].

В другой своей работе Б.Г.Ананьев дает еще одно, более сжатое, определение личности: "Личность – общественный индивид, объект и субъект исторического процесса" [14, с. 124]. Он убежден, что в "характеристиках личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности" [там же].

### 17.2. Личность как субъект деятельности, общения, общественного поведения и предмет комплексного научного исследования

Б.Г.Ананьев делает ряд замечаний относительно соотношения понятий "человек", "личность", "суб'єкт".

С одной стороны, человек как субъект познания не сводится только к личности, потому что является еще и индивидом с его материальным механизмом рефлекторной деятельности мозга как субъекта сознания. "Строго говоря, и человек как субъект труда, учения и других видов деятельности тоже не может быть полностью понят лишь в системе общественных отношений, при абстрагировании от природных основ и материального субстрата деятельности" [15, с. 52].

С другой стороны, субъект всегда является личностью "и его деятельность всегда осуществляется в определенной системе общественных отношений. Однако, сама деятельность (труд и т. д.), с ее предметом, орудием и операциональной техникой, и субъект деятельности с его сенсомоторным, речемыслительным и знаковым аппаратом, не сводятся к общественным отношениям, совокупность которых составляет сущность личности". То есть, по мнению ученого, существует необходимость отграничения понятий "личность" и "суб'єкт труда" и различения своеобразных подходов к их исследованию.

С третьей стороны, "структура человека как субъекта деятельности образуется из определенных свойств индивида и личности, соответствующих предмету и средствам деятельности… Безотносительно к ним невозможно охарактеризовать какое-либо свойство человека как субъекта. Сущность этой структуры (свойств – Р.В.) составляет *всемирно-исторический опыт человечества*, а отнюдь не только структура личности, с которой она теснейшим образом связана" [там же].

Б.Г.Ананьев очерчивает комплекс наук, которые изучают человека как субъекта, отмечая, что состав этого комплекса может видоизменяться в зависимости от объективных характеристик деятельности, которая является предметом исследования [15, с. 53].

Анализируя отдельные блоки этого комплекса проблем и наук о человеке, Б.Г.Ананьев отмечает, что "человек как субъект познания составляет предмет гносеологического (или епистемологического) исследования. Диалектика чувственного и логического в процессе познания, структура этого процесса в целом, роль практики в процессе познания – все это составляет капитальные проблемы теории познания и диалектики.

Проблема субъекта в логике – формальной, диалектической, математической – это проблема логического, абстрактного мышления, его законов, операций и процессов. С логическими аспектами проблемы субъекта взаимосвязаны современные направления математической логики, теории информации и кибернетики в целом... Психологические аспекты субъекта значительно шире логических, так как охватывают проблемы сознания, чувственного познания, а не только мышления. Вместе с тем, проблема мышления (главнейшей деятельности субъекта) занимает в современной психологии весьма важное место" [15, с. 52-53].

Ученый отмечает всё возрастущую роль огромного по своему составу комплекса дисциплин, которые изучают человека как *субъекта* труда, в который входят психология труда, инженерная психология, эргономика.

Разными аспектами формирования человека как *субъекта познания и труда* занимаются педагогика в таких ее разделах, как дидактика производственной политехнической учебы, методика обучения основам знаний и основам производства.

Все более актуальной становится, по мнению Б.Г.Ананьева, проблема *субъекта общения*, которая решается в лингвистике, психологии, этике.

Особые направления исследования составляют функции субъекта в таких видах деятельности, как игра, учение, спортивная деятельность и т.п.

Ученый верно подмечает связь способностей, как потенциальных характеристик человека, ее готовности к деятельности, не только с личностью, но и со структурой субъекта определенной деятельности. По убеждению Б.Г.Ананьева, именно при изучении способностей “соединяется проблема субъекта с проблемой личности”, а вместе с тем – и с проблемой индивида, “поскольку способности имеют природную основу – задатки” [15, с. 54].

Важным и перспективным можно считать включение ученым в область научного изучения человека как субъекта деятельности таких дисциплин, как теория творчества и творческого мышления (эвристика). Ведь, “современная наука рассматривает творчество не только как высшую, наиболее активную и продуктивную форму деятельности человека, преобразующую действительность, но и как сложную конвергенцию основных ее видов – труда, познания и общения” [там же].

### 17.3. Социальные ситуации развития личности, ее статус, общественные функции (роли) и ценностные ориентации

Понимая личность в качестве общественного индивида, объекта и субъекта исторического процесса, Б.Г.Ананьев пытается раскрыть в ней те характеристики, которые полнее всего раскрывают общественную сущность человека, определяют явления человеческого развития, в том числе и естественные особенности человека. Личность как совокупность общественно определенных свойств человека, занимает в его характеристике ведущее место. Именно поэтому, по мнению ученого, более широкое понятие „человек” часто идентифицируется с более частичным понятием „личность” в некоторых философских и психологических трудах.

Он подчеркивает: „Формирование и развитие личности определяется совокупностью условий социального существования в данную историческую эпоху. Личность – объект многих экономических, политических, правовых, моральных и других воздействий на человека общества в данный момент его исторического развития, следовательно, на данной стадии развития данной общественно-экономической формации, в определенной стране с ее национальным и классовым составом.

Лишь охарактеризовав основные силы, воздействующие на формирование личности, включая социальное направление образования и общественного воспитания, т.е. определив человека как *объект* общественного развития, мы можем понять внутренние условия его становления как *субъекта* общественного развития. В этом смысле личность всегда *конкретно-исторична,* она продукт своей эпохи и жизни страны, современник и участник событий, составляющих ”вехи истории общества и ее жизненного пути...

Поэтому изучение личности неизбежно становится *историческим исследованием* не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность.

Биографические исследования личности, ее жизненного пути и творчества есть род исторического исследования в любой области знания - искусствоведения, истории науки и техники, психологии...” [15, с. 124-125].

Б.Г.Ананьев обращается, в этой связи, к понятию социальной ситуации развития личности, которое в 20-30-е годы использовал в качестве ключевого в своих культурно-исторических исследованиях психики Л.С.Выготский. Он подчеркивает, что в современной науке накоплен немалый материал, характеризующий данные ситуации в условиях разных политических формаций, довоенных, военных и послевоенных лет, поражений и побед, влияния на них комплекса разных экономических, политических, правовых, идеологических, социально-психологических, демографических и т.п. – факторов. „В этот комплекс входят явления производства материальной жизни общества и сферы потребления, социальные институции, средства массовой коммуникации и сами люди, объединенные в разные общности. Взаимодействие человека с этими обстоятельствами жизни составляет ту или иную социальную ситуацию развития личности” [15, с. 127].

Вместе с тем, личность выступает не только пассивным объектом влияния со стороны социальной ситуации развития. Она в то же время есть субъект создания собственной среды, которая содействует развитию ее личности, хотя это может требовать многих лет напряженной деятельности человека во многих социальных ситуациях. „Типология подобных ситуаций еще не разработана, но оснований для постановки такого вопроса достаточно, особенно для исследования влияния политических или социально-психологических ситуаций на развитие личности” [там же].

Важными характеристиками личности ученый признает её статус и позицию, которые связаны с социальными ситуациями ее развития, но более изменчивы и подвижны, чем эти ситуации.

Статус личности формируется с момента рождения человека в определенной общественной среде и зависит от статуса или положения родителей, их экономических, политических, правовых позиций, рода занятий, образования. Резкое нарушение, снижение уровня материальной и культурной жизни семьи непосредственно влияет на условия формирования личности. „Статус семьи может быть более или менее устойчивым. В таком случае создается жизненный стереотип того или другого уровня, который упрочняет механизмы поведения и стабилизирует наиболее общие и важные для последующей эволюции черты личности.

С началом самостоятельной общественно-трудовой деятельности строится собственный статус человека, что приемственно связан со статусом семьи, из которой он вышел. Под влиянием обстоятельств жизни и исторического времени собственный статус может все больше отдаляться от старого статуса и преодолевать старый уклад жизни, сохраняя, однако, наиболее ценные традиции” [15, с. 131].

Б.Г.Ананьев отмечает при этом, что “сочетание черт относительной устойчивости и преобразований в связи с развитием всего общества характерно для статуса. Положение личности в обществе определяется системой ее прав и обязанностей, их соотношением, реальным обеспечением прав личности со стороны данного *общества* и реальным осуществлением обязанностей по отношению к обществу со стороны *личности*...

Статус личности как бы “задан” сложившейся системой общественных отношений, социальных образований, объективно определяющих “место” личности в социальной структуре. Понятие статуса личности может быть дополнено

понятием позиции личности, характеризующим субъективную, деятельную сторону положения личности в этой структуре...

Позиция личности как субъекта общественного поведения и разнообразной социальной деятельности является сложной системой отношений личности (к обществу, в целом, и сообществам, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. Вся эта сложная система субъектных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций – ролей, которые выполняются человеком в заданных социальных ситуациях развития.

Многообразные позиции личности, сочетающие объективные и субъективные ее характеристики, строятся на основе ее статуса, но могут его преобразовать или, напротив, закрепить в зависимости от эффектов деятельности" [15, с. 131-136].

По мнению ученого, "исследование статуса личности имеет важное значение для определения ее социальных функций – ролей, которые рассматриваются вообще как динамический аспект статуса, реализация связей, заданных позициями личности в обществе..." [15, с. 134].

Б.Г.Ананьев подчеркивает, что "личность как общественный индивид всегда выполняет определенную совокупность общественных функций. Каждая из них осуществляется путем своеобразного общественного поведения, строится в виде известных систем поведения и обусловливающих мотиваций. Эти системы поведения, мотивы и общественные функции личности в целом детерминованы нормами морали, права и другими явлениями общественного развития. Они ориентованы на определенные эталоны общественного поведения, которые соответствуют классовому сознанию или господствующей идеологии. Любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественного существа – личность, субъекта и объекта исторического процесса.

Деятельность (труд, общение и познание; игра и учение, спорт и самодеятельность разных видов) осуществляется лишь в системе этих связей и взаимозависимостей. Поэтому субъект деятельности – личность – и характеризуется теми или иными правами и обязанностями, которые общество ей присваивает, функциями и ролью, которую она играет в малой группе, коллективе и обществе в целом"[15, с. 138].

Б.Г.Ананьев поддает тщательному анализу различные аспекты проблемы соотношения между социальными ситуациями развития личности, ее статусом, общественными функциями, ролями, опираясь на данные ряда отечественных и иностранных исследователей – Ф.Д.Горбова, О.Г.Здравомыслова, Д.М.Ингер, А.Инкельс, Е.А.Климова, И.С.Кона, Е.С.Кузьмина, А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, Д.Симпсон, В.П.Тугаринова, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядова и многих других. Этот анализ представляет особую ценность, однако мы опускаем его, отдавая предпочтение оригинальным мыслям самого автора.

Очерченные Б.Г.Ананьевим специальные характеристики социальных функций, ролей личности, которые исследуются социологами, социальными психологами, психологами, имеют общий центр, в качестве которого выступают ценностная ориентация групп и личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей. Как считает ученый, „все эти различные характеристики личности составляют существенные моменты ее внутреннего мира и общественного поведения, направленного на усвоение, переживание и воспроизведение ценностей жизни и культуры. Поэтому психологическое исследование мотивации поведения личности невозможно без социолого-философского (аксиологического) и социально-психологического изучения самих ценностей" [15, с. 146], Б.Г.Ананьев соглашается с классификацией ценностей, разработанной В.П.Тугариновым, которая предусматривает их деление на материальные (пища, одежда, жилище, сфера вещей, которые обеспечивают комфорт и т.п.), общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость и т.п.) и духовные (образование, наука, искусство и т.п.), добавляя к ним также такие „синтетические ценности", как Родина, труд, общение с людьми и природой. Он особенно отмечает, что „лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями материальные ценности выполняют функцию стимулятора индивидуально-психического развития... Направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации" [15, с. 146].

### 17.4. Психологическая структура человека как личности и субъекта деятельности

При определении психологической структуры личности Б.Г.Ананьев выходит из сущности связи, „существующей между интериндивидуальной структурой того социального целого, к которому принадлежит личность, и интериндивидуальной структурой самой личности„ [15, с. 149]. При этом должны различаться два аспекта данной связи. С одной стороны, „многообразие связей личности с обществом, в целом с различными социальными группами и институциями определяет интериндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир". С другой стороны, „сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития... Расклад самих социальных объединений (интериндивидуальных структур) влечет ломку интраиндивидуальной структуры личности, возникновение острых внутренних кризисов, дезорганизующих индивидуальное поведение, вернее, совокупность индивидуальных поведений участников таких распадающихся объединений." [15, с. 149].

Как отмечает ученый „определенные связи между интер- и интраиндивидуальными структурами обнаруживаются во многих других состояниях психофизиологического напряжения личности (стресса, тревоги, ригидности или наклонности к персеверации, фрустрации и т.п.). Эти состояния не носят массового характера (подобно паническим) и чаще всего являются целостным изменением отдельной личности при острых жизненных конфликтах (с другими людьми, социальными предписаниями, институциями и т.п.), лишениях и потерях (общественных благ, престижа, репутации, социальных связей и т.д.) [15, с. 149-150].

Ученый рассматривает структуру личности как постепенно складывающуюся в процессе ее социального развития, являющуюся продуктом этого развития, эффектом жизненного пути человека. „Как и всякая структура,

интраиндивидуальна структура есть целостное образование и определенная организация свойств. Функционирование такого образования возможно лишь посредством взаимодействия различных свойств, являющихся компонентными структуры личности. Исследование компонентов, относящихся к разным уровням и сторонам развития личности, при структурном изучении этого развития обязательно сочетается с исследованием различных видов взаимосвязи между самими компонентами" [15, с. 151].

Б.Г.Ананьев ссылается, в этой связи, на результаты комплексного исследования своих сотрудников по лаборатории дифференциальной психологии и антропологии Ленинградского университета, таких как – Г.И. Акинщикова, Л.Н.Гольбина, М.Д.Дворяшина, Т.П.Кистер, И.М.Палей, Н.А.Розе, Н.Н.Обозов, К.Д.Шафранская, аспирантов, лаборантов и студентов факультета психологии ЛГУ. Так, И.М.Палеем были выделены среди корреляционных и факторных связей разные виды зависимости – генетические, функциональные, каузальные и т.д. Были получены также „серии корреляционных плеяд, включающих связи характерологических черт (интравертированности или экстравертированности), интеллекта (вербального и невербального), различных психомоторных, вегетативных, биохимических функций. Экспериментальные данные были получены не только в обычных условиях, но и в ситуациях интеллектуального напряжения (экзаменов) [15, с. 151-152].

Благодаря этому, в структуре личности был обнаружен ряд факторов. Так, наиболее значимым оказался интеллектуальный фактор (с весом 12,3 %), включавший ряд позитивных корреляций с общим показателем умственного развития (0,81), вербального (0,57) и невербального (0,72) интеллекта, внимания (0,62), общей успеваемости учения (0,40), а также – негативную корреляцию с основным обменом (-0,46). Последнее означает, что „более высокий интеллектуальный уровень характеризуется не только более высокими уровнями внимания и успешности выполнения (продуктивности) умственной работы, но и меньшими, чем в других случаях, энергетическими затратами организма в процессе умственной деятельности" [15, с. 152].

Еще один фактор – „интраверсия – экстраверсия" (весом 8,8 %) включал как указанные показатели, так и метаболические характеристики.

Следующий фактор – нейротизм – содержал как характеристику степени эмоциональной уравновешенности или неуравновешенности, так и вегетативных эффектов: психогальванической реактивности, потоотделения и т.д. и вместе с тем – уровень внимания.

Как отмечает Б.Г.Ананьев „в любом из факторов, определяющих структуру личности, обнаруживаются корреляционные плеяды, сложноветвящиеся цепи связей между отношениями и свойствами личности, интеллектуальными и другими психическими функциями, соматическими и нейродинамическими особенностями человека... Иначе говоря, целостный человек как социальное и психофизическое единство выступает в любом из параметров, характеризующих структуру личности. Однако определяющим и ведущим началом в этой структуре являются социальные качества, сформированые на базе статуса и комплекса социальных функций человека, характеристики основной ее деятельности в обществе (труда, учения и д.р.). Сопоставление дифференциально-психологических и социально-психологических данных об одних и тех же людях показало наличие зависимостей между статусом в малой группе и коллективе, характером и интеллектом" [15, с.153].

Вместе с тем, Б.Г.Ананьев подчеркивает, что "исследование социального статуса и социальных ролей личности, т.е. ее объективных характеристик, позволило выявить активное участие самой личности в изменении статуса и социальных функций. Сложный и долговременный характер активности субъекта является показателем наличия не только приспособленных к отдельным ситуациям тактик поведения, но и стратегии достижения посредстов этих тактик далеких целей, общих идей и принципов мировоззрения. Именно стратегическая организация поведения включает интеллект и волю в структуру личности, соединяя их с потребностями, интересами, всей мотивацией поведения личности.

В реальном процессе поведения взаимодействуют все "блоки" коррелируемых функций (от сенсомоторных и вербально-логических до нейрогуморальных и метаболических). При любом типе корреляции в той или иной степени изменяется человек в целом, как личность и как индивид (организм). Однако, сохранению целостности организма и личности способствуют объективные условия существования человека в данной социальной и природной среде" [15, с. 161].

Такая целостность личности обеспечивается, по мнению исследователя, тем, что "структура личности строится не по одному, а по двум принципам одновременно: 1) субординационному, или иерархическому, при котором более сложные и более общие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные социальные и психофизиологические свойства, и 2) координационному, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, т.е. относительную автономию каждого из них" [15, с. 162].

Рядом со структурой личности, в которой акцент делается на ее психологические свойства, Б.Г.Ананьев выделяет также структуру субъекта деятельности, то есть личности, которая производит материальные и духовные ценности. По мнению ученого, "определение субъекта деятельности вне исторически сложившейся формы предметной деятельности невозможно, т.к. субъект–предмет деятельности–средства деятельности составляют единое целое. Основной предметной деятельностью человека является труд, на базе развития которого возникли все другие формы ее, включая игру и учение.

...Структура труда, как основа деятельности, складывается из взаимодействия человека как субъекта труда с предметом труда посредством орудия, которые являются наиболее подвижной, изменяющейся (совершенствующейся) и активной структурной частью этой деятельности.

...Благодаря использованию орудия, как известно, производится изменение в объекте, т.е. в обрабатываемых природных материалах. Не менее важно и то, что продукт труда есть овеществление и осуществление (экстериоризация) сущностных сил человека. В системе "орган – орудия" человек получил мощное средство опредмечивания природы внешнего мира и собственной природы. Все орудия (инструменты, станки, технические устройства и т.д.) могут

рассматриваться не только по отношению к объекту и изменениям, вносящим в него, но и по отношению к субъекту и его природной организации.

...Эти системы («орган» орудия – Р.В.) являются усилителями (мышечной силы, осязательного различения, разрешающей силы глаза и т.д.), ускорителями и преобразователями (не только видов энергии, например, механической в тепловую, световой в звуковую, но и соответствующих им сенсорных функций).

...По отношению ко всему "спектру" человеческих возможностей орудия труда выступают в качестве ультра- и инфрапотенциалов. Однако, без них нельзя составить представление о всем спектре человеческих возможностей и всевозрастающем их осуществлении в процессе общественно-исторического развития" [15, с. 162-163].

Б.Г.Ананьев замечает, что человек является не только субъектом труда, но в не меньшей мере и объектом труда, "поскольку коллективный труд людей (родителей и членов семьи, воспитателей и учителей, коллектива и руководителей его деятельности) обеспечивает возможность его формирования и развития как субъекта труда. Управление людьми является одним из наиболее сложных и важных видов труда, сочетающих его субъективно-объективные свойства, непосредственно связанные с коммуникацией" [15, с. 164].

А трудовая коммуникация, общение в коллективном труде нуждаются в сложной системе средств вещания, знаковой системе, правилах сигнализации, системах символизации традиций, обычаев, иерархии отношений, прав и обязанностей членов групп, общих функций групп и т.п. При этом следует учитывать знаковые системы, в которых воспроизводятся основные итоги труда, правила управления трудовым процессом, накопления знаний и опыта мислительної деятельности и т.п. С психологической точки зрения необходимо различать также устную, письменную и внутреннюю речь, для которых свойственно определенное сочетание редуцированных форм внутренних диалогов и монологов .

В качестве особой формы деятельности следует выделить, по мнению ученого, познание, изучаемое теорией познания (гносеологией), логикой, психологией, науковедением и искусствоведением. А познание „имеет своими средствами не только знаки естественного языка (общенародного, исторически сложившаяся), но и знаки искусственных языков гностического (например, математического) и практического (например, графического назначения) [15, с. 165].

Как подчеркивает ученый, общим эффектом конвергенции труда, общения и познания выступает сознание человека.

Все вышеупомянутое позволяет Б.Г.Ананьеву считать, что "человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания, посредством которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация внутренней жизни личности. Баланс интериоризации-экстериоризации определяет структуру человека как субъекта определенных деятельностей" [15, с. 166].

Ученый характеризует интериоризацию как переход внешних действий во внутренние, создание внутреннего плана деятельности, что осуществляется не только благодаря учению, но и всеми средствами накопления жизненного и трудового опыта. Он подчеркивает, что благодаря интериоризации постепенно повышается уровень регуляции движений и действий, усваиваются знания, развиваются умения и умелость в определенной сфере деятельности, накапливается опыт ее выполнения. Как основу этого процесса он рассматривает общетрудовые умения, ссылаясь при этом на соответствующие труды украинского психолога Е.А.Милеряна [17]. Важным условием формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной области деятельности ученый признает соединение знаний с опытом.

Экстериоризация, как переход внутренних действий и операций во внешние, не сводится Б.Г.Ананьевим лишь к объективизации и опредмечиванию, но состоит в воплощении замыслов, реализации планов и программ построения новых объектов, в целом, в творчестве. Он отмечает взаимозависимость этих двух процессов: "Экстеориоризация генетически зависит от развития интериоризации, начинающейся с первых моментов усвоения знаний и элементов общественного опыта. На определенных уровнях интеллектуального и практического развития экстериоризация сама начинает влиять на процессы усвоения, выступая в качестве фильтра усваиваемых знаний и действий, необходимых для творчества. Вместе с тем и на самых высоких уровнях творчества экстериоризация постоянно подкрепляется интериоризацией. Образование субъекта деятельности не завершается до тех пор, пока эта деятельность осуществляется; это своего рода перманентный процесс, относящийся к любому возрасту человека как деятеля. Образование новых объектов – материальных и духовных ценностей, созидаемых человеком для общества – имеет более позднее начало в индивидуальном развитии человека (старт творческой деятельности), но вместе с тем не лимитируется возрастом. Финиш творческой деятельности может наступить только со смертью человека" [15, с. 167].

Б.Г.Ананьев считает в этом контексте, что „изучение человека как субъекта труда не может ограничиться характеристиками подготовленности, опытности, мастерства, производительности и качества выполняемой в данный момент работы. Не менее важно определить возможности дальнейшего развития трудовой деятельности человека, внутренние силы личности, значимые для повышения производительности труда в условиях совершенствования самого производства. Эти потенциалы и резервы человека в сфере труда и выступают в форме трудоспособности (общей и профессиональной). Более специальным выражением этих потенциалов в сфере творческого труда являются специальные способности (конструктивно-технические, организаторские, педагогические, художественные, научные и т.д.) ...

Еще больше связаны специальные способности с общей одаренностью как основной потенциальной характеристикой человека – субъекта познания. Понятия трудоспособности, способностей, одаренности, а также жизнеспособности человека относятся к разным классам потенциалов человеческого развития" [15, с. 168-169].

Б.Г.Ананьев признает, что сейчас явно недостаточно „знания о том, существует ли какая-нибудь иерархия в системе этих понятий, или есть какая-либо субординация и координация возможностей". Однако, несмотря на это „никто не сомневается в реальности тех свойств человека, которые носят название потенциальных и виртуальных. Несомненно, что органом этих потенциальных свойств является мозг, продуцирующий всю „актуальную" деятельность человека. Поэтому не только допустимы, но и необходимы аналогии между линиями развития трудоспособности и одаренности,

трудоспособности и жизнеспособности. Эти аналогии помогут в будущем построить некоторую общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях, в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека" [15, с. 169].

Еще один важный аспект данной проблемы Б.Г.Ананьев видит в комплексном исследовании „субъекта определенной массовой деятельности в отношении различных потенциалов и тенденций развития личности. Таких исследований, проливающих свет на взаимоотношения между трудоспособностью, специальными способностями, общей активностью и интересами личности, ее характерологическими свойствами, еще очень мало. Изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности - важнейшая задача всех наук о человеке" [15, с. 170].

### 17.5. Жизненный путь человека, история личности и субъекта деятельности во взаимосвязи с онтогенетической эволюцией человека

Б.Г.Ананьев был одним из первых в новейшей отечественной персонологии, кто поставил вопрос о „глубоком проникновении исторического времени во внутренний механизм индивидуально-психического развития" личности. По его мнению, „психологическое изменение структуры личности, ее характера и таланта уже немыслимы вне категории *исторического времени*, являющегося параметром общественного развития и одной из характеристик исторической эпохи, современниками которой являются данная конкретная популяция и принадлежащая к ней личность. В масштабах исторического времени в соответствии с уровнем цивилизации и исторически сложившимся способом деятельности складывается структура субъекта познания и различных видов деятельности, обусловленная современным состоянием производства**,** науки и искусства" [15, с. 113].

Ученый показывает зависимость ряда свойств личности от исторического времени. Так, им установлено „что системы произвольной памяти и течение воспоминаний зависят от расположения их относительно „оси" «исторического времени". А „субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах. Наблюдения за изменениями моды в разных сферах жизни обнаружили быструю смену перцептивных установок людей в зависимости от хода исторического времени. Оказалось, что восприятие человека и социальных групп человеком (социальная перцепция) всегда соотнесены с особенностями исторической эпохи и жизни народа, они могут быть измерены и с помощью системы исторического времени. Такое измерение распространяется на всю сферу индивидуального сознания. „Историзм" человеческого сознания распространяется фактически на все вещи и предметы, созданные людьми в процессе общественного производства и образующие искусственную среду обитания, расположившуюся в естественной среде обитания (природе) [15, с. 113 -114].

Б.Г.Ананьев перечисляет идеи ряда ведущих психологов, чьи исследования личности связаны с историческим подходом, с онтогенетическими поисками путей построения теории личности „во времени", в противовес чисто структурным ее определением, абстрагированным от реального временного протекания ее жизненного цикла". Он особенно выделяет труды П.Жане, Ш.Бюлер, С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Н.Я.Пэрна, В.Шевчука, Ф.Гизе, Д.Освальда, Г.Лемана и других ученых. В связи с этим, он делает интересный анализ конкретных данных и ключевых теоретических положений относительно таких параметров психологической эволюции личности, ее истории, жизненного пути, как возрастные фазы, биографические ступени жизненного пути, связь биологического, психологического и исторического времени в единой системе координат эволюции личности, жизненный цикл, генетические связи между его фазами, биолого-биографический аспект, история переживаний, эволюция внутреннего мира человека, история творчества личности, возрастное деление периодов подъема и упадка производительности таланта, анализ биографических дат и событий, явления „входа" (включения) в общественную деятельность и „выхода" (выключения) человека из „общественной деятельности", начало трудовой деятельности и самостоятельной жизни в обществе, жизненный план, старт творческой деятельности, кульминационный момент наивысших достижений в избранной деятельности, момент наибольшей производительности творчества и наибольшей значимости созданных человеком ценностей, возраст человека как конвергенция биологического, исторического и психологического времени, временный упадок и новый подъем производительности творческой личности, вторая кульминация в более поздние годы, финиш деятельности как завершение процесса развития субъекта деятельности и познания и т.д. [15, с. 114-118 ].

Обобщая множественные данные в масштабе целостного жизненного пути, Б.Г.Ананьев приходят к ряду важных выводов. Он отмечает, что „жизнь человека как история личности в конкретную историческую эпоху и как история развития его деятельности в обществе складывается из многих систем общественных отношений в определенных обстоятельствах, из многих поступков и действий самого человека, превращающихся в новые обстоятельства жизни.

Несомненно, что человек в значительной степени становится таким, каким его делает жизнь в определенных обстоятельствах, в формировании которых он сам участвует. Человек, однако, не является пассивным продуктом общественной среды или жертвой игры генетических сил. Создание и изменение обстоятельств современной жизни собственным поведением и трудом, образование собственной среды развития посредством общественных связей (товарищества, дружбы, любви, брака и семьи, включения в многообразные малые и большие группы – коллективы) – все это проявления социальной активности человека в его собственной жизни.

Фазный характер развития социальной активности проявляется в смене состояний основной (творческой, профессиональной) деятельности и может быть более или менее точно определен хронологически-биографическим методом. Каждая из этих фаз: подготовительная, старт, кульминация ("пик"), финиш – характеризует структурное изменение субъекта деятельности.

Значительно сложнее обстоит дело с определением аналогичных фаз в истории развития человека как личности. Несомненно лишь, что подготовительные фазы развития личности и субъекта деятельности совпадают. Однако, определить основные моменты становления, стабилизации и финиша в развитии личности можно лишь путем сопоставления сдвигов по многим параметрам социального развития человека: гражданскому состоянию,

экономическому положению, семейному статусу, совмещению, консолидации или разобщению социальных функций (ролей, характера ценностей и их переоценки в определенных исторических обстоятельствах), смене среды развития и коммуникаций, конфликтным ситуациям и решению жизненных проблем, осуществленности или неосуществленности жизненного плана, успеху или неуспеху – триумфу или поражению в борьбе. Определение фаз развития личности по комплексу подобных параметров – одна из важных задач научной теории личности в социологии и психологии.

История личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере ими определяется (как это видно, например, в отношении возраста). В еще большей мере важно учитывать и обратное влияние социального развития на изменение человеческой природы и жизненного пути человека, на его онтогенетическую эволюцию" [15, с. 119].

В связи с последним, Б.Г.Ананьев обращается к двум фрагментам картины развития, которая позволяет предполагать, что в силу действия различных факторов происходит как конвергенция, так и дивергенция „обоих рядов развития ребенка" (по Л.С.Выготскому) – натурального и культурного (социального). Конкретно, "речь идет о так называемых сензитивных периодах как о периодах повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям в процессе обучения и воспитания, т. е. социального формирования интеллекта и личности" [15, с. 120].

Ученый характеризует природу сензитивных процессов как типичное проявление конвергенции натурального и культурного "рядов" развития ребенка, как "комплексные признаки коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения (воспитания). Эта сенсибилизированность функций является эффектом взаимосвязи "созревания" функций и научения сложным системам действий. Такая взаимосвязь обеспечивает более высокий уровень функционирования мозга...

Подобные оптимумы развитию ребенка нельзя непосредственно вывести из процесса созревания (натуральный ряд) и нельзя объяснить лишь мастерством педагогического воздействия и культурным накоплением ребенка (социальный ряд развития). Они относятся именно к тем сплетениям органического и социального рядов в целостном психическом развитии ребенка, о которых писал Л.С.Выготский. Но в этом сплетении отчетливо проявляется ведущая роль социального развития, детерминированного направленным воздействием общества на индивида (воспитание). Многосторонние проявления социальной детерминации индивидуального развития экономическими, политическими и другими факторами. Общим эффектом воздействия этих факторов является феномен акселерации физического развития детей и подростков в современных условиях..." [15, с. 120-121].

Как отмечает ученый, опираясь на данные специалистов „акселерация общесоматичного развития детей детерминируется многими факторами, но среди них решающее значение имеют изменившаяся структура питания, улучшение гигиенических условий и профилактических средств учет конституционально-генетических компонентов развития в оздоровительной практике. В связи с действием этих факторов, отмечается акселерация умственного развития, поскольку оно связано с интенсификацией корковых функций как регуляторов физического созревания.

Акселерация общесоматического развития влияет на изменение темпов и характера полового созревания, которое, в свою очередь, влияет на общесоматическую эволюцию в периоды отрочества и юности... Имеются основания предположить, что к числу факторов акселерации полового созревания могут быть отнесены такие социально-культурные особенности развития, как ускорение темпов умственного развития детей в современных условиях, всевозрастающая их умственная и практическая активность, включение в разные системы массовых коммуникаций и т.д." [15, с. 121].

Б.Г.Ананьев подчеркивает, что "в акселерации, помимо других форм взаимосвязи биологического и социального, проявляется взаимосвязь онтогенетического развития и жизненного пути человека уже в начальные стадии человеческой жизни.

На темпы роста и созревания оказывают влияние образ жизни формирующегося человека, способы деятельности – игровой, спортивной, учебной, трудовой и общественного поведения, гигиенические условия режима жизни, питания, сна и бодрствования, тесно связанные со статусом личности, наличие или отсутствие стрессоров, главнейшими из которых являются конфликтные ситуации и т.п. Все эти факторы имеют значение не только сами по себе как моменты становления личности – субъекта, но и как силы, воздействующие на органическое развитие человека в определенные моменты ее онтогенеза. В качестве детерминанты этого развития, они играют роль *стимуляторов* (способствующих процессам роста и созревания) или, наоборот, *стрессоров и депрессоров* (задерживающих, даже извращающих эти процессы), а в ряде случаев – *катализаторов* (ускоряющих действие других факторов, в том числе и физико-химических, на эти процессы) [15, с. 122].

Ученый приводит обнаруженный в современной геронтологии не менее удивительный, чем акселерация, феномен, проявляющийся в "*замедлении процессов старения"* – как результат социальной детерминации органического развития человека в этот период его жизненного пути. "Этот феномен, как можно предполагать, не обусловлен генетически-мутационными изменениями человеческой природы, а является прижизненным приобретением современного человека в процессе его индивидуального развития. *Влияние жизненного пути человека и меры его активности на ход онтогенетической эволюции в период старения неизмеримо больше, чем в ранние годы.* Именно с активностью человека связано действие гигиенических факторов, способствующих стабилизации жизненных функций на высоком уровне в зрелые годы жизни. *Ускорение созревания и замедление старения имеет общим эффектом расширение диапазона зрелостных изменение, увеличения времени протекания наиболее активных и продуктивных фаз человеческой жизни*" [15, с. 122].

В качестве еще одного фактора влияния жизненного пути или биографии человека на его онтогенетическую эволюцию Б.Г.Ананьев называет всевозрастающую индивидуализацию этой эволюции, поскольку возрастная изменчивость все больше опосредствуется, по его мнению, индивидуальной изменчивостью: "Значение индивидуально-типических особенностей человека увеличивается в средние и поздние фазы человеческой жизни. Характериологические особенности, специальные способности и уровень общей одаренности влияют на то или иное направление развития жизнедеятельности человека и на его свойства (жизнеспособность, работоспособность,

трудоспособность). Постоянная умственная деятельность, высокая социальная активность, труд и творчество – факторы, противостоящие инволюционным процессам, регулирующим ход органического развития" [15, с. 123].

### 17.6. Личность как „вершина" человека и индивидуальность как „глубина" личности и субъекта деятельности

Широкий науковедческий контекст исследования позволил Б.Г.Ананьеву рассмотреть человека в многочисленных взаимосвязях с миром, благодаря чему он выступает как открытая система – открытая к общественной жизни, искусственной предметной среде, природной среде, Вселенной. „Благодаря открытости системы "человек - мир" человек есть, как утверждала еще античная философия, микрокосм, отражающий и представляющий в себе макрокосм – общество, природу, мир в целом" [15, с. 170].

С другой стороны, внешние взаимосвязи человека, личности с миром, открывают для науки перспективу изучения внутреннего мира человека, его индивидуальности. В этом плане Б.Г.Ананьев считает целесообразным придерживаться синтетического, диалектического подхода. "Для того, чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения целого (на молярном уровне), нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему "закрытую", замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта)" [15, с. 171]. Ученый ссылается при этом на справедливое замечание В.М.Бехтерева о том, что "мир строится в форме замкнутых систем, представляя собой особенные индивидуальности. Каждая индивидуальность может быть различной сложности, но она представляет всегда определенную гармонию частей и обладает своей формой и своей относительной устойчивостью системы... Гармония частей есть основа индивидуальности..." [15, с. 171].

Б.Г.Ананьев считает перспективным подход с этой точки зрения к изучению явлений *человеческой* индивидуальности, поскольку "именно в этих явлениях как бы замыкается *внутренний контур регулирования всех свойств человека как индивида, личности с ее множеством противоречивых ролей и субъекта различных деятельностей*. В такой относительно замкнутой системе, "*встроенной" в открытую систему взаимодействия с миром, образуется определенное взаємосоответствие тенденций и потенций человека, самосознание и "я" – ядро человеческой личности"* [15, с. 171].

Это дает основания ученому сделать еще один важный вывод: "Благодаря противоречивому сочетанию в человеке свойств открытой и закрытой систем, его сознание является одновременно субъективным *отражением* объективной действительности и *внутренним миром личности*. В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов ("портретов", "пейзажей", "сюжетов") и концептов, притязаний и самооценки" [15, с. 171].

Важной характеристикой внутреннего мира, как считает Б.Г.Ананьев, является его активный, деятельный характер: "внутренний мир человека работает, и мера напряженности его роботы (переработки опыта, выработки собственных позиций и убеждений, пути самоопределения и т.д.) является показателем духовного богатства индивидуальности. Эффекты его работы путем экстериоризации проявляются в поведении и деятельности как продукты творчества, производящего ценности для общества. Через сложные переходы по различным видам связей из закрытой системы в открытую человек вносит свой собственный вклад в материальную и духовную культуру своего общества и человечества. Возможно, что с этими противоречивыми переходами связаны явления бессознательной жизни, экстатические состояния творческого напряжения, уровни сознательной регуляции..." [15, с. 172].

В этом контексте ученый считает уместным использовать понятие "неповторимый", так как именно *в продуктах творческой деятельности*, изменяющей окружающую действительность, выражается *неповторимый вклад личности в общественное развитие*. Он приводит известные слова Гегеля о "противоречии между *натуральной индивидуальностью*, с комплексом "неповторимых" природно заданных свойств, и "индивидуальностью, которая видит себя реальной в себе самой и для себя самой", т. е. обладающей самосознанием, "я". Но эта истинная индивидуальность, по выражениею Гегеля, "*вкладывает свою сущность* в *произведения посредством деятельности*" [цит. по 15, с. 172].

По мнению Б.Г.Ананьева, "именно в явлениях экстериоризации внутреннего мира человека, его объективации в процессах практической деятельности можно найти возможности объективного исследования человеческой индивидуальности. Если личность – "*вершина*" всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это "*глубина"* личности и субъекта деятельности. Измерение этой внутренней глубины возможно лишь объективными методами современной науки, в системе человековедения, которой посвящено наше исследование. Мы думаем, что одним из важных индикаторов человеческой индивидуальности является активность созидающей, творческой деятельности человека, *воплощение, реализация* в ней всех великих возможностей исторической природы человека" [15, с. 172].

Ученый тщательным образом и всесторонне анализирует взгляды на индивидуальность ряда исследователей, таких как М.А.Мазманян, С.Л.Рубинштейн, А.В.Петровский, А.Г.Ковалев, В.П.Тугаринов, И.С.Кон, В.А.Ядов, Р.Миллер, Г.Уолтер, Г.И.Акинщикова, И.М.Палей, П.Л.Зазулина, Е.А.Иванова, С.Н.Левиева, В.П.Лысенкова, Р.Уильямс и другие и приходит к выводу, что "единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Иначе говоря, индивидуальность человека можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека. Следовательно, человек как вид (Homo sapiens) и как человечество (общество в его историческом существовании) составляет основание для любого определения состояний каждого отдельного, единичного человека, являющегося индивидом, личностью и индивидуальностью" [15, с. 178].

По убеждению ученого „теория человеческой индивидуальности может быть построена только в системе синтетического человекознания. „Формулирование системы человекознания в наше время стало возможным лишь благодаря успехам многих теоретических и прикладных наук, их взаимодействию в различных областях познания, особенно на почве психологии. В этом смысле синтетическое человекознание – наиболее общий результат современного научного развития. Однако в самом ближайшем будущем, как можно думать, ассоциация наук, образующих систему

человекознания, станет важным фактором прогресса научного познания и общественного развития" [15. с. 178]. Эти слова звучат как научное пророчество, как обращение выдающегося ученого к последующим поколениям психологов и представителям других наук, которые создают мощную систему современного человекознания.

Своими фундаментальными исследованиями Б.Г.Ананьев положил начало известной в мире Ленинградской научно-психологической школы. Он плодотворно сотрудничал и с психологами Украины. Достаточно назвать фамилии Л.Ф.Бурлачука, Л.И.Марисовой, Е.А.Милеряна, Б.А.Федоришина, В.А.Моляко, Р.А.Пономаревой, А.С.Поляковой, В.П.Казмиренко и многих других украинских психологов, которые непосредственно ощутили на своей научной судьбе влияние научной школы Б.Г.Ананьева – в ходе учебы и сотрудничества с ее представителями, подготовки дипломных и диссертационных работ, защиты последних в Ленинградском государственном университете, в совете, который возглавлял выдающийся психолог, в ходе многообразных научных контактов и т.п. Бывшие студенты и преподаватели Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченка, профессиональные психологи до сих пор вспоминают вечернюю лекцию Б.Г.Ананьева, прочитанную им согласно программе III съезда Общества психологов СССР, который состоялся в 1968 году в Киеве, и дискуссию на съезде между ленинградскими и киевскими психологами. Также имела широкий резонанс встреча в это же время двух академиков – Г.С.Костюка и Б.Г.Ананьева. А в середине 1980-х годов кафедру общей и инженерной психологии Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченка возглавлял представитель ленинградской психологической школы профессор Н.Н.Обозов [23].

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Ананьев Б.Г. Социогенетическая теория развития поведения человека / Рефлексология и смежные направления. – Л., 1930.*
2. *Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника. – Л., 1941.*
3. *Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л., 1945.*
4. *Ананьев Б.Г. Взаимосвязи способностей и характера / Материалы совещания по психологии личности. – М., 1956.*
5. *Ананьев Б.Г. Человек как общая проблема современной науки / Вестник ЛГУ, 1957, №11.*
6. *Ананьев Б.Г. Теория ощущений. – Л., 1961.*
7. *Ананьев Б.Г. Формирование одаренности / Склонности и способности. – Л., 1962.*
8. *Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки / Вестник ЛГУ, 1962, №23.*
9. *Ананьев Б.Г. Структура личности и трудоспособности / Вопросы современной психоневрологии. – Л., 1966, т. XXXVIII.*
10. *Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Человек и общество / Под. ред. Б.Г. Ананьева. – Л., 1967, вып.2.*
11. *Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., Изд-во ЛГУ, 1968. –340 с.*
12. *Ананьев Б.Г. К онтопсихологии человека / Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. – Л., 1969.*
13. *Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – Л., 1972.*
14. *Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.*
15. *Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т., Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.*
16. Борис Герасимович Ананьев. Вопросы психологии / №3, 1972. – 188 с.
17. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питеркон, 1999. – 528 с.
18. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУЛ, 1993. – 384 с.
19. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: „Прайм ЕВРОЗНАК", 2003. – 512 с.
20. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений: Автореферат докторской диссертации. – Л.: ЛГУ, 1968. – 56 с.
21. Моляко В.А. Психология конструкторного замысла: Автореферат кандидатской диссертации. – Л.: ЛГУ, 1966. – 16 с.
22. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. Автореферат докторской диссертации. – Л.: ЛГУ, 1983. – 40 с.
23. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
24. Полякова Г.С. Жив собі психолог. – К.: Редакції загально-педагогічних газет, 2003.-112 с.
25. Пономарева Р.А. Человеческий фактор и проблема развития творческого потенциала личности. – К.: "Знання" УРСР, 1988. – 20 с.
26. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2- е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
27. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін; За ред. Ю.Л.Трофімова. – 6-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.
28. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятгєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
29. Федоришин В.О. Психологічні аспекти профорієнтації учнів. – К.: "Знання" УРСР, 1976. – 48 с.

# 18. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л. И. БОЖОВИЧ И ЕЕ СОТРУДНИКОВ

***«Личность трактуется как целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию в его взаимоотношениях с окружающей средой. Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспосабливаться к ней, но и сознательно преобразовывать и эту среду и самого себя".***

***Л.И.Божович***

*Лидия Ильинична Божович (1908 г. – 1981 г.) – доктор психологических наук, профессор, родилась в г. Курске. После окончания Московского университета работала завучем в психоневрологическом школе-санатории, а позже – на кафедре психологии Академии коммунистического воспитания, где систематически вела преподавательскую, научно-практическую и научно-исследовательскую работу под руководством Л.С.Выготского. В 1931 г. переезжает в Харьков, где работает вместе с А.Н.Леонтьевым, А.В.Запорожцем, А.Р.Лурией, П.И.Зинченко, В.И.Аснининым, продолжает сотрудничество с Л.С.Выготским. Ведет активные исследования в отделе психологии Харьковской психоневрологической академии и Украинском НИИ педагогики. Позже переезжает в Полтаву. В 1939 г. защищает кандидатскую диссертацию по проблеме усвоения учениками орфографии. Во время войны заведовала отделом трудотерапии в эвакогоспитале в г. Киштиме Челябинской области [7, с. 10].*

*После войны, в 1945 г., Л.И.Божович приглашают в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, где она более 30 лет руководит лабораторией психологии формирования личности. В сфере ее интересов – мотивы учебной деятельности школьников, познавательные интересы учеников и условия их формирования, мотивация поведения детей и подростков, формирование личности в детском возрасте и т. д. Вся ее научная жизнь была связана с изучением личности школьника. Она была не только прекрасным исследователем-экспериментатором, но и педагогом, подготовив более 30 кандидатов и докторов наук, имела свою научную школу [7, с. 10-11].*

*Л.И.Божович – автор фундаментальных научных трудов по проблеме психологии воспитания личности, таких как "Развитие мотивов учения у советских школьников" (в соавт., 1951), "Вопросы психологии личности школьника" (автор и ред., 1961), "Личность и ее формирование в детском возрасте" (1968), "Изучение мотивации поведения детей и подростков" (автор и ред., 1972), "Психическое развитие школьника и его воспитание" (в соавт., 1979) и др.*

### 18.1. Понимание личности

При определении личности Л.И.Божович делает ударение на известном философском положении о том, что психика человека развивается не столько в меру усвоения продуктов человеческого труда, человеческой культуры, сколько в меру изменения субъектом окружающей его действительности. Она придерживается принципиальной точки зрения в этом вопросе, согласно которой развитой личностью можно считать человека, "достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «я». Такой уровень психического развития характеризуется также наличием у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя. Иначе говоря, человек, являющийся личностью, обладает… таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием" [3, с. 3-4].

В более краткой формулировке Л.И.Божович личность – это «целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию в его взаимоотношениях с окружающей средой. Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспосабливаться к ней, но и сознательно преобразовывать и эту среду и самого себя".

Исследовательница подчеркивает, что «такого развития личность достигает лишь у взрослого человека. Однако указанные стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие» [3, с. 4].

В соответствии с этим, "путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя этой среды и воспитателя собственной личности" [3, с. 439]. Для Л.И.Божович присуща собственная научная позиция, которая нашла свое проявление в тезисе, «что психическое развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отображением действительности, в условиях которой это развитие совершается" [3, с. 144]. В 60-е годы прошлого века подобные взгляды в советской психологии можно было бы считать новаторскими, даже в определенной степени радикальными, а саму позицию Л.И.Божович – мужественной, принципиальной.

Доктор психологических наук, профессор В.Е.Чудновский в своей статье, посвященной анализу концепции личности в трудах Л.І.Божович, таким образом реконструирует понимание ею сущности личности: "Согласно представлениям Лидии Ильиничны, личность – особое психическое образование, которое способствует выполнению следующих функций: обеспечивает целостность психической жизни и деятельности человека; формирует ее внутреннюю позицию…" [10, с. 119].

Одним из важнейших аспектов характеристики личности Л.И.Божович считала признание важной роли в ее формировании среды (всевозможные социальные, в том числе и педагогические влияния) и врожденных (внутриутробных и наследственных) особенностей организма, то есть социального и биологического. В этом вопросе она поддерживает, в целом, взгляды большинства советских психологов, но в то же время выражает свою личную точку зрения. Так, она замечает, что роль социального и биологического нельзя рассматривать альтернативно, дело намного сложнее – "и биологические, и социальные факторы, вплетаясь в ход развития, с одной стороны, влияют на него, с другой – сами оказываются в зависимости от особенностей этого развития" [5, с. 14]. То есть "социальные факторы, как и биологические, сами по себе, то есть прямо не определяют психическое развитие; не определяет его и их совместное влияние. Психическое развитие, как и всякое развитие вообще, является процессом "самодвижения". Это значит, что оно имеет свою собственную внутреннюю логику, свои внутренние движущие противоречия, и логикой этого развития определяется то, какую роль сыграют в этом процессе и природные задатки организма, и воздействия, идущие от социальной среды" [5, с. 15-16]. Мы обращаемся с этого места здесь и далее к общей работе Л.И.Божович и Л.С.Славиной, в которой представлены в более перфектной и обобщенной форме ранние взгляды Л.И.Божович, изложенные, в частности, десятилетием раньше в ее фундаментальной книге [3] и положенные в основу ее концепции формирования личности в детском возрасте, разделяемой и развиваемой ее коллегами, в частности, Л.С.Славиной. Имея в виду это обстоятельство, мы будем ссылаться далее лишь на имя основателя этой концепции.

Следовательно, как подчеркивает Л.И.Божович, "ни одна психологическая особенность человека не определяется непосредственно ни биологическими, ни социальными факторами". Все они являются продуктом всего психического развития, в котором природные задатки (и социальные влияния – Р.В.) выполняют разную роль в зависимости от того, как складывается это развитие" [5, с. 19]. Иначе говоря, развитие должно входить в понимание личности как ее неотъемлемый атрибут.

### 18.2. Направленность как основа структуры личности

По гипотезе Л.И.Божович, целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью, основу которой составляет "устойчивая доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека». Эта сфера возникает в процессе жизни, формируется в условиях воспитания на протяжении всей жизни и образует иерархическую систему мотивов, обеспечивающую наивысшую устойчивость личности [3, с. 143].

Именно содержание направленности личности предопределяет весь комплекс ее качеств – интересов, стремлений, переживаний, черт характера и т. п. – и построение каждой из них. Из этого вытекает, как впоследствии справедливо подметил В.А.Аверин, что ведущей сферой в структуре личности, по мнению Л.И.Божович, выступает аффективно-потребностно-мотивационная сфера [6, с. 31].

Лидия Ильинична убеждена, что личность имеет целостную психологическую структуру. Она предостерегает коллег, что будут обречены на неудачу те исследования, которые рассматривают личность как совокупность отдельных свойств и качеств. "Личность здесь составляется из совокупности различных свойств, в то время как для настоящего личностного подхода нужно как раз обратное: рассмотрение каждого отдельного свойства в аспекте личности в целом» [3, с. 44].

По ее убеждению, "в процессе усвоения социального опыта развивается не только каждая отдельная психическая функция, но в психике ребенка возникают некоторые системные психологические образования, которые и становятся присущими ему формами психической жизни. Такими системными новообразованиями являются все психологические особенности человека: и логическая память, и мышление в понятиях, и высшие чувства, и черты

характера – все, что характеризует психологию человека вообще и индивидуальные особенности каждого отдельного человека, в частности.

Системные психологические образования бывают разными по своему содержанию, строению и сложности. Но самое главное заключается в том, что многие из них не распадаются после завершения породившей их деятельности, – они прочно закрепляются и становятся присущими человеку особенностями.

Возникновение таких новообразований и составляет содержание психического развития, его сущность" [5, с. 10-11].

Л.И.Божович отмечает в совместной с Л.С.Славиной работе, что "все системные психологические новообразования являются не просто сочетанием элементарных психических функций, которые входят в их структуру. Эти функции сливаются в единое неразрывное целое, обладающее качественно новыми особенностями" [5, с. 11].

Еще одной особенностью сложных психологических новообразований, например, чувств или убеждений, в сравнении с более простыми, например, логической памятью, является, по мнению Л.И.Божович и Л.С.Славиной, то, что "они несут в себе непосредственную побудительную силу. Человек, обладающий, например, таким качеством, как аккуратность, не может спокойно терпеть беспорядок. Он испытывает при этом такой же дискомфорт, какой возникает при неудовлетворении других его потребностей, и стремится устранить беспорядок" [5, с. 12].

Следовательно, как подчеркивают авторы этой работы, "психическое развитие ребенка тесно связано с последовательным накоплением социального опыта, который откладывается в форме различных по содержанию и по строению психологических новообразований. Эти новообразования, раз возникнув, становятся той психологической реальностью, которая начинает определять поведение и деятельность ребенка, а тем самым и ход его дальнейшего развития" [5, с. 12-13]. Иначе говоря, психологическая структура личности существенно зависит от особенностей ее формирования.

### 18.3. Основные факторы и переходные периоды формирования личности в детском возрасте

Процесс формирования личности ребенка рассматривается Л.И.Божович как последовательный переход от элементарных, неосознанных или частично осознанных потребностей и мотивов, которые непосредственно побуждают ее поведение – к опосредствованным потребностям и мотивам, которые действуют через сознательно поставленные цели и намерения [6, с. 31].

Для каждого возраста ребенка характерна своя, специфическая для него "констелляция" мотивов со свойственной для нее иерархической структурой. Если описать в этом плане общую картину развития личности, то она проявляется в следующем.

В раннем детстве поведение ребенка определяется временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которые возникают ситуативно, подсознательно.

Впоследствии складывается более стойкая иерархия мотивов – на основе относительно постоянно доминирующих потребностей. На завершающем этапе иерархическая система мотивов приобретает максимальную устойчивость, свободу от внешних влияний, опираясь на собственные взгляды и убеждения подростка [6, с. 31-32].

Формируется внутренняя позиция ребенка, то есть "система его потребностей и стремлений (субъективно представленная в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него психических качеств" [3, с. 176].

Потому возникает необходимость, как считает Л.И.Божович, в исследовании прежде всего потребностно-мотивационной сферы ребенка, закономерностей ее становления как таковой, что детерминирует психическое развитие личности, ее моральной и интеллектуальной сферы. Она отмечает, что "полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно потребности приобретают форму самодвижения..." [6, с. 34]. Ее интересуют в этом плане субъективная сторона мотивации, мотивация как внутренний фактор, который побуждает к действию, диалектика мотивационной сферы, то есть ее возникновение и развитие, изменение и расширение, специфика и состав, влияние на учебную деятельность и поведение ребенка [10, с. 121]. При таком подходе, ею был открыт так называемый смысловой барьер между ребенком и воспитателем, определены его виды и пути устранения.

Среди всех первичных потребностей ведущей для психического развития Л.И.Божович считает потребность в новых впечатлениях. Эта потребность возникает у ребенка на протяжении первого месяца жизни и имеет определенные качественные особенности. Она выступает как бы ненасыщаемой, то есть характеризуется тем, что чем больше впечатлений получает новорожденный ребенок, тем больше эта потребность развивается, приобретая "перспективный", "процессуальный" характер. Л.И.Божович объясняет это самой природой функционирования мозга, развитие которого "принципиально безгранично и нуждается в постоянном усовершенствовании познавательной деятельностью субъекта" [там же].

Удовлетворяя эту потребность, взрослый человек вводит ребенка в мир социальной действительности, который образуют общественно выработанные предметы материальной и духовной культуры, исторически созданные формы психической жизни людей. Овладевая культурой, ребенок усваивает социальные формы психики.

Л.И.Божович замечает при этом, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства главным фактором формирования личности выступает взрослый человек. Именно он обеспечивает, через поддержку и одобрение, "уравновешенность" ребенка с окружающей средой, переживание им эмоционального благополучия. С другой стороны, ребенок стремится к одобрению его поведения взрослыми, прежде всего, родителями. Именно это стремление приводит его впоследствии к осуществлению поведения, в котором нет непосредственной потребности, то есть, рядом с непосредственными возникают опосредствованные потребности. В связи с тем, что ребенок не может, по своим возрастным возможностям, погрузиться в систематическую учебу и обязательный труд, появляются

своеобразные опосредствованные, но доступные для ребенка формы деятельности – ролевая и творческая игра, в процессе которой удовлетворяются ведущие для психического развития потребности – в познании, общении и практическом действии.

Так, в конце дошкольного возраста у детей возникает устойчивое стремление стать школьником, в чем выражаются ведущие потребности ребенка. Среди них следует выделить познавательную потребность (желание учиться, приобретать знания и умения), потребность в общении (желание выполнять важную общественно значимую деятельность, имеющую ценность и для ребенка, и для взрослых). Ребенок пытается отвечать всем требованиям, которые связаны с учением и состоянием школьника, что приводит к формированию у него разнообразных качеств личности, необходимых для выполнения школьных обязанностей.

Для социальной ситуации развития подростка становится решающим, по мнению Л.И.Божович, наличие коллектива сверстников, в котором ребенок пытается найти и занять свое место, завоевать авторитет и признание товарищей. Иначе говоря, требования коллектива, социальное мнение одногодков становятся в среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития личности.

В то же время с потребностью соответствовать требованиям окружающих, подросток приобретает способность выдвигать требования к себе, формировать относительно устойчивую самооценку и соответствующий ей уровень притязаний. Следовательно, важным моментом психического развития личности в этом возрасте становится самосознание, являющееся следствием интенсивного общения и содержательного сравнения ребенком себя с другими ровесниками – на основе достаточно развитых у него интересов к собственной личности и познавательных возможностей. Все это определяет повышение роли самооценки по мере возрастного развития ребенка.

Еще одной важной особенностью социальной ситуации развития личности подростка Л.И.Божович считает расхождение между объективным положением школьника и его внутренней позицией. У подростка формируется особый комплекс потребностей, стремлений, желаний выйти за пределы школы в мир жизни и деятельности взрослых, что известно в психологии как стремление к взрослости, к самостоятельности, к самоутверждению. Неудовлетворение этого потребностно-мотивационного комплекса может привести к определенным аффективным переживаниям, конфликтам с окружающими и самим собой. Снятие последних возможно на основе создания особой позиции подростков в коллективе и их участия в общественно ценных делах взрослых. Более того, это способствует подъему жизнедеятельности, возникновению положительных переживаний и творческой активности.

В старшем школьном возрасте определяющим фактором психического развития личности становится формирование научного и нравственного мировоззрения. В этот период у подростка формируется определенный нравственный образец, идеал, в котором связываются в единую систему все задачи и требования школьника и который выполняет функцию побуждения и организации всех других его потребностей и стремлений.

Для психического развития старшего подростка становится характерным увеличение количества потребностей, изменение их содержания, обогащение, то есть интенсивное развитие самих потребностей. Изменяются их качественные характеристики, в частности, рядом с непосредственными, возникают опосредствованные потребности, которые приобретают сознательный и произвольный характер. Главным признаком последних становится то, что удовлетворение таких потребностей осуществляется не прямо, а через цель, которая получает самостоятельную побудительную силу.

Как считает Л.И.Божович, благодаря опосредствованным потребностям, то есть стремлениям, которые вырастают из сознательно поставленных целей, старший подросток приобретает способность сознательно руководить своей потребностно-мотивационной сферой. Становление этой способности опирается на устойчивую систему нравственных идеалов и принципов старшего школьника, что и выступает в конечном счете постоянно действующим нравственным побуждением, которое опосредствует поведение, деятельность, отношения старших школьников к окружающей действительности и самому себе [3, с. 206].

Более подробная характеристика психического развития личности в детском возрасте проявляется, по Л.И.Божович, в особенностях переходных периодов формирования личности.

Переход от одного состояния к другому характеризуется исследовательницей через возникновение качественно нового личностного образования, с которым связаны все другие психологические особенности детей данного возраста – то есть специфические для них потребности и новые возможности в духовной и практической жизни. Это требует перестройки образа жизни ребенка и системы воспитательных влияний. Качественные изменения в психике детей возникают на стыке двух возрастов и являются показателем того, что закончился один этап формирования личности и начался другой.

Переходные периоды, по мнению Л.И.Божович, «включают в себя не только появление новых психологических особенностей: новых потребностей, чувств, интересов, знаний, умений, черт характера, но и отмирание или перестройку на новой основе тех особенностей, которые были характерны для предшествующего возраста...” [5, с. 20-21].

Л.И.Божович отмечает, что психологические новообразования, которые возникают в конце каждого периода, “несут в себе присущий им заряд побуждения, то есть новые потребности и стремления, и, если что-либо препятствует их удовлетворению, у ребенка возникают острые отрицательные переживания”, он становится “раздражительным, эмоционально напряженным, трудным в общении”. В этих случаях дети начинают вести себя совсем не так, как раньше. У них возникают какие-то кажущиеся немотивированными недовольства, протесты, требования. В разных возрастах это выражается по-своему (капризы, упрямство – у малышей, грубости и сознательное нарушение норм поведения у подростков), но суть такого поведения одинакова.

У одних детей переходные периоды протекают очень бурно, у других – сравнительно мягко, иногда почти незаметно.

…Неправильно организованное воспитание может превратить переходные периоды в подлинные кризисы детского развития» [5, с. 22-23].

Всего Л.И.Божович выделяет пять переходных периодов: 1) от младенческого к раннему детскому возрасту, 2) от раннего возраста к дошкольному, 3) от дошкольного возраста к младшему школьному, 4) от младшего школьного возраста к подростковому и весь подростковый возраст как переходный период и 5) переходный период от старшего подросткового к юношескому и взрослому возрасту [5, с. 24-68].

1.Так, в переходный период от младенческого к раннему возрасту у ребенка возникает специфическое новообразование – эмоционально насыщенные образы и представления, которые способны мотивировать его поведение и деятельность вопреки непосредственной ситуации. "Впервые возникает поведение, осуществляющееся ребенком в ответ не на внешний стимул, а на внутреннее побуждение, порожденное представлением желаемого...

Внутренняя мотивация, возникающая под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми...

Ребенок раннего возраста делает в этом отношении только первый шаг, но это важный шаг. Теперь уже взрослый не может обращаться с малышом как с существом, не имеющим своих собственных желаний и стремлений. С этого момента ребенок становится не только объектом, но и субъектом воспитания" [5, с. 25-26].

2.В переходный период от раннего детства (от одного года до трех лет) к дошкольному детству (четыре-шесть лет) главные изменения в формировании личности заключаются в том, что познавательная деятельность ребенка постепенно обращается не только на внешний мир, но и на самого себя. Наступает момент, когда ребенок как бы открывает самого себя и, как следствие этого, "начинает называть себя не в третьем лице ("Маша хочет домой"), а сознательно произносит местоимение "Я". Образовалась, как говорят психологи, "система Я", которая знаменует переход от самопознания к самоосознанию. С рождением этого новообразования ребенок поднимается еще на одну ступеньку в формировании своей личности" [5, с. 28-29].

Л.И.Божович и В.С.Славина подчеркивают в своей общей работе, что "в образовании "системы Я", по-видимому, принимают участие не только интеллектуальные, но и эмоциональные компоненты, так как чисто интеллектуальные обобщения такого уровня ребенку этого возраста еще недоступны.

Возникновение "системы Я" порождает новую, очень мощную потребность – потребность действовать самому. Она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка "Я сам!" В переходной период эта потребность настолько сильна, что доминирует над многими другими потребностями, подчиняет их себе, отчего поведение ребенка производит впечатление произвольного в собственном смысле этого слова...

Необходимо не только считаться с потребностью ребенка этого возраста в самостоятельности, но и стараться ее максимально удовлетворять" [5, с. 29].

У ребенка трех лет могут возникать острые конфликты, связанные с его желаниями ("хочу") и возможностями ("нельзя"), с попытками достичь желаемого и нормой поведения, что в свою очередь может привести к достаточно сильным неприятным переживаниям, протестам против некоторых норм поведения и т. п. Поэтому "возникает проблема такого воспитания, которое привело бы не к формальному, а к подлинному усвоению нравственных норм и нравственых привычек", а это возможно лишь одним способом – "сделать выполнение социальных норм более притягательным для ребенка, чем стремление действовать по непосредственному побуждению... В качестве такого конкурирующего мотива может выступать у дошкольника стремления к одобрению взрослого, желанию сделать приятное другому человеку" [5, с. 30-31].

3.При переходе от дошкольного детства к школьному, в процессе погружения ребенка в более сложные формы поведения и деятельности, при выполнении новых, более сложных требований у него в качестве центрального личностного новообразования возникает внутренняя позиция. "Внутренняя позиция характеризует личность ребенка в целом, определяя его поведение, деятельность и всю систему его отношений к действительности и к самому себе" [5, с. 34]. У ребенка возникает желание и стремление удовлетворить свои потребности, которые выросли, в реальном, а не игровом плане, занять в жизни новое, настоящее "взрослое", а не мнимое "детское" положение.

Внутренняя позиция формируется на протяжении всего дошкольного детства и завершается в его конце, то есть в семь лет, когда (в то время в стране) ребенок поступает в школу.

Л.И.Божович выделяет две линии психического развития личности в дошкольном возрасте – развитие познавательной сферы и нравственное развитие – которые обеспечивают формирование внутренней позиции. Исследователь отмечает, что "путь познания, который проходит ребенок от трех до семи лет, огромен. За это время он узнает столько об окружающем мире и так овладевает различными интеллектуальными операциями, что создается впечатление, будто дошкольником пройден основной путь развития мышления и что в дальнейшем ему предстоит лишь усваивать добытые наукой знания...

Все это говорит о том, что познание дошкольника не просто заполнено отдельными образами, представлениями и отрывочными знаниями, но характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей действительности, а также отношением к ней. "В известном смысле можно сказать, что у него есть свой взгляд на мир. Из этого мира не исключен и он сам и его взаимоотношения с другими людьми.

Психологические исследования свидетельствуют, что в дошкольном детстве у ребенка уже складывается самооценка – конечно не такая, как у старших детей, но и не такая, как у детей раннего возраста. Маленькие дети (от двух до трех лет) обычно независимо ни от чего, считают себя хорошими. В отличие от них, дошкольники пытаются оценивать себя и свое поведение, исходя из оценок окружающих и своих действий" [5, с. 37-38].

Однако, "все знания, приобретаемые детьми дошкольного возраста, в том числе и нравственные, в основном опираются на систему неосознаваемых или же неполностью осознаваемых ими обобщений, что и определяет специфический характер их мышления, понимания и отношения к действительности. Поэтому и мировоззрение дошкольников носит не столько рациональный, сколько чувственный, опирающийся на житейские понятия характер. Точнее было бы назвать его не мировоззрением, а мироощущением" [5, с. 41].

Потому и внутренняя позиция ребенка, то есть понимание им самого себя и своего места в жизни, носит чувственный и недостаточно осознанный характер.

Еще одна важная линия развития личности дошкольника тесно связана, по мнению Л.И.Божович, с изменением характера его отношений со взрослыми, с рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств или, говоря словами Л.С.Выготского, "внутренних этических инстанций".

В повседневной жизни дошкольников постепенно складываются соответствующие привычки поведения и некоторые обобщенные знания этических норм, то есть того, что является хорошим и плохим в отношениях с людьми. Эти нормы поведения воплощаются в игре, через нее они осознаются, усваиваются и закрепляются. Внешние требования социального окружения в процессе игры переходят во внутренние, собственные потребности ребенка.

Следовательно, "в повседневном поведении и общении со взрослыми, а также в ролевой игре у дошкольника формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм. Это знание еще не до конца осознано самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями.

Первые "этические инстанции" являются зародышами тех нравственных чувств, на основе которых будут в дальнейшем формироваться уже вполне осознанные нравственные принципы и нравственное мировоззрение...

Таким образом, появление "этических инстанций" формирует единство личности ребенка, его социальное сознание, его оценку и самооценку. На уровне житейских понятий он может уже понять и оценить и то место, которое занимает в этом мире, и то, которое ему предстоит занять в ближайшем будущем. Этот процесс и есть процесс становления "социального Я" [5, с. 45-46].

4.Четвертый переходный период формирования личности охватывает весь подростковый возраст, который сам по себе является переходным между младшим школьным возрастом и юношеским возрастом. Он наиболее длительный среди других, поскольку продолжается несколько лет – с 12 по 18 год (по Л.И.Божович). Ребенку в этот период присущи противоречивые свойства, например, склонность к самоутверждению, самостоятельности, стремление к коллективу сверстников, резкость и даже грубость, а с другой стороны неуверенность в себе, потребность в одиночестве, предельная стыдливость и ранимость. Обычными для подростков являются срывы в поведении, конфликты с взрослыми, упрямство, негативизм и т. п.

Центральным новообразованием личности в конце младшего школьного возраста, с которым ребенок вступает в подростковый возраст, становится, по мнению Л.И.Божович, «рефлексия, то есть осознание себя как личности, обладающей определенными, именно ему присущими качествами" [5, с. 49].

Этот процесс осознания своей личности, ее черт характера, способностей, переживаний, мотивации поступков и т.д. сопровождается сравнением себя с другими, самооценкой, самоутверждением, самовыражением, поиском образца и сравнения себя с ним, попыткой подражать ему, пробами самовоспитания и т. п. Трудности осуществления всех этих процессов и порождают кризисные явления подросткового возраста и попытки преодолеть их.

Данные процессы сопровождают возникновение и развитие в условиях учебной деятельности главного новообразования личности подростка – рефлексии. Впрочем, основной психологической предпосылкой возникновения рефлексии Л.И.Божович считает мышление, которое, благодаря усвоению в ходе учебной деятельности системы научных понятий, изменяет свой характер. Школьник овладевает при этом "и тем уровнем обобщения, когда оно не прямо соотносится с предметом, а требует опосредствования другими суждениями и обобщениями. Он переходит также от отдельных суждений, прямо относящихся к воспринимаемым фактам действительности, к осознанию связи этих суждений между собой. У школьника постепенно формируется теоретическое мышление, мышление в понятиях" [5, с. 51-52].

Понятийные формы мышления порождают определенные познавательные интересы, например, к выяснению причин явлений, к пониманию закономерных связей между разными формами действительности, которые выявляются при изучении определенных учебных предметов. Понятийное мышление постепенно направляется на собственные суждения, на собственные психические процессы, что и составляет сущность рефлексии.

Рефлексия изменяет всю личность школьника и его отношения к окружающим и себе. Формируется новый уровень самосознания, вызывающий качественную перестройку личности. По мере взросления повышаются требования к собственному поведению со стороны родителей, учителей, ровесников и самого подростка.

Подросток начинает больше ценить отношение с товарищами, ум, характер, способности, независимость, волю, мнение сверстников, которое становится авторитетнее мнения взрослых. Он снова и снова обращается к самоанализу, к сравнению себя с другими. Постепенно складывается собственное мнение об окружающих и самом себе, так называемая "ценностная ориентация", а в конце концов – и идеал человека, в который входят наиболее значимые для подростка черты. Создается так называемая "вторая среда", совесть, становящаяся основным регулятором поведения.

Устанавливается определенное "соотношение, в котором находятся внутренняя жизнь подростка, с одной стороны, и его повседневный образ жизни – с другой... Невозможность вырваться за рамки "повседневной" жизни в какую-то иную, значительную и самостоятельную, порождает мечты, в которых подросток осуществляет то, что ему в действительности еще недоступно. Мечта, являющаяся типичным спутником подросткового возраста, в известном отношении выполняет ту же функцию, что и игра в дошкольном возрасте. И то и другое представляет собой способ реализации тех стремлений, которые пока не могут найти воплощения в действительности" [5, с. 60-61].

5.В конце девятого-десятого класса у старшего подростка возникают устойчивые мотивы, представления и намерения относительно своей будущей жизни и деятельности. Обращенность в будущее, потребность в самоопределении знаменует переход от старшего подросткового возраста к юности. Как отмечают Л.И.Божович и Л.С.Славина, юность – тот период формирования личности, который может быть назван периодом самоопределения учащихся в их будущей взрослой жизни. Он характеризуется формированием мировоззрения и процессом осознания себя как члена общества" [5, с. 62-63].

Переход от старшего подросткового возраста к юности сопровождается определенной стабилизацией чувств и поступков, сознательным поиском своего места в жизни общества, развитием устойчивых личностно значимых интересов. Авторы книги снова указывают на такую особенность личностных интересов, как ненасыщаемость: “чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, подлинные познавательные интересы: чем больше школьник узнает об интересующем его предмете, тем сильнее становится у него потребность в получении новой информации. Ненасыщаемые интересы могут быть связаны и с другими видами деятельности – общественно полезной или творческой деятельностью в области искусства, техники и т. д.” [5, с. 63].

Таким образом, в юношеском возрасте появляется личностное новообразование – способность сознательно ставить цели, связанные с будущей жизнью и деятельностью, и достигать эти цели. Это позволяет юношам занять определенную внутреннюю позицию людей, которые обращены в будущее, решают задачу жизненного, профессионального самоопределения. Поэтому так важно оказывать старшеклассникам помощь в сознательном выборе профессии, знакомить их с разными видами профессиональной деятельности, формировать устойчивые профессиональные интересы.

Этот процесс осуществляется на основе формирования мировоззрения старшего подростка, которое выступает как единая система представлений школьника о смысле жизни, о требованиях к себе и другим, потребностей в самоопределении, убеждений, собственной точки зрения на действительность и т. п. Мировоззрение старшего школьника становится главным моментом становления его внутренней позиции, основным мотивом поведения и деятельности.

Следовательно, подытоживают Л.И.Божович и Л.С.Славина, “под влиянием формирующегося мировоззрения, и возникновения относительно устойчивых взглядов на мир, на себя и на свое назначение в жизни, старшие подростки научаются обдумывать свои поступки, принимать решения и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями. Этому может и должно помочь воспитание. Старшим школьникам нужно более широкое поле деятельности, больше доверия к их самостоятельности и ответственности. Иначе говоря, их надо постоянно утверждать в “позиции взрослого”, поддерживать их “стремления к творческой перестройке и среды, и самого себя” [5, с. 66, 68].

### 18.4. Формирование произвольного поведения личности ребенка

Все отмеченные выше особенности формирования личности свидетельствуют о способности подростка к осуществлению произвольного поведения. Л.И.Божович считает произвольность одним из главных показателей сформированности личности у ребенка, благодаря чему он постепенно освобождается от первоначальной ситуативности и становится способным организовывать и обстоятельства своей жизни, и свое поведение. Поэтому у старшего подростка появляется новое личностное образование – воля, которая включает в себя “и потребности, и нравственные чувства, и привычки поведения, и прежде всего мировоззрение человека” [5, с. 69].

Для осуществления произвольного поведения подросток должен представить себе будущую ситуацию и последствия, которые возникнут после того или иного поступка. Этот процесс происходит на основе определенных переживаний, которые побуждают к произвольному поведению.

Л.И.Божович выдвигает положение о “механизме” волевого акта, который “заключается в том, что человек после соответствующих рассуждений и представления последствий, к которым приведет тот или иной его поступок, перестраивает свою мотивационную сферу так, что мотивы долга становятся не только рационально, но и эмоционально сильнее тех, которые до этого им противостояли. Весь этот внутренний процесс, на основе которого человек делает выбор и создает намерение, мы условно назовем “внутренним планом действия” [5, с. 71].

Л.И.Божович подчеркивает, что главным в становлении этого механизма произвольного поведения у детей является формирование умения предусматривать последствия их поступков, а также – их способность к эмоциональному отклику, сочувствию, нравственным чувствам и эмоциям.

Исследователь очеркивает несколько направлений, действуя в которых, взрослый может помочь ребенку овладеть своим поведением. “Прежде всего воспитатель должен научить ребенка ставить перед собой определенные цели. А еще раньше – найти условия, при которых ребенок принимает поставленную цель и будет действовать в соответствии с ней. Это легко удается, если цель, которую ставит воспитатель, соответствует имеющейся у ребенка потребности. В этих случаях цель придает потребности определенное содержание и таким образом организует поведение” [5, с. 74].

Учитель должен учитывать все потребности ребенка, использовать приемы усиления потребностей, которые связаны с целью, или приемы ослабления потребностей, которые противостоят данной цели. “Иначе говоря, задача воспитателя заключается в том, чтобы выделить для сознания школьников определенные поступки, поставить их в качестве конкретных целей поведения, связав их с собственными желаниями и стремлениями детей. Возникающее при этом эмоциональное переживание приводит к тому, что школьники начинают стремиться вести себя в соответствии с поставленной перед ними целью, несмотря на имеющиеся у них противоположные потребности” [5, с. 77]. Более того, актуализированная поставленной целью потребность должна затормозить возникновение противоположных потребностей.

Особое значение придает Л.И.Божович формированию у школьников способности “самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их, особенно цели, выходящие за рамки сегодняшнего дня. Это создает перспективы жизни на достаточно длительное время и формирует целеустремленность и целенаправленность...” [5, с. 79]. При этом важно, чтобы ребенок не ограничивался принятием цели, а попытался ее достичь, то есть формировать намерение последовательного ее достижения. Если у младшего школьника намерения могут быть еще неустойчивыми и недостаточно действенными, то у старшего школьника они становятся все более развитыми и все более успешно выполняют важную функцию организации его поведения и деятельности. Для этого необходимо,

чтобы школьники не откладывали выполнения принятых намерений, опирались при их выполнении на определенный самостоятельно составленный план будущей деятельности, на контроль и самоконтроль в достижении промежуточных и конечного результатов.

Вместе с произвольной организацией поведения и деятельности школьника, большое значение Л.И.Божович уделяет нравственной мотивации, нравственной регуляции. На ее взгляд, нравственный мотив является сложным психологическим новообразованием, возникающим в ходе психического развития ребенка, под влиянием определенным образом организованного поведения. В структуру этого новообразования входят и знания норм поведения, и соответствующие эмоции, и привычки" [5, с. 86]. При этом нравственные чувства и нравственные мотивы должны доминировать над всеми другими побуждениями человека, подчинять их себе. Формирование устойчивых доминирующих нравственных мотивов поведения является важнейшей задачей при воспитании произвольного поведения у школьников.

Нравственно воспитанную личность характеризует, по Л.И.Божович, "такая структура мотивов, в которой преобладают не узко личные, эгоистические мотивы, а мотивы гуманистические, связанные с интересами других людей, коллектива, общества. В зависимости от того, какие мотивы у данной личности окажутся устойчиво доминирующими, будет определяться ее общая направленность и нравственная характеристика личности в целом" [5, с. 89].

По убеждению Л.И.Божович, поддержанному Л.С.Славиной, воспитательную функцию может выполнять лишь такая организация жизни ребенка, ее игровой, учебной, трудовой, общественно полезной, творческой, теоретической и практической деятельности, которая базируется на мотивах, связанных с гуманистическими нравственными ценностями.

Следовательно, подытоживает Л.И.Божович, "в процессе формирования нравственного сознания происходит слияние возникающих в жизненном опыте ребенка нравственных чувств и переживаний с нравственными знаниями. В результате формируются те новообразования, которые представлены в виде нравственных убеждений и нравственного мировоззрения. Эти новообразования и являются теми высшими мотивами, которые характеризуют нравственно воспитанную личность», ее поведение и деятельность [5, с. 94].

Таким образом, основные положения разработанной Л.И.Божович и ее сотрудниками концепции формирования личности в детском возрасте убедительно свидетельствуют о том, что в отечественной персонологии уже в 60-е годы минувшего столетия утвердилось направление, которое по своей сути относится к гуманистической психологии. Оно сформировалось вопреки господствующим в условиях авторитарного режима философским и идеологическим установкам. Л.И.Божович смело выступила в этих условиях как «нарушитель спокойствия» в официальной психологической науке именно в этом плане.

Недаром, характеризуя значение концепции личности Л.И.Божович и ее место в отечественной психологии, В.Э.Чудновский отмечает, что "в научной позиции Лидии Ильиничны, как и в ее характере, было что-то "диссидентское", "сахаровское". Божович боролась за "психологический суверенитет" личности, за ее эмансипированность от социального давления и против превращения в человека с психологией "винтика", за ее право быть не только преобразователем окружающих обстоятельств, но и творцом самой себя" [10, с. 123].

Это понимали ее ученики, последователи, коллеги, которые под непосредственным влиянием идей Л.И.Божович утверждали собственные взгляды на личность. Речь идет о таких психологах, как Л.С.Славина, Л.В.Благонадежина, М.С.Неймарк, О.И.Савонько, Я.Л.Коломинский, С.Г.Якобсон, Е.С.Махлах, Т.А.Флоренская, Т.П.Гаврилова, Т.В.Снегирева, И.В.Дубровина, Л.Н.Митина и др. [10, с. 117].

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников. – М., 1951.*
2. *Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И.Божович. – М., 1961.*
3. *Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968.- 464 с.*
4. *Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович. – М., 1972.*
5. *Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.*
6. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. Раздел 2.7. Концепция личности Л.И.Божович (стр. 31-32). – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
7. Психологічна Харківщина: Довідник / За ред. Прокопенка І.Ф. – Харків, 1996. – 57 с.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов. Серия "Хрестоматия по психологии". Составитель Куликов Л.В. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
9. Славина Л.С. Трудные дети. – М., 1998.
10. Чудновский В.Э. Концепция личности в трудах Л.И.Божович // Психологический журнал, том 21, № 3, 2000. – М.: Наука, 2000. – С. 117-123.

# 19. А. Г. КОВАЛЕВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ИСТОЧНИКА ОБЩЕСТВЕННО-ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

***Личность – сложное, многогранное явление общественной жизни, звено в системе общественных отношений. Она – продукт общественно-исторического развития, с одной стороны, и деятель общественного развития – с другой.***

***А. Г. Ковалев***

*Александр Григорьевич Ковалев (8 июля 1913 г. – 21 июня 2004 г.) – известный отечественный психолог и педагог, доктор психологических наук, профессор, родился в г. Новосила Орловской области в многодетной семье ремесленника. После окончания семилетней школы поступил в Новосиловский педагогический техникум, с дипломом которого работал вначале учителем, а затем директором сельской школы. В 1935 г. поступил, а в 1938 г. с отличием закончил Академию коммунистического воспитания им. Н.К.Крупской и был рекомендован в аспирантуру Института психологии в Москве. В мае 1941 г. он под руководством К.Н.Корнилова завершил и защитил кандидатскую диссертацию на тему «К вопросу о типах характера».*

*В июне 1941 г. А.Г.Ковалев вступил в ряды защитников Родины и после трехмесячного обучения в артиллерийском училище был направлен на Ленинградский фронт. Позже воевал в составе Второго Прибалтийского фронта. Награжден орденами Красной звезды и Отечественной войны II степени. На фронте в 1942 г. вступил в ряды КПСС. После демобилизации, с июня 1946 г. до сентября 1951 г. заведовал кафедрой психологии Крымского педагогического института, а затем 10 лет работал в Ленинградском государственном университете, сначала доцентом кафедры психологии, а затем заведующим кафедры педагогики. В 1953 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Типические особенности характера старшего школьника». В сентябре 1961 г. возглавил кафедру психологии Ленинградского педагогического института им. А.И.Герцена, а в сентябре 1974 г. – кафедру психологии и педагогики Ленинградского института культуры им. Н.К.Крупской. Позднее работал профессором-консультантом Высшей профсоюзной школы культуры ВЦСПС.*

*А.Г.Ковалев внес большой вклад в психологическую и педагогическую науку, в разработку проблем характера, личности, воспитания. Им разработана оригинальная концепция самовоспитания личности. Он явился инициатором постановки и изучения в 50-х годах минувшего столетия проблем социальной психологии: именно его статья «О социальной психологии» (Вестник ЛГУ, 1958) положила начало дискуссии о необходимости развертывания социально-психологических исследований в СССР.*

*А.Г.Ковалев является одним из авторов учебника по психологии, в котором впервые преодолен разрыв между личностью и психическими процессами. Широко известны многие книги А.Г.Ковалева, например, «Психические особенности человека» (т. 1, 1957; т. 2, 1960), написанные в соавторстве с В.Н.Мясищевым). В трех изданиях книги А.Г.Ковалева «Психология личности» (1963; 1965; 1969) фактически изложена первая в послевоенной советской персонологии теория личности. В 1984 г. А.Г.Ковалев получил диплом лауреата на конкурсе лучших научно-популярных работ, проведенном обществом «Знание», за книгу «Личность воспитывает себя» (1983). Проблемы личности освещены также в таких работах А.Г.Ковалева, как «Социально-психологический климат коллектива и личность» (1983), «Руководителю о работнике. Практическое изучение личности» (1988) и др. Всего А.Г.Ковалевым опубликовано около 160 трудов, среди которых 20 книг и 9 брошюр. Его работы переведены на иностранные языки. В течение 18 лет он являлся членом ВАК СССР, входил в состав пленума ВАК, был заместителем председателя экспертной комиссии по педагогическим наукам. Многие положения теории личности, созданной А.Г.Ковалевым, сохраняют свое значение и для современной психологии и педагогики.*

### 19.1. Понимание личности в соотношении с понятиями человека и индивидуальности, психических процессов, состояний и свойств

В характеристике личности А.Г.Ковалев исходит из признания ее сложным, многогранным явлением общественной жизни, звеном в системе общественных отношений, продуктом и деятелем общественно-исторического развития [4, с. 5, здесь и далее приводятся ссылки на 4]. При таком понимании личности она становится неотделимой от общества,

существует в обществе, формируется в нем, занимает в общественном движении или главенствующее положение, активно действует вместе с его авангардом или «остается в пассиве» общества. «Между общественным развитием и развитием личности существует органическая и непосредственная связь, взаимообусловленность» [с. 9].

А.Г.Ковалев критически анализирует взгляды на личность В.Джемса, З.Фрейда, К.Хорни, Э.Фромма, Ф.Хайека и других зарубежных психологов с позиций материалистической философии и психологии. Вместе с тем, он подвергает сомнению и взгляды некоторых советских психологов на личность, например, Л.И.Божович – за чрезмерно узкий подход к ней, за сведение ее преимущественно к мотивации. По его мнению, психология личности в широком смысле исследует различные психические процессы, состояния и свойства в их взаимодействии, а также сложные структурные образования человека. Психология личности в узком смысле рассматривает различные отношения человека и способы их осуществления, характеризующие нравственно-психологический облик индивида [с. 15-16].

Очень показательной является мысль ученого о том, что «общество формирует личность в интересах сохранения и развития общества. Личность – созидатель общественного богатства… Однако историческая необходимость не исключает ни самобытности личности, ни ее ответственности за свое поведение перед обществом…

Личность – сознательное существо, оно может выбирать из многих возможных тот или иной образ жизни: смириться или бороться против несправедливости, отдавать все силы обществу или жить только личными интересами. Все это зависит не только от общественного положения человека, но и от уровня осознания им объективных закономерностей и потребностей общественного развития» [с. 7].

В своем понимании личности А.Г.Ковалев учитывает взгляды таких отечественных физиологов, психологов, педагогов, как В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, И.П.Павлов, Б.Г.Ананьев, В.Н.Мясищев, А.А.Смирнов, Б.М.Теплов, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др. Однако, при этом его трактовка личности имеет свои принципиальные особенности. Так, он справедливо утверждает, с присущих ему диалектических позиций, что, формируясь в системе объективных отношений – экономических, морально-политических, идеологических – она, вместе с тем, сама проявляет и характеризует себя своими отношениями к материальным условиям жизни, к обществу, к людям, к себе, к собственным общественным и трудовым обязанностям. «Эти отношения характеризуют нравственный облик личности, ее жизненную позицию в обществе, коллективе… Личность раскрывается и характеризуется не только отношениями, но и уровнем общественно-трудовой активности и продуктивности ее деятельности, …уровнем развития творческих сил человека – способностей, знаний, умений.

Таким образом, личность – это общественно-историческая категория, которая является объектом изучения разных наук. Однако, поскольку личность является сознательным существом, то она является объектом и психологического исследования, в центре которого оказывается строение психической организации личности, ее функционирования, процессы формирования и развития как отдельных, так и целостных систем свойств, и, что особенно важно – в единстве с объективными формирующими ее условиями» [с. 14-15].

Важной является мысль ученого о том, что психология имеет своим предметом духовный мир живой человеческой личности, в которой проявляется единство общего, особенного и единичного» [с. 16]. Причем общее, особенное, единичное в духовном облике личности не рядоположены, а находятся в единстве и взаимопроникновении.

Для лучшего понимания личности А.Г.Ковалев соотносит ее с понятием человека, являющимся родовым, коренным для ее характеристики. Понятие личности несколько уже, чем понятие человека. «Личность – это тот же человек, но взятый со стороны его общественной сущности и общественной деятельности. Вот почему при характеристике личности основное внимание уделяется роли личности в истории, ее правам и обязанностям, а не природной ее организации. Отсюда понятно, что физиолог исследует человека как организм, социолог и психолог подходят к человеку как к личности. Вот почему нельзя, как это делают отдельные психологи, определяя структуру личности, равное место отводить биологическому и социальному. Вместе с тем, нельзя абстрагировать общественное в человеке до такой степени, чтобы личность обращать в чисто социальную категорию, лишенную реального и довольно богатого духовного содержания. Личность без психики не существует. Нельзя понять общественной роли личности без анализа ее психологии: мотивов деятельности, способностей и характера, а в некоторых случаях и особенностей ее телесной организации, например, типа нервной системы» [с. 18-19]. Ученый справедливо указывает, что эти сложные психические образования личности находятся в органической связи в общем психическом складе индивида.

Он фактически реализует ценностный подход к личности, утверждая, что, «когда мы характеризуем духовное богатство личности, то указываем, во-первых, на разнообразие ее потребностей, интересов и стремлений, определяющих разностороннюю деятельность человека, во-вторых, на богатство знаний, навыков, умений, обеспечивающих реализацию замыслов, в-третьих, на богатство дарований, определяющих возможности творческой деятельности личности, и, наконец, на разнообразие ее контактов с людьми, что зависит от особенностей характера (обаяние, общительность, доброта и широта натуры и т.п.). Богатство личности – результат отражения богатства общества, коллектива, в котором она живет и развивается, с одной стороны, и максимальной личной активности, с другой стороны» [с. 19-20].

Особую характеристику личности придает ее индивидуальность – как ее своеобразие, оригинальность: «…словом «индивидуальность» подчеркивают какую-либо выступающую особенность личности, делающую ее контрастной, не похожей на окружающих…

Индивидуальность может проявиться в интеллектуальной, эмоциональной, наконец, в волевой или сразу во всех сферах психической деятельности. Оригинальность интеллекта состоит в умении видеть то, что не замечают другие, в особенностях переработки информации, т.е. в умении ставить проблемы и решать их… Оригинальность может состоять в своеобразном сочетании свойств конкретного человека, придающем особый колорит его поведению или действиям.

Индивидуальность характеризует личность конкретнее, детальнее и тем самым полнее…» [с. 20].

Содержательную характеристику приобретает личность, когда А.Г.Ковалев рассматривает ее психические процессы, свойства и состояния. Им приводятся веские аргументы, объясняющие генетическое и функциональное единство и взаимодействие этих образований в рамках целостной личности. Он обращается прежде всего к единству психических процессов и свойств личности с позиций принципов детерминизма и социальной обусловленности

развития духовного мира личности. С учетом взглядов С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, А.А.Смирнова, Б.М.Теплова, В.Н.Мясищева, А.Н.Леонтьева и других отечественных психологов он формулирует положение о том, что психические свойства происходят из психических процессов и проявляются в этих процессах. Им выделяются, вслед за С.Л.Рубинштейном, также психические состояния – как эффект психической деятельности и как фон, на котором она протекает. «Психические состояния, возникающие под влиянием внешних или внутренних воздействий, могут благоприятствовать или не благоприятствовать активной деятельности человека, психическим процессам и свойствам личности» [с. 35]. Указанная динамика изменений и взаимодействий между психическими процессами, свойствами и состояниями, имеющая в своей основе сочетание физиологических и психических механизмов дифференциации и интеграции в процессе фило- и онтогенеза, когда одни психические процессы, свойства и состояния связываются с другими в устойчивые сочетания, приводит под воздействием требований деятельности к образованию сложных структур личности, прежде всего, таких, как темперамент, направленность, способности, характер и др. Синтез указанных структур составляет, по мнению А.Г.Ковалева, общую систему, характеризующую личность в целом. «Образование структур обеспечивает относительную независимость поведения от случайных воздействий и изменений в ситуации; в них мы должны видеть признаки зрелости и определенности человеческой личности [с. 44-45].

Ученый ставит вопрос о структуре психической жизни человека, о целостном духовном облике личности, его происхождении и строении, что имеет не только теоретическое, но и практическое значение, обеспечивая не только правильную постановку исследований психической деятельности, но и разработку методики более эффективного формирования духовных качеств личности…» [с. 45].

### 19.2. Принципы и методы исследования личности

Исходя из указанных характеристик личности как предмета психологии, А.Г.Ковалев выделяет следующие главные задачи ее психологического исследования [с. 21-22]:

1. Исследование процесса формирования мировоззрения и образования соответствующих свойств личности, регулирующих ее поведение в обществе.
2. Изучение трудовой и общественной активности личности, формирование ее готовности к труду.
3. Исследование мотивов, склонностей, а также типов общественного деятеля, гражданского поведения, организации и руководства людьми.
4. Формирование коллективистических, альтруистических черт личности, готовности к совместной деятельности, реализующей общие цели.
5. Исследование закономерностей всестороннего и гармонического развития личности.
6. Изучение эффективности различных методов психологического воздействия на личность в процессе обучения и воспитания на разных возрастных этапах развития личности.
7. Определение структуры психологического склада личности как целого, в частности, выяснение соотношения разных черт личности.

Решение этих проблем имеет как теоретическое, так и практическое значение и может быть обеспечено общими усилиями психологов и педагогов, в частности, в ходе психолого-педагогического эксперимента [с. 21-22].

Как сложное структурное психическое образование, личность требует, по мнению А.Г.Ковалева, применения следующих методологических принципов в своем исследовании [с. 65-71]:

1. При изучении личности следкет обратить особое внимание на сочетание аналитического и синтетического подходов. Необходимо изучать психические процессы, отдельные свойства и состояния личности в соотношении с целостным складом психики одного и того же человека [с. 66].
2. Исследование личности неотделимо от изучения условий воспитания и формирующих ее обстоятельств, в связи с чем особенно важным и наиболее трудным является изучение взаимосвязи воспитания и обстоятельств в их воздействии на формирование отношений и характера личности. Особое значение имеет изучение систем воспитания в семье и школе, их преемственность или противлоречивость, которые создают в одном случае цельность характера, а в другом – непоследовательность в поведении, а иногда и двуликость личности [с. 68-69].
3. Индивидуально-психологическое исследование личности должно постоянно сочетаться с социально-психологическим ее изучением. Следует преодолевать тенденцию некоторых психологов исследовать личность изолированно от коллектива, в котором она живет и формируется, а также противоположную ей позицию тех, кто, изучая коллектив, забывает о том, что он состоит из конкретных личностей, имеющих свои индивидуальные особенности, определенным образом сказывающиеся на его жизни и развитии [с. 69].
4. Личность следует изучать только в процессе ее поведения и деятельности – учебной, трудовой и общественной. Особое значение имеет изучение личности в труде, в котором раскрывается моральный облик человека, его характер, способности. Учение и труд должны стать основным источником изучения и условием воспитания школьника. «Для использования труда как средства изучения, например, личности школьника следует предварительно проанализировать различные виды и операции труда с точки зрения того, какие качества личности можно с их помощью выявить и воспитать, …в какой мере тот или другой труд требует подвижности интеллектуальной и моторной, умственной самостоятельности или физической силы, чувствительности, умственной и физической выносливости и т. д. [с. 69-70].
5. Для изучения способностей личности важно обращать внимание на производительность труда как умственного (учебного), так и физического, в котором в синтетическом виде проявляется трудоспособность растущего человека, соотнося ее с показателями затраченного времени, количества и качества труда, учитывая при этом уровень знаний, умений, навыков, трудового опыта [с. 70].
6. Изучение того, как подходит учащийся к труду, как трудится, включается ли в труд охотно, из любви к делу, по сознанию долга, т. е. по моральному побуждению или по принуждению и т. п., что сказывается на самом его процессе [с. 70].
7. В процессе труда можно изучать и отношение личности к другим людям, к коллективу, к собственным обязанностям – в таком естественном эксперименте можно изучить моральные качества личности, уровень развития ее

качеств. Существенной деятельностью, на которой испытывается, изучается и воспитывается личность, является общественная работа, позволяющая изучить и оценить способность личности отдавать свое время и силы общему делу, умение подчинять свои личные интересы интересам коллектива, быть руководителем и руководить, проявлять коллективизм как черту личности [с. 70].

8. Как исследователю, так и практическому работнику – учителю – необходимо сопоставлять данные об отношениях школьников и его способах решения поставленных задач в различных видах деятельности (учебе, труде, общественной работе, игре и др.), что даст возможность нарисовать объективную и целостную картину его личности [с. 71].

9. Изучение личности школьника должно привести к установлению общего и особенного в его психическом складе, возрастных и индивидуальных особенностях, что имеет большое значение для определения общих требований и индивидуального подхода к каждому школьнику в процессе обучения и воспитания [там же].

10. Психологическое изучение учащегося не является самоцелью, оно необходимо для организации условий и определения методов воспитания личности – именно поэтому при исследовании личности школьника необходимо сочетать психологический и педагогический подходы [с. 71].

11. Изучение различных видов деятельности учащихся должно привести к отбору таких видов труда, которые формировали бы нужные морально-психологические качества личности и наилучшим образом готовили бы ее к практической жизни – таким образом изучение школьника оказывается неразрывно связанным с его воспитанием, с его постепенным нравственным и физическим ростом [с. 71].

Для исследования личности А.Г.Ковалев рекомендует использовать различные, известные в экспериментальной психологии методы, такие как наблюдение, беседа, анкетирование, естественный, психолого-педагогический и лабораторный эксперимент, методы статистической обработки данных. При этом он указывает, что специфика личности требует определенной модификации этих методов, благодаря чему учитывались бы ее сложное строение и функционирование [с. 71].

Так, метод наблюдения в сочетании с беседой целесообразно использовать при так называемом монографическом исследовании личности, когда предварительно отобранное ограниченное количество испытуемых всесторонне и систематически изучается по определенному плану с фиксацией получаемых сведений в протоколе в условиях семьи и школы, в процессе учения и труда, в отношениях с людьми. Определенные данные получаются от учителей, родителей, товарищей, которые дополняются сведениями из анкетирования самих учащихся и их окружения. Все эти данные анализируются, сопоставляются, синтезируются, вследствие чего получается объективная характеристика качеств личности школьника [с. 72-74].

Введенный в психологию А.Ф.Лазурским естественный эксперимент при определенной модификации позволяет изучать самые различные свойства личности в реальных условиях жизни, используя разнообразные виды деятельности и поведения и варианты условий их осуществления. Этот метод иногда сочетается с лабораторным экспериментом, когда в специально оборудованных лабораториях моделируются естественные условия жизни и деятельности личности или коллектива, что позволяет более точно, чем в собственно естественном эксперименте, учитывать все условия. К такому типу эксперимента исследователь относит парный эксперимент Данцига, групповой эксперимент и др. Самим автором теории в таком смешанном эксперименте моделировалось соревнование партнеров и членов микрогрупп [с. 80].

Еще одним вариантом развития этого методического направления А.Г.Ковалев считает психолого-педагогический эксперимент, который имеет еще одним источником работу учителя, который, изучая, воспитывает ребенка, а воспитывая, изучает его. Ученый выделяет следующие этапы психолого-педагогического эксперимента: 1) предварительное изучение коллектива учащихся, его структуры, сложившихся отношений между школьниками и учителями, составление предварительных характеристик целого класса и группы детей, выделенных в качестве испытуемых; 2) выбор средств воспитательного воздействия и мероприятий по изменению условий жизни и деятельности испытуемых в соответствии с задачами исследования и индивидуальными особенностями детей; 3) осуществление экспериментальных воспитательных воздействий и наьлюдение за поведением детей, их отношениями в процессе изменения условий деятельности; 4)обобщение полученных данных, составление обоснованных характеристик с указанием условий, обеспечивающих закрепление и дальнейшее развитие формируемых в процессе эксперимента качеств личности [с. 81].

В ходе психолого-педагогического эксперимента используется наблюдение, беседа, изучается история жизни личности, анализируются результаты деятельности, ведется регистрация процесса и результатов эксперимента, в частности, проводится хронометраж, протоколирование действий школьников, тщательно анализируются результаты их деятельности, сопоставляются все полученные данные и делаются соответствующие выводы, которые должны иметь не только диагностическое, но и прогностическое значение. Прогноз ставит перед учителем новые педагогические задачи, решение которых обеспечит закрепление и развитие социально полезных черт личности школьника или торможение тех черт, которые не отвечают этим требованиям [с. 82-83].

Лабораторный эксперимент применяется при изучении различных свойств личности, начиная от типологических ее особенностей, до разнообразных ее способностей, особенностей направленности (потребностей и интересов), черт характера (уверенности, настойчивости), самооценки и т. п.

В целом же, «полнота и глубина в познании личности достигается при использовании различных методов: с помощью одних можно получить по преимуществу количественные показатели, а с помощью других – качественные, а в сочетании они позволяют дать качественно-количественную характеристику личности» [с. 90].

### 19.3. Сложные структурные образования личности как источники ее активности: потребности, интересы, чувства, мировоззрение, идеалы, темперамент, характер, способности

А.Г.Ковалев рассматривает структурные образования личности в тесной связи с ее активностью, как ее источники, что существенным образом отличает человека от животного: «Если активность животного направлена на приспособление к внешней среде, то активность человека – на приспособление среды к своим нуждам, иными словами, направлена на преобразование мира, в котором он призван жить… Преобразование действительности

осуществляется человеком посредством труда… Активность… человека носит сознательный, преднамеренный, категориальный характер» [с. 92].

Ученый подчеркивает, что «когда говорят об активности личности, то имеют в виду меру ее участия в общественно-трудовой жизни. Активная – это максимально деятельная личность, принимающая участие в общественно-политической и идеологической жизни общества. Именно такая личность может быть названа деятелем общественного развития. Активность человека разнообразна, она охватывает не только область общественной деятельности, но и познание, труд…

Человек активен как в теоретической, так и в практической деятельности. При этом практика имеет решающее значение в жизни и развитии человека. Практика выдвигает проблемы для творческой работы, на практике проверяется истинность знаний, практически человек преобразует природу и общество. Практика – источник и критерий истины, практика и есть сама действительная жизнь человека» [с. 93].

А.Г.Ковалев признает главным вопросом проблемы активности вопрос об источниках и движущих силах деятельности человека. В качестве таковых ученый признает, вслед за классиками диалектического и исторического материализма, прежде всего, потребности человека как побудители его активности. Это материальные, духовные, социальные потребности, интересы, чувства, идеалы, разнообразные общественные требования. Он отмечает чрезвычайное разнообразие форм и видов активности личности, классифицируя их по таким признакам, как:

1) направленность на объект;

2) степень осознанности и произвольности;

3) самостоятельность;

4) творческий характер.

По направленности им различаются трудовая, игровая, учебная, спортивная и зрелищная активность.

Трудовая же активность подразделяется на физический и умственный труд, общественно-организаторскую деятельность (партийная, государственная, профсоюзная и т.д.), труд в искусстве (труд художника, актера, музыканта).

По степени осознанности активность разделяется на импульсивную и сознательно-волевую [с. 101]. При этом воля признается практической стороной сознания, осуществляющей разумную реализацию намерений. Волевая активность предстает типичной активностью личности, придавая ей действенность и продуктивность. Рассматривая направленность воли на объект как определенное отношение, как сознательную целеустремленность, А.Г.Ковалев подчеркивает значение цели в волевом акте: "Цель как закон определяет направление деятельности, цель мобилизует силы человека на действие. От значительности цели зависит энергия, с какой человек действует.

…Центр тяжести в волевом действии надо искать как в цели, так и в исполнении, реализующем поставленную цель" [с. 105-106].

Ученый связывает волевую активность личности с ее самостоятельностью, автономностью, выделяя так называемую гетерономную активность по приказу, принуждению другими лицами, и автономную волевую активность, то есть самостоятельную деятельность человека. Последняя имеет различный уровень – в зависимости от того, ограничивается ли она инициативой, выдвижением предложений, способом решения задачи или же распространяется на все этапы деятельности. Автономность активности личности зависит также от ее общественной позиции, роли в коллективе, семье и т.д. "Разумное сочетание автономии и гетерономии в активности личности создает наиболее благоприятные условия для жизни и труда личности и всего коллектива" [с. 112-114].

Активность личности разделяется также на репродуктивную и творческую, в которой по-разному соотносятся стереотипы и инициатива, старое и новое, склонность к гетерономности и автономности, формализм и содержательность деятельности и т.д. А.Г.Ковалев считает, что возрастание роли творческой деятельности личности образует важную линию в генезисе ее активности. "Творческая активность личности в труде, учении и общественной работе создает все необходимые предпосылки для всестороннего развития нового человека" [с. 116].

Итак, заключает А.Г.Ковалев, "активность – не только проявление жизни человеческой личности, но и условие ее развития. Отражением всеобщего закона является положение о том, что организм, функционируя, живет и развивается. Основная функция человека – это труд.

Личность своими действиями, изменяя обстоятельства жизни, изменяет и самое себя…

Трудовая активность отражается в специфическом ощущении повышенного тонуса жизни, в чувстве собственной полезности для других, в сознании исполненного общественного долга. А это все, вместе взятое, делает человека счастливым и более жизнеспособным" [с. 117].

После объективной психологической характеристики человеческой активности А.Г.Ковалев анализирует сложные структурные образования личности, которые рассматривает как источники ее активности, превращающие ее в деятельность и социальное поведение человека. К их числу он относит потребности, интересы, чувства, мировоззрение, идеалы, типы высшей нервной деятельности, темперамент, характер, способности.

Выделяя в качестве первого источника объективные потребности, ученый характеризует их как побудительную силу активности личности. Он утверждает, что прежде чем стать таковой, потребность «должна пройти через человеческую голову, отразиться в ней, т.е. осознаться.

…Потребности побуждают людей создавать и развивать общественное производство…

Вместе с тем сами потребности развиваются с ростом производства…

…Общественные требования к человеку, если они усваиваются и принимаются личностью, постепенно превращаются в требования к себе, своему образу жизни, т. е. становятся потребностями» [с. 118].

Психолог определяет потребности как «фундаментальные свойства личности, имеющие тенденцию определять направленность личности, ее отношения к действительности и собственным обязанностям, в конечном итоге определять образ ее жизни и деятельности» [с. 119]. С другой стороны, «процесс соотнесения побуждения с условиями, осуществляемый мышлением, приводит к постановке цели и определению плана действий. С этого момента в свои права вступает практическая сторона сознания – воля, обеспечивающая достижение человеком

определенной цели, иными словами, удовлетворение потребности… В процессе потребления воспроизводятся, развиваются старые и формируются новые потребности» [с. 120].

А.Г.Ковалев указывает на такую особенность органических и духовных потребностей, как динамичность. Так, «временное прекращение удовлетворения потребности в познании приводит к ее обострению, крайне напряженная работа может ослабить эту потребность, а отдых после работы восстанавливает силу познавательной потребности: поэтому для плодотворной деятельности важно правильное чередование труда и отдыха. Удовлетворение духовных потребностей, в отличие от органических, приводит к заметному их усилению. Духовные потребности взаимодействуют с материальными, опираются на них» [с. 128].

Ученый поднимает проблему дозирования и режима удовлетворения материальных потребностей, подчеркивая при этом, что развитие духовных потребностей действует облагораживающим образом на материальные потребности, совершенствует их.

Он выделяет, наряду с материальными и духовными, также социальные потребности – в общении, в трудовой, общественной, познавательной деятельности. Указанные потребности функционально и генетически сочетаются друг с другом. Например, потребность в познании действительности, природной и социальной, обеспечивает человеку свободу и открывает путь к творчеству. «На основе потребности в познании образуется потребность в научном творчестве как самостоятельная потребность. В этом случае познание становится не целью, а средством удовлетворения потребности в творчестве» [с. 131].

А.Г.Ковалев добавляет к перечисленным выше также эстетические потребности, к числу которых относит художественные и другие виды потребностей, например, потребности в свободе – политической, нравственной, экономической. Фактически же, по его мнению, встречается столько видов потребностей, сколько существует видов человеческой активности, общественно-трудовой деятельности. Их всех объединяет то, что «потребность прямо сказывается на направленности и уровне активности человека. Особенности их проявления в свою очередь зависят от качества целостного склада психической деятельности личности, ее убеждений и идеалов, нравственных привычек, от характера и типа нервной системы человека... Удовлетворение потребностей регулируется личностью с определенных позиций нравственных воззрений» [с. 135-136]. В таком случае потребности действительно придают активности человека качественные особенности, становятся источниками высокоэффективной трудовой деятельности и социального поведения личности.

Потребности личности находятся в постоянном развитии как в филогенезе, так и в онтогенезе. В последнем случае формирование и развитие потребностей подчиняются, по А.Г.Ковалеву, определенным правилам [с. 138-139].

1. Потребность может возникнуть и укрепиться лишь в процессе систематического потребления и практикования определенной деятельности, что обеспечивает привыкание организма и личности, в целом, к определенному роду функционирования. Все новые потребности формируются по типу привычки, таким же есть и их механизм функционирования.

2. Потребность развивается при условии ее расширенного воспроизводства, что обеспечивается разнообразием и развитием средств ее удовлетворения в деятельности. Потребность возникает и развивается в процессе деятельности.

3. Становление потребности облегчается, когда деятельность, особенно вначале, не изнуряет ребенка, относительно легко осуществляется и успешно завершается, что обеспечивает положительное эмоциональное отношение к ней личности. Для этого важно подготовить ребенка к деятельности и обеспечить в ней первые успехи.

4. Важным условием развития потребностей является переход от репродуктивной к творческой деятельности, что укрепляет положительное эмоциональное отношение к ней и ведет к признанию данной деятельности основным призванием личности.

5. Потребность укрепляется при сознании ее личной и общественной значимости, чему способствует правильное воспитание и общественное мнение в коллективе.

А.Г.Ковалев делает следующий вывод в отношении потребностей: «постепенно познавательная, эстетическая, трудовая и общественная деятельность как процесс превращается в потребность как свойство личности» [с. 139].

В качестве второго важного источника человеческой активности психолог признает интересы личности, рассматривая их в качестве ее стимулов. Интерес определяется им как «мотив или избирательное отношение личности к объекту, в силу его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности» [с. 141]. Хотя интересы и зависят от особенностей объектов и качеств самого ндивида, но в конечном итоге они формируются, по мнению А.Г.Ковалева, другими людьми, коллективом, обществом, то есть имеют общественно-историческое происхождение и зависят от уровня развития общественного производства и духовной культуры, развития общественных отношений. «Наряду с потребностями, интересы побуждают к деятельности, активизируют личность. Работа, если она отвечает интересам, осуществляется легко и продуктивно, человек в таком случае наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил» [с. 143].

Интересы столь же разнообразны, как разнообразна человеческая деятельность, различаясь по содержанию и направленности. Автором теории выделяются материальные (например, интерес к жилищным удобствам, к одежде и т. п.), общественно-политические (к определенным видам общественной работы, к организаторской, руководящей деятельности, к политическим вопросам, к публицистике и т.д.), профессионально-трудовые (педагогические, индустриально-технические, сельскохозяйственные, административные и т.п.), познавательные (учебные и специальные научные интересы к математике, физике, химии, биологии, философии, психологии и т.д.), эстетические (к литературе, кино, театру, музыке, живописи и т.д.), читательские (к поэзии, прозе, драматургии и т.п.), спортивные (к разным видам спортивной деятельности) интересы личности.

Ученый делит также интересы на непосредственные (к самому процессу деятельности: процессу познания, овладения знаниями, процессу труда, творчества) и опосредованные (к результатам деятельности), на пассивные и активные, на широкие и узкие, глубокие и поверхностные, устойчивые и неустойчивые, а также – на различные их сочетания в реальных условиях деятельности. По его убеждению, «наиболее положительным является такой тип

человека, у которого на фоне широких, многосторонних интересов есть центральный, глубокий основной интерес жизни» [с. 145].

Для становления устойчивых интересов, как считает А.Г.Ковалев, необходим определенный уровень психического развития, знаний, жизненного опыта, а также включение личности в разнообразную, творческую и перспективную деятельность и, наоборот, устойчивые личностные интересы являются источником продуктивной общественно-трудовой деятельности.

Третьим источником активности личности ученый признает такое сложное структурное образование, как чувства – в своей стимулирующей, мотивирующей и регулирующей роли. Он понимат чувство как свойство личности, представляющее собой эмоциональное отношение к действительности и являющееся по своему содержанию и социальной значимости положительным или отрицательным. Чувства являются сложными устойчивыми свойствами личности, проявляющимися в форме процессов переживания и состояний [с. 148-149]. Чувства как свойства личности образуются на основе тех или иных эмоций в процессе отражения тех или иных событий общественной и личной жизни. Чувства отличаются от эмоций своей определенностью и устойчивостью, выраженностью или потенциальностью, скрытостью.

А.Г.Ковалев различает четыре группы чувств: нравственные, интеллектуальные, эстетические и практические. Все виды чувств в структуре духовного склада личности находятся, по мнению ученого, в определенном соотношении. Так, развитие эстетических чувств ведет, как правило, к облагораживанию нравственного облика личности, хотя эти взаимоотношения бывают сложными и неоднозначными. Бывают случаи, когда люди отличаются страстным отношением к познанию, оставаясь в то же время совершенно равнодушными, безразличными к эстетическим ценностям [с. 162].

Чувства формируются, как указывает психолог и педагог, обстоятельствами жизни и воспитания, они возникают, развиваются и закрепляются в процессе познавательной и практической деятельности личности в определенных социальных условиях жизни. При этом они образуются постепенно, складываются вследствие обобщения и ассоциации разнообразных относительно часто повторяющихся эмоций, возникающих в жизненно значимых ситуациях. Большую роль в воспитании чувств у детей играют взрослые, в том числе – и демонстрацией своего собственного эмоционально-чувственного поведения в жизни, прямого воздействия на эмоционально-чувственную сферу ребенка. Но ребенок и сам формирует свои чувства – в ходе игры, учения и труда, подражания взрослым, сочувствия к близким, утверждения у него чувства собственного достоинства, справедливости, чувства дружбы, товарищества, любви, в ходе общения с природой, выдающимися деятелями общества, персонажами художественных произведений, вхождения в мир искусства, обладения нравственными образцами социального поведения и т. д.

К четвертой группе сложных структурных образований личности, рассматриваемых А.Г.Ковалевым как источник ее активности, им относятся мировоззрение и идеалы. В широком смысле мировоззрение личности нужно понимать как «систему взглядов на природу, общество и самого себя, сложившуюся у субъекта и определяющую его линию поведения» [с. 175]. В узком же смысле под мировоззрением понимается «система общественных или морально-политических взглядов», что преимущественно и используется ученым. Мировоззрение личности является отражением общественного бытия, которое совершается прежде всего непосредственно в деятельности человека и в тех многообразных взаимоотношениях, в которые он входит в процессен своей жизнедеятельности. Кроме непосредственного отражения общественного бытия, совершается и опосредованное отражение – через овладение в процессе обучения и воспитания общественными идеями [с. 175-176].

Как указвает ученый, «мировоззрение, составляя основу отношений личности, проявляется в высказываниях, поступках и поведении в обществе, сказывается на действиях и деятельности в целом…

Мировоззрение не только определяет общую направленность личности, ее целеустремленность, придавая стойкость и твердость характеру, оно сказывается на всем облике человека, на всей совокупности особенностей поведения и действий, привычек и наклонностей» личности [с. 178].

Качественными характеристиками мировоззрения А.Г.Ковалев признает такие, как: а) целостность, б) научность, в) убежденность, 4) связь с деятельностью и поведением. "Мировоззрение необходимо для ориентации, для определения своего места и своей роли в общественном развитии, и потому оно только тогда полноценно, когда личность претворяет в жизнь свои идеалы, когда принципы выступают в качестве регулятора поведения человека в обществе, семье, труде» [с. 179-180].

С мировоззрением тесно связаны идеалы личности, как основные и высшие мотивы, которыми руководствуется личность в настоящем и которые определяют планы ее будущей жизни. «Наличие идеала означает высокий уровень развития личности, характеризует благородство ее помыслов и целеустремленности.

…Идеал – это образ, образец, который предвосхищает будущее и в какой-то мере опережает жизнь, отражая тенденции ее развития.

В идеале есть всегда кусочек фантазии, т.е. переконструирование действительности, когда отбрасываются несущественное и элементы несовершенного, подчеркивается прекрасное, совершенное, превозносится то, чего нет, но что предвосхищает разум как возможное в будущем.

…Идеальное обычно вызывает переживание удивления, восторга и восхищения, а у деятельной личности, кроме того, и страстное желание работать над собой, с тем, чтобы приблизиться к идеалу.

В жизни наблюдается два типа отношения к идеалу: а)созерцательно-восторженное и б)страстно-деятельное…

…Идеал – путеводная звезда, указывающая направление движения, но остающаяся постоянно далекой и недосягаемой.

Идеал зовет идти вперед в своем развитии и деятельности, он содержит в себе и программу работы над собой, и вместе с тем ни один человек не считает, что он достиг на каком-то этапе идеального совершенства» [с. 181-183].

А.Г.Ковалев утверждает в заключение, что формирование мировоззрения и идеалов личности происходит не в процессе пассивного созерцания жизни, а в результате вдумчивого ее изучения и сознательного овладения научными знаниями, в активной деятельности, направленной на осуществление гуманистических, духовных целей.

В качестве следующего, пятого, источника активности личности А.Г.Ковалев рассматривает такое сложное ее структурное образование, как тип высшей нервной деятельности или темперамент. Он придает активности личности такие свойства реализующих ее процессов, как: 1) сила основных нервных процессов – раздражительного и тормозного; 2) равновесие этих процессов; 3) их подвижность. Ученый приводит в этом месте известные данные, полученные в отношении высшей нервной деятельности в исследованиях И.П.Павлова, Б.М.Теплова, В.Д.Небылицына и др.

Тип нервной деятельности является источником активности личности, поскольку определяет тонус реакций, уравновешенность и подвижность поведения [с. 188-190]. Как указывает психолог, проявления типа нервной деятельности человека в поведении обычно обозначается темпераментом, который определяет динамические особенности целостного поведения личности.

А.Г.Ковалев подробно описывает основные черты поведения, предопределенные холерическим, сангвиническим, флегматическим и меланхолическим типами темперамента, которые хорошо известны специалистам и связаны с тонусом, динамикой и уравновешенностью поведения.

Вместе с тем, ученый правильно отмечает, что проявления темперамента, характеризующие динамику поведения человека, могут видоизменяться в связи с развитием волевых качеств личности, ее направленности, характера и других свойств. Он правомерно замечает, что динамические проявления темперамента наиболее непосредственно выражаются в детские годы, а с возрастом все более опосредуются новообразованиями личности [с. 204].

Характер как следующий, шестой, источник активности личности понимается А.Г.Ковалевым как «сложившийся и укрепившийся под влиянием жизненных воздействий и воспитания определенный стиль отношений и в целом поведения человека. Стиль или характерная для личности манера поведения, являясь формой, выражает определенное содержание. В стиле поведения необходимо видеть единство формы и содержания» [с. 206].

Ученый дает еще одно, дополнительное, оапределение характера «как своеобразного психического склада человека, отражающего историю влияний внешних условий жизни и воспитания и проявляющегося в специфических для данного человека отношениях к действительности и в манере держать себя, в особенностях социального поведения личности» [с. 207].

Следуя принципу целостности, ученый рассматривает характер как целостное образование, имеющее свою структуру, в котором можно выделить основные компоненты или свойства и установить обусловленные ими специфические черты в их сложных отношениях и взаимодействиях. Он выделяет эти черты через соотношение с целостной структурой характера таких свойств личности, как:

– убеждения (убежденность, принципиальность, непреклонность, уверенность, целеустремленность, оптимизм, требовательность и т. п.);

– потребности и интересы (избирательность отношений, духовность, цельность, щедрость и т. д.);

– интеллект (наблюдательнрость, разумность, внимательность и т.д.);

– воля (определенность, самостоятельность, решительность, настойчивость, постоянство, твердость и т.д.);

– чувства (страстность, эстетизм, эмоциональность и т. д.);

– темперакмент (динамизм, уравновешенность, подвижность, общительность, выразительность движений и речи, терпимость, выносливость и т. д.) [с. 214-219].

А.Г.Ковалев выделяет также так называемые синтетические свойства характера, в которых фокусируются многие свойства лтчности.

К ним ученый относит моральную воспитанность (гуманизм, чуткое отношение к людям, доброта, преданность, трудолюбие, тактичность, деликатность), силу (энергичность), полноту (богатство черт личности), цельность, оригинальность (проявление индивидуального своеобразия), уравновешенность (самообладание, мужество), динамичность характера [с. 221-224].

Синтетические черты характера могут, по мнению ученого, находиться в гармоническом сочетании или быть в противоречивом отношении друг к другу. В характере каждого человека имеется одно какое-то ведущее свойство, которое задает тон поведения человека и которое бросается в глаза окружающим» [с. 224-225].

А.Г.Ковалев указывает также на наличие в характере индивидуального и типического, их взаимосвязи, в чем конкретное, индивидуальное соединяется с общим, типичным и благодаря чему образуются отдельные группы людей и общество в целом. В этом смысле в характере конкретного человека соединяются «общечеловеческие, национальные, классовые и индивидуальные черты, которые взаимно проникают друг в друга, составляя цельный психический склад личности, образ поведения человека» [с. 227]. Определенная их совокупность образует тип характера.

Формирование характера связано с общим развитием личности, «для формирования цельного и социально ценного характера необходимо, всесторонне развивая личность, постепенно обращать внимание на образование социально значимого ядра характера» [с. 232]. При формировании характера следует учитывать то обстоятельство, что с возрастом уменьшается роль воспитания и увеличивается вес самовоспитания, самосовершенствования характера.

К числу источников активности личности А.Г.Ковалев относит также такое сложное, седьмое по счету, структурное ее образование, как способность, которую он определяет «как ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней» [с. 237].

Ученый приводит известное в отечественной психологии представление о структуре способностей, например, выделение общих и специальных способностей, дополняя их практическими способностями. Он различает также задатки и способности, предлагая при этом «измерять способности по уровню умелости, …различать умение и умелость» и т.д. [с. 247]. Он указывает на органические взаимосвязи способностей с различными свойствами личности – духовным складом личности, с ее отношениями, с осознанием общественного долга, с потребностью в творчестве, любовью к делу, силой воли, трудолюбием, работоспособностью, требовательностью к себе, способностью сосредотачиваться на деле, с

всесторонним развитием личности. Основным препятствием на пути развития способностей ученый считает дилетантизм, разбросанность в деятельности и раздвоенность личности [с. 252].

Существенными факторами последовательного развития способностей личности А.Г.Ковалев признает “преодоление способным или талантливым человеком препятствий, всякого рода трудностей, овладение той деятельностью, к которой человек чувствует тяготение и для которой у него имеются предпосылки» [с. 255].

Психолог и педагог указывает на некоторые общие условия формирования способностей у школьников [с. 258-259].

1. Знание во всех отношениях ребенка, учет его сил и возможностей в различных предметах обучения, видах физического труда и общественной работы, соотношение обученности и обучаемости, темпов развития, продвижения в овладении знаниями и деятельностью, особенностей характера, привычного образа жизни, что необходимо для составления плана развития способностей.

2. Правильное сочетание обучения с трудом и общественной работой, знакомство с различными производствами, проба сил в различных видах труда, организация творческих знаний в труде, органическое соединение «работы головы с деятельностью рук».

3. Воспитание активности личности, трудолюбия, настойчивости, пытливости и критичности, развитие потенциальных сил и способностей в деятельности.

4. Правильное сочетание общих требований с индивидуальным подходом к учащимся.

5. Индивидуализация, особый педагогический такт требуется как к так называемым неспособным учащимся, так и к средним, учитывая, что за статусом «среднего» ученика нередко скрывается богатая дарованиями личность. Особого отношения заслуживают отлично успевающие школьники, особенно те, которые механически заучивают знания, хотя это не всегда развивает их творческие силы.

### 19.4. Условия и движущие силы формирования и развития личности средствами воспитания в семье и школе и самовоспитания

Формирование и развитие личности рассматриваются А.Г.Ковалевым в единстве и взаимообусловленности с развитием общества, в связи с чем он говорит о взаимообусловленности общественного и природного, исторического и онтогенетического в развитии человеческой личности. В качестве факторов последнего он определяет взаимодействие личности с обстоятельствами жизни как процесс все более и более глубокого отражения объективной действительности, которое обеспечивает образование необходимых человеку внутренних свойств, непосредственно регулирующих его отношение к внешнему миру, поведение и деятельность. При этом следует учитывать как характер воздействия обстоятельств жизни, отражаемых личностью, так и активность личности, в той или иной мере изменяющей обстоятельства в интересах общества и самой личности [с. 267-268].

Личность также формируется воспитанием с использованием целенаправленных педагогических воздействий с учетом обстоятельств жизни ребенка и его деятельности (игры, учения и труда) в этих обстоятельствах [с. 269].

Большое значение для развития личности имеет самовоспитание, внутренние предпосылки для которого создаются обстоятельствами жизни и активной сознательной деятельностью человека в этих обстоятельствах. Самовоспитание является внутренним фактором развития личности, обусловленным всей жизнью и воспитанием человека.

Все указанные факторы развития личности находятся в определенной взаимозависимости – их воздействия, иногда противоречивые, составляют внешние и внутренние условия формирования и развития человека [с. 270].

Движущей силой развития личности А.Г.Ковалев признает преодоление внешних, между личностью и средой, и внутренних, личностных, противоречий.

Внешние противоречия могут состоять, к примеру, в неравномерности развития коллективов и отдельных личностей, что выражается в различных требованиях и противоречиях между личностью и средой. Личность может стоять в своем развитии «выше требований коллектива или отдельных людей, с которыми она находится в определенных взаимозависимых отношениях. В этом случае возникающее противоречие разрешается в борьбе за поднятие деятельности коллектива на более высокий уровень или, что встречается реже, регресса личности вследствие снижения ее требовательности к себе» [с. 271].

Внутренние противоречия возникают вследствие неравномерности развития отдельных сторон или свойств личности, например, между новыми знаниями и сложившимися убеждениями личности, между притязаниями личности и ее возможностями, между чувственными и логическими, эмоциональными и рациональными формами отражения, между природными данными и новоприобретенными свойствами личности [с. 271-273].

А.Г.Ковалев указывает, что для преодоления внешних и внутренних противоречий необходимо прежде всего их осознание личностью, после чего создается дифференцированный идеал и план развития. Следующим «условием успешного преодоления противоречий является наличие достаточного уровня развития воли, благодаря которой личность может эффективно регулировать свои отношения со средой, свое поведение, проявлять твердость, настойчивость и систематичность в работе над собой… в направлении формирования нужных качеств воли, в процессе изменения своего образа жизни и поведения.

Преодоление внешних и внутренних противоречий осуществляется в деятельности, в процессе реальных взаимоотношений с людьми в коллективе, …что благоприятствует более глубокому осознанию … и положительному разрешению противоречий» [с. 273].

В этих условиях осуществляется возрастное развитие личности, которое «имеет свои закономерности и обусловленные ими качественно отличные этапы. Закономерным является переход от менее дифференцированной психической деятельности ко все более дифференцированной отражательной активности. Закономерным является также процесс перехода от конкретного к обобщенному, абстрактному мышлению, приводящему к перестройке деятельности и поведения, отсюда переход от ситуационного к внутренне обусловленному поведению личности, что,

конечно, связано и с накоплением знаний и опыта жизни, его обобщением. На смену неустойчивому поведению происходит устойчивое, регулируемое сложившимся нравственным идеалом» [с. 270].

А.Г.Ковалев указывает, что развитие личности является непрерывным процессом, темп которого определяется условиями жизни самого человека, развивающим и направляющим влиянием воспитания и обучения, а также индивидуальными особенностями самой личности, которые определенным образом сочетаются с общим, особенным в психическом складе человека. Смысл индивидуального подхода как раз и состоит в работе с личностью как индивидом в условиях коллектива, через коллектив и от имени коллектива [с. 282].

В качестве основного пути формирования личности ученым рассматривается воспитание. Как сознательная деятельность оно «отличается от стихийных влияний наличием определенной программы, средств и методов воздействия, концентрирующих в себе как исторический опыт формирования личности, так и результаты специальных научных исследований. Для осуществления воспитания подготавливаются люди, владеющие соответствующими знаниями и умениями. Вот почему воспитание обладает особой силой влияния и играет ведущую роль в формировании личности» [с. 284].

Психолог и педагог предлагает трактовать воспитание в широком смысле, в котором оно включает в себя и обучение (воздействие через предмет обучения, организацию определенного образа жизни и деятельности учащихся в коллективе, через личный пример – поведение родителей и учителей), и в узком смысле – как собственно предъявление системы требований воспитания и организацию соответствующего поведения в коллективе.

Первичным является семейное воспитание, когда, «в силу присущей ребенку подражательности, особенно сильно выступающей в преддошкольном и младшем дошкольном возрасте, он перенимает у родителей, с которыми больше всего общается, отношения к различным сторонам действительности, выражаемые во мнениях и поступках, манеры обращения и поведения, особенности речи – в общем характекрные черты психического склада семейного коллектива, проявляющегося в определенном образе жизни» [с. 286].

Опираясь на труды А.С.Макаренка и других педагогов по семейному воспитанию, ученый выделяет три типа такого воспитания: а) когда ребенок является в семье объектом ласки и восхищения родителей; б) когда ребенок становится с раннего детства объектом муштры, педантичной системы, направленной на воспитание послушания; в) когда соблюдается нужная мера активности и торможения. Последний тип является наиболее правильным [с. 287-288].

Воспитание личности в семье должно быть согласовано со школьным, для которого присущи такие условия и средства формирования личности, как:

а) воспитывающее обучение;

б) общественная деятельность как средство формирования гражданских качеств личности;

в) коллектив как необходимое условие формирования личности;

г) убеждение и внушение как методы воспитания личности;

д)воспитывающее отношение к личности и педагогический такт учителей [с. 284-307].

Огромное значение в воспитании личности А.Г.Ковалев придает самосовершенствованию или саморазвитию, осуществляемому средствами самовоспитания, под которым он понимает «сознательную, систематическую работу личности над собой в целях устранения тех или иных недостатков и формирования положительных свойств, отвечающих требованиям общества и личного плана развития» [с. 329].

Для успешности самовоспитания личности необходимо учитывать его предпосылки, к которым ученый относит прежде всего воспитание с его достоинствами и недостатками, сформированные в его условиях нравственно-психологические, познавательные и волевые свойства, необходимые для осуществления самовоспитания [с. 336].

Важными являются мотивы самовоспитания, в качестве которых ученый видит: 1)требования общественной морали; 2)притязания на признание, уважение коллектива; 3)соревнование; 4)критика и самокритика; 5)трудности в работе; 6)пример окружающих; 7)материальная заинтересованность [с. 340].

К способам работы над собой А.Г.Ковалев относит такие, как: а)программа самовоспитания, составленная на основе выявления собственных недостатков и четкого представления о положительном образце человека как желаемом свойстве своей личности; б)конкретный план самовоспитания, включающий порядок и методы работы над собой; в)формирование нового, более совершенного мировоззрения; г)самоубеждение в необходимости действий по самосовершенствованию; д)самоконтроль своих действий и поступков; е)самооценка успехов и ошибок самовоспитания; ж)самовнушение, самоободрение, самообязательства, самопоощрение и т.д.

Наряду и вместе с индивидуальным, может использоваться и коллективное самовоспитание. Работая над собой, нельзя собственные цели саморазвития личности противопоставлять коллективным. Следует каждому учитывать интересы коллектива и всего общества, чтобы быть «нужным людям, таким, каким он может быть счастливым в жизни и труде [с. 346].

Во всех случаях самовоспитания взрослые могут оказать тактичную помощь в его организации, прежде всего – через пробуждение интереса к самовоспитанию у коллектива, в руководстве самовоспитанием учащихся через коллектив и при его поддержке [с. 350].

В процессе воспитания и самовоспитания следует, конечно, учитывать различные обстоятельства, среди которых важное место занимают возрастные особенности становления личности. А.Г.Ковалев детально рассматривает в этом плане особенности развивающейся личности у дошкольника и младшего школьника, подростка, юношества, в молодом, зрелом, пожилом и старческом возрасте [с. 351-386].

Стержневым понятием, объединяющим и концентрирующим все виды формирования и развития личности, является труд, трудовая деятельность как характерные проявления социальной природы человека, воплощенной в его личности. Понятно поэтому, почему ученый уделяет такое внимание роли труда в развитии личности и, наоборот, готовности личности к труду.

### 19.5. Формирование нравственно-психологической и профессиональной готовности личности к физическому и умственному труду

А.Г.Ковалев придает категории труда исключительное значение, утверждая, в частности, что история труда и есть история человека, человечества, личности. Подчеркнем это – именно история труда, а не войн и конфликтов, которые наносят непоправимый урон развитию человечности и личностности, но несмотря на это, незаслуженно занимают место труда и творчества на страницах учебников истории…

Ученый в данной им характеристике труда стоит на идеологических постулатах своего времени - времени строительства социалистического общества со всеми его достижениями и недостатками, Вместе с тем, даже эта идеологическая заангажированность не снимает ценности данной им характеристики готовности личности к труду.

Он правомерно утверждает, что создание такой характеристики «не сводится только к техническим вопросам профессиональной подготовки, формированию соответствующих знаний и умений. Это прежде всего проблема нравственная, проблема формирования... отношения к труду как общественной обязанности и личного призвания в системе новых общественных отношений – отношений товарищеского сотрудничества и взаимопомощи» [с. 310].

Ученый диалектически точно отмечает, что “нравственное, трудовое воспитание формирует у подрастающего поколения необходимые внутренние условия, обеспечивающие готовность личности трудиться добровольно и добросовестно на все общество, как общество трудится на каждую личность… Формирование рабочего новго типа возможно в условиях органического соединения обучения с производительным трудом, обеспечивающего формирование единства сознания, деятельности и поведения в общественной жизни личности… Иными словами, обеспечивает возможность человеку сознательно и добросовестно, со знанием дела трудиться в коллективе и для коллектива», а через коллектив – и для себя [с. 311].

А.Г.Ковалев различает физический и умственный труд личности, что не теряет своего значения и в современных условиях. Это различие в содержании его книги проведено довольно-таки условно, так что в разных соотношениях физические и умственные компоненты пронизывают все разновидности трудовой деятельности.

Нравственно-психологическая готовность трудиться включает, по мнению ученого (мы опускаем здесь и далее присущие тому времени идеологические штампы – Р.В.): 1)сознание общественной и личной значимости труда и 2)любовь к труду.

Сознание общественной и личной значимости труда означает, по А.Г.Ковалеву, понимание роли трудовых усилий человека в развитии общественного производства, науки и культуры, обеспечение народного благосостояния, того, что труд является основным условием физического, духовного и нравственного развития собственной личности. Вместе с тем, «желание трудиться возникает тогда, когда имеются благоприятны объективные условия, когда труд не столь продолжителен и однообразен, а следовательно, не вызывает переутомления, когда в труде обеспечиваются условия для нормальной и культурной жизни человека» [с. 311].

Для становления любви к труду важны, как подчеркивает ученый, соответствие субъективных свойств и в первую очередь склонностей и способностей требованиям труда, … творческий характер труда, … уровень общих и профессиональных знаний, умений и навыков. Любовь к труду закрепляется в привычке трудиться…» [с. 311-312].

Нравственно воспитанная личность должна быть хорошо профессионально подготовленной к труду, что предполагает сформированность у нее специальных знаний, умений и навыков, при этом ее специальная подготовка должна сочетаться с политехнической. Только такой, с широким профессиональным кругозором, рабочий может стать новатором, творцом.

Профессиональная подготовка личности предполагает формирование у нее таких качеств, как дисциплинированность, коллективизм, творческое отношение к труду. При этом важна роль самовоспитания и самообразования, сочетающихся с трудовой подготовкой в школе и профессиональной – в ПТУ и ВУЗе.

В структуру нравственно-психологической и профессиональной готовности к труду А.Г.Ковалев включает также профессиональную направленность личности – сознание долга, интерес к делу, осознание значимости профессии, тяготение к ней, эмоциональная ее привлекательность, а также непосредственный и опосредованный интерес к деятельности, к ее результатам (материальный интерес, интерес к становлению профессионального мастерства, интерес к общему развитию личности и т.д.), склонность к определенному виду труда, положительное к нему отношение – в наиболее благоприятном сочетании элементов этой направленности.

Ученый указывает также на такой компонент готовности к физическому труду, как сенсомоторная организация личности, выражающаяся в высокой чувствительности, развитость двигательной моторной сферы рабочего, согласованности в детельности сенсомоторной системы, их сочетания, отвечающего специфике каждой профессии. При формировании нравственно-психологической готовности к труду следует, как указывает ученый, учитывать возрастные особенности учащегося, а также их индивидуальные склонности и способности – в сочетании с общими требованиями. Так, «каждый школьник должен определить для себя любимый труд, но вместе с тем каждый должен быть морально и психологически подготовлен к исполнению любого физического труда, если общество этого требует» [с. 318]. При этом следует отметить, что на ранних возрастных этапах психолог делает акцент на решающей роли физического труда, а на более поздних – умственного, принципиально никогда не отрывая их друг от друга.

Формирование чувства любви к труду не протекает стихийно, а совершается в процессе воспитания и обучения, особенно семейного уже в дошкольном возрасте. И «если в этот период жизни ребенка не приучить совершать систематические усилия и нести ответственность за поручение, то и в последующей жизни он будет проявлять лень, все делать «как-нибудь», легкомысленно относиться к заданиям и поручениям… Воспитание труженика в дошкольном возрасте осуществляется путем упражнения, под влиянием примера старших, их систематических требований, при создании обстановки заинтересованности в успехе трудовых усилий. Главное, о чем нельзя забывать, так это о формировании социальной направленности труда. Ребенок должен трудиться, побуждаемый чувством заботы об окружающих его людях. Только при этом условии формируется труженик-гуманист. В младшем школьном возрасте перед ребенком ставится задача трудиться для коллектива…

Следует прежде всего обратить внимание на правильное сочетание руководства со стороны учителя с самостоятельностью школьника в делах. Подросток многое хочет и за многое берется, но не ко всему готов и не все может, а отсюда разочарование вследствие неудач. При воспитании трудолюбия, организуя творческий труд подростка, необходимо подчеркивать его общественное значение. Но этого недостаточно, важно, чтобы продукт, или результат, труда школьника имел ощутимую пользу. Надо, чтобы вещи, изготовленные подростками, были практически использованы. Тогда именно и формируется чувство общественной и личной значимости труда» [с. 318-319].

А.Г.Ковалев подробно излагает особенности формирования готовности к труду у старших подростков и юношества в условиях общеобразовательной школы, профессионально-технического училища и высшего учебного заведения, делая акцент преимущественно на умственном труде, в ходе которого производятся материальные и духовные ценности.

По его мнению, умственный труд значительно сложнее физического труда прежде всего тем, что требует для своего осуществления огромного количества знаний, что образует первый компонент готовности к нему. Так, для ученого знания необходимы для ориентации в том, что исследовано и что нет, для овладения способами и опытом познания, накопленным предшественниками, для развития интеллектуальных сил и способностей, необходимых для самостоятельного решения возникающих в науке проблем. При этом важно выработать критическое и творческое отношение к знаниям ибо догматизм – враг творчества [с. 322-333].

Вторым компонентом подготовленности к умственному труду является наличие специальных исследовательских умений и навыков, позволяющих правильно поставить проблему, вопрос, обосновать его теоретическую и практическую значимость, наметить гипотезу, план исследования, владение аппаратурой, умение обрабатывать и обобщать экспериментальные данные.

Большую роль в умственной деятельности играют изобретательские и конструкторские способности – к созданию сложных экспериментальных установок, приборов и аппаратов. Работникам умственного труда нужна наблюдательность, то есть способность увидеть явление во всей его сложности, соотнести его с другими, с существующими представлениями. Труд исследователя предполагает непрерывное обдумывание, огромную сосредоточенность внимания, соотнесения различных доводов, сопоставления фактов, постановки новых опытов, собранности, организованности, терпения в искании истины, страстной любви к знанию и познанию, преданности науке, уважительного отношения к предшественникам и современникам, объективности и безпристрастности в оценке их научных трудов, ответственности в установлении и оценке фактов, безупречная честность в освещении хода и результатов исследования [с. 324-325].

Формирование готовности к умственной деятельности начинается, по утверждению А.Г.Ковалева, еще в дошкольном возрасте, то есть задолго до поступления человека в высшее учебное заведение или в аспирантуру. В таком возрасте у ребенка развито естественное детское любопытство или, по И.П.Павлову, ориентировочно-исследовательский рефлекс, он задает массу вопросов, его все интересует, он все хочет знать. Поэтому взрослым нельзя отмалчиваться от вопросов детей и тем более нельзя подменять научное объяснение вымыслом, сказкой, напротив, надо стремиться к тому, чтобы ребенок задавал больше вопросов и в пределах своих возможностей сам искал бы ответ на них с помощью взрослых. Уже в начальной школе следует ставить перед учащимися проблемные задачи, побуждая их к постановке вопросов. Проблемный характер обучения должен расширяться и углубляться в средней школе, где программа предусматривает усвоение учащимися системы знаний как в области общественных, так и естественных наук [с. 325].

Как рекомендует А.Г.Ковалев, в этот период необходимо учить подростков самостоятельно учиться, умению правильно пользоваться учебниками, развивать интерес к научно-популярной литературе, развивать умения и навыки выделять основные положения, ставить вопросы и самим находить ответы на них.

Ученый подчеркивает, что «в высших учебных заведениях, где готовят профессиональные кадры работников умственного труда, особенно важно из каждого формировать исследователя. Будет ли человек врачом или учителем, инженером или искусствоведом – ему в одинаковой степени придется решать задачи не только практические, но и связанные с теоретическими проблемами. Вот почему необходимо вооружить будущего специалиста новейшими знаниями и методами научного исследования, больше уделять внимания формированию исследовательских способностей, умений и навыков в процессе проведения лабораторных занятий при написании курсовых и дипломных работ. Нам представляется, что и экзамены должны в какой-то мере носить проблемный характер… Может быть, рациональнее было бы в билетах ставить два вопроса: один с тем, чтобы выявить степень знания студентом всего курса, а другой – умение самостоятельно анализировать и обобщать изучаемое явление…

Не снижая требований к знаниям, необходимо побуждать студентов, где это возможно и допустимо, к самостоятельному выдвижению и решению научных проблем, развивать навыки и умения анализировать и обобщать данные личных наблюдений, используя при этом знания из философии, политэкономии и других наук…

По психологии, например, можно предложить проанализировать характер свого товарища и т.д. Такое проведение экзаменов будет формировать у студентов установку не только на репродуктивное овладение знаниями, но и на творческое отношение к ним, будет способствовать развитию наблюдательности, пытливости мысли и т.д.

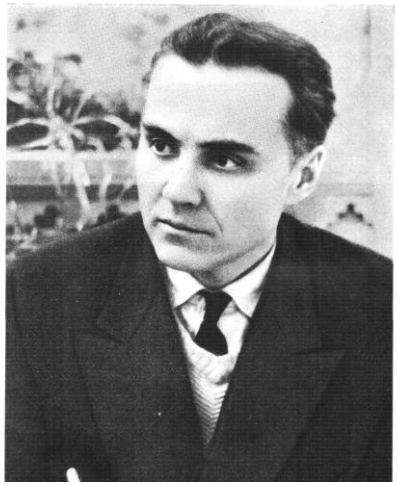
Таким образом, вся учебная и внеучебная работа в вузе должна обеспечить студенту хорошую научную подготовку, привить ему интерес к исследовательской деятельности, с тем чтобы по окончании вуза он мог приступить к самостоятельной практической, по существу умственной, деятельности или поступить в аспирантуру для проведения научных исследований» [4, с. 326-327].

В завершение краткого описания теории личности А.Г.Ковалева, трудно удержаться от мысли о ее актуальности для нашего времени. Она сохраняет свою оригинальность, четкость, логичность и полезность для развития философской, психологической и педагогической мысли современных персонологов и имеет очевидное значение для теоретических и прикладных поисков в будущем.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


*1. Ковалев А.Г.О работе классного руководителя по изучению личности школьника. – Симферополь: Крымиздат, 1949.*
*2. Ковалев А.Г.Психология личности: Учебное пособие. – Ленинград: ЛГПИ имени А.И.Герцена, 1963. – 264 с.*
*3. Ковалев А.Г.Психология личности. Изд. 2. – М.: Просвещение, 1965. – 287 с.*
*4. Ковалев А.Г.Психология личности. Изд. 3, переработ. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.*
*5. Ковалев А.Г.Личность воспитывает себя. – М.: Политиздат, 1983.*
*6. Ковалев А.Г.Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983.*
*7. Ковалев А.Г.Руководителю о работнике. Практическое изучение личности. – М.: Экономика, 1988.*

# 20. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ, СЧАСТЛИВОЙ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ШКОЛЕ РАДОСТИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО



***"Всестороннее развитие личности – это создание индивидуального человеческого богатства, которое сочетает в себе высокие идейные устремления, нравственные качества, эстетические ценности, культуру материальных и духовных потребностей".***

***В. А. Сухомлинский***

*Василий Александрович Сухомлинский (28 сентября 1918 г. – 2 сентября 1970 г.) – выдающийся украинский педагог, директор всемирно известной Павлышской школы, общественный деятель, писатель, публицист, родился в селе Васильевка Онуфриевского района Кировоградской области (в то время – с. Васильевка Васильевской волости Александрийского уезда Херсонской губернии) в семье плотника и столяра, а впоследствии сельского руководителя, селькора, учителя, Александра Омельяновича и сельской труженницы, колхозницы Оксаны Юдивны Сухомлинских. Все их дети – Василий, Иван, Сергей и Мелания – стали учителями.*

*Василий Сухомлинский закончил Васильевскую семилетку (1926-1933 г.г.) и в 1934 г. поступил в Кременчугский педагогический институт, но в 1935 г. был вынужден из-за болезни оставить учебу и 17-летним юношей начать педагогическую работу.*

*На протяжении 1935-1938 г.г. преподавал украинский язык и литературу в младших классах Васильевской и Зыбковской семилетних школ Онуфриевского района. С 1936 г. продолжил учебу в Полтавском педагогическом институте, на заочном отделении, где в 1938 г. получил квалификацию учителя украинского языка и литературы средней школы. До начала Великой Отечественной войны работал учителем, а позже – заведующим учебной части Онуфриевской средней школы.*

*С июля 1941 г. В.А.Сухомлинский в рядах Красной Армии, учится на военно-политических курсах в Москве, а с сентября того же года принимает участие в военных действиях в качестве политрука роты. 9 февраля 1942 г. в бою за село Клепинино под Ржевом был тяжело ранен и более четырех месяцев лечился в госпитале [1, с. 10].*

*С июня 1942 г. до марта 1944 г. В.А.Сухомлинский работает директором и учителем русского языка и литературы средней школы в поселке Ува Удмуртской АССР. Весной 1944 г. В.А.Сухомлинский с женой Г.И.Сухомлинской возвращается на освобожденную от оккупантов территорию Украины, где на протяжении 4 лет заведует Онуфриевским районным отделом народного образования и по совместительству преподает в школе. 25 августа 1945 г. в газете "Ударный труд" была опубликована его первая статья "Перед новым учебным годом".*

*В 1948 г. В.А.Сухомлинского назначают, по его просьбе, директором Павлышской средней школы, которой он руководит до конца своей жизни. За этот период обычная сельская школа поднимается им до уровня наилучшего в СССР общеобразовательного учебного заведения, становится настоящей лабораторией передовой педагогической мысли, превращается в школу радости. Начиная с 1949 г., В.А.Сухомлинский регулярно выступает не только в местной, но и в республиканской и всесоюзной прессе, в зарубежных изданиях с обобщением собственного уникального опыта воспитания молодежи.*

*В 1955 г. директор и учитель сельской школы В.А.Сухомлинский успешно защищает в Киевском государственном университете им. Т.Г.Шевченко кандидатскую диссертацию по педагогике "Директор школы – руководитель учебно-воспитательной работы", а через год выходит в печать его первая монография "Воспитание коллективизма у школьников", вслед за которой появляются другие его фундаментальные педагогические труды [1, с. 12-14]. С этого времени он выступает на конференциях, семинарах, собраниях с докладами - в Украине, России, на Кубе, в Болгарии, Германии и т.д. С 1957 г. В.А.Сухомлинский – член-корреспондент АПН РСФСР, а с 1958 года – заслуженный учитель УССР. В 1968 г. ему присваивается звание Героя Социалистического Труда. В том же году он был избран членом-корреспондентом АПН СССР. За 23 года работы директором Павлышской школы В.А.Сухомлинский разработал систему воспитания высокообразованных, сознательных и активных граждан, квалифицированных работников промышленности, сельского хозяйства, культуры, награжденных орденами и медалями УССР и СССР. Павлышская средняя школа, продолжая заложенные В.А.Сухомлинским традиции, воплощая его педагогические принципы и идеи, продолжает и доныне воспитывать людей, которые руководствуются благородными чувствами общественной чести и долга, отдают свои творческие силы, знания, способности борьбе за воплощение в жизнь высоких идеалов украинского народа [1, с.15].*

*Педагогическое наследие В.А.Сухомлинского разноплановo и многоаспектно. Его педагогические разработки формально связаны с господствовавшими в то время философскими и идеологическими принципами*

*коммунистического воспитания молодежи. Вместе с тем, он понимает их не буквально, а с точки зрения народной мудрости, здравого смысла повседневного бытия, этнопедагогики, требований семейного и трудового воспитания. Поэтому за используемыми им идеологическими терминами в действительности стоит животворный духовный контекст, его неукоснительная вера в чистоту оправданных временем философских, научно-педагогических и народных идеалов, в их позитивную роль в воспитании подрастающего поколения. Поэтому в своем педагогическом творчестве В.А.Сухомлинский систематически обращается к идеям выдающихся отечественных и зарубежных философов, историков, теоретиков воспитания, психологов, физиологов, классиков художественной литературы, к передовому опыту своих коллег.*

*Научное кредо великого педагога можно было бы выразить его положением: "Учительская профессия – это человековедение, постоянное проникновение в сложный духовный мир человека, которое никогда не прекращается" [2, с. 421].*

*В.А.Сухомлинский - автор 36 монографических книг и брошюр, свыше 600 статей, около 1200 художественных произведений для детей [1, с.7]. Вопросам становления личности у молодежи посвящена большая часть его трудов, среди которых особенно выделяются следующие: "Духовный мир школьника" (1961), "Методика воспитания коллектива" (1969), "Проблемы воспитания всесторонне развитой личности" (1969 – 1970). Последняя работа написана им как доклад на основе научных публикаций 1956-1969 г.г. – для защиты их за совокупностью работ как диссертации на соискание научной степени доктора педагогических наук, которую, к сожалению, ему не пришлось защитить по причине преждевременной смерти...[1, с.641].*

### 20.1. Идея всестороннего развития личности и теоретические и практические проблемы ее осуществления в общеобразовательной школе

В.А.Сухомлинский рассматривает идею всестороннего развития личности прежде всего в историческом аспекте, анализируя процесс ее возникновения, становления, обогащения. Он отмечает, что "эта идея возникла в глубокой древности как абстрактное представление о счастье, о полноте духовной жизни человека..." [1, с. 67]. Однако, содержание этой идеи было разным в античные времена, в средневековье, в эпоху Возрождения, в капиталистическом обществе и в советский период, в котором пришлось жить и работать великому педагогу.

Впервые эта идея возникла в древней Греции в виде так называемой калокагатхии, то есть "совокупности добродетелей", и предусматривала гармоничное – умственное, моральное, эстетическое (мусическое) и физическое (гимнастическое) – развитие тех, кто был свободен от добывания хлеба собственными руками. Исследователь считает, что всестороннее развитие личности в рабовладельческом обществе исключает физический труд, который считался недостойным свободного человека, что приводит к отделению духовной, интеллектуальной жизни от этого труда, к пренебрежению им, а потому – и к ограниченной человеческой гармонии. Как следствие, "цивилизация, культура, духовная жизнь, построенные на принудительном труде, раздираются неизбежными противоречиями, и развитие их угасает" [1, с. 69]. Вместе с тем, как подмечает педагог и ученый, "несмотря на отрыв духовной жизни от труда, несмотря на жестокую, бесчеловечную эксплуатацию, труд стал важнейшим источником красоты. Угасание и гибель античного общества свидетельствует не об умерщвлении труда, а об его торжестве" [там же].

В раннем средневековье монополия духовенства на знание и образование, доказательство им греховности свободной мысли и жестокое преследование всего прогрессивного, провозглашение аскетизма целью воспитание, феодальная раздробленность общества, замкнутость хозяйственной, экономической жизни – все это привело к ограниченности, узости, замкнутости мысли, опустошению духовной жизни, подавлению творческих наклонностей, способностей, в конце концов – к невозможности всестороннего развития человека.

В эпоху Возрождения, по мнению В.А.Сухомлинского, закладываются корни последующего расцвета человечества – "пришел к жизни новый класс – буржуазия, много сделавший для исторического прогресса человечества и вместе с тем принесший потом людям неисчислимые беды и страдания... Возродилась, можно сказать, вновь родилась идея всестороннего развития человеческой личности. Буржуазия была восходящим классом, и требование всестороннего развития личности наряду с осуждением односторонности, ограниченности и замкнутости было прогрессивным. Детищем нового взгляда на мир и на человека стал гуманизм, выдвинувший свой идеал – жизнерадостного, сильного духом и телом, пытливого, настойчивого человека, способного не только сомневаться в истинности обветшалых, устаревших взглядов, но и утверждать новое... Педагогические идеи гуманистов сыграли прогрессивную роль. Однако у гуманистов требование подчинить образование интересам человека было абстрактным: они не могли понять порабощающего влияния разделения труда. В обществе, построенном на разделении труда, не могло быть объективных условий для осуществления требования воссоединить умственную и физическую деятельность.

Только ранние социалисты-утописты Т.Мор и Т.Кампанелла в своих книгах "Утопия" и "Город солнца" нарисовали фантастическую картину гармонического общества, где труд соединяется с обучением, все члены общества работают на полях и в мастерских и в тоже время занимаются науками и искусством... [1, с. 70-71, далее цитируется по 1].

В.А.Сухомлинский отмечает, что хотя мыслители средневекового гуманизма и утопического социализма оказали большое влияние на идеологов революционной буржуазии, они не "могли связать идеи свободы и всестороннего развития личности с необходимостью ликвидации эксплуатации человека человеком, устранения того общественного разделения труда, которое обрекало труженика на одностороннее развитие". Ученый приводит верное в этом плане выражение Ф.Энгельса о том, что "вместе с разделением труда делится на части и сам человек" [с. 72]. Он обращается к мыслям по этой проблеме социалистов-утопистов Р.Оуэна, Щ.Фурье, декабристов, революционных демократов. Ему импонируют взгляды последних на духовное развитие, сочетание физического и интеллектуального труда, их связь с активной деятельностью, убеждение в необходимости уважения к личности ребенка. Ученый особенно выделяет мнения мыслителя-революционера Н.Г.Чернышевского о том, что "рай на земле" базируется на всеобщем труде, на "гармоническом сочетании счастья личности и всеобщего счастья человечества".

В.А.Сухомлинский убежден в том, что "только основоположники научного коммунизма К.Маркс и Ф.Энгельс открыли и объяснили объективную необходимость всестороннего развития личности как важнейшее условие прогресса.

Для того, чтобы гармонически развивались все стороны личности, чтобы труд стал свободным, привлекательным, творческим, чтобы блага науки и культуры служили всем членам общества, необходимо уничтожить производственные отношения капитализма – частную собственность на средства производства и эксплуатацию человека человеком, необходимо заменить капитализм социализмом. Справедливое распределение труда между всеми без исключения членами общества и справедливое распределение плодов труда между тружениками – объективная основа нового, воистину человеческого отношения к труду как к органической потребности: это по существу и есть объективная основа всестороннего развития личности" [с. 73].

Ученый и педагог советской эпохи, В.А.Сухомлинский обращается к мнению основоположника советского государства – В.И.Ленина – об экономических и социальных принципах всестороннего развития всех членов общества, в частности, ключевой роли труда, творчества "всех во имя всех и во имя развития собственной личности". Он отмечает, что В.И.Ленин выдвигал перед социалистическим обществом задачи воспитания и обучения "*всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, которые умеют все делать"*. Это не узкая педагогическая, а широкая социально-педагогическая задача. Воспитание всесторонне развитых, всесторонне подготовленных людей В.И.Ленин представлял себе как длительную историческую перспективу..." [1, с. 73-74].

Перенося в свое время, в 50-60-е годы XX столетия, идеи древних мыслителей, средневековых утопистов, гуманистов эпохи Ренессанса, просветителей, революционных демократов, основоположников марксизма-ленинизма о всестороннем развития личности, В.А.Сухомлинский предостерегает, что нужно значительно глубже понимать многогранную сущность этой идеи, опираться на глубокое "знание ее социального, политического, философского, педагогического аспектов и создания исключительно благоприятных условий и возможностей для индивидуального развития каждого человека, для многогранного развития физических и духовных сил личности, раскрытия ее творческих задатков, способностей, дарований, таланта. Всестороннее развитие личности – это создание индивидуального человеческого богатства, сочетающего в себе высокие идейные убеждения, нравственные качества, эстетические ценности, культуру материальных и духовных потребностей. Рассуждать о всестороннем развитии нельзя без исключительно важной оговорки: подлинное всестороннее развитие – это гармония того, что человек дает обществу, и того, что он получает, потребляет. Полное удовлетворение человеческих потребностей немыслимо без развития важнейшей потребности – потребности трудиться. Воспитание всесторонне развитой личности не означает, что каждый человек только кем-то воспитывается. Активность устремлений личности к идеалу – необходимое условие претворения в жизнь и социального, и педагогического аспектов идеи всестороннего развития личности" [ с. 74].

В своих педагогических произведениях В.А.Сухомлинский неоднократно ссылается на программные установки Коммунистической партии СССР относительно всестороннего гармонического развития личности, как бы выступая при этом ее апологетом. Читая соответствующие строки педагога, следует понимать, что он был гражданином своей страны, а как коммунист – верным провозглашенным партийной идеологией лозунгам, в которых однако объективно не могли не звучать гуманистические призывы, идеалы и которые было разрешено воплощать в системе образования, как «детской сфере". Другое дело, что в реальной "взрослой" советской действительности существовали, даже властвовали, противоположные, антигуманные, даже варварские, действия по нивелированию, унижению, уничтожению личностей. Система образования оставалась чуть ли не единственным участком общественной жизни, где внешняя коммунистическая символика еще определенным образом сочеталась с гуманистической сущностью учебно-воспитательного процесса. Поэтому мы и находим в произведениях В.А.Сухомлинского неоднозначные ссылки на коммунистические идеалы, принципы марксистско-ленинской философии, идеи атеизма и т.п. На наш взгляд, за этим в действительности стоит настоящая преданность педагога многовековому народному опыту гуманизма, мудрости человеческого общежития, украинской культуре. Об этом мы думали и в этом еще больше убедились, когда, находясь в Павлыше весной 2007 года, стояли возле могилы В.А.Сухомлинского. Памятник великому педагогу поставлен благодарными земляками на вершине большого кургана, где размещено сельского кладбища, а на горизонте его как бы обступили многочисленныэ курганы наших пращуров, перед которыми и был в действительности ответственен народный учитель...

В.А.Сухомлинский сознавал, что даже при наличии такой начерченной им огромной, многовековой исторической ретроспективы понимание и реализация идеи всестороннего развития личности в наше время связаны с принципиальными трудностями. Он выделяет восемь проблем, которые встают на этом пути и относятся к сфере школьного воспитания.

*Первая проблема* заключается в том, что "*каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радости труда и творчества"* [с.79].

Говоря о полноте и гармонии сил, способностей, страстей, потребностей всесторонне развитой личности, воспитатель видит в ней в идеале гармонию таких ее сторон, черт, граней, как "моральное, идейное, гражданское, умственное, творческое, трудовое, эстетическое, эмоциональное, физическое совершенство. Ведущим, определяющим компонентом в этой гармонии является нравственность...» [с. 78-79].

Мастерство и искусство воспитания всесторонне развитой личности заключается в умении педагога открыть буквально перед каждым, следовательно и перед самым посредственным, самым трудным воспитанником те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, обнаружить себя, заявить о своем *Я*, черпать силы из источников человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым. «Этой сферой и является нравственое развитие. Здесь ни одному человеку не закрыта дорога к вершинам, здесь подлинное и безграничное равенство, здесь каждый может быть великим и неповторимым. Идея всестороннего развития может быть осуществлена в полной мере лишь при условии, что... нравственность пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим и интеллектуальным ценностям" [с. 80].

Педагог неоднократно подчеркивает, что "гармонии личности, представляющейся нам идеалом всестороннего развития, нельзя достичь без гармонической воспитательной работы". Такая воспитательная работа невозможна без ориентации на гармоничную, всесторонне развитую личность.

В этом месте своей работы он дает, на наш взгляд, одно из самых точных психолого-педагогических определений

личности**: "Личность немыслима, если человек не заявляет о себе, если в какой-то сфере духа человеческого он не стал властелином, если он не утверждает себя в деятельности и – это исключительно важно – в успехах, если он не переживает своего достоинства творца, если не идет с гордо поднятой головой. Гармоническое воспитание заключается в том, чтобы нравственное богатство многогранной деятельности человека, которого мы воспитываем, накладывалось на все сферы духовной жизни школы** (выделено нами – Р.В.). Вообще духовная жизнь школы становится реальной воспитывающей силой только при том условии, что в системе многообразных действенных отношений формирующейся личности к окружающей естественной и общественной среде нравственное богатство становится ведущей красной нитью. Все, что делается в школе, должно иметь глубокий нравственый смысл" [с. 80-81].

*Вторая проблема*, возникающая в процессе осуществления всестороннего развития личности, заключается, по мнению В.А.Сухомлинского, в том, «*чтобы вход в тот дворец, имя которому – знание, образованность, приобщение к богатствам человеческой культуры, мыслился и переживался как величайшее благо нашего строя, нашего общества*, чтобы молодое поколение дорожило этим благом..." [с. 81]. А это станет возможным, по убеждению педагога, тогда, "если сердцевиной духовной жизни школы, средоточием того богатства и многогранности отношений личности к среде, о котором шла речь, станет *долженствование…* Умение подчиняться общественному долгу должно отвечать личным желанием человека. Это и есть долженствование" [с. 82].

*Третья проблема* на пути осуществления идеи всестороннего развития личности – это воспитание потребностей, причем задание заключается не только в воспитании материальных и духовных потребностей, а в становлении и удовлетворении прежде всего потребностей высшего порядка, которыми являются потребности духа. "Материальные блага в настоящее время хлынули в мир детства, отрочества и ранней юности настолько обильным потоком, что возникает опасность потери представления о трудовом происхождении и вообще об источнике этих благ. Одна из очень сложных социально-педагогических проблем заключается сейчас в том, чтобы у детей, подростков и юношества воспитывалось, можно сказать, строгое отношение к материальным благам. В воспитании такого отношения мы видим большую мудрость и нравственное богатство наставников – отца, матери, учителя. Здесь особенно важно то, чтобы жизнь приобрела ярко выраженный нравственный смысл. В сознании юного гражданина мы развиваем мысль и чувство того, что вот это я имею право желать, а этого желать не имею права, это для меня предосудительно, недопустимо, позорно. Воспитание *культуры желаний* – один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни. Только человек, умеющий по-человечески желать, понимает и чувствует, что такое трудно, что позволительно и что непозвонительно. Культура желаний – обратная сторона долженствования. Воспитывая высоконравственные, благородные желания и удерживая от желаний недопустимых и непозволительных, мы тем самым предотвращаем большую беду – разлагающее и развращающее влияние безудержного удовлетворения прихотей" [с. 83].

*Четвертая проблема*, сложная и нелегкая, определяется, по убеждению педагога, тем, "*насколько мудрая гармония устанавливается в жизни человека между удовлетворением материальных потребностей и становлением, развитием, удовлетворением потребностей духовных*". Он указывает на тот парадокс обучения, когда овладение знаниями есть, а духовная жизнь отсутствует. Этот парадокс разрешается "только в том случае, если в школе ключем бьет многогранная духовная жизнь, овладение знаний становиттся делом желанным, привлекательным, оно не прекращается и после окончания школы, продолжается в годы труда...

Учение лишь тогда становится желанной деятельностью, когда происходит на фоне богатой, многогранной духовной жизни и когда сердцевиной этого богатства является гармония коллективного и личного" [с. 84-85].

*Пятая проблема в процессе* осуществления идеи всестороннего развития личности связана с тем, что "*человека, получающего среднее образование, надо подготовить, «настроить» на простой, "черновой", будничный труд рабочего и крестьянина.* Надо воспитать не просто готовность – практическую и нравственную – к этому труду, но и стремление, желание, влечение посвятить ему всю свою жизнь" [с. 86]. Напомним, что В.А.Сухомлинский работал большую часть своей жизни в сельской школе, однако считал, что данная проблема касается также городских жителей, и не только тех, кому приходится жить "между селом и городом", работать на приусадебных участках, на дачах. Ведь даже в сугубо городском хозяйстве приходится решать многочисленные практические, в частности, экологические проблемы. С этой точки зрения правомерно звучат слова педагога о том, что "подготовить "простого" труженика со средним или даже с высшим образованием – задача очень сложная... "Простой" труд – не такое простое дело, как может показаться с первого взгляда... Один из "секретов" воспитания всесторонне развитой личности заключается в том, чтобы познание ребенком окружающего мира с первых же шагов его школьной жизни было вместе с тем познанием труда как очень умной, очень сложной вещи, – чтобы на основе этого познания утверждалось чувство человеческого достоинства маленького труженика.

Смысл этого "секрета" заключается в том, чтобы начавшаяся в детстве *трудовая жизнь человека*, стала важнейшим элементом его духовной жизни" [с. 86-87]. "Наша задача заключается в том, чтобы у каждого завтрашнего труженика в сфере материального производства воспитать неистребимую жажду к познанию, культуре, красоте" [с. 89].

*Шестую проблему на пути реализации* идеи всестороннего развития личности составляет "*усвоение прочных, глубоких, осмысленных знаний, воспитание на всю жизнь неискоренимого человеческого желания знать больше, чем я знаю сегодня*". Эта проблема могла бы быть поставлена и на первое место, если бы настолько же важными не были и другие проблемы, с которыми она тесно связана. В.А.Сухомлинский правомерно отмечает в этом контексте, что нынешний этап исторического развития характеризуется возвышением человеческой личности. "Каждый человек, понимая и переживая свой долг и ответственность перед народом", чувствует свое личное достоинство, дорожит им, стремится "выразить себя в многогранной деятельности так, чтобы заслужить одобрение, похвалу людей. Честь и достоинство личности – основа, на которой возводятся нравственные стимулы труда. Если ни на минуту не забывать о том, что учение – сложный, нелегкий труд, то мы должны всегда иметь в виду и такую тонкую вещь, как единство долга и трудовой чести. Без чуткого, бережливого отношения воспитателя к чести, достоинству маленького труженика, которого мы называем учеником, школьником, немыслимы ни чувство долга, ни послушание, а эти вещи так же неотделимы от школьного воспитания, как и любовь к ребенку". Именно честь и достоинство рождают личность

маленького ребенка, выступают надежным стимулом ее учебы, обеспечивают высокое качество знаний. В этом выдающийся педагог справедливо видит один из самых действенных мотивов учебы [с. 89-90]. Он подчеркивает, что "учение - не механическое перекладывание знаний из головы учителя в голову ребенка, это сложнейшие нравственные отношения, в которых ведущей, определяющей чертой является воспитание чувства чести, достоинства и на этой основе – желания быть хорошим... Напряжение собственных усилий, достигнутый трудом *успех, радость* умственного труда – вот три ступеньки, поднимаясь по которым, ребенок идет к прочным, осмысленным знаниям" [ с. 91 ].

Честь и достоинство личности школьника требуют, по мнению педагога, осторожного применения оценки, которую "не надо ставить слишком часто. Непомерное количество оценок снижает их воспитательную ценность... Оценка является нравственно оправданной лишь тогда, когда учитель оценивает не способности, взятые, так сказать, в чистом виде, а единство труда и способностей, причем на первое место ставится труд" [там же].

В особом внимании в школе нуждаются дети со сниженной способностью к обучению. В учебе и воспитании таких детей "главное – не допустить переживания этими детьми своей "неполноценности", воспрепятствовать появлению у них безразличного отношения к учебному труду, не притупить чувство чести и достоинства... Учить и воспитывать таких детей надо в массовой общеобразовательной школе... Эти дети – не уродливые, а самые хрупкие, самые нежные цветы в безгранично разнообразном цветнике человечества... Исключительно важно то, чтобы, находясь в атмосфере полноценной духовной жизни школы, недостаточно способный ребенок никогда не чувствовал своей "неполноценности". Ему надо найти посильный умственный труд, доступные для него пути преодоления трудностей, увлечь его занимательной, интересной работой, благодаря которой он постоянно развивался бы интеллектуально" [ с. 93].

*Седьмая проблема* в осуществлении идеи всестороннего развития личности определяется потребностью в *высокой педагогической культуре семьи*, усилении ее роли в воспитании детей. Школа и семья должны действовать заодно, быть единомышленниками, они должны не допускать расхождений в принципах воспитания, его цели, процессе, способах. Перед семьей и школой стоят важные задачи и первой из них является формирование у воспитанников нравственной готовности к отцовству и материнству, а готовность ребенка к выполнению собственной миссии отца и матери выступает одной из важнейших сторон гражданственности человека. В.А.Сухомлинский видит одним из определяющих условий нравственого воспитания формирование в годы детства и раннего отрочества умения "возлагать на себя *труд ответственности за* жизнь, здоровье, душевный покой, благополучие других людей; чтобы уклонение от труда, ответственности и долга мыслилось и переживалось человеком как мерзость.

Первый урок моральной готовности к материнству и отцовству заключается, таким образом, в том, чтобы уже в годы детства и раннего отрочества каждый наш воспитанник умел дорожить человеком как величайшей ценностью, был непримиримым, нетерпимым к самой мысли о том, что человеку можно принести несчастье, оскорбить, унизить его. Подлинное человеколюбие предполагает высокую дисциплину поступков, дисциплину чувств и мыслей. Наш девиз – человек не раб, а властелин своих чувств и порывов" [с. 94].

*Восьмая проблема* заключается *в воспитании моральной зрелости* как главного признака всестороннего развития личности. В.А.Сухомлинский считает, что моральная зрелость, "взрослость" в решающей мере определяется отношением к труду, точнее, местом труда в духовной жизни личности. "Степень зрелости зависит от того, чем живет человек, какие заботы, тревоги наполняют его жизнь, в чем открывается перед ним смысл бытия. Одна из сложнейших педагогических задач заключается в том, чтобы важнейшей заботой, наполняющей духовную жизнь человека уже в годы раннего отрочества, было трудовое увлечение. Зрелость – это духовная устремленность в будущее, способность задумываться над тем, каким я буду завтра. В воспитании моральной зрелости важно то, чтобы труд, одухотворивший воспитанника, имел общественную значимость...

...Корень зрелости, взрослости в том, чтобы в 13-14-летнем возрасте человек видел в себе не только ученика, но и члена общества, имеющего обязанности перед людьми, без трудового напряжения которого (он должен убедиться в этом на собственном опыте) не могли бы жить другие люди. В этом подлинное соединение обучения с трудом. Оно неотделимо от нравственного воспитания и составляет самую сущность морального становления личности.

...Моральная зрелость неотделима от зрелости мысли... Самостоятельное добывание знаний рождает зрелость мысли. Зрелая мысль – это претворение знаний в убеждения, идейная стойкость, верность убеждениям, готовность защищать, отстаивать их, бороться за них... Идейные, политические убеждения не задаются домой по учебнику, не выучиваются и не излагаются в ответах, не оцениваются баллами. Они живут в мыслях, поступках, деятельности, взаимоотношениях" [ с. 95-97].

Перечисленные В.А.Сухомлинским проблемы всестороннего развития личности взаимосвязаны, взаимообусловлены и требуют проведения основательного исследования и практического осуществления, что и было последовательно сделано им как теоретиком и практиком воспитания на протяжении 35 лет работы учителем и директором общеобразовательной средней школы. Весь опыт решения отмеченных проблем дает основание выдающемуся педагогу "сделать вывод: уровень воспитанности, культуры конкретной человеческой личности, характер ее приобщения к духовным ценностям определяется в конечном итоге не только и не самим по себе запасом знаний, которым овладела эта личность, а рядом других условий: в первую очередь богатством моральных отношений к общественной среде, умением, образно говоря, видеть себя глазами честных людей – преданных патриотов Отечества, нравственной способностью подчинять свои желания, стремления интересам общества: гармонией того, что человек знает о добре и зле, с одной стороны, и горячей идейной устремленностью к подлинному добру – труду во имя блага Родины, непримиримостью к ее врагам, с другой... Всесторонне развитый человек это гражданин-патриот..., мужественный защитник родной земли..., честный, умелый, влюбленный в свое дело труженик, коллективист, культурная личность, которой не чужды живые, полнокровные радости и страсти человеческие, верный отец и муж, любящая мать и жена..." [с. 97-98 ].

### 20.2. Структурные грани целостного процесса воспитания всесторонне развитой личности школьника

В структуре сложного процесса воспитания всесторонне развитой личности В.А.Сухомлинский выделяет следующие грани [с. 97-208]:

а) умственное воспитание;
б) формирование мировоззренческой убежденности, стойкости, несгибаемости;
в) нравственное воспитание;
г) воспитание патриотической верности, преданности Отечеству;
д) воспитание мужества, воли к победе;
е) воспитание коллективизма;
ж) трудовое воспитание;
з) эстетическое воспитание и развитие культуры чувств;
и) нравственное облагораживание чувства любви и подготовка к браку, отцовству, материнству;
к) физическое воспитание и забота о здоровье молодого поколения.

Рассмотрим существенные характеристики каждого из этих видов воспитания, которое осуществляется в школе как "воспитательной мастерской общества".

**А.Умственное воспитание предусматривает, по мнению педагога и психолога, "приобретение знаний и формирование научного мировоззрения, развитие познавательных и творческих способностей, выработку культуры интеллектуального труда, воспитание потребности в умственном обогащении на протяжении всей жизни, в применении знаний на практике.**

...Успех умственного воспитания в процессе обучения определяется такими факторами, как богатство всей духовной жизни школы; идейный облик, интеллектуальная, нравственная, эмоциональная культура учителя, его эрудиция; заботпа о гармонии способностей, потенциальных возможностей каждой личности в становлении творческих сил ее ума; мастерство педагогов в раскрытии содержания программ; богатство и разнообразие методов обучения, активная роль воспитанника в учебном труде. В процессе обучения осуществляется главная цель умственного воспитания – развитие интеллекта» личности ученика [с. 98-99].

В.А.Сухомлинский приводит содержательный перечень условий, подходов, методов, технологий умственного воспитания, который может быть представлен в сжатой систематизированной форме следующим образом [с. 100-113]:

– изучение основ наук о природе и обществе, человеческом организме и мышлении, труде и искусстве;

– овладение родным языком, что определяет богатство, широту интеллектуальных и эстетических интересов личности, овладение внутренним «Я» личности, в конце концов – воспитанность личности;

– наличие специально *направленности* обучения на развитие ума, воспитание умного человека даже при условии относительной независимости умственного развития, творческих сил ума от объема знаний;

– формирование у ученика способности осмысливать объект познания и *размышлять о своих идеях;*

– воспитание уже с дошкольного возраста дискретности мышления, то есть его переключения с одного объекта на другой, гибкость перехода от одного способа мышления к другому, смекалку, остроумие, прочную память и т.п.;

– выработка умений, необходимых для успешной учебы, умений *наблюдать, думать, выражать мнение, читать, писать, думая читать и читая думать;*силу духа;

– пробуждение в ребенке боли души, когда он видит несправедливость и желает ее устранить;

– овладение методикой быстрого сознательного чтения, что позволяет к 14-15 годам прочитать 100-200 книжек;

– выработка умения творческого применения знаний, в частности, посредством выполнения творческих письменных работ – сказок и других произведений;

– побуждение воспитанников к выходу за пределы программ, поддержка интеллектуального увлечения учеников делом, в частности, через нахождение каждым школьником своего любимого предмета и выхода за его границы;

– приобретение каждым педагогом статуса своеобразного центра интеллектуальной жизни, вокруг которого собираются способные, одаренные, талантливые ученики, опережающие своих ровесников в той или иной сфере деятельности;

– обеспечение трудовой направленности познавательных интересов, проникновение мысли в труд, увлеченность трудом на основе умственной полноты и насыщенности производительного труда – таким образом образуются точки соприкосновения интеллектуального и трудового воспитания;

– формирование научно-атеистических убеждений на почве прочного усвоения естественно-научных и гуманитарных знаний;

– воспитание у ученика веры в свои творческие силы, ум, волю, настойчивость, осознание им своего умственного могущества как основы свободомыслия" и т. д. [ с. 100-113].

**Б. Формирование мировоззренческой убежденности, стойкости, несгибаемости ворли, как свидетельствует педагогический опыт В.А.Сухомлинского, должно опираться на утверждение в сознании личности воспитанников веры в единую и нерушимую истину, ориентацию на мир знаний, которые черпаются из жизненных наблюдений, знаний и даются учителями, чтением книжек.**

Как подчеркивает ученый и педагог, "школа – это место, где каждый шаг жизни и взаимоотношений питомцеы и учителей преисполнен глубокого нравственного смысла, где каждый маленький человек каждое мгновение своего бытия находится под влиянием яркого света правды, стремится к правде, борется за утверждение правды. Если в сознание ребенка закрадывается мысль, что каким-то образом можно прикрыть истинное положение вещей и об этом никто не узнает, в школьной жизни исчезает атмосфера правды, слово учителя теряет воспитательную силу, знания запоминаются, но не становятся личными убеждениями, они существуют как что-то отдельное, обособленное, не затрагивающее душу, не вызывающее тревог и волнений.

Нельзя допускать, чтобы по той или другой причине ребенок приобретал *опыт* несправедливости, обмана. Недопустимо создание обстоятельств, наталкивающих на неправдивость…" [ с.117-118].

В.А.Сухомлинский отмечает, что "убеждения и убежденность – это борьба; каждая истина о жизни народа, об историческом прошлом, о современном и будущем, о человеке и красоте произведений искусства - несет в себе огонек, который должен зажечь в юной душе любовь и непримиримость, преданность и презрение.

Знания, приобретаемые в школе, становятся убеждениями при условии, что в школе живут убеждения – живут во

взаимоотношениях между воспитанниками и педагогами, живут во всех их поступках, стремлениях, радостях и огорчениях. Нравственное развитие человека представляется нам сложной жизнью убеждений – их зарождением, развитием, укреплением, выражением в поступках" [ с.119].

Великий педагог подчеркивает, что воспитание убежденности нуждается в уважении взрослых к благородным, возвышенным стремлениям детской души, поддержке честных усилий и труда ребенка, благодаря которым мир сегодня становится лучше, чем был вчера. "Нет другой воспитательной силы, которая могла бы утвердить в сознании ребенка, подростка веру в истинность слов, нравственных поучений педагогов, кроме слияния мысли и дела, устремления и поступка, увлеченности нравственной красотой труда и самого труда.

...Нелегкий, хлопотливый труд – единственно возможная тропинка к стойким убеждениям" [с. 120].

Еще один важный аспект воспитания мировоззренческой убежденности заключается в ее сегодняшней актуальности, страстности, личностной значимости. Для этого "школьное обучение должно быть активной идейной мировоззренческой, общественно-политической, интеллектуальной жизнью молодого человека сегодня, должно быть выражением, выявлением творческих, гражданских сил личности именно в тот период ее физического, умственного, нравственного, эстетичного развития, когда она не только познает, узнает, усваивает знания о природе, о человеке, о труде, о социальной борьбе, о культурных ценностях человечества, но и вырабатывает свое отношение к миру и к самой себе.

...Овладение знаниями – это идейно богатая, многогранная, эмоционально насыщенная жизнь личности. Познавая и зная, человек хочет, стремится, любит, сочувствует, гневается, презирает, ненавидит…

...Подлинное воспитание осуществляется там, где мысль пробуждает и утверждает стремление к идеалу...

…Формирование убеждений – это прежде всего *познание красоты человека*: его героического духа, безграничной преданности Отчизне, верности убеждениям, готовности и умения овладеть в совершенстве всеми богатствами мысли во имя счастья народа" [с. 122-123].

И наоборот – «где нет увлечения, одухотворенности, вдохновения, стремления к идеалу, - не может быть любви к науке и знаниям, к книге и школе, к учителю и труду. Убежденность рождается там, где процессу овладения знаниями сопутствует чувство единомыслия с учителем. Чем сильнее и ярче это чувство, тем глубже переживает человек свою личную позицию, свой взгляд на будущее, свое представление о счастье" [1с. 124].

В.А.Сухомлинский уделяет особое внимание *состоянию духа* воспитанника, под которым он понимает "единство идейных и волевых устремлений; состояние духа говорит о том, что представляет собой человек в данный момент: *утверждается ли он* как стойкая, нравственно несгибаемая личность, или же он идейно неопределившийся, безвольный человек, живущий по принципу "куда ветер повеет". В школе не должно быть безвольных, морально несамостоятельных. Исключительно важной задачей воспитателя является то, чтобы параллельно и в тесном единстве с жизнью мысли, устремленной к утверждению собственных взглядов, собственной позиции, совершались поступки, выражающие активное состояние духа: человек должен поступать по велению совести, а важнейшим побудителем совести должен быть коммунистический (сейчас можно было бы сказать иначе – гуманистический – Р.В.) идеал… Лелеять, заботливо воспитывать, беречь в формирующемся человеке мужественный дух несгибаемого борца, идейную стойкость и непримиримость к злу – одна из самых важных и сложных задач мировоззренческого, идейного, нравственного воспитания" [ с. 126].

**В. Нравственное воспитание включает в себя, по В.А.Сухомлинскому, формирование идейной сердцевины личности – ее гражданских взглядов, убеждений, чувств, поведения, единства слова и дела. Ученый ссылается в этом плане и на "моральные принципы строителя коммунизма", но сразу же замечает, что ими еще "надо одухотворить личность". Интересно то, что вместе с этими принципами ученый и практик рассматривает понятие моральной культуры личности, важным элементом которой является "усвоение общечеловеческих норм нравственности – азбуки морали". Последняя раскрывается им в следующих пяти требованиях, правилах, нормах поведения, с которыми педагог непосредственно обращается к ученику [с. 128-129]:**

"1. Ты живешь среди людей. Каждый твой поступок, каждое желание отражается на окружающих людях. Существует строгая граница между тем, что тебе *хочется*, и тем, что *можно.* Проверяй свои поступки вопросом к самому себе: не делаешь ли ты зла, неудобства честным, хорошим людям? Делай все так, чтобы хорошим людям было хорошо, а злым – невыносимо.

2. Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Люди дают тебе счастье детства. Плати им за это добром.

3. Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда немыслима честная жизнь. Народ учит: кто не работает, тот не ест. Навсегда запомни эту заповедь, умей быть гневным, нетерпимым, непримиримым к праздности, лени, нерадивости, пустопорожней болтовне. Лодырь, тунеядец – враг общества, твой личный идейный противник. Учение – твой первый труд. Идя в школу, ты идешь на работу. Трудолюбие – твоя честь и доблесть. Своим трудолюбием ты умножаешь честь семьи, рода и создаешь свое имя. Настоящий человек создается только трудом.

4. Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищам в беде. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым и непримиримым к злу сердцем. Твоя любовь к родителям – это твой труд во имя того, чтобы они были горды твоей гражданской красотой, честью, достоинством. В доброте и великодушии по отношению к честным, добрым, беспомощным, беззащитным – не слабость, а сила. Бессердечность рождает равнодушие, а равнодушие – источник жестокости.

5. Не будь равнодушным к злу. Борись со злом, обманом, несправедливостью. Будь непримирим к тому, кто стремится жить за счет других людей, обкрадывает общество. Самое большое зло – отступничество, измена, предательство высоких идеалов" [с.128-129].

На основе этих базовых моральных истин в процессе воспитания в школе В.А.Сухомлинского перед детьми раскрывается суть таких высших моральных ценностей, как любовь к Отчизне, героизм, стойкость, мужество в борьбе за свободу, честь, независимость, величие и могущество Родины, трудолюбие, доброта, чуткость, непримиримость к злу,

порокам, несправедливости. В воспитательной работе Павлышской школы радости на протяжении многих лет сложилась и функционировала целостная система морального воспитания, которая включает проведение этических бесед с воспитанниками с продуманной и разносторонней тематикой. Она основана на использовании, в частности, специального пособия по этике для воспитателей и этических хрестоматий для чтения воспитанниками в школе и семье.

Укажем лишь некоторые нормы, правила, требования, проблемы морали, которые входят в тематику этических бесед. Это: отношение к источникам счастья и радостей детства, отрочества и юности; обязанности и долг перед родителями, старшими поколениями, Отчизной; сущностная истина: человек – высшая ценность; гармония желаний и обязанностей, желаний и дисциплины, желаний и настоящих потребностей; отношение к жизни, к счастью бытия; почитание памяти умерших, самовоспитание желаний, достойных человека; моральное содержание понятий: жизнь для людей, доблесть, благо и добро, счастье и горе; чуткость к внутреннему духовному миру другого человека, к радостям и горю других людей, *сочувствие и сопереживание; моральный смысл понятий: день рождения, семья, сын, дочь, внук, отец, мать, дедушка, бабушка*; духовно-психологические и морально-эстетичские отношения между юношей и девушкой; моральная чистота, благородство и ответственность любви; поступок, проступок и вина; моральное содержание понятий: *совесть, муки совести*; аморальность эгоизма; мое и наше, личное и общественное; вещи на службе человека и опасность порабощения человека вещами; умение ненавидеть зло и быть непримиримым к нему; безразличие, отступничество, измена – наибольшее зло; моральная сущность общественных интересов; труд и трудолюбие; трудолюбие в учебе; аморальная суть лени, праздности, неаккуратность; тунеядство – социальное зло; леность мысли, пустота души; нищета интересов, легкомысленность – опасность, которую человек должен сам предотвращать; в чем заключается моральная зрелость человека и богатство его духовной жизни; как воспитывать в себе мужество, стойкость, силу воли, храбрость, бесстрашие и т. п. [с.129-130].

Разработанная педагогами и учениками Павлышской школы во главе с В.А.Сухомлинским специальная этическая хрестоматия состоит из двух тысяч рассказов и сказок нравственного содержания, которые сгруппированы в пять частей, соответственно – для дошкольников, для учащихся I-II, III-IV, V-VII и VIII-X классов. В приложение к ним создана также хрестоматия моральных ценностей человечества - от самых давних времен до наших дней. Читая их, как подчеркивает В.А.Сухомлинский, “юный гражданин учится измерять себя высшей мерой человеческого достоинства. Он как бы видит себя глазами общества, вдумчиво и требовательно анализирует свои поступки, свое поведение.

Нравственные ценности, раскрываемые перед юными сердцами в ярких образах, захватывают мысль и волнуют душу, пробуждают стремление к моральному идеалу. В этом стремлении – путь личности от нравственных понятий к моральным убеждениям. Эти убеждения – деятельные силы личности, они - вершины нравственного развития, путь к которым лежит через единство идей и поступков, сознания и поведения. Жизнь убеждений, противоборство идей, воспитывающие личность, заключается в том, что добро, честь, справедливость доставляют ребенку личную радость, а зло, бесчестье, несправедливость –огорчение, тревогу, даже личное горе” [ с.132].

В процессе морального воспитания В.А.Сухомлинский и учителя школы учитывают ряд психолого-педагогических условий, факторов, закономерностей, механизмов становления нравственной личности, такие как:

– использование духовной энергии чувств, определяющих страстную жизнь убеждений, плоть и кровь нравственной убежденности, принципиальности, силы духа;

– пробуждение в ребенке боли души, когда он видит в жизни несправедливость, зло, побуждающие его к борьбе с ними и победе над ними, торжеству добра и справедливости;

– превращение убеждений в самостоятельную духовную силу, побуждающую ребенка к новым нравственным поступкам на основе достижения цели большой общественной значимости;

– побуждение ребенка, подростка, юноши к утверждению, доказательству трудом, преодолением трудностей, препятствий, невзгод, высоких идей к моральной закалке, вознесению на высшие ступеньки нравственного развития, непрестанному движению вперед в формировании моральной зрелости;

– участие в собраниях, диспутах, обсуждениях, коллективных и индивидуальных чтениях, размышлениях над рассказами из этической хрестоматии и книг о выдающихся людях, в обмене мнениями, способствущем воспитанию и самовоспитанию нравственной сферы личности;

– приоритет правды труда, практического испытания и осуществления детьми моральных истин в поступках, формирование у них самых тонких нравственных чувств – долга, чуткости и внимательности к внутреннему миру людей;

– осуществление в повседневной жизни учеников принципа: человек человеку друг, товарищ и брат;

– осознание того, что источником личного счастья для каждого является нравственная чистота, красота, благородство глубоко личных отношений с людьми;

– забота о том, чтобы в школьном коллективе всегда властвовала атмосфера сочувствия к беде, невзгодам,огорчениям, горю человека;

– утверждение кодекса человеческой порядочности, направленности усилий педагогов на формирование воспитанников как морально здоровых, зрелых, стойких граждан общества;

– воспитание у ребенка чувства стыда и нетерпимости к бесстыдству, гнева по отношению к несправедливости и злу, совести и мужественному нравственному сознанию в борьбе с ним;

– формирование действенного презрения, активной нетерпимости к мерзости, стремления быть добрым, нравственным человеком;

– осознание детьми своего долга перед людьми, обществом;

– воспитание морального благородства, культуры желаний, то есть осознание разницы между тем, что *можно* желать, и тем, чего желать нельзя;

– учить детей не только ограничивать свои желания, но и включать в сферу желаний трудных, сложных моральных требований, делать трудное желанным, что связывает моральное воспитание с трудовым и эстетическим воспитанием и т. д. [с.131-139].

Непредвзятый взгляд на перечисленные в этой части нравственные нормы не может не заметить их соответствия

христианским заповедям и народному своду моральных правил поведения.

**Г. Воспитание патриотической верности, преданности Отечеству** В.А.Сухомлинский понимает как неразрывно связанное с умственным, трудовым, идейно-мировоззренческим, эстетическим, эмоциональным воспитанием. В патриотическом воспитании основная задача воспитателя, по мнению великого педагога, заключается в том, чтобы открыть перед каждым воспитанником все источники, которыми питается могучее чувство любви к Родине. Это и природа родного края, и мать с отцом, и родное село, город, предприятие, где работают родители, и славное прошлое Отчизны, ее героическая история, а главное – наш... строй, созданный и сохраненный ценой большой крови, братской дружбе народов нашей Родины – все должно слиться в юной душе в образ великой святыни – Родины...” [с. 140-142].

Важной задачей патриотического воспитания молодежи выдающийся педагог считает то, “чтобы в духовной жизни каждого ребенка были дни, часы, – но чаще всего это бывают минуты, мгновения, - когда время как будто останавливается, картины, образы окружающего мира навсегда запечатлеваются, *отпечатываются* в сознании” как образ Родины. Задача воспитателя заключается в том, чтобы перед детьми открылась поэтическая грань слова о родной земле, ее истории, чтобы слово “образно говоря, стало глазами, которые видят красоту» Родины…

Слово родного языка должно жить в детском творчестве...

Вдумчивый воспитатель считает счастливыми эти насыщенные творчеством минуты своего труда, когда образы родной природы, мысль и слово сливаются в детской душе в единый поток. В такие минуты *мысль просится* в слово, ищет и находит яркие, точные, милые сердцу слова, рождается новый поэтический образ, творение которого вызывает в детской душе гордость. В те мгновения жизни слова, когда его красота, его поэтическая грань помогает воспитателю навсегда запечатлеть яркие картины детства, в душах наших питомцев творится то, во имя чего мы вообще переступаем ежедневно порог школы: от каждого детского сердца тянутся тысячи нитей к тому великому и вечному, имя чему - *народ*, его язык, культура, литература, искусство, школа, семья, слава ушедших и прекрасное грядущее новых поколений” [с.144-145].

Как отмечает великий воспитатель и патриот Украины, “истоки патриотических чувств и убеждений будут чистыми и неисякаемыми при условии, что в семье и в школе царит культ Матери и Отца, культ Дедушки и Бабушки, - так можно назвать атмосферу уважения, внимания, сердечной чуткости к великому материнскому и отцовскому труду. Главное в этом тонком состоянии детских и юношеских душ – *долженствование и ответственность*... Могучим воспитателем, тонко шлифующем эту нежную грань всестороннего развития личности, является труд, наполненный беспокойной мыслью о том, что я не сделал и сотой доли того, что должен сделать для родителей, остаюсь перед ними в долгу, и чем дольше живу, тем больший этот долг. Надо, чтобы ребенок всегда стремился принести радость матери, отцу, дедушке, бабушке...

Школа учит, как приносить радость матери, отцу, бабушке, дедушке. Осенью и весной дети сажают дома на приусадебных участках Яблоньку, Виноградный Куст Матери, Отца, Бабушки, Дедушки. Несколько лет ухода за деревьями и кустами – это наполненный глубоким нравственным содержанием труд. Труд любви. Подлинная любовь немыслима без труда, без понимания и чувствования, что такое труд... Берет ребенок тарелку, срывает плоды, приносит их матери, бабушке, отцу, дедушке... Если воспитателю удалось утвердить в детском сердце именно такое чувство любви, ребенок *хочет* учиться хорошо потому, что любит мать и отца, он *не может* учиться плохо потому, что принести боль, огорчение, беду любимым родителям – для него настоящее горе” [ с.146-147].

Способствуют патриотическому воспитанию и такие школьные мероприятия, как:

– систематические путешествия (воображаемые, письменные – с помощью переписки по почте, подготовительные и реальные) по селу Павлышу, по району, области, по Днепру, Украине, СССР (тогда Украина входила в его состав, поэтому Василий Александрович использует понятие Отчизна в широком смысле), которые посвящены природе, литературе, фольклору, музыке, Великой Отечественной войне, истории, выдающимся деятелям культуры, народным героям и т. д. – всего было проведено 120 путешествий за время работы педагога в Павлышской школе;

– эстетические переживания идеалов человечества в ходе торжественных действий на местах героических подвигов, возле памятников погибших героев, в уголках боевой славы земляков;

– “уроки гражданской заботы” об интересах ветеранов, труд для людей, коллектива, общества, народа, в котором формируется важнейшая черта настоящего патриота – личностная заинтересованность в судьбе Отечества, чувство личностной причастности ко всему, что делается на родной земле;

– расширение знаний об истории Родины, являющейся “вечно живой силой, создающей гражданина” и осознаваемой как “народный дух, народное бессмертие”;

– у каждого ученика должна быть своя историческая библиотечка, в которой содержатся данные о становлении исторической общности, которой является украинский народ и т.п. [с.140-150].

**Д. Воспитание мужества, воли к победе** базируется на стремлении выдающегося педагога к тому, чтобы “маленький гражданин понял и почувствовал, что есть настоящая человеческая жизнь и есть холопское, рабское существование, купленное предательством, попранием идеалов. Гневная ненависть к холопскому прозябанию – это нравственная основа величия духа... Свой воспитательный идеал мы видим в том, чтобы питомец наш жил с гордо поднятой головой, со взглядом, устремленным к вершине...

Мы утверждаем в сознании своих питомцев убеждение: патриотический подвиг, мужество, презрение к смерти – акты высокой гражданской сознательности. Совершая подвиг, человек мысленно обозревает свою жизнь. В этом патриотическом видении мира главным является понимание того, что я – частица народа и я должен быть несгибаемым перед лицом смерти для того, чтобы был бессмертен народ. Идея принадлежности к народу, причастности к его бессмертию – основа бесстрашия, внутренней собранности, волевого накала, непоколебимости духа.

Мужество слагается из мельчайших крупинок, единство и нерастожимость которых и составляет силу духа... Мужество и бесстрашие в маленьом – первый росток гражданской стойкости, несгибаемости, доблести» [с. 160-161].

В многолетней практике воспитательной работы В.А.Сухомлинского сложились определенные законы воспитания мужества. Их шесть [с.161-165]:

“1. Мужественным, бесстрашным человеком становится лишь тот, кто с детства научился дорожить своим гражданским достоинством. Мужество в поединке с врагом имеет своими корнями мужество мысли, духа, слова,

выражающиеся в нетерпимости к равнодушию, обману, лицемерию, к боязни “вмешаться не в свое дело”. Мы видим исключительно важную задачу всестороннего развития в том, чтобы каждый питомец *мужественно думал*. Мужественно думать – значит чувствовать, что я не могу жить спокойно, пока в мире есть зло, а самое большое, самое нестерпимое зло нашего времени – империализм, эксплуатация, порабощение человека человеком, несправедливые войны... С малых лет мы учим детей: ко всему тебе дело, во все надо вмешиваться...

2. Ребенок, каким бы слабым и беззащитным он ни казался взрослым, не должен чувствовать себя слабым и беззащитным... Маленький человек должен чувствовать себя сильным, способным защищать других – в этом один из секретов воспитания... Воспитание мужества требует, чтобы духовные силы в человеке всегда были неизмеримо больше сил физических – это основа храбрости, бесстрашия... С самого “нежного возраста”, детского сада в человеке должно формироваться преобладание силы духа. Этой мудрости мы учим родителей, советуем им руководствоваться ею в своей повседневной практической работе.

3. Человек – это воля человеческая, воля к победе над трудностями, преодоление препятствий в сложных, подчас драматических ситуациях. Мы учим своих питомцев с малых лет воспитывать в себе волевую устремленность, стойкость и выдержку, умение не поддаваться отчаянию и унынию, быть властелином своих побуждений, страстей, желаний, настроений, влечений. Сила воли превращает искру физических сил в могучее пламя. Слабость воли гасит огонь физических сил, и они превращаются в холодный пепел... Мы учим детей, как гневаться на себя и быть требовательным и беспощадным к себе, как повелевать своими желаниями, *как* ненавидеть жалкое, малодушное чувство боязни нелегкого труда. Не должно быть ни одного дня, когда бы ум юного гражданина не углублялся в мысли о силе собственного духа...

…Только человек, овладевший уже в годы отрочества и ранней юности именно этой тонкой и сложной *работой (духа* – Р.В.), становится нравственно устойчивым против чуждых влияний. Преодоление «не хочется» является сознательным стремлением к моральной силе и красоте.

4. Человек должен уметь пробудить в себе чувство настороженности, если что-то кажется ему невозможным, неосуществимым, непреодолимым, должен собрать все силы своего духа, чтобы “невозможное” сделать возможным. Мы видим важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый в годы детства, отрочества и ранней юности совершил *доблестный поступок*, сущность которого выражается во взлете духа, в напряжении творческих сил. Доблестные поступки – самая сущность властвования духа над телом. Мастерство и искусство воспитания м состоит в том, чтобы в обычной повседневной жизни найти поле для этих настоящих уроков мужества.

5. Мужество приобретается там, где человек учится презирать мерзкое и недостойное... Исключительно важной воспитательной задачей мы считаем то, чтобы в юном сердце горел неугасимый огонек негодования, гнева, протеста против зла. Мы добиваемся, чтобы питомец наш мог безбоязненно сказать в глаза своему ровеснику, ставшему на неправильный путь: “Ты находишься над пропастью. Если ты не преодолеешь в себе страха, малодушия, безволия, ты погибнешь”.

6. Мужество – это также умение властвовать силой духа над слабостями тела. Мы стремимся утвердить у своих воспитанников убеждение в том, что сила человеческой воли беспредельна: упадок же духа в тяжелой жизненной ситуации может стать поражением, гибелью; “в единоборстве с врагом могут возникнуть такие обстоятельства, когда единственным оружием человека остается сила духа, воли, и, если он сумеет воспользоваться этим оружием, он непобедим. Умение властвовать духом над слабостями тела – одна из важнейших граней воспитания. Мы учим: достоинство мужчины – не заявлять о своей боли. Ты мужчина, и уже поэтому ты должен быть стойким и терпеливым... Молчи, терпеливо переноси боль, а после занятий, если есть потребность, иди к врачу. Умей переносить холод, жажду и другие лишения, создать в себе чувство бодрости” [ с.161-165].

**Е. Воспитание коллективизма** в теории В.А.Сухомлинского предусматривает приобретение личностью таких черт, как общительность, идейная солидарность, морально-эмоциональное единство, общность интересов и цели, которые выражаются в общей и организованной общественно необходимой деятельности и взаимоотношениях между членами коллектива. Задача воспитания коллективизма состоит в том, чтобы прикосновения юной личности к другим личностям были наиболее благоприятными для нее и, в то же время, “воспитывали у каждого человека глубоко индивидуальную *способность долженствования*, способность ответственности перед коллективом, обществом – без этой способности, без конкретных проявлений ее на каждом шагу, без вытекающих из нее привычек и традиций, немыслима подлинная свобода личности... Там, где нарушается гармония ответственности и свободы, начинается хаос, недисциплинированность, произвол.

Воспитание коллективизма начинается с создания истинного, единственно правильного представления о свободе и счастье как о долженствовании и ответственности перед обществом. С малых лет мы утверждаем в сознании детей убеждения в том, что истинная свобода, самостоятельность – это прежде всего забота о всеобщем благе, чуткое, заботливое отношение к другим людям – к родным, близким, а затем и к “далеким” соотечественникам... Осторожно прикасайся к человеку – в этом важный лейтмотив наших поучений, имеющих цель – воспитать коллективизм” [с. 166-167].

“…Мы зорко и придирчиво всматриваемся в жизнь, в поступки своих питомцев, задумываясь над важнейшей проблемой воспитания коллективизма: научился ли ты *желать* приносить радость людям? Умеешь ли ты трудиться, руководствуясь этим желанием? Мы учим тому, *как* желать и как поступать, чтобы приносить радость родным, близким, товарищам. В жизни – тысячи обстоятельств, когда ребенок, одухотворенный нашими поучениями, чувствует: вот здесь – труд любви.

Прекрасной школой труда любви являются дружба и товарищество, верность и преданность в отношениях между членами коллектива. Несколькими поколениями людей, прошедших нашу школу, выработались *законы истинной дружбы*, являющиеся, по нашему глубокому убеждению, важнейшим нравственным достоянием коллектива. Эти законы живут в реальных отношениях между воспитанниками благодаря очень важному моменту: труд коллектива имеет глубокий идейный смысл; в основе отношений дружбы, товарищества, братства лежит сопричастность к чему-то высокому. Вот смысл этих законов” [с. 168-170]:

– не оставляй друга в беде, дели с ним не только радости, но и горести;

– дружба – это нравственное обогащение человека, поэтому тебе не безразлично, *каков* твой друг. Не просто надежный и верный друг, но надежный и верный *в чем* – вот что главное. Истинная дружба означает, что вы связаны не мелкими интересами, а великой целью;

– дружба – это прежде всего вера в человека, требовательность к нему и долженствование;

– дружба и эгоизм – несовместимы и непримиримы. Дружба учит *отдавать* духовные силы и богатства;

– дружба учит преданно любить и мужественно ненавидеть. Дружба – это вершина, с которой перед человеком открываются мельчайшие детали доблести и красоты, пошлости и уродства. Дружба дает нам зоркость на добро и зло. Дружить – значит быть прилежным, старательным учеником в школе требовательности;

– дружба испытывается в беде и опасности. Человек остается непобедимым в самых трудных условиях главным образом потому, что чувствует плечо соратника;

– умей жить так, чтобы тебя объединяло с другом единство духа, идеалов… Верная дружба немыслима без мечты о будущем;

– юность без верной, преданной, идейно богатой дружбы убога и пуста. Не умея дружить, ты обкрадываешь себя. Озаренная светом высоких идеалов, духовно насыщенная дружба – это моральная энергия всей твоей жизни. От того, что ты сумел такой дружбой создать в годы юности и взять с собой в зрелые годы, – зависит твое счастье;

– дружба воспитывает привязанность к возвышенному, идеальному уже потому, что в дружбе больше отдают, чем берут, и по-настоящему приобретают лишь постольку, поскольку отдают; самым богатым становится самый щедрый;

– стыдно самому перед собой – это чувство развито у того, кто знает подлинную дружбу, умеет видеть себя не только своими собственными глазами, но и глазами друга... Наиболее способным к самовоспитанию становится тот, кто имеет друга, способного не только мужественно помогать, но и мужественно ненавидеть зло;

– быть требовательным в дружбе – значит иметь мужество разорвать ее, если друг предает то, во имя чего построена дружба, – стремление к возвышенному и идеальному;

– без дружбы – преданной, верной, долженствующей – немыслим коллектив. Самый крепкий, идейно стойкий коллектив там, где дружба озарена высокой жизненной целью, проникнута строгой требовательностью и непримиримостью к злу. Из кирпичиков прочной, идейно богатой дружбы строится то, что мы называли бы нравственной силой коллектива" [с.168-170].

В.А.Сухомлинский выделяет 11 условий создания и жизни коллектива, которые тесно связаны с настоящей дружбой, создаются такой дружбой, базируются на потребности человека в человеке, на ощущении личностью на себе воспитательного влияния коллектива [с. 171-175]:

1. Мировоззренческая идейность, гармоничное слияние гуманистических идеалов, убеждений, взглядов, чувств всех членов коллектива с соответствующей практической деятельностью.

2. Единство идейной и организационной основ школьного коллектива.

3. Ярко выраженная, богатая, насыщенная духовная жизнь, которая объединяет воспитанников и воспитателей в одно содружество – идейное, интеллектуальное, творческое.

4. Самодеятельность, творчество, инициатива... Воспитательный смысл самодеятельности заключается в том, что каждый создает в себе (под влиянием коллектива и старших, умудренных жизнью людей) моральное, интеллектуальное, творческое богатство для влияния на других. Человек лишь тогда становится личностью, когда кто-то испытывает на себе силу его ума, чувства, воли. В то же время самодеятельность означает, что каждый находится под воспитательным влиянием человека, имеющего идейные, духовные, нравственные, эстетические богатства, необходимые для формирования души другого человека... Взаимное воспитание... немыслимо без дружбы, отсюда необходимость большого внимания к этой сфере духовной жизни.

5. Постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных. Это одна из тончайших проблем соприкосновенияи гармонии коллектива и личности... Постоянно жить богатой умственной жизнью, воспитывать в себе стремление к знаниям, утверждаться в убеждениях – все это требует больших внутренних сил. Источником их является интеллектуальная жизнь коллектива, постоянное умножение духовных богатств во взаимоотношениях между воспитанниками, между воспитателями и питомцами.

6. Гармония интересов, потребностей и желаний... Личность по-настоящему счастлива, если удовлетворение ее интересов и потребностей приносит пользу обществу.

7. Постоянное общение личности с обществом через коллектив – очень важное условие воспитания коллективиста... Практически это достигается коллективным трудом, в котором каждый человек как бы непосредственно соприкасается с обществом, на собственном опыте убеждается, что личность может активн участвовать в общественном развитии.

8. Суровая дисциплина и ответственность личности за свой труд, поведение. Мы считаем одной из наиболее тонких граней педагогического мастерства умения создать в коллективе такие отношения, когда каждый благодаря видению себя глазами других понимает и чувствует, что такое *можно, нельзя и надо.*

9. Эмоциональное богатство коллективной жизни. В практической работе мы стремимся к тому, чтобы содержательная жизнь в коллективе давала каждому высшую радость – радость творчества, постоянного приобретения духовных богатств, радость от внимания и уважения к себе ровесников, взрослых.

10. Создание и сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния коллектива. Традиции – это сокровишница, куда каждая личность вкладывает свой дар.

11. Идейное, интеллектуальное, эстетическое богатство отношений школьного коллектива с другими коллективами" [с.171-175].

**Ж. Трудове воспитание** понимается В.А.Сухомлинским как практическая подготовка молодого поколения к сознательному и активному участию в общественном производстве, в материальной и духовной жизни общества. Работа школы по трудовому воспитанию основывается в теории и практике всестороннего развития личности на следующих 13 принципах и требованиях [с. 176-180]:

"1. Единство трудовой культуры и общего развития – морального, умственного, эстетического, физического...

Трудовая культура – это такая степень духовного развития, когда человек не может жить без труда во имя общего блага, когда труд наполняет его жизнь высоким вдохновением, духовно обогащает жизнь коллектива.

2. Раскрытие, выявление, развитие индивидуальности в труде... Анализируя готовность человека к трудовой жизни, мы думаем о том, что он умеет дать для общества и что дает ему труд для его духовной жизни.

3. Высокий нравственный смысл труда, его общественно полезная направленность. Наша цель – воспитание желания трудиться для блага общества. Поэтому дети вовлекаются прежде всего в труд, создающий всенародные богатства (повышение плодородия почвы; закладка полезащитной лесополосы, сада и т.п.).

4. Раннее включение в производительный труд, *трудовая жизнь* в детстве и отрочестве... Очень важно найти в производственном окружении такие виды трудовой деятельности, которые посильны для детей и имеют общественную значимость.

5. Многобразие видов труда. Природе ребенка свойственно стремление к перемене, чередованию, совмещению разных видов трудовой деятельности, имеющих свои отличительные черты, специфику умений, операций... Разнообразие труда старшеклассников – важное условие их подготовки к сознательному выбору специальности.

6. Постоянство, непрерывность труда.

7. Черты производительного труда взрослых в детском труде. Труд детей должен иметь как можно больше элементов, общих с производственным трудом взрослых и по общественной значимости, и по технике и технологии трудовых процессов.

8. Посильность детского труда определяется не только соответствием физической нагрузки силам ребенка, но и правильным чередованием физического и умственного труда, а также разнообразием видов трудовой деятельности.

9. Преемственность содержания трудовой деятельности, умений и навыков. Все, что делает ребенок в младшем и среднем возрасте, мы стараемся развивать, углублять, применять на более широкой основе в более зрелые годы... чтобы комплекс разнообразных умений и навыков, которыми овладевают воспитанники, соответствовал целям политехнической подготовки, чтобы он был... азбукой труда, обязательной для всех.

10. Творческий характер труда, сочетания усилий разума и рук. Чем значительней замысел, тем с большим интересом выполняется и самая простая работа.

11. Всеобщий характер производительного труда... Обязательность для всех физического труда, особенно связанного с непривлекательными и неприятными операциями, - очень важное условие, обеспечивающее здоровую идейную основу коллектива.

12. Единство труда и многогранной духовной жизни. Человек живет не одним трудом. Радости труда открываются перед ним лишь тогда, когда ему доступны и другие радости, культурные ценности и духовные блага – художественная литература, музыка, живопись, спорт, путешествия. Возвышая человека, развивая в нем благородство души, эти блага и ценности помогают ему глубже осмыслить и пережить радость творчества, созиданья.

13. Понимание и чувствование зависимости жизненных благ и культурных ценностей, получаемых человеком, от его личного участия во всеобщем труде" [с. 176-179].

Для правильной организации трудового воспитания и раскрытия в полной мере воспитательной силы труда во всестороннем развитии личности в Павлышской школе проводится педагогическая классификация труда учеников по таким признакам [с. 180-182]:

– *по общественной значимости* (одинаково важным должно быть выращивание учеником пшеницы на семена для колхозов и ежедневная мойка пола в классе и дома);

– *по соотношению учебных и воспитательных целей*;

– *по роли и месту в осуществлении умственного, нравственного, физического, эстетического воспитания, политехнического образования;*

– *по характеру орудий труда;*

– *по результатам трудовой деятельности;*

– *по оплате*. …Существенное воспитательное значение имеет… индивидуальная оплата, личный заработок, который вносится в семейный бюджет.

В системе трудового воспитания в школе В.А.Сухомлинского урок рассматривается как обязательный для всех умственный труд, а трудовое воспитание начинается за партой, за книжкой, что считается самым сложным "станком", которым не так-то просто овладеть. "Перводвижущим здесь является достоинство труженика: речь идет о том, чтобы человек, сидящий за партой, был убежден, что он – труженик познания" [с. 182].

Постепенно усложняется материальная база трудового воспитания. Так, в рабочих комнатах, мастерских, лабораториях, кабинетах, теплицах рядом с простыми ручными инструментами стоят сравнительно сложные машины, механизмы, оборудование (токарные, строгальные, фрезерные, сверлильные станки по дереву и металлу), изготовленные старшими школьниками, учителями, родителями для 8-10-летних детей маленькие сеялки, косилки, молотилки, зерноочистительные машины. Мальчики и девушки овладевают сначала умениями и навыками ручного труда и далее переходят к управлению машинами. Так, к работе на учебной электростанции допускаются те ученики, кто научился присматривать за двигателем и генератором. Сначала ученики учатся управлять микро-автомашиной, изготовленной в школе, затем уже подростком в VIII классе переходят к управлению мотоциклом, а позже, в старших классах – автомашиной. Все ученики IX-X классов работают на тракторе и т.п..

Овладение знаниями, умениями и навыками, развитие наклонностей и способностей, необходимых для сознательного выбора профессии, осуществляется в школе на основе сочетания двух путей.

*Первый путь* предусматривает обязательные для всех занятия по программе трудового воспитания: уроки ручного труда в I-IV классах, уроки труда в мастерской и на учебно-опытном участке в V-VII классах, овладение основами промышленного и сельскохозяйственного производства в VIII-X классах, что позволяет детям научиться обрабатывать непосредственно руками и с помощью инструментов разные материалы, конструировать, моделировать, обрабатывать почву, присматривать за растениями и плодовыми деревьями. Учебный элемент труда все больше соединяется с производительным, он становится все более сложным, приобретает политехнический характер. При этом для девочек

подбираются трудовые задания с меньшей физической нагрузкой, но такие, что требуют большей точности и конструкторского мастерства.

*Второй путь* связан с профессиональной ориентацией учеников и проходится ими в соответствии с их задатками, интересами, наклонностями, способностями в формах труда по желанию и выбору воспитанников. Для этого в школе работает большое количество кружков, которые охватывают многообразным творческим трудом всех школьников и действуют на принципах самодеятельности, постепенного перехода от сравнительно простого труда к более сложному, разновозрастного состава, руководства старшими младших, ориентации на перспективные тенденции научно-технического прогресса в сельском хозяйстве и промышленной сфере, культуры труда.

Важным условием успешного трудового воспитания в школе является достижение каждым питомцем значительных успехов в любимом деле, чтобы он достойно раскрывал в нем свои способности, свою личность, выбрал правильное направление своей трудовой жизни и тем самым обеспечил радость, счастье для себя и для других людей.

**3. Эстетическое воспитание и развитие культуры чувств, имеют, по В.А.Сухомлинскому, своей задачей "научить ребенка видеть в красоте окружающего мира, в красоте человеческих отношений духовное благородство, доброту, сердечность и на этой основе утверждать прекрасное в самом себе" [с. 187].**

Эстетическое воспитание теснее всего связано со всеми сферами духовного развития личности и "в большой мере зависит от того, насколько ярко выражается многогранное понятие *прекрасное* в активной духовной жизни, в деятельности коллектива и личности, насколько глубоко сочетается красота окружающей нас действительности с жизнью идей и убеждений. Одним из важных условий богатства эстетических потребностей, чувств, переживаний является глубокое интеллектуальное развитие личности – творческий деятельный ум, устремленный к утверждению идеала" [с. 188].

Учитель и ученый отмечает, что в школе "эстетическое воспитание вообще становится возможным лишь при условии, что мы, педагоги, умеем показать воспитанникам сущность каждой вещи, каждого понятия той стороной, которая вызывает эстетическую оценку.

С первых дней школьного воспитания мы учим детей видеть, воспринимать, чувствовать, понимать красоту окружающего мира – природы и общественных отношений. Восприятие, осмысливание прекрасного – основа, стержень эстетической образованности, сердцевина той эстетической культуры, без которой чувства остаются глухими ко всему благородному и возвышенному в жизни.

Мы стремимся к тому, чтобы через все сферы духовной жизни ребенка – умственный и физический труд, творчество, общественную деятельность, нравственно-эстетические отношения, дружбу, любовь –проходила красной нитью мысль: красоту надо ценить и беречь, красота возвышает меня" [с. 188-189].

Как считает великий педагог, для эстетического воспитания "очень важно найти *уголки красоты и мгновенья красоты, ко*торые ребенок должен увидеть, почувствовать, понять, запечатлеть навсегда в своем сердце. Это самая сущность воспитания эмоциональной памяти – памяти на прекрасное - не только в природе, но и в человеке. От того, как в годы детства развивается память на прекрасное, во многом зависит способность восторгаться и презирать, любить и ненавидити. Мы идем с детьми любоваться утренней зарей и белым полем цветущей гречихи, уснувшим на зиму лесом и первым прозрачным ледком на пруду, серыми нитями осеннего дождя и звонким, хрустальным утром "бабьего лета", безграничным полем и курганами на далеком горизонте, песней жаворонка и жужжанием пчел" [с. 189].

Утверждению прекрасного в душе ребенка способствуют:

– показ того, как рождается и расцветает красота, "игра красок и музыка природы";

– насыщение слов учителя эстетическими оттенками, являющимися самым "тонким ключиком к эмоциональной памяти ребенка";

– установление связи между красотой и добротой и сердечностью;

– формирования у детей, подростков, юношества представления о прекрасном человеке, о возвышенных и величественных мыслях его, чувствах, переживаниях – на примерах высоконравственного поведения, идейности, верности убеждением, несокрушимости воли, человечности, непримиримости к злу;

– эстетическое отношение детей к труду и познанию – через "опредмечивание" себя, своих лучших духовных качеств в процесс труда, творчества, в их результаты;

– эстетическое восприятие произведений литературы, музыки, живописи – через активную внутреннюю деятельность, оценку, переживание, формирование в себе умения видеть и чувствовать красоту;

– создание и поддержка эстетически привлекательной обстановки вокруг ребенка, творение ими красоты, сочетание красивого и полезного;

– постижение детьми поэтического слова как языка чувств, как школы эмоциональной жизни, приобщение их к поэтическому творчеству, которое учит мышление и поэтому совершенствует мозг, как бы облагораживая его самые нежные, самые чувствительные отделы, и является незаменимым психологическим средством формирования и развития эмоциональной памяти, а через нее – логической памяти и мысли, особенно в работе с детьми, которые имеют пониженные способности к умственному труду [с. 189-194].

В.А.Сухомлинский делает важный вывод из своих наблюдений процесса эстетического воспитания: "чтобы создать эмоционально-эстетическое богатство каждого ребенка, чтобы каждый наш питомец стал эстетически развитой личностью, необходимо *познание человека,* проникновение ума и сердца в духовный мир, в благородные, возвышенные мысли и чувства других людей" [с.195].

**Й. Нравственное облагораживание чувства любви и подготовка к браку, отцовству, материнству признается выдающимся педагогом самой тонкой сферой всестороннего развития ребенка, в которой тесно сплетаются глубоко личное и общественное. "В благородстве и нравственной чистоте любви выражается гражданский облик человека – мужа, жены, отца, матери. Высоконравственная, истинная, глубокая и верная любовь и дружба – фундамент семьи..."** [с. 195].

По убеждению В.А.Сухомлинского, "воспитание благородства в любви начинается с культуры желаний, с нравственно оправданного слияния *хочу и должен*. Подлинная человеческая свобода и красота выражаются в том, что

человек сам решает, пожелать чего-то или не пожелать, заявить ли о своих желаниях другому человеку или строго и мудро подавить их в себе... Благородство, красота желаний – большая духовная сила, воспитывающая детей. Подлинная любовь – это человеческая верность, преданность, умение любить человека и тогда, когда он стал старым, слабым и немощным, и тогда, когда он умер, – любить память о человеке...

Наша задача – достигнуть того, чтобы к моменту пробуждения полового инстинкта разум подростка был подготовлен для той огромной работы души, которая связана со становлением мужчины, женщины. С момента, когда человек почувствовал влечение к личности противоположного пола, он уже должен выступать как самостоятельная сила, умеющая отвечать за другого.. .

На протяжении многих лет у нас сложился цикл бесед о любви… Мы внушаем юношам и девушкам мысль о том, что любовь – это преддверие материнства и отцовства. Любить – значит чувствовать огромную ответственность за человека – того, которого ты любишь, и того, которого ты создаешь. Любовь только тогда высоконравственна, когда она целомудренна, умна и предусмотрительна... Мы убеждаем юношей и девушек в том, что настоящая любовь – это прежде всего труд, бесконечное творение красоты в себе и в том, кого ты любишь. Чтобы быть верным любимому человеку всю жизнь, надо всю жизнь создавать, как бы восстанавливать его красоту, отдавая для этого свои духовные силы, вкладывая свой ум, чувство, стремления.

Истинная любовь между матерью и отцом – важнейшая духовная сила, воспитывающая ребенка. Благородство, нравственная красота и чистота любви отца к матери и матери к отцу, их взаимное уважение, доверие, открытость сердец, глубокий взаимный интерес друг к другу, верность в всем – в счастье и в горе – все это создает ничем не заменимую нравственную среду, в которой формируется стремление к добру, уверенность в его торжестве, светлое оптимистическое видение жизни» ребенком [с.196-199].

Педагоги Павлышской школы умели убеждать своих воспитанников в том, что в воспитании детей в счастливом браке, “в творении будущего каждый может достигнуть вершины совершенства – стать настоящим мастером, художником, творцом. Мудрость отцовства и материнства – это бесценное нравственное богатство... Мудрыми отцами и матерями, умеющими воспитывать настоящих граждан, государство наша дорожит так же, как дорожит оно выдающимися учеными, мыслителями, художниками, – вот мысли, которые мы внушаем 15-17-летним воспитанникам. Мы говорим им, что жизнь в браке – сложный и радостный труд, радостный потому, что он вознаграждается ни с чем не сравнимым богатством – продолжением себя в новом человеке.

Юношей и девушек мы готовим ко взаимному воспитанию и самовоспитанию в браке. Одна из граней счастья в браке в том и состоит, что муж и жена становятся духовно богаче; совместное переживание духовного совершенствования доставляет большую радость и полноту жизни. Юноше, будущему отцу, мы внушаем мысль: важнейшей школой воспитания вашей духовной культуры в браке является ваше отношение к женщине – жене, матери ваших детей, к своей матери. Отношение к женщине – самая тончайшая мера совести. Это огромная нравственная доблесть – умение любить жену, мать, дорожить ее здоровьем, красотой, честью, умение защищать и оберегать ее от болезней, изнурения, обид, несправедливости.

Большое зло, – изменяя высокому долгу любви, унижать достоинство человека. Ни в чем не может быть надежным человек, изменивший великому человеческому долгу отца, матери, *мужа, жены*.

Большое место в наших беседах занимают наставления будущим матерям. Умудренный жизнью педагог, обращаясь к девушкам, учит их: будьте мудрыми и требовательными в любви. Любовь – горячее чувство, но властвовать над сердцем должен ум... Настоящая женственность – это сочетание нежности и строгости, ласки и несгибаемости. Без воспитания у девушек серьезного, мудрого взгляда на любовь школа была бы равнодушным, казенным учреждением. Мы, педагоги, должны особо заботиться о защите девушек, о защите их *женского счастья*, о воспитании у них защитных сил, способных противостоять грязи, пошлости, гнусности. Воспитание стойких, мужественных, несгибаемых, непримиримых к злу женщин – это, на наш взгляд, одна из важнейших задач идейного формирования человека» [с. 201-202].

В.А.Сухомлинский решительно выступает против “теории угасания любви” в браке, в которой утверждается разочарование в благородстве человека, отрицается духовная основа любви, что возводит ее к животному влечению и тем самым примитивизирует любовь как фатальную стихийную силу. “Истинная же сущность любви в том, что она – напряженная духовная жизнь, труднейшая работа человеческого духа. Это не жидкость, которой суждено испариться со временем, а богатство, накапливаемое настоящим человеком по крупице. Это трудная работа духа, живым воплощением которой являются дети, наше будущее, – вот что перечеркивает “теорию угасания любви” [с. 202].

В.А.Сухомлинский высказывает мудрые мысли и о таком явлении, которым иногда оправдывают расстройство брака, как несовместимость молодых супругов. “Люди, полюбившие друг друга, должны выработать в себе готовность к духовной совместимости, требующей быть не капризным и неуживчимым, а терпеливым, уступчивым, покладистым, умным, рассудительным. Совместимость – это дитя мудрости и человеческой сердечности. И здесь с особой яркостью выступает одна из важных задач школы – оттачивать, формировать в каждом человеке готовность к совместимости с другим человеком” [ с. 203].

Следовательно, как отмечает великий педагог, формирование нравственной готовности к любви, браку, рождению и воспитанию детей, материнству и отцовству – это забота школы о личном счастье человека. Создавая счастье каждого человека, мы творим всеобщее счастье” [с. 2о4].

**И. Физическое воспитание и забота о здоровье молодого поколения – очень важная задача школы радости В.А.Сухомлинского, ведь от хорошего, крепкого здоровья, от ощущения полноты, неисчерпаемости физических сил, их игры, зависит жизнерадостность, мировосприятие, оптимизм, готовность преодолевать трудности, в конце концов - успеваемость учения и счастье детей.**

Здоровье детей становится предметом особого внимания педагогического коллектива, школьного врача, который вместе с родителями устанавливает для каждого воспитанника целесообразный режим труда, отдыха и питания – в соответствии с его индивидуальными особенностями. Так, детям со слабым организмом в весеннее, летнее и осеннее время рекомендуется спать «под открытым небом, питаться особенно богатой витаминами и фитонцидами пищей (мед,

весеннее и летнее молоко, масло, яйца, мясо, фрукты), летом круглые сутки дышать воздухом полей и лугов - все это оказывает чудодейственное влияние на их здоровье и умственное развитие" [с. 204-205].

Вместе с тем, педагоги школы хорошо понимают, что здоровье в значительной мере зависит от духовной жизни, в частности, от культуры умственного труда, поэтому много внимания уделяют не только учету его темпа, напряженности, но и правильной, продуманной, умной его организации.

Учебные занятия происходят с обязательным соблюдением режимных требований к труду и отдыху. При этом учитываются также возрастные особенности учеников. Так, отдельные уроки в начальных классах весной и осенью происходят в так называемых *зеленых классах* в пришкольном саду. Ученикам подросткового и раннего юношеского возраста, когда интенсивно развивается организм и его нельзя перегружать уродливым, изнурительным трудом, не рекомендуется заниматься зубрежкой. Учитывается также и обстоятельство, что «воспитание умных, всесторонне развитых людей возможно лишь тогда, когда дети, подростки, юноши используют ежедневно не менее 5-6 часов свободного времени по своему желанию (а желания эти надо воспитывать), по выбору... Мы не допускаем, чтобы после интенсивного умственного труда в классе ребенок в течение длительного времени сидел над учебниками – это иссушает мозг, отбивает охоту учиться. Желание учиться никогда не угаснет лишь при условии, что после уроков воспитанник занят творческим трудом в кружке, на пришкольном участке, в саду, чтением художественной и научно-популярной литературы.

В формировании физического совершенства большую роль играет физический труд. Без здоровой усталости человеку не может быть в полной мере доступно наслаждение отдыхом... Труд на открытом воздухе, особенно при умеренном морозе, устраняет предрасположенность к простудным заболеваниям, оказывает благотворное влияние на детей с большой нервной возбудимостью. Этот труд – главное условие, предотвращающее нервозность, неуравновешенность, раздражительность.

Большую роль в физическом и духовном развитии детей, подростков, юношества играют занятия гимнастикой и спортом... Мы стремимся привести воспитанников к убеждению, что благодаря регулярным физическим упражнениям у них не только развивается красота тела, гармония движений, но и формируется характер, закаляется сила воля. При выполнении таких упражнений, как бег, прыжки, плавание, а также в разнообразных спортивных играх большое значение придается эстетическому удовлетворению. По разным, применяемым в школе, видам спорта, как убеждает опыт, целесообразно проводить соревнования на первенство по красоте, изяществу, гармонии движений" [с. 206-207 ].

Не обходит В.А.Сухомлинский своим вниманием и проблему отдыха школьников. Педагог считает, что "отдых лишь тогда отдых, когда он является своеобразной игрой физических и духовных сил. Приучение детей к активному, деятельному отдыху – одна из очень важных задач педагогов, воспитателей. Отдых своих воспитанников мы усматриваем в разумном чередовании видов деятельности, в труде, удовлетворяющем эстетические запросы, в деятельном наслаждении красотой природы...

...Чем богаче духовные интересы в часы отдыха, тем больше привлекает ребенка учение, умственный труд на уроках, тем больше он чувствует красоту в произведениях культуры и искусства. Богатство мыслей и чувств в часы отдыха зависит от характера деятельности. Интеллектуальная жизнь в эти часы должна отличаться от учения. Читая книгу, занимаясь спортом, разучивая роль в пьесе, принимая участие в работе кружка художественной самодеятельности, воспитанник чувствует, что он создает какие-то ценности для коллектива. Активное удовлетворение многогранных духовных интересов в часы, свободные от обязательных занятий – живительный источник полноты духовных сил, оптимизма, бодрости" [с. 200].

Таким образом, приведенные в этом подразделе характеристики структурных граней процесса воспитания всесторонне развитой личности и соответствующих путей, методов, технологий образуют основу для формирования общей воспитанности учащейся молодежи, которая вместе с общей образованностью обеспечивает возможность достижения идеала личности, а через него – идеала общества. Правда, наличие "системы проблем" осуществления идеи всестороннего развития личности свидетельствует о существовании серьезных трудностей на этом пути. В.А.Сухомлинский, если бы он жил сейчас, мог бы добавить к приведенным 8 проблемам еще немало, но, в то же время, начертил бы ориентиры их решения, опираясь на свой уникальный теоретический и практический опыт. В этом заключается его значение, роль в совершенствовании личности, личностно ориентированно системы образования, развития всего общества, состоящего из личностей.

### 20.3. Роль личности учителя и школьного коллектива во всестороннем развитии и духовно обогащенной жизни воспитанников

В.А.Сухомлинский сравнивает школу с тонким и чувствительным музыкальным инструментом, "который творит мелодию человеческой гармонии, влияющую на душу каждого воспитанника, – но творит лишь при условии, что этот инструмент хорошо настроен; настраивается же он личностью педагога, воспитателя. Отсюда и самое важное: *как* смотрят воспитанники на педагога, *что* они видят в нем и открывают, какой стороной человеческих качеств раскрывается перед ними каждый воспитатель и весь педагогический коллектив. Силой, заставляющей каждого воспитанника взглянуть на себя, задуматься над собственным поведением, управлять собой, является прежде всего, личность воспитателя, его идейные убеждения, богатство его духовной жизни, целостность его этического *Я*" [1, с.197].

Однако влияние воспитателя невозможно без определенного активного *отношения* воспитанников к воспитателю. Педагог создает *нужнео* ему отношение единого коллектива воспитанников, как единого целого к самому себе. Лишь если он сумел это сделать, возможно и надлежащее его влияние на воспитанников, влияние непосредственное, а также осуществляемое через коллектив на каждую личность, и через отдельные личности – на коллектив. Из того, как и в чем воспитатель *выражает себя*, ребенок делает вывод о том, какие люди есть вообще, в чем заключается добро, в чем идеал" [там же].

Знания перерастают в убеждения только в том случае, "если воспитанникам хочется быть похожими на воспитателя, если слово в его устах является привлекательной, одухотворящей силой... Педагог воспитывает прежде всего своей мыслью, своим думанием. И педагогическая деятельность – это в первую очередь труд мысли,

направленный к тому, чтобы одухотворить воспитанников желанием знать, думать, иметь правильные взгляды на окружающий мир" [с. 210].

В.А.Сухомлинский называет такие качества личности настоящего воспитателя, как: способность обращаться к воспитанникам со своими яркими мыслями, идеями, убеждениями; наличие у учителя духовной потребности выражать себя как личность, раскрывать свой внутренний мир перед детьми; умение не только излагать знания, но и вдохновенно отстаивать идеи, которые он высказывает; способность воспитателя призывать, вести воспитанников за собой, видеть их духовно обогащенными, разносторонне развитыми, заботиться о судьбе воспитанников; быть руководителем на пути к вершинам морали; учитывать то, что ребенок познает мир удивляясь, подросток – сомневаясь, одухотворяясь, юноша – утверждаясь; быть ярко выраженной личностью; демонстрировать чувства долга и долженствания, которые сливаются с личным трудом; быть тружеником мысли, тружеником неутомимого беспокойства о человеке и т.п..

Ученый подчеркивает, что "талант педагога удесятеряется, если его труд вдохновляется ценностями, созданными, добытыми педагогическим коллективом, – теми передовыми взглядами, убеждениями, идеями, теми лучшими традициями, которые живут в школе не одно десятилетие...

Директор школы становится организатором и руководителем педагогического коллектива лишь постольку, поскольку он умеет объединить усилия учителей для коллективной мысли, для воплощения мысли в творческом труде... Учителей должны объединять следующие убеждения [с. 212-213 ]:

*Первое убеждение* – глубокая вера в силу воспитания, что означает верить в собственный труд, в то, что можно стать властелином дум и чувств своих питомцев, что самых трудных и "безнадежных" из них можно сделать настоящим человеком. "Там, где педагогический коллектив держится на вере в могучую силу воспитания, *право велеть, требовать* становится одним из самых сильных средств влияния на коллектив и личность" [с. 212].

*Второе убеждение* образует источник воспитательной мудрости каждого педагога и определяется пониманием и чувствованием долга перед самым высоким и святым, 2самой могучей силой, благодаря которой сердце воспитанников и педагогов взаимно открываются друг перед другом, силой, благодаря которой они стапновятся друзьями, соратниками, является идейное единомыслие в отношении к общенародным интересам», так чтобы «маленькая частичка нашего общества – школьный коллектив – и каждая личность чувствовали себя лицом к лицу с народом, Отечеством» [с. 213].

*Третье педагогическое убеждение* – это уверенность в огромные возможности разума, в то, что "при совершенной постановке педагогического процесса, при полной гармонии обучения и воспитания человек может овладеть кругом знаний, значительно более широким, чем он овладевает ныне. Для этого необходимо воспитывать, утверждать в юной душе непреодолимое стремление к знаниям... Никакими словами, никакими поучениями не пробудить жажды знаний в душах питомцев, если этой жажды нет в педагогическом коллективе. Интеллектуальное богатство педагогического коллектива является тем фактором, благодаря которому у каждого учителя есть *свои воспитанники* – воспитанники в самом глубинном смысле, то есть его последователи, люди, влюбленные в ту науку, которая стала его увлечением" [с. 213].

Придавая большое значение формированию воспитательного влияния школьного коллектива на личность, В.А.Сухомлинский выделяет те условия, факторы, процессы, психолого-педагогические механизмы деятельности личности и коллектива, которые следует знать, учитывать, использовать воспитателю для усиления эффективности своего труда. Перечислим их кратко [с.474-617]:

**Процесс социализации**, то есть приобщение личности к обществу, которое происходит правильно лишь тогда, «когда ребенок сознательно стремится к гармонии собственного "я" с интересами других людей», стремится и умеет поступиться своими желаниями в интересах общего блага, когда оно основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни, развитых чувствах и эмоциональной культуре учащегося [с. 476-477 ].

Как считает педагог и психолог, "социализация совершенно немыслима, если у ребенка не сумели утвердить элементарного человеческого чувства сопереживания. Дети приходят в школу с разным уровнем развития чувства сопереживания. Ученический коллектив должен стать тем оркестром, к которому подстраивается каждая личность. Чтобы достичь этого, в коллективе особенно четко должна звучать мелодия сопереживания. Чувства одного ребенка влияют на чувства другого , в коллективном отношении к людям утверждается и развивается коллективное чувство, его значение" [с. 561].

**Общение в коллективе** – В.А.Сухомлинский подчеркивает, ссылаясь на известное утверждение Сент-Экзюпери – "Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения". Он понимает человеческое общение как "чрезвычайно широкое, многогранное удовлетворение потребности человека в человеке". Из этого вытекает одна из задач воспитания коллектива – "сделать это общение таким, чтобы оно облагораживало личность, оттачивало ее моральную красоту, чтобы от общения с товарищами человек ощущал радость, непреодолимое желание быть вместе с людьми.

Настоящее наслаждение человеческим общением дети должны переживать потому, что они являются активными творцами красоты…

Большой воспитательный смысл роскоши человеческого общения мы видим в том, что уже в годы отрочества и особенно в ранней юности человек несет к коллективу свои мнения и сама идет в коллектив за мыслями" [1,с.455-457]. Воспитатель должен быть чувствительным дирижером того оркестра, имя которому – коллективная мысль!

Великий педагог и философ считает, что богатое, идейно полноценное человеческое общение возможно в коллективе только тогда, когда в годы отрочества человек задумывается над вопросами: «В чем смысл жизни? Для чего живу на свете? В чем суть добра и зла?» [с. 484].

В таких ситуациях тончайшей духовной жизни коллектива воспитателю важно быть в общении с юными сердцами самим собой, предстать перед ними мыслителем, товарищем, другом, живым человеком со своими взглядами, радостями, болями, что подкреплено его нравственным авторитетом, а его чувства и мысли воспринимаются воспитанниками как нравственная ценность, достояние старших поколений. Общение в таком случае должно стать для каждой личности настоящей радостью.

**Эмоциональное богатство жизни коллектива**, эмоциональное сопереживание, реагирование коллектива на все, что происходит вокруг – необходимые условия полноценной деятельности школьного коллектива.

В.А.Сухомлинский уверен в том, что чем глубже эмоциональная чувствительность коллектива, «тем сильнее он выступает как орудие влияния на личность, тем меньше опасность равнодушия, бессердечности, "эмоциональной толстокожести" отдельных учеников...

«Я всегда стремился к тому, чтобы дети свободно, сердечно, откровенно проявляли свои чувства ко мне, учителю, друг к другу, чтобы та же атмосфера доверия проявлялась в отношении коллектива к личности и личности к коллективу. Великое зло творится там, где дети скрывают свои чувства, лицемерят...

Воспитание утонченности чувств стало на всю жизнь одной из ведущих идей, одним из самых главных моих педагогических убеждений" [с.491-497 ].

Очень важно, по мнению великого педагога, чтобы однообразный, напряженный, утомительный труд школьника окрашивался радостными чувствами удивления, увлечения, вдохновения и тем самым приносил маленькому человеку переживание творца, радость открытия истины. "Интеллектуальные чувства, чувства, которые испытывает ребенок в процессе овладения знаниями – это нежная ниточка, на которой держится желание учиться. В начальных классах эта ниточка особенно тонка. Но если познание сопровождается яркими и волнующими переживаниями, она становится очень крепкой и никогда не рвется...

В эмоциональном состоянии поисков и находок кроется, наконец, и то, что мы называем интересом к учебе" [с. 500-501].

Следует добиваться того, чтобы важнейшие истины познавались школьником как личные открытия, чтобы они переживали при этом чувство гордости мыслителя - это является могучим источником самоутверждения личности, источником великой воспитательной силы коллектива.

**Духовная жизнь коллектива и личности** в мире мысли определяется В.А.Сухомлинским как единство интеллектуальных чувств, мировоззрения, убеждений, деятельности школьного коллектива и каждого ученика. Он видит "очень важную воспитательную задачу в том, чтобы привести каждого ребенка к неисчерпаемым источникам мысли, к которым бы он, став подростком, юношей, зрелым человеком, отцом детей, возвращался потом всю свою жизнь. Этими источниками я считаю *природу, труд, моральную красоту человеческого поведения, книгу и творчество"*. Припав к ним, школьник может стать настоящим мыслителем. "Быть мыслящим – это значит тонко, чутко познавать, понимать, ощущать мир и себя в окружающем мире… Это рождается в общении с природой, в труде, в творчестве, в приобщении к моральной красоте человека, в овладении богатствами духовной культуры человечества, и прежде всего - книгой" [с. 505]. Исключительную роль при этом играет то, что к указанным источникам нужно идти коллективом, переживать открытие истины именно коллективом.

"Интеллектуальная жизнь ученического коллектива – одна из важнейших сфер воспитания. Если в школе богатая интеллектуальная жизнь коллектива, если знания живут во взаимоотношениях учеников, при этих условиях можно говорить о *выработке* настоящих убеждений… Богатая, полноценная, идейно насыщенная интеллектуальная жизнь коллектива – воздух, на котором держатся крылья убеждений" [с. 522-523].

**Трудовая жизнь коллектива как одна из важнейших предпосылок формирования воспитательного влияния коллектива на личность** выступает в годы детства, отрочества и ранней юности важным фактором воспитания гармоничного человека. И речь идет, как отмечает педагог и психолог, не об обязательном выполнении определенной нормы труда, а о трудовой жизни коллектива и личности в широком смысле этого понятия. Человек уже в детские годы должен на собственном опыте познать истину: «только работа создает честь, достоинство личности; именно трудом человек выражает себя в коллективе, труд дает моральное право судить о других людях.

Труд должен стать смыслом жизни, источником вдохновения и радости коллектива и личности. Трудовое вдохновение, радость труда, одухотворение трудовым творчеством – это могучая духовная сила, которая сближает людей, пробуждает в ребенке первое чувство, на основе которого постепенно утверждается гражданское достоинство, чувство потребности в сближении с другим человеком, в отдаче ему своих духовных сил, в переживании ответственности за другого человека. Это чувство потребности в другом человеке, которое порождается коллективным трудом, и есть самое важное во всей трудовой жизни коллектива" [с. 523].

В основу воспитания детского коллектива в труде, а через него и личности, В.А.Сухомлинский кладет ряд психолого-педагогических действий и усилий, которые реализуются в Павлышской школе:

– искание педагогами и учениками радости труда и его переживание в процессе преодоления трудностей, что можно сравнить с напряжением и подвигом альпиниста;

– достижение единства коллектива в процессе труда, преодоления трудностей, достижения успеха, переживания радости победы;

– обретение гордости за последствия труда, полученные нелегкими усилиями, например, каждый ученик в составе трудового коллектива школы выращивает в годы своего детства и отрочества хлеб (!);

– забота о чувстве совести у каждого воспитанника, стремления к самовоспитанию и самодисциплине в труде;

– нравственная закалка трудом и трудностями;

– твердое убеждение воспитанников в том, что их труд – не игра, а очень серьезная вещь, нужная обществу;

– осознание того, что каждый ребенок воплощает в труд самого себя – личные способности, мысли, вдохновение;

– понимание того, что трудовой коллектив – это колыбель гражданственности, когда понятия «*самодеятельность», «руководство»,» подчинение», «дисциплина»* имеют под собой твердую трудовую, материальную, хозяйственную основу;

– убеждение в том, "что передача моральных ценностей от поколения к поколению возможна только на крепкой трудовой основе, когда поколение, которое вступает в жизнь, дорожит созданными ценностями" [с. 524-535].

**Творчество в коллективе, роль сказки в коллективной жизни детей** В.А.Сухомлинский рассматривает как деятельность, "в которую человек вкладывает как бы часть своей души; чем больше души он вкладывает, тем богаче становится сам. Процесс творчества характерен тем, что творец самой своей работой и ее результатами производит

огромное влияние на тех, кто находится рядом с ним. Одухотворение и вдохновение одной личности порождает одухотворение и вдохновение других людей. Творчество – это незримая ниточка, соединяющая сердца. Чтобы человек благотворно влиял на человека, утверждайте в духовной жизни коллектива и личности творчество" [с. 535].

Ученый убежден, что для творчества в школе существуют безграничные возможности, что школьное творчество начинается в первую очередь со слов. "Следует особо подчеркну, что в жизни детей первое место должно принадлежать словотворчеству. Благодаря ему дети становятся чувствительней к тончайшим средствам влияния – к слову и красоте.

Большое значение в воспитании я придаю тому, чтобы словотворчество стало средством интеллектуальных взаимоотношений между членами коллектива… Большое место в воспитательной работе нашей школы отводится сказке. Сочинение сказки – это счастливейшие минуты моего духовного общения с детьми, а для них – несравненная радость мышления" [с. 535-538].

В.А.Сухомлинский блестяще владеет искусством создания сказки и так объясняет механизмы ее влияния на детскую личность: "Детей, которые только что переступили порог школы, тянет к товарищам, в школу, потому что им хочется коллективно переживать несравненные чувства, которые навеваются сказкой. Их тянет и к учителю потому, что от него они слышат сказку, слушают ее, затаив дыхание. Учитель на всю жизнь запоминается, входит в духовный мир ребенка прежде всего как сказочник. Волнующие воспоминания о детском коллективе откладываются в эмоциональной памяти детей с того времени, как они, придя в школу, в тихий вечерний час сидят, прижавшись друг к другу, и слушают сказку, а за окном январские сумерки или тихая июньская ночь. Сказка – это зернышко, из которого прорастает эмоциональная оценка ребенком жизненных явлений…

Я рассказываю сказки. Они творятся тут же. Каждый из нас – и я, и дети – становится в эти чудесные часы поэтом. Если мн не хватает яркого, нужного слова, дети помогают мне. У нас сложились тысячи сказок. Наше творчество не является чем-то исключительным и чрезвычайным. Оно доступно каждому учителю и каждому ученику, ибо каждый ребенок – поэт, и учителю нужно уметь ввести его в мир творчества" [с. 543-544].

Удивительный педагог и сказочник задает очень интересный вопрос: "Почему дети любят слушать сказку именно в коллективе?" И отвечает: "Ребенок познает мир, удивляясь. И чем глубже, сильнее удивляет ребенка яркость непонятного, тем активнее действует мысль, тем больше хочется ребенку знать.

Удивление перед неясным, непонятным, особенно перед невероятным, фантастическим, привлекает ребенка потому, что ему хочется открыть свое восищение товарищам, поделиться с ними своими впечатлениями, чувствами, мыслями. Удивление перед фантастикой, перед переплетением невероятного и невозможного, странного и непонятного, вызывает у ребенка жгучее стремление к общению с товарищами, духовно сближает детей. Ребенку хочется, чтобы в фантастике была правда. Удивление перед правдой невероятной, пугающей пробуждает в ребенке *потребность* в человеке" [с. 545].

После такого глубокого психолого-педагогического анализа сути сказки понятен призыв педагога к своему коллеге: "Дорогой друг, воспитатель. Не лишайте ребенка счастья видеть мир, отраженный в волшебном зеркале сказки…

Если вы хотите, чтобы воспитанник ваш стал умным, любознательным, сообразительным, если у вас есть цель утвердить в его душе чувствительность к тончайшим оттенкам мысли и чувств других людей, - воспитывайте, пробуждайте, одухотворяйте, вдохновляйте его ум красотой слова, мысли; а красота родного слова, его волшебная сила раскрываются прежде всего в сказке. Сказка – это колыбель мысли... Сказка – это радость мышления; и создавая сказку ребенок утверждает свою склонность к творческому мышлению и – тем самым – чувство собственного достоинства" [с. 546-549].

**Радость и доброта, сила и совесть в детском коллективе –** важнейшие принципы воспитания личности в школе В.А.Сухомлинского, ведь "ребенок не может жить без переживания радости, без надежды на радость, без веры в радость, без представления о радости. Какой могучей силой является детская радость в повседневной жизни личности и коллектива!" [с. 550].

Однако педагог отличает радость ребенка от той радости, которая возникает в результате удовлетворения потребностей ребенка – это не радость, а чувство насыщения удовлетворением потребностей, когда ребенка можно "перекормить удовлетворениями и он станет равнодушным к источникам настоящей радости…, которая расцветает в жизни, в нашем поведении из чувствительных, нежных корешков человечности, сердечности, бережливости, заботы о живом и красивом. Речь идет о любви к живому и беззащитному, слабому и нежному" [с. 551].

В.А.Сухомлинский высказывает на этот счет целый ряд мудрых мыслей и наставлений, которые вытекают из его многолетнего педагогического опыта и которые звучат как законы гуманизма:

"Маленький ребенок всегда должен быть добрым ко всему живому.Только доброта открывает ребенку и детскому коллективу радость бытия, радость взаимоотношений" [с. 553];

"Жестокий и бездушный не может быть ни смелым, ни сильным, ни бесстрашным, ни честным, ни непримиримым к злу. "Сильные – всегда добрые" – эти мудрые слова А.М.Горького являются путеводителями в сложной и тонкой сфере воспитания личности" [с. 554];

"…В детстве человек должен воспитываться в духе любви, доброты, сердечности. Доброте, как грамоте, нужно учить; в этом обучении должны быть уроки, которые бы давались самой жизнью, обстоятельствами. Доброта творится человеком в человеке и человеком в самом себе. Ее нужно творить каждый раз, в каждом новом человеке" [там же];

"Радость и доброта – это тот дух коллективных отношений, благодаря которому в коллективе утверждается *великодушие,* – богатый источник моральных сил коллектива, моральной красоты и достоинства. Там, где коллектив великодушный, где он проявляет душевную щедрость, нежность, чувствительность, где деятельность является прежде всего нежным прикосновением к слабому, беззащитному, там личность чувствует себя неповторимым цветком в венке, а не только прутиком в венике. Задача педагога состоит в том, чтобы воспитать такие отношения между личностями в коллективе и отношения между человеком и окружающим миром, чтобы они были уроками доброты, великодушия" [с. 555];

"…Филигранное оттачивание юной души, и эта работа необходима с каждым ребенком отдельно; каждый должен пережить *свою* силу, мужество, благородство, и с радостью подумать о том, что ты сильный, великодушный, чтобы

первое свое чувство гордости ребенок пережил в связи с тем, что он защитил существо слабее себя. Детская радость должна быть прежде всего проявлением этой гордости. Тот, кто пережил в детстве это чувство, становится чувствительнее к собственному духовному миру, видит себя глазами других людей, переживает укоры совести... Ребенок, который не раз переживал это чувство, хочет, жаждет, чтобы о нем другие люди думали хорошо, считали его хорошим" [с. 557-558];

"…Эгоизм возникает там, где нет настоящей доброты, глубокого сопереживания трудностей... Там, где нет радости доброты, где дети не принимают близко к сердцу заботы и волнения других людей, процветает детский эгоизм...

…Ребенок овладевает азбукой коллективизма только тогда, когда он отдает свое сердце другим людям... Каким бы маленьким ни был ребенок, он должен кого-то поддерживать, о ком-то заботиться, чью-то судьбу переживать" [с. 560-561];

"Сопереживание – один из сильнейших стимулов, побуждающих к благородным поступкам. Задача воспитателя состоит в том, чтобы, пробудив и утвердив в детской душе сопереживание, направить силы ребенка на выявление себя в духовном благородстве.

Воспитание душевной способности к сопереживанию – это одна из тончайших и труднейших задач семьи. Умению мысленно перевоплотиться в другого человека, поставить себя на место другого – вот чему учат мудрые родители своего ребенка с первых шагов его самостоятельной жизни" [с. 561];

"Многолетний опыт дает мне право утверждать: милосердие ко всему живому – один из важнейших элементов моральной культуры, одна из тропинок, ведущих к вершине, имя которой – совесть" [с. 562];

"Только сила, умноженная на нежность, дает человеческое благородство, которое творит красоту" [1, с.563];

"…Без способности дорожить человеком не может быть и речи об идейной жизни личности и коллектива. Я всегда добивался того, чтобы дети были нежными, чуткими, ласковыми в отношениях с товарищами, чтобы не было средм них равнодушных" [там же];

"Учите детей близко принимать к сердцу все, что случилось в семье ваших воспитанников, – и горе и радости. К детскому горю нужно относиться особенно тактично" [с. 564];

"Любовь к матери и преданность ей – любовь нежная и требовательная, сердечная и тревожная – это первая школа коллективизма; и если человек вышел из этой школы неграмотным, ему не овладеть в будущем высшей школой гражданственности – преданностью интересам Родины...

Я всегда стремился к тому, чтобы мать, отец, бабушка, дедушка были для ребенка дорогими людьми, чтобы любовь к родным была самоотверженной и бескорыстной" [с. 565-566];

Важнейшей деятельностью, которой одухотворяется коллектив, является постоянная забота о человеке. Помочь человеку, позаботиться о нем не такое легкое дело, как кажется на первый взгляд. Нужно пробудить у детей желания вложить свои духовные силы в творение счастья для другого человека" [с. 567-568].

Уникальный талант В.А.Сухомлинского заключается, на наш взгляд, в том, что он перевел сухие законы научной этики, психологии и педагогики на живой язык воспитания детской личности, обогатив их и теперь современная этика, психология и педагогика имеет возможность развить, оживить в новом, более жизненном контексте свои законы, подходы и методы.

**Воспитание идеальных представлений о красоте поведения, формирование самооценки и уровня требований** играют, по убеждению педагога и психолога, важную роль в утверждении воспитательного влияния коллектива на развитие личности, в становлении у каждого ребенка твердой, непоколебимой нравственной воли, утверждении гуманистических идеалов. На этом пути в школе В.А.Сухомлинского используются оригинальные приемы. Один из них заключается в том, что каждый старшеклассник выступает воспитателем группы младших школьников, руководя различными предметными кружками, даже детскими кукольными театрами (их насчитывается три в школе). Воспитывая других, юноши и девушки воспитываются сами.

Для того, чтобы такая воспитательная работа была успешной, "нужно так влиять на сознание и чувства воспитанников, чтобы уже в раннем детстве их пленила моральная красота человеческого поведения, чтобы ребенок сам стремился к моральной красоте. Для ребенка увлечение вообще является желанным духовным состоянием" [с. 570].

В.А.Сухомлинский ставит принципиальный в отмеченном контексте вопрос и так же принципиально отвечает на него: "Чем привести ребенка, подростка в такое состояние духовной **приподнятости** (подчеркнуто нами – Р.В.), за которым начинается моральное влечение? Примерами такого величия, благородства, в которых моральная красота представала бы перед воспитанником не как отказ от личного счастья во имя высокого гражданского долга, а как основа личного счастья... Пробудить благородное моральное стремление значит утвердить в ребенке высокое представление о личном счастье" [там же].

Уже в ранней юности человек должен уметь задумываться над сложными общественными и моральными проблемами – долге перед обществом, верности идейным убеждением, долге и личном счастье, верности слову, преданности человеку в личных отношениях, непримиримости к злу, лицемерию и т. п.

Жизнь школьника должна быть не только интеллектуальной, но и трудовой – школьник должен уметь создавать материальные и духовные ценности. Труд облагораживает личность ребенка, но лишь тогда, когда в его душе посеяны зерна благородства.

Можно осторожно использовать, при реагировании коллектива на неодобрительный поступок ученика, такое средство, как высмеивание, однако его ни в коем случае нельзя организовывать, иначе оно может обратиться против самого учителя. "Способность *правильно* смеяться – показатель морального здоровья коллектива и личности.

...Вообще высмеивание можно сравнить с сильно и мгновенно действующими лекарствами; применяя их, воспитатель надеется "одним махом" покончить с предосудительным поведением, имея в виду, что высмеивание "возьмет за живое" [с. 575].

Воспитателю нельзя забывать, что человеку свойственно *желание быть привлекательным*... Уже ребенку хочется проявить свое духовное естество, свою внутреннюю суть в чем-то таком, что обратило бы внимание других людей, заставило бы их удивиться, восхититься... Активные силы человека расходуются на то, чтобы *показать себя*...

*"*Исключительно важную роль играет формирование правильных представлений о красоте поведения человека. В этом самый верный путь к тому, чтобы коллектив стал настоящим воспитателем, а личность - воспитанной" [с. 577].

Нужно добиваться, "чтобы каждый ребенок хотел проявить себя, заявить о себе умом, способностями, определенным успехом, мастерством, трудолюбием, любовью к книге, труду, творчеству, богатыми интеллектуальными интересами, душевной цельностью, человечностью. Увлечение тем, что возносит человека, возвеличивает его в собственных глазах, – лучший путь предупреждения всего жалкого, предосудительного, унижающего человека" [с. 573].

Педагоги школы утверждают в детском коллективе духовные традиции, в основе которых лежит увлечение культурой, книгой. Проводятся праздники книги, на которых воспитатели, родители и дети дарят друг другу книги с дарственными надписями, в чем выражается воспитательный идеал детей и взрослых. "Коллективы классов дарят в этот день маленькие библиотечки старикам, инвалидам, особенно людям одиноким" [с. 579-580].

Сам В.А.Сухомлинский открывает перед воспитателями двери своей собственной библиотеки, где для каждого находится *его* книжка, его увлечение и страсть. "Из восхищения моими книгами у ребенка пробуждается желание иметь свою библиотеку" [с. 578].

Педагоги Павлышской школы радости стремятся добиваться того, чтобы уже в детские годы каждый ученик чем-то был увлечен: "он выращивает пшеницу, в каждом колосе которой сто зерен; превращает мертвый, бесплодный пустырь в почву высокого плодородия; собирает на маленьком участке два урожая на год; выкармливает ягненка, на которого животноводы махнули рукой, считая, что он погибнет; на протяжении лета выводит из одного улья две полноценных семьи пчел; собирает сено, богатое белковыми веществами; прививает к дичке плодовое дерево и через два года получает урожай; управляет маленьким трактором, смонтированным специально для того, чтобы воспитывать у детей увлечение трудом – настоящим производительным трудом; изготавливает действующую модель машины, делает инструменты и т. п."[с. 551].

Нужно стремиться повышать уровень требований личности, условия для чего наиболее благоприятны в "том коллективе, где в почете широкие знания, трудолюбие, начитанность, влюбленность в книгу, творческий успех...

Умение управлять уровнем требований личности, стимулировать его повышение – одна из тех сфер педагогического мастерства, где обучение сливается с воспитанием коллектива, где интеллектуальная жизнь коллектива – большая сила, которая обусловливает отношение человека к самому себе и, наконец, плобуждает его к самовоспитанию. Чтобы быть настоящим творцом в этой сфере, воспитателю нужно придерживаться ряда важных правил.

Во-первых, нельзя допускать, чтобы в коллективе господствующим стало убеждение, что такой-то ученик во всем сильный, а такой-то во всем слабый... Каждый, буквально каждый член коллектива должен чем-то увлекаться, в чем-то проявлять эти свои способности, постоянно развивать их, достигать определенных успехов, быть первым, служить образцом для других...

Во-вторых, нельзя представить правильного воспитания коллектива без того, чтобы способности каждого ребенка на протяжении всех лет его учебы были бы на одном и том же уровне... Для развития способностей необходима прежде всего очень важная предпосылка: творческое применение знаний – такое применение, когда знания не только становятся орудиями добывания новых знаний, но и формируют новые умения и навыки; и это убеждает человека в том, что он способен запоминать и творить...

В-третьих, нельзя допускать, чтобы в коллективе восхвалялись успехи, достигнутые без значительных усилий... Очень важно, чтобы в коллективе воспитанников, особенно тех, которые обладают большими природными задатками, не было ни одного, кто достигнутый успех не считал бы результатом упорного труда" [с. 584-585].

**Становление мальчиков и девушек в коллективе** как будущих мужчин и женщин, мужей и жен, отцов и матерей – одна из важнейших целей педагогов школы В.А.Сухомлинского. По его мнению, воспитание настоящих мужчин и настоящих женщин начинается х формирование гражданских качеств личности.

Так, в душах будущих мужчин нужно утверждать в первую очередь три вещи: обязанности мужчины, ответственность мужчины, достоинство мужчины. Следует "приучать мальчиков к тому, чтобы всюду они брали на себя большую нагрузку, большую ответственность, ...чтобы мальчик раньше, чем девочка, включался в оплачиваемую продуктивную работу, чтобы его заработок шел в общий бюджет семьи" [с. 587].

Уже в детстве и раннем отрочестве мальчики должны гордиться, что они будущие воины, защитники Родины. Потому уже с IV класса мальчики принимают участие в разнообразных военных играх, организуемых как в летнее время, так и зимой. Все это нуждается в напряжении духовных, волевых сил для преодоления физических трудностей и препятствий и порождает в мальчике, юноше свойства сильного, великодушного человека, способность к подчинению всех своих сил руководителю, принуждению себя, руководству собой, а поэтому – и к самовоспитанию.

Военные игры придают мальчикам, юношам силу, закаленность, бесстрашие, что является оснвой благородства, моральной красоты, чистоты во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной. Особое внимание уделяется формированию бесстрашия, поэтому в школе "были десятки случаев, когда подростки, юноши, девушки спасали от большой опасности, а нередко и от смерти маленьких детей, стариков, инвалидов, взрослых людей, попавших в беду" [с. 593].

В.А.Сухомлинский отмечает: "Настоящий мужчина должен быть на всю жизнь верен своей жене, своим детям. Чтобы уметь по-настоящему, по-мужски любить, нужно быть человеком сильной воли. Это, конечно, в одинаковой мере необходимо и девочке и мальчику, но мужская верность и мужская любовь – это далеко не одно и то же, что верность и любовь женщины. Мужчина в большей мере *отвечает* за семью, его любовь и верность – это прежде всего ответственность, ответственность за детей, за жену…" [с. 593].

И вот, когда наступает такая пора в жизни мальчиков и девушек, когда они чувствуют рождение чувства любви и спрашивают, что такое любовь, воспитатель должен найти такие слова о любви, чтобы раскрыть самое главное в этом чувстве – его великую красоту. Любовь – "это вечная красота и бессмертие людское. Мы превращаемся в горсть праха, а Любовь остается вечно...

О любви нужно говорить высокими, возвышенными словами. Когда я рассказываю завтрашним отцам и матерям о любви, я стремлюсь утвердить в их сердцах чувство самоуважения и чести. Настоящая любовь – настоящая красота человека... В мыслях и сердце человека любовь всегда должна быть окружена ореолом романтичности, неприкосновенности... О любви говорите вы, отец и мать, а они пусть молчат. Лучший разговор юных о любви – это молчание.

В то же время, как воздух, молодым необходимы разумные поучения, разумные наставления, разумный рассказ о моральной красоте человека... Живут, продолжают свой род тысячи тысяч живых существ, но любит только Человек. И только тогда, если он умеет любить по-человечески, только тогда он - Человек.

...Любовь человеческую нужно воспитывать, творить, она не передается по наследству, как передается инстинкт продолжения рода…

…Любовь человеческая должна быть не только красивой, преданной, верной, но и мудрой, осмотрительной, внимательной, требовательной, разборчивой" [с. 596-599].

Что же касается женского сердца, то в любви "пусть оно будет строгим, решительным, требовательным и нетерпимым к злу и душевной пустоте». Легкомыслие вредно в любой сфере человеческой жизни; в сфере духовно-психологических и морально-эстетических отношений легкомыслие пагубно, смертельно" [с. 599].

Как подчеркивает выдающийся педагог, с любовью связано "главное в жизни тех, кого мы десять лет учим и воспитываем в школе, – творение человека. Ведь всем придется быть мужьями и женами, отцами и матерями... Это главное в их жизни, Да, любить и воспитывать – только в единстве этих двух вещей состоит создание человека – самый сложный и самый радостный, самый тяжелый и самый счастливый труд.

Миссия школы в том, чтобы воспитывать человека в гармоническом единстве: граждан и тружеников, любящих и верных супругов, отцов и матерей... В школе нужно говорить о любви человеческой как о большой, нелегкой работе. Вот она перед нами, эта работа, – в образе малыша, который смотрит на мир широко открытыми глазами. Да, наша сложнейшая, невиданно напряженная, счастливая, благородная, одухотворенная высокими побуждениями работа – любовь к человеку.

...Все школьное воспитание – это, по сути, воспитание любви и непримиримости, любви и человеческой гордости, любви и ненависти – любви к Отчизне и родному народу, ненависти к его врагам, любви к матери и отцу, любви к человеку, с которым ты не только будешь продолжать род, но станешь как бы единым существом, сольешь с ним свои взгляды и убеждения, порывы и желания" [с. 600].

**Юмор в духовной жизни коллектива и личности** связан, по мнению В.А.Сухомлинского, с детским смехом, со способностью ребенка оптимистично, жизнерадостно видеть и воспринимать окружающий мир, с веселым и жизнерадостным настроением личности и коллектива, определяющим особое отношение к миру, людей, самого себя и т. п.

Педагог психолог отмечает, что "способность смеяться – подлинно человеческая черта; чувствительность к смешному, внутренняя "готовность" смеяться требует большого развития, бурной деятельности, *игры* умственных сил. Я назвал бы смех оборотной стороной мышления. Развивать в ребенке способность смеяться, утверждать чувство юмора – это вместе с тем означает укреплять его умственные силы и способности, учить тонко думать и мудро видеть мир. Открывая мир, ребенок на каждом шагу встречается с неожиданным. Неожиданное вызывает или удивление, или испуг, или смех. Смех – радостное удивление. Именно радостное удивление и является той побудительной силой, которая пробуждает интеллектуальные силы ребенка, необходимые для творчества средствами слова (сочинение сказок). Я вижу большой воспитательный смысл в том, чтобы научить ребека смотреть на мир с жизнерадостной улыбкой, видеть смешное, радостное удивляясь...

Школа *радостного удивления* – это духовная подготовка дошкольников и маленьких школьников к богатой, полнокровной духовной жизни коллектива, к тонким, одухотворенным жизнерадостными убеждениями отношениям между личностями..." [с. 607].

Задачей педагогов Павлышской школы является воспитание у детей "чувства благородного юмора: способность объединять радостное удивление с сочувствием, сопереживанием, жалостью... Маленький человек, который, улыбаясь, сочувствует и жалеет, никогда не будет насмехаться над человеком, высмеивать его тогда, когда нужно помочь.

Если ваш воспитанник смеется над неудачей, ошибкой, неумением товарища, он может стать жестоким человеком. Как огня, я боюсь жестокого смеха...

*Неумение* видеть мир с улыбкой, проникнутой сочувствием к человеку, - это одна из важнейших причин эгоизма, бессердечия, равнодушия...

Юмор настолько серьезная вещь, что к воспитательному влиянию средствами юмора нужно длительное время готовить духовно и коллектив, и личность" [с. 610-611].

"Тут необходима упорная, неусыпная, длительная работа, сутью которой является воспитание эмоциональной, нравственной и эстетической культуры, способности ощущать сложность духовного мира человека, готовности и способности быть добрым и доброжелательным. Умеет смеяться по-человечески тот, кто по-настоящему любит людей" [с. 612].

Таким образом, предложенная В.А.Сухомлинским теория воспитания всесторонне развитой личности предстает как уникальное явление в отечественной педагогике, психологии, философии. Ее уникальность определяется именно неразрывностью теоретических идей и убеждений выдающегося педагога с народной жизнью, с природой детского бытия. Даже в стиле изложения основных положений своей теории и практики воспитания личности В.А.Сухомлинский выражает целостность психолого-педагогического бытия личности, школьного коллектива, общества, народа – оно, это бытие, действительно проявляется как вечно живое, бессмертное, прогрессирующее, ибо что в его основе – радость жизни, счастье детей в цветении всех его ярких граней.

### 20.4. Утверждение, возвышение человека как высшей ценности – смысл самоотверженного труда души и сердца выдающегося Педагога ради счастья детской личности

При ознакомлении с содержанием этого раздела, а еще больше – с произведениями самого В.А.Сухомлинского, у читателя может возникнуть правомерный вопрос: в чем корень педагогического подвига выдающегося воспитателя, откуда начинают свое движение животворные источники его уникальной педагогической системы воспитания всесторонне развитой личности? Мы проанализировали в этом плане содержание всех пяти томов избранных произведений выдающегося педагога и психолога и нашли, как нам кажется, один из наиболее вероятных ответов на этот вопрос. Он содержится в его статье "Человек – высшая ценность", опубликованной в 1969 году в 6-м номере журнала "Наука и религия" [5, с. 471-498].

В этой статье В.А.Сухомлинский мысленно возвращается в первые годы после освобождения родного села от фашистских захватчиков, когда он работал классным руководителем, воспитателем (в украинском языке употребляется слово в ы х о в а т е л ь, которое, по его мнению, "очень удачно передает тончайшие оттенки высокой миссии воспитателя – оберегать, охранять маленького ребенка) одного из самых трудных классов, где почти все дети были обездолены войной: отцы погибли на фронте, у трех мальчиков и двух девочек не было ни отца, ни матери, у одного мальчика все родственники пропали, он жил у меня, и я, проснувшись ночью, часто не мог заснуть до утра, думая о судьбе Коли" [5, с. 471].

Василий Александрович вспоминает в этой статье случай с м а т е р ь ю Мариной, односельчанкой, которая потеряла еще в начале войны, при переправе через Днепр, трех детей, а после освобождения села от оккупантов вернулась домой. И здесь она узнала, что на фронте погиб ее муж и два брата. М а т ь Марина еще надеялась на чудо и ожидала возвращения из небытия своих детей и родных, но чуда не произошло и тогда она в состоянии отчаяния кинулась в реку, однако вода не приняла ее. В этот трагический момент поблизости случайно оказался В.А.Сухомлинский со своим классом и они спасли бедную женщину от гибели.

Педагог вспоминает в этом месте статьи, что в те тяжелые дни в селе открылась церковь и *мать* Марина, как и много других несчастных женщин, вдов, "нашла утешение и забвение в молитве, стремясь постигнуть какой-то тайный, неземной смысл в проповедях старого, древнего батюшки, отца Спиридона, которого женщины называли "наш батюшка". Он признавался в откровенной беседе, что плохо помнит святое письмо, даже много молитвы п о р а с т е р я л, но, обладал удивительной душевной способностью: умел понять, почувствовать духовный мир каждого пришедшего человека, знал, "какая у кого рана и что у кого болит", умел находить простые, душевные, утешающие слова. Я много раз беседовал с отцом Спиридоном, слушал его бесхитростные проповеди и видел, что он, будучи верующим, не навязывал своей веры другим, но, умело вставляя слово божье в обычные человеческие слова, вылечивающие людские раны, связывая религию с добром, умел делать ее привлекательной... (Вскоре он умер, и вот что интересно: на похороны 80-летнего отца Спиридона верующие женщины решили не приглашать никого из служителей церкви, обрядили и похоронили по-своему, по-домашнему). Знакомство и беседы – многочасовые, увлекательные – с отцом Спиридоном открывали мне глаза на многие недостатки не только атеистического воспитания, но и вообще на слабости и пороки воспитания человеческой души. Ведь большинство верующих не пошли бы к отцу Спиридону, а пошли бы к образованным, интеллигентным людям – к педагогам (прежде всего), умным пропагандистам, если бы мы научились тонко, тактично, душевно, бережливо, сочувственно, дружелюбно, по-доброму, без какого бы то ни было предубеждения к верующему проникнуть в духовный мир, поддержать человека, утвердить в нем мысль о подлинном бессмертии человеческого духа, человеческой души. Я понял, что именно эту цель и надо ставить в воспитательной работе с людьми – от младенца до глубокого старика, от того, кто вступил в мир и изумленно познает его, удивляется ему, до того, кто собирается оставить его и с болью и страданием смотрит на мир, размышляя по-философски о нем и о себе. В этом убедили меня беседы со многими людьми – и верующими, и атеистами, и людьми с абсолютно пустой душой (к большому своему удивлению, я убедился, что есть люди, кое где их мало, кое-где много, и это вызывает большую тревогу среди молодежи…, с пустой душой, иногда они с университетскими дипломами и, что еще страшнее, по долгу службы воспитывают других людей). Перед смертью каждый человек, независимо от того, кем он был., становится философом, мысль о смерти и бессмертии, если она до этого по-настоящему никогда не приходила в голову, озаряет, как молния, его сознание; многие в эти мгновения по-настоящему, по-человечески осознают, что они могли сделать в жизни и не сделали, что делали не так, как надо было делать.

Все эти рассуждения представляются мне исключительно важными в системе нравственного воспитания молодежи – утверждения в юных сердцах мысли о том, что Человек – высшая ценность, что человеческий дух бессмертен, что в величии, полноте, моральном богатстве жизни заключается цель, к которой настоящий человек стремится всю жизнь" [5, с.472-474].

Эти мысли открыли в то время еще молодому воспитателю молодежиосновополагающие истины, важнейшей среди которых была одна: "подлинное воспитание – это творение счастья другого человека. Мой долг и моя ответственность воспитателя – это долг и ответственность творца счастья. В нашем обществе счастье человеческой личности – а в этом подлинный смысл жизни, подлинная радость бытия – зависит от воспитания и самовоспитания, точнее, от того, *как* видит человек человека, *как* он относится к нему: как к важнейшей ценности или как к источнику собственного благополучия и только. Стремление к счастью – извечное человеческое стремление. Как важно для нас, воспитателей – а воспитатели это не только педагоги, но и все, кто, соприкасаясь в повседневной работе с людьми, прикасается к святая святых человеческой личности, тому уголку сердца, где живет стремление к счастью, – как важно для нас умение беречь, хранить, лелеять, развивать, укреплять это стремление. Как важно для нас, воспитателей, – эту истину я тоже постиг в дружбе с м а т е р ь ю Мариной и другими матерями – умение в и д е т ь ч е л о в е к а. Всякий раз, когда я вижу радостные, милующие или грустные, страдающие человеческие глаза, мне вспоминаются слова Генриха Гейне: "Каждый человек – это мир, который с ним рождается и с ним умирает. Под каждой могильной плитой лежит всемирная история" (вспомним также соответствующие идеи И.В.Гете, в частности, принцип матерей – Р.В.). Становления человеческого – неповторимого и несопоставимого – мира в наших руках, в руках тех, кто народом и обществом уполномочен творить человеческое счастье, то есть воспитывать по-настоящему" [5, с. 478].

Отметим, что в этих словах В.А.Сухомлинского миссия воспитателя детской личности приобретает всемирный масштаб – масштаб творца и сотворца Вселенной в детской душе. Именно поэтому детская личность должна быть счастливой, а потому – быть счастливым сосуществование человеческих душ. Альтернативой этому, как свидетельствует история и человеческие биографии, могут стать катастрофы мирового и индивидуального масштаба. В силу этого, рассуждения выдающегося педагога открывают возможность принципиально новой, всеобъемлющей постановки проблемы предназначения воспитателя как творца всесторонне развитой личности - центра Вселенной.

Вот почему, по твердому убеждению выдающегося педагога, на каждом уроке "должно наиболее полно и ярко раскрываться отношение человека к человеку как к высшей ценности" [5, с.481].

Василию Александровичу принадлежит, возможно, самое глубокое философско-педагогическое понимание сущности счастья, которое вытекает из его "принципа высшей ценности человека": "С каждым годом я все больше убеждаюсь в том, что творение счастья является и целью воспитания, и в то же время счастье – это душевное состояние, о котором можно говорить как о с п о б н о с т и б ы т ь в о с п и т у е м ы м, поддаваться воспитательному влиянию педагога. Без этого душевного состояния просто невозможно воспитание. Здесь надо сделать оговорку и уточнить: счастье – это не беззаботность. Счастье – это гармония чувства собственного достоинства, радости и полноты творческой жизни, с одной стороны, и долга - сознания и чувства долга перед другими людьми, перед коллективом, перед обществом – с другой. Отношение к человеку как к высшей ценности предполагаает утверждение в нем чувства ответственности за каждый свой поступок, за свое поведение. Счастье – не бездумное потребление ласки, доброты, сердечности. Счастье лишь тогда нравственно, когда человек, образно говоря, греясь у костра и подкладывая поленья, сушит топливо для того, чтобы разжечь костер завтра. Если нет этого душевного состояния, не может быть способности поддаваться таким сильным, могучим средствам влияния на человеческую душу, как слово, одухотворение примером и красота… Тридцать пять лет я работаю в школе и тридцать пять лет моим вечным исканием является забота о том, чтобы эти три инструмента воспитания были могучими и всесильными, и я убедился: если нет душевного состояния счастья и у родителей, и у ребенка, то эти инструменты становятся бессильными" [5, с. 481-482].

Счастье детской личности необходимо еще и для того, чтобы правильно относиться, помогать человеку преодолевать страдание, ожесточение, безразличие, явное и неявное многоликое горе, которое время от времени появляется перед каждым человеком и особенно – в конце жизни его близких, в его последний предсмертный момент. Великий педагог приводит показательные в этом плане примеры.

Так, в семье одной из лучших его воспитанниц – Нины – случилось большое горе: раненый на фронте, безнадежно больной отец угасал с каждым днем, приближаясь к смерти. В.А.Сухомлинский не один час беседовал с матерью Нины, вместе с ней искали и думали, "как помочь этому чуткому, нежному сердцу, чтобы горе, которое вот-вот свалится, не сломило человека? Как творить счастье э т о г о ребенка, если он знает, что скоро умрет самый дорогой для него человек? Такие случаев в моей практике было немало, и хотя каждое человеческое горе уникально, я всегда стремился к тому, чтобы понимание жизни и смерти, чувствование и переживание ни с чем не сравнимой потери возвышало маленького человека, умудряло его, вносило в его мысли и сердце гражданскую зрелость, воспитывало великое умение дорожить людьми, относиться к ним как к величайшей ценности. Как воспитатель, обязанный оберегать, хранить детскую душу, я стремился к тому, чтобы, познавая все радости коллективной жизни, ребенок в то же время знал и о человеческом горе. До последней минуты жизни отца я поддерживал в душе девочки надежду на то, что он будет жить, но когда произошло неотвратимое, моя воспитательная миссия заключалась уже в том, чтобы ребенок задумался, что такое жизнь, какая величайшая ценность дается человеку и как ее надо беречь..." [5, с. 482-483].

В.А.Сухомлинский считал исключительно важным, чтобы благородное человеческое страдание, связанное с потерей близких и родных, которое переживает едва не каждый ребенок, стало "для маленького человека как бы первым испытанием, открывающим перед ним смысл жизни и величие человеческих ценностей. Очень важно, чтобы благородное страдание потрясло детскую душу, сделало чуткое детское сердце тонким, восприимчивым, настроило его на переживание радостей и горестей близких и "далеких" людей, открыло перед ребенком высший критерий измерения человеческого счастья" [5, с. 483].

Педагог приводит в этой связи поразительный по своей животворной силе пример обращения одного из своих воспитанников, десятилетнего Мити, "сорванца, шалуна и выдумщика различных "хитростей", со своей 90-летней бабушкой. "Однажды она сказала дочери: чует мое сердце, приближается последний час, постели мне постель в боковушке, оставьте меня одну. Дочь заплакала, но волю матери исполнила. Митя почувствовал сердцем приближение неотвратимого. "Бабушка, дорогая, не умирайте, – просил он, и, плача, припадал к груди бабушки, смотрел на нее своими ясными, добрыми глазами. – Вы живите, живите, бабушка, ведь я же люблю вас, люблю больше речки и солнца, больше леса и зеленых лугов... Ну, скажите же хоть слово, бабушка, дорогая...."

И бабушка, уже морально настроившаяся на смерть, заплакала...

"Да, я заплакала, – рассказывала мне потом бабуся Мити. – Что-то перевернулось в моей душе, и я вдруг почувствовала частое, сильное биение сердца. Я уже отреклась было от всего, одной ногой была уже там... А тут вдруг стало жалко, так жалко эту живую крошечку. Как же ее оставишь? В моей душе, уже безразличной ко всему, пробудилось страдание. Наверно, это страдание и подняло меня с постели".

Была теплая осень, вместе с бабушкой Митя шел на луг, усаживал ее под вербой на маленьком стульчике, бабушка грелась на солнышке, а мальчик лазил по деревьям, придумывал с друзьями новые "хитрости". Когда лучи вечернего солнца уже не грели, Митя отводил бабушку домой.

Бабушка Мити прожила еще четыре года..." [5, с. 485].

Этот пример заслуживает внимания не только воспитателей молодежи, но и современных геронтологов и психотерапевтов, которые работают с людьми старческого возраста. Можно предположить, что на этом примере воспитательная система В.А.Сухомлинского показала свое преимущество над естественными силами старения и ухода человека в небытие, что специалисты связывают с генетической программой целесообразного свертывания жизни отдельного человека в потоке поколений.

Великий педагог приводит слова Митиной бабушки, п р а м а т е р и, через четыре года, когда пришел ее смертный

час, как настоящее завещание всем живым: “Прощай, Митя. Ты дал мне четыре года жизни. Спасибо тебе. Помни, что самое дорогое в мире – человек. Человек могуч. Он могущественее бога. Бог не мог дать мне четырех лет жизни, а вот ты, мальчишка, дал. Люби мать, береги ее здоровье, храни ее красоту. У тебя будет жена, будут дети. Помни, Митя: великая это мудрость – уметь оставить себя в человеке... Уметь вложить в человека свой ум, свою любовь, свое сердце, свою верность. Бессмертен тот, кто оставил себя в другом человеке. Вот ты до смерти не забудешь меня и внукам своим обо мне расскажешь, – я стану бессмертной... Не боюсь я теперь смерти...”

Обращаясь ко мне, она сказала:

“Больше всего опасайтесь, чтобы не было в душе ваших питомцев беззаботной и бездумной радости. Радость должна быть мудрой. Наставляйте и умудряйте своих питомцев так, как Митю. Это будет хорошо, ой как хорошо. Митина душа – это моя великая радость. Творите такие души...”

Это были ее последние слова. Мы сложили на груди бабушкины руки, закрыли ее глаза, постояли минуту над телом. В те мгновения меня потрясла мысль: да ведь это же так и должно быть, чтобы столетний мудрец, уходя из жизни, передавал свои сокровенные желания, свои мысли, свое напутствие внуку и правнуку. Ведь в слове умудренного жизненным опытом человека заложены великие нравственные ценности” [5, с. 486].

В.А.Сухомлинский считает, что в этом процессе “духовного общения, в котором человек отдает свои богатства, свою внутреннюю красоту другому человеку, как раз и начинается творение человека человеком. В том, что частица его души отдается кому-то, принадлежит кому-то, человек видит огромное счастье. Дать это счастье каждому, не оставить никого одиноким среди людей – вот важная задача воспитания...

Входя разумом и сердцем в судьбы многих своих питомцев, их отцов и матерей, дедушек и бабушек, я с каждым годом все больше убеждался, что нравственная способность человека относиться к себе как к величайшей ценности, чувство собственной чести и достоинства, стремление к идеалу – все это зависит от того, какую человеческую красоту открыл в другом человеке маленький гражданин в детстве, чему он удивлялся и изумлялся. От этого в огромной мере зависит и то, *как* человек нравственно подготовлен к возмущениям и сомнениям отрочества, к утверждению и одухотворению юности.

...Я всегда стремился, чтобы с детского возраста в душе человеческой утверждалось первое среди благородных желаний – желание чувствовать свое достоинство, желание быть лучше, совершеннее. Вот это желание и рождается там, где маленький человек, познавая человеческую красоту, открывая подлинно человеческое, с радостью отдает свои душевные силы другому человеку. Чем больше он отдал духовных сил, тем дороже становится для него тот, в кого вложены эти силы...” [5, с. 488].

Очень важным, на наш взгляд, есть то, что великий педагог и психолого подходит к сознательному использованию понятий возвышения и унижения одним человеком достоинства другого человека и своего собственного как важных моментов взаимоотношений между ними. При этом он замечает: “Возвышение Человека – вот цель и путь…, какие бы грани человеческой воли и разума, сердца и мудрости ни открывались в вашей личности перед ребенком: одобрение, похвала, восхищение, гнев, негодование, порицание (да, на эти чувства воспитатель тоже имеет право, он – не бесплотный ангел), – любая из этих граней должна открываться на фоне главного – уважения человеческого достоинства, возвышения Человека” [5, с. 490-491].

В.А.Сухомлинский раскрывает в ходе своих бесед с детьми по вопросам человековедения психолого-педагогический смысл и механизм этого центрального явления в воспитании гражданина: “Возвышает человека только великая идея, но и она остается звонкой фразой, если не открывается перед разумом и сердцем в ярких человеческих страстях и не пробуждает столь же яркие, глубокие страсти в тех, кого мы воспитываем. Возвышение человека я представляю себе как глубоко нравственную работу разума и сердца, смысл этой работы состоит в том, что человек готовится духовно, морально к самовыражению, к тому, чтобы раскрыть себя. Эта работа начинается с познания величия, красоты, благородства идеи, того, во имя чего человек отдает свою жизнь.

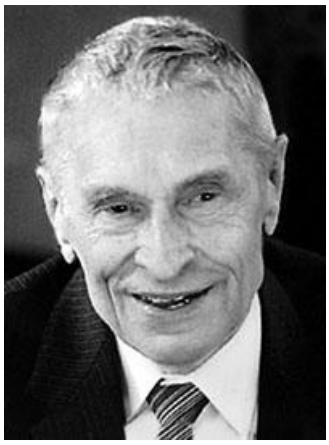
...Донося эту идею до юных сердец, чтобы там началась большая внутренняя работа по духовному самовыявлению, поднимая человека на ту точку, с которой для него открывается собственное, личное виденье мира, я становлюсь для своих воспитанников их в о с п и т а т е л е м, храню и оберегаю их от горя, страданий, оберегаю тем, что закаляю их сердца, помогаю постигнуть величие жизни, учу их дорожить жизнью как богатством, ценность которого раскрывается только тогда, когда оно измеряется служением Родине” [5, с. 492-493].

В этих словах Василия Александровича – сущность его теории и практики воспитания всесторонне развитой личности, которые получили всемирное признание.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 1. – Проблемы воспитания всесторонне розвитой личности. Духовный мир школьника. Методика воспитания коллектива. – К.: Рад. школа, 1979. – 686 с.*
2. *Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т.2. – Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего человека. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1979. – 718 с.*
3. *Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т.3. – Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад. школа, 1979. – 719 с.*
4. *Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т.4. – Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы. – К.: Рад. школа, 1979. – 670 с.*
5. *Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т.5. – Педагогические статьи. – К.: Рад. школа, 1979. – 678 с.*

# 21. ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И БИОЛОГО-КИБЕРНЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ Н. М. АМОСОВА



***"Личность – это совокупность врожденных и приобретенных качеств интеллекта, которые придают человеку его индивидуальность".***

***Н. М. Амосов***

*Николай Михайлович Амосов (6 декабря 1913 г. – 12 декабря 2002 г.) – доктор медицинских наук, профессор, академик, всемирно известный кардиохирург – родился в России, в "северном селе вблизи Череповца", в семье солдата первой мировой войны и акушерки. В 1932 закончил Череповецкий механический техникум, после чего работал начальником смены на электростанции лесопильного завода в Архангельске. В 1934 поступил в Московский заочный индустриальный институт, а в 1940 – получил диплом инженера с отличием, выполнив дипломный проект большого аэроплана с паровой турбиной" [11, с. 5].*

*Параллельно, в 1935-1939гг, учился в Архангельском медицинском институте, который также закончил с отличием, поступил в аспирантуру. В Архангельске познакомился с профессором физики В.Е.Лашкаревым, который открыл для него мир парапсихологии.*

*Работал хирургом-ординатором в городской больнице Череповца. 24 июня 1941 г., с самого начала Великой Отечественной войны, был назначен ведущим хирургом полевого передвижного (на конной тяге) госпиталя ППШ 22-66, в котором"прослужил всю войну с Германией и Японией". Через госпиталь прошло за годы войны более 40 000 раненых, из которых 700 умерло. На войне продолжал заниматься научной работой. Написал две диссертации.*

*С 1947 г. работал главным хирургом Брянской области и заведующим хирургического отделения областной больницы. В 1948 г. защитил кандидатскую диссертацию в Горьком. В 1952 г. переехал в Киев, где в 1953 г. защитил докторскую диссертацию "Резекция легких при туберкулезе". В 1955 г. начал делать операции на сердце.*

*С 1958 г. занимается проблемами кибернетики, сначала в лаборатории при клинике, а затем в отделе биокибернетики Института кибернетики АН Украины. С 1965 г. систематически оперирует сердце с использованием аппарата искусственного кровообращения. В 1962 г. избран членом-корреспондентом АМН СССР, а в 1969 г. – действительным членом АН УССР. 16 лет был депутатом Верховного Совета СССР. В 1977 г. – получил звание Героя Социалистического Труда.*

*В 1983 г. клиника отделилась от Института туберкулеза и по инициативе Н.М.Амосова была преобразована в Институт сердечно-сосудистой хирургии, директором которого был назначен Н.М.Амосов. В 1988 г. ученый оставил пост директора института, но продолжал делать операции на сердце до 80 лет. За профессиональную жизнь прооперировал более четырех тысяч сердечных больных. Впоследствии начал собственный эксперимент по преодолению старости.*

*Неоднократно бывал за рубежом – в Румынии, Чехословакии, Германии и т.д. В 1962 г. осуществил турне по клиникам США. Из поездок привозил новые идеи и "чемоданы с книгами" – по медицине, кибернетике, психологии и тому подобное, по которым украинские ученые следили за развитием мировой науки.*

*Н.М.Амосов выразил в "Автобиографии" свое кредо: "В личной жизни я пытался быть честным и хорошо относился к людям. Они мне платили тем же.*

*Если бы можно было начать жить опять – я избрал бы то же: хирургию и в дополнение – рассуждение над "вечными вопросами" философии: истина, ум, человек, общество, будущее человека" [11, с. 6-14].*

*Среди многочисленных научных, популярных и художественных произведений Н.М.Амосова немало трудов посвящено личности, такие как: "Моделирование мышления и психики"(1965), "Природа человека" (1983), "Ум, человек, общество, будущее" (1994), Энциклопедия Амосова. "Алгоритмы здоровья. Человек и общество" (2002) и др. Под воздействием его трудов многие молодые люди пришли в кибернетику, биологию, психологию.*

***Руки хирурга***

*Н.М. Амосову*

Руки бывают разными –
Хрупкими и железными
Белыми и даже черными
Холеными и уставшими
Полными ласки, добра
Нежными руки бывают
Ибо сердце держат они
И сердце живет, не умирает.

В.А. Моляко

### 21.1. Общий взгляд на истину, мир, жизнь, ум, человека, общество и определение личности

В своих попытках понять человека, личность Н.М.Амосов опирается на жажду знаний, свойственную ему с юности, когда он учился в двух, индустриальном и медицинском, институтах, на научные поиски, в том числе и те, что проявились в ходе подготовки и защиты двух диссертаций, на огромный "драматический" опыт врача-хирурга. Все это определило честный и прагматический взгляд на человека "из середины".

Этот взгляд базируется также на уникальном общественном опыте Н.М.Амосова - как депутата, политика, общественного деятеля, лектора, на профессиональном труде сразу в нескольких научных сферах – биологии, медицине, кибернетике, технике, философии, психологии, педагогике, социологии и т.п. Естественно, что у такой универсальной творческой личности, талантливого самородка, энциклопедиста, сформировалось оригинальное, реалистичное жизненное и научное мировоззрение.

Основные идеи мировоззрения Н.М.Амосова сконцентрированы вокруг понятий "Истина", "Разум", "Человек", "Общество" и кратко сформулированы в его трудах [11, с. 448-455]. Рассмотрим их.

Ученый убежден, что самое главное в понимании человека и личности есть то, что именно биология определяет "коридор вариантов" ее поведения, а также – развитие общества.

"Мир материален и построен по системному принципу: есть структура из атомов и молекул и связей, по которым они взаимодействуют, обмениваясь энергией и частицами. Этими связями и обменами определяется взаимозависимость систем, от полной "отдельности" до "слитности".

Частицы и атомы неустойчивы, способны соединяться в сложные структуры и распадаться. Это свойство породило процессы *самоорганизации*, которые вылились в биологическую эволюцию, когда возникли системы "типа живых", которые используют энергию солнца. Уже в первых клетках появился первый этаж усложнения материи: модель, представленная молекулами ДНК и РНК.

Модели – это структуры с упрощением и искривлением, что отображают другие системы" [11, с. 448]. По мнению Н.М.Амосова, истина об объекте выявляется в комплексе его моделей разной обобщенности и детальности, представленных разными кодами – от словесных описаний до математическим формул. Истина всегда относительна и может быть обжалована.

Что же касается взаимодействия сложных систем между собой, то оно происходит как через обмен энергией и частицами, так и через сигналы и более или менее сложные структурные или энергетические комплексы, соответствующие моделям и информации.

Высший этап самоорганизации материи связан с биологической эволюцией и появлением функции управления объектами, то есть целевой функции (ЦФ) субъекта разума – выживание, размножение, совершенствование.

Разум толкуется Н.М.Амосовым как аппарат управления через действие с моделями по критериям оптимальности, которые воплощают целевую функцию субъекта разума. "Самый простой разум есть уже в клетке в виде ее генома. Следующим уровнем стал мозг животных" [11, с. 448].

В соответствии с этим, атрибутами мозга признаются "моделирующая установка", то есть мозг, рецепторы (глаза, уши), органы исполнения (мышцы), источник энергии ("тело").

"Действия с моделями – это выборочное повышение их активности – "возбуждение". Она генерируется элементами модели – нейронами, передается по связям, затухая в преодолении их сопротивления. Главный источник активности разума – это критерии управления, а если сказать просто, то чувства и убеждения. Разум руководит объектами, а чувства руководят самим разумом. Но есть одно важнейшее свойство разума: активированные модели способны к тренировке – повышению активности, и при этом между ними устанавливаются новые связи. За счет этого разум постоянно изменяется, преобразует себя. В этом сказывается его *самоорганизация*: "быстрая память" – движение возбуждения по нейронным ансамблям, и "медленная" – создание новых ансамблей за счет образования новых связей и повышения проводимости уже существующих. Это – прочная память разума.

Этапы усложнения абстрактного разума отображают степени эволюции:

1) Клетка с моделями и сигналами из молекул.

2) Многоклеточные организмы, включая человека, который имеют модели нейронов и используют сигналы из нервных импульсов.

3) Общество с моделями и сигналами из слов.

Впереди – эра технической эволюции с моделями из электроники.

Эволюция произвела Общий Алгоритм Разума (ОАР), воплощающийся в последовательной активации моделей по программам, которые реализуют "порции управления от простого рефлекса до сложных Функциональных Актов (ФА), реализованным ЦФ. Они складываются из таких этапов: восприятие, распознавание, оценка, прогнозирование, целеполагание, планирование, решения и действия" [11, с. 448-449].

В мировоззрении Н.М.Амосова значительную роль играют психологические феномены, прежде всего, сознание, функция которого заключается в обеспечении выделения и активации наиболее значимых моделей, которые отображают положение "Я" в пространстве, времени и в системе отношений. "Подсознательное" – это движение активности по подторможенным моделям, готовящее "кандидатов" в сознание и осуществляющих слежение за объектами мира и выполнение самых простых функциональных актов. "В мозге функция сознания реализуется за счет движения процессов возбуждения и торможения по нейронным ансамблям коры. Самоорганизация играет огромную роль в деятельности разума человека: в формировании объектов сознания и в постоянной памяти" [11, с. 449].

Ученый признает наличие элементарного ума у животных, который обеспечивает реализацию инстинктов. У человека же есть более сложный Общий Алгоритм Разума, выражающийся в программах языка, творчества и высших форм сознания, когда предметом слежения выступают как внешний мир, так и собственные мысли, которые получают возможность автономной жизни и саморазвития в форме гипотез, творчества в науке и искусстве.

Как кибернетик, Н.М.Амосов убежден, что Общий Алгоритм Разума можно воспроизвести в Искусственном Интеллекте разной сложности, который, однако, значительно уступает человеческому разуму. Ведь в последнем

“природа сконцентрировала... сложности трех уровней “живого” разума: клетки, организма и общества, с колоссальным количеством элементов. (В коре мозга содержится 100 милиардов нейронов, каждая с тысячами связей)”. Однако, сложность естественного разума может быть компенсирована огромной скоростью работы электронных элементов искусственного интеллекта [там же].

Вместе с тем, всякому разуму свойственны недостатки – ограниченность, поскольку модели разума проще объектов; субъективность, ведь оценки и решения зависят от чувств; увлеченность через самоорганизацию моделей, которые имеют свои закономерности, отличающиеся от сути объектов отображения.

Н.М.Амосов не берется комментировать факт существования так называемых “чудес” (телепатии, левитации и тому подобное), поскольку они не поддаются разъяснениям физики, а их значение в обычной материальной жизни мизерно. Сам он их никогда не видел, но слышал и читал о них так много, что “побаивается сказать: “Не может быть никогда” [11, с. 449-450].

Ученый имеет собственное мнение о природе и происхождении человека, который признается им продуктом эволюции мозга, которая обеспечила его разум через продолжение памяти и программу творчества. Эти свойства вместе со “стадностью существования пращуров человека – гоминидов – привели к появлению общества, а общество, в свою очередь, добавило речевое мышление к образному и вывело человека на современный уровень разума. Последний воплотился в творчестве, в знаках, вещах, религии, науке, искусстве. “Однако, биологическая природа, выраженная в потребностях и целевой функции, осталась и постоянно проявляется в поведении” [11, с. 450].

Н.М.Амосов убежден в земном происхождении человека, ведь об этом свидетельствуют факты почти полного, на 95%, совпадения человеческих генов с генами шимпанзе, а также всей гаммы его ископаемых предков.

Усовершенствование человека проявляется в повышении уровня сознании и приумножении его “координат”: растут его знания и расширяются объекты слежения и управления – от внешних предметов к собственным мыслям, к перевоплощению в разуме других людей и действий с явно нереальными моделями – (искусство, игры). Этим несколько смягчается эгоизм поведения и уменьшаются недостатки ума” [там же].

Важное место отводит ученый психологии, воплощая ее достижение в моделях личности, в которых суммируются Функциональные Акты, мотивы и действия личности в ее связках с реакцией общества, например, в виде платы общества за труд и наказание за протесты личности. Модель личности, в упрощенном виде (см. далее) может быть презентована в форме нескольких уравнений. В одном из них могут быть представлены стимулы (“плата за труд”) и тормоза (“утомляемость от труда”) со стороны общества. В другом можно представить отношение со стороны гражданина, например, типа “плата- чувство”, в котором показывается, как растет приятность от платы и уменьшается от усталости, что, в свою очередь, зависит от тренированности и силы характера. Решение этой системы уравнений позволяет установить количество труда, которое может осуществить человек, сколько он заработает и какой получит Уровень Душевного Комфорта, то есть счастье или несчастье [там же].

Этот упрощенный вариант модели может быть расширен за счет разнообразия потребностей, введения динамики, чувств “надежды и разочарования” и т.п. Могут быть модели для разных видов деятельности – трудовой, учебной, развлечений и т.д. Кроме труда, модели имеют такие важные “выходы”, как высказывания “за” или “против”, отображающие отношение субъекта к правительству и другим социальным группам.

Модели “общей личности” нужны Н.М.Амосову для моделирования общества. Он считает, что развитие общества предопределено стадным образом жизни пращуров, то есть гоминидов, и появлением у них творческого разума. “Творчество повлекло появление вещание и разнообразия языков, орудий труда и борьбы, а также убеждений, идей, убеждений. Однако поведение осталось ограниченным биологическими потребностями, которые лишь частично изменены убеждением от идей. При этом общности воспроизводят Целевые Функции и черты индивидов и своеобразную этику стаи, служащей источником морали. Главные ее черты: соединение самоутверждения индивида с судьбой коллектива, борьба за лидерство, но запрещение убийства членов стаи, защита малышей, объединение всех против общего врага, коллективная внешняя экспансия.

Коды моделей в *Коллективном Разуме...* общества представлены словами и знаками, действия выражаются Функциональными Актами, а критерии – биологическими потребностями и идеологиями. Той же мерой, как и индивидам, ему свойственны недостатки: ограниченность, субъективность, но особенно выражена *самоорганизация*, как результат творчества многих людей в сферах вещей и идей” [11, с. 451].

Н.М.Амосов считает, что существуют разные ступени “централизации” коллективного разума, которые зависят от идеологии и ее воплощения в государственный строй. Для тоталитарного режима “вершина сознания” сосредоточена в мозгу главного правителя, управляющего обществом “как своими руками”, руководствуясь при этом собственными чувствами и идеями. Такие же идеи заложены в разуме граждан, которые признают право вождя.

**“**При плюралистической демократии “Я” общественного разума размыто в коллективном правлении, действующем через дискуссии и компромиссы. При этом в умах граждан могут соседствовать разные модели общества, со своими понятиями справедливости и критериями, которые побуждают общественные группы к противоположным действиям, что часто нарушают устойчивость государства. В этом сказывается самоорганизация.

В меру научно-технического прогресса заметно возрастает значение информационной базы общественного разума. Вначале это книги и газеты, потом радио и телевидение, далее банки данных и компьютерные сети. Сейчас на первое место выходит Интернет. В будущем присоединится искусственный интеллект, который воспроизводит алгоритм управления обществом и дополняет правительство. Возможно, он возьмет на себя много функций разума общества, обеспечивая потребности граждан и прививая им новые убеждения, что призваны смягчить биологический эгоизм людей” [там же].

Н.М.Амосов отмечает, что основу общественного разума составляет *идеология*, которая, как и вещи, является предметом творчества, но всегда имеет под собой биологическую базу. Авторы идеологий используют, при влиянии на убеждения граждан, определенные шкалы, которые образуются противоположными биологическими потребностями или чувствами. Ученый приводит перечень основных шкал для характеристики определенных идеологий:

а) свобода или равенство;

б) материальное или духовное;
в) труд – развлечение;
г) общественное – личное (или альтруизм – эгоизм);
д) терпимость – непримиримость;
е) настоящее – будущее;
ж) Бог – материя или знание веро-знание;
з) ценности: общечеловеческие или групповые (нация, религия, класс, идеология).

Оптимальность идеологии, как считает Н.М.Амосов, традиционно определяется "счастьем народа", стойкостью и прогрессом общества, а теперь еще и сохранением природы.

Ученый останавливается на вопросе о *Материальности Идеи*, ведь идеи, которые "выражены словами, если они зафиксированы в нейронах мозга значительного количества людей, напечатаны во множестве книг, становятся такими же реальными, как и вещи, как и объекты природы. Поэтому они руководят реальными действиями масс людей, изменяют ход истории намного больше, чем землетрясения или наводнения. Идеи – это гены общества. Другое дело, что они менее устойчивы в историческом времени, чем гены. Есть у них специфические качества: распространяются только те идеи, которые созвучны некоторым выбранным из гаммы противоречивых биологических потребностей. Более того, сама способность идеи к распространению подчеркивает степень значимости для людей той потребности, на которую она опирается. Возьмем для примера идею Доброго Бога. Она более всего распространилась в виде мировых религий и оказалась самой стойкой. Это значит, что доброе начало в природе человека сильнее злого" [11, с. 451-452].

В исследовании идеологии Н.М.Амосов использует *модели общества,* в основу которых положены биологические качества человека, выраженные через абстрагированные модели личности разных социальных групп, их изменения в зависимости от убеждений и научно-технического прогресса. Общество (точнее, государство) презентуется в системе трех главных координат указанной модели. В качестве "X" выступает разделение собственности, общественной и личной, выражающееся в то же время экономическое неравенство граждан. В "У" презентуется система власти – от тоталитаризма до плюралистической демократии. Важнейшей он считает координату "Z", отображающую технологию и экономику в виде покателя Валового Внутреннего Продукта на душу населения, ведь именно экономика предопределяет образование и культуру "человека общественного" и существенно влияет на приоритеты его биологических потребностей.

Кроме трех главных координат, в модели общества представлены и дополнительные, такие как религия, мораль, традиции, место в мире, но они коррелируют с главными. Соединение главных и дополнительных координат определяет, по мнению Н.М.Амосова, деление граждан на социальные группы, их статус, удовлетворение потребностей, интенсивность труда, достоверность высказываний "за" или "против" в адрес правительства и общественных групп.

В ходе исследования моделей общества ученым было получено то, "что следовало ожидать, исходя из природы человека. Вспомним цепочку приоритетов, которые уменьшаются, относительно мотивов труда и высказываний: боль, страх, голод, секс, дети, собственность, лидерство, свобода, сопереживание, интерес и, наконец, – убеждение. От роли в обществе, степени удовлетворения потребностей и типа личности изменяется последовательность в цепочки: у сильного, богатого, свободного и образованного – одна, у бедного и замордованного – другая. Соответственно разное и предвидение дальнейшего будущего, планирование отношений и деятельности" [там же].

Если "просчитать" на абстрагированных моделях богатые, средние и бедные страны, переходя от социализма к капитализму, то результаты подтверждают границы координат для устойчивости общества, уровня прироста валового продукта, то есть действительность последних лет. "Частная собственность "биологичнее", она лучше общественной, поскольку больше стимулирует труд и сохранение его продукта, действуя через жадность и лидерство сильных членов общества. Но 30% прибыли нужны государству для улучшения капитализма, при современных гражданских правах, для обеспечения социальной помощи слабым членам общества. Социализм проигрывает в сфере экономики как в бедных, так и в средних странах. Богатых социалистов вообще не бывает. Социализм детренирует и разлагает общество. Коэффициент полезного действия его экономики, то есть сколько гражданин потребляет из произведенного, падает до 30–40% вместо 60–70% у "капиталистов". Ресурсы тратятся вхолостую. Однако, и капитализм мало помогает, когда в стране нет капитала, низкая мораль, граждане неграмотные, привыкли к бедности и рожают слишком много детей. В таких условиях тяжело раскрутить экономику и переделать под нее граждан.

Что касается власти, то здесь положение приблизительно такое: оптимум колеблется от ограниченной демократии и даже диктатуры в сильно бедных странах к плюрализму стран богатых.

Ну, а с "благом народа" дело совсем запутано. Сильные и лидеры всегда более счастливы, особенно при капитализме. Социализм не дает им развернуться, на этом и проигрывает вся система. Слабым типам лучше при социализме: мало платят, но надежно, а работы не требуют" [11, с. 452-453].

Н.М.Амосов подчеркивает, что в формировании идеологий и общественного строя огромная роль принадлежит также самоорганизации на трех уровнях творчества: индивидов, социальных групп и целой страны. Но руководить всеми этими уровнями исключительно трудно, о чем свидетельствует все разнообразие стран.

Ученого тревожит судьба человечества. Он внимательно наблюдает за обсуждением специалистами на протяжении последних двадцати пяти лет глобальных проблем, таких как угроза гибели человечества и тому подобное. По его мнению, значительная их часть возникла из-за неспособности людей сбалансировать рождаемость и потребление с ресурсами и биосферой планеты, невзирая на то, что уже сейчас научно-технический прогресс позволяет обеспечить этот баланс на удовлетворительном уровне жизни людей.

Н.М.Амосов попытался заново рассмотреть перспективы человечества с учетом биологической природы людей и приращения их разумности в связи с научно-техническим прогрессом. Расчеты прогноза на следующие 50-60 лет проводились на основе статистических данных ООН относительно исходного состояния и тенденций развития богатых и бедных стран, их потребностей. При этом среди прочих четко выделился один фактор, который вселяет надежду – происходит неуклонное повышение уровня образования во всех странах, которые развиваются, даже у самых бедных, что непосредственно влияет на ограничение рождаемости и экономический рост.

**“**Вот некоторые данные из этих прогнозов. Население вырастет до 10 миллиардов, однако рождаемость уменьшится и к середине или до конца XXI века ожидаается ее снижение ниже уровня смертности. Объем производства повысится в три раза, а потребление энергии в полтора раза. В 2-3 раза увеличится суммарная нагрузка на природную среду. Однако это еще не приведет к фатальным последствиям: перегрев атмосферы сомнителен. Объем потребления на душу населения в богатых странах удвоится, в бедных вырастет почти в шесть раз, но все равно будет составлять лишь пятую часть от потребления богатых. Главной проблемой для них останется питание. Планета еще способна прокормить 10 миллиардов жителей, но при нормах, которые не превышают уровень теперешнего дня. При этом около ста миллионов людей в самых бедных странах будут голодать и жить за счет благотворительности богатых” [11, с. 453].

Ученый считает, что вредное влияние экономических сдвигов на здоровье преувеличено, поскольку человек крепче, чем об этом говорят врачи, тем более, что улучшение медицины и разумность поведения почти компенсирует вредность от ухудшения естественной среды. Однако смертность несколько увеличится, хотя это не угрожает человечеству в целом. Обострится проблема Спида для слабо развитых стран.

Не следует особенно рассчитывать на широкое распространение таких ожидаемых достижений науки, как биотехнология и генная инженерия, альтернативная энергетика, искусственный интеллект, возможность управлять психикой и многое другогое, поскольку оно будет затруднено инерцией массы населения и устаревшей техникой. Но впрочем, до конца отмеченного периода, то есть через 50-60 лет, можно ожидать “прорыва”, способного изменить представление о человеке и обществе. Однако, делать дальние прогнозы, как думает Н.М.Амосов, напрасно из-за непредсказуемости творчества и самоорганизации на всех структурных уровнях человечества.

**“**Напротив, специальная эволюция идеологии в мировом масштабе, по-видимому, выйдет на определенный оптимум, он будет близок к современному состоянию в высокоразвитых странах, которые нащупали компромиссные точки на тех шкалах, которые я перечислил. Но золотого возраста ожидать человечеству не приходится, учитывая бедность материальных возможностей большинства населения планеты, не отвечающие его притязаниям, которые питаются богатыми странами; неминуемы рецидивы “социального безумия” в отдельных регионах. Надежда только на глобальный разум человечества, уже формируемый на наших глазах в стенах ООН. Пока еще, к сожалению, с низким уровнем сознания... В целом, человечество не погибнет. Но для спасения нужна настойчивая работа” [там же].

Следовательно, основные идеи мировоззрения Н.М.Амосова охватывают действительность от атомов и частиц к личности, отдельным обществам и всего человечества! Как говорит сам ученый, “таким образом, я совершил круг: обозрел мир. Спрогнозировал будущее. Места для паники не нашел. Осталась лишь легкая тревога: неопределенность от самоорганизации. Но организация (разумность) преобладает: достоверность гибели человечества небольшая. Потери будут, однако предвидимые и терпимые – от ограниченности разума и сложности задач. И от самоорганизации” [11, с. 454].

Показательно то, что личность занимает центральное место в системе мировоззрения ученого, как бы опосредствуя собой более низкие и высшие относительно нее уровни организации материи, то есть, с одной стороны, атомы, молекулы, клетки, органы, организмы, а с другой стороны – группы людей, общества, страны, международные организации, все человечество.

Именно в этом контексте стремится понять человека, личность великий энциклопедист. Особенностью его общего взгляда на человека и личность является их неотрывность от общества, непрерывность эволюции человека. Взаимосвязь между человеком и обществом в ходе эволюции он демонстрирует в виде схемы (см. рис.1) [11, с. 310].

Н.М.Амосов так объясняет свою схему: “Стрелки показывают, что эволюция шла с позитивными обратными связями: первобытный человек, изобретая язык и орудия, превратил стаю в общество, а оно, суммируя в знаках результаты индивидуального труда, изменило человека и расширило сферу его деятельности. И так будет до тех пор, пока позволит биосфера, которой человек себя противопоставил. Он перестроит свое поведение или погибнет. Хотелось бы выяснить это, превратить схему в модель” [11, с. 309].

Ученый видит двигатели сугубо *человеческой* эволюции, во-первых, в примате собственного удовольствия (хотя человек работает на семью, на общество, даже на будущее своей биологии, но только потому, что это приятно ему самому), а, во-вторых – в исконном неудовольствии (ведь вся деятельность разума направлена на достижение счастья, но оно достигается ненадолго – из-за того, что, с одной стороны, среда пытается столкнуть человека с вершины “счастья”, а с другой стороны, человек быстро адаптируется к “счастью” и становится “безразличным” к нему, возвращается к “норме”, к неудовлетворению, что толкает на новые действия для достижения “эфемерного счастья”). “Таков закон всего живого. Только у человека это острее, ярче: адаптация наступает быстрее, а крепкий интеллект интенсивно ищет новые пути достижения счастья, используя творчество” [11, с. 309].

Из приведенной схемы видно также, что индивид и общество объединены неравноценными позитивными обратными связями, потому что в начале эволюции человек был умнее стаи, но со временем роли изменились, поскольку разум индивида имеет физиологичные ограничения, а интеллект общества, в его знаках, вещах, идеях – не имеет границ. Этим же ученый объясняет тот факт, что диапазон разнообразия людей по интеллекту несравненно больше отличий биологических. Ведь все зависит от того, сколько человеку досталось “общественных генов” в приложение к собственным генам.

Н.М.Амосов делает очень важный вывод: чтобы познать человека, следует понять его ум и биологические потребности регуляторов: чувства, мотивы. То есть, создать модель личности” [11, с. 309].

Ученый поддерживает мнение специалистов о том, что понятие *личности* означает целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций” и дает свое ее определение – “это совокупность врожденных и приобретенных качеств интеллекта, которые придают человеку его индивидуальность” [11, с. 310].

В другом месте он презентует несколько более подробное определение личности – как “совокупности разума (знаний), чувств врожденных, чувств приобретенных – убеждений и характера – как источники энергии для любых действий” [11, с. 132-133].

В этих определениях акцент делается на врожденных чертах личности, их отличиях и сменяемости на протяжении жизни под воздействием общества и собственной деятельности. Эти дефиниции признаются им как наиболее общие

словесные модели, в которых представлены обязательные компоненты построения личности – врожденные и приобретенные, средовые и действенные, имеющие разный удельный вес.

Правомерным является мнение Н.М.Амосова о том, что “на другом конце шкалы обобщенности интеллекта находится “полная” его модель, способная отобразить в реальном времени весь разум с его мыслями, чувствами, действиями”. Следовательно, могут быть созданы две крайних модели: одна, наиболее обобщенная словесная модель, несущая информацию лишь о совокупности людей, а другая – конкретная модель “полного интеллекта”, которая должна была бы говорить все о человеке, но она невозможна из-за постоянной самоорганизации. Ее невозможно создать из-за чрезмерной сложности.

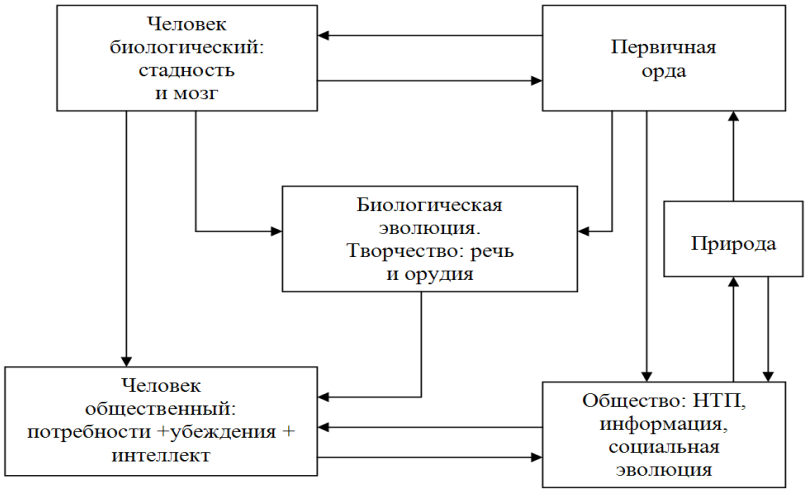



Рис.1. Взаимосвязь между человеком и обществом [11, с. 310].

Между этими крайними полюсами могут быть построены промежуточные модели человека, личности с разными ступенями обобщенности и достоверности. Хотя никакие модели в этом плане не являются достоверными, но они выполняют эвристическую функцию и могут быть полезны для общества и отдельного человека.

Очень важное положение выдающегося биокибернетика касается того, что “обобщенные модели личностей людей, которые принадлежат к определенным социальным группам, должны войти в будущие модели общества. Они внесут в них психологический элемент. Сейчас модели общественных систем почти исключительно экономические, с дополнениями внешней среды, иногда и политического строя. Психику людей и идеологию они не учитывают, потому их прогностическая ценность относительна. Общество – очень самоорганизованная система, и корне этого качества находится как раз в психологии людей: введение ее в модели необходимо” [11, с. 310].

Н.М.Амосов, как философ и психолог, убежден, что “*модель личности* индивида в будущем должна быть на вооружении “практикующего” психолога. К ее составлению он должен стремиться, работая со своими пациентами. Модель будет полезна, чтобы дать совет относительно поведения, выбора поля деятельности и отношений с окружающими. Сейчас психологи делают то же самое, но руководствуются данными анализа, судят по отдельным чертам личности и больше полагаются на интуицию, чем на знание. Модель позволит синтезировать отдельные качества в единственное целое и внесет элементы расчета, особенно, если использовать компьютер. Понятно, что точность подобных расчетов небольшая. Трудно получить исходную количественную информацию о человеке. Для этого пока мало хороших методов исследования. Кроме того, любые обобщенные модели приблизительны. И все же достоверность модели будет выше, чем впечатления, основанные на интуиции” [11, с. 311].

### 21.2. Абстрактная графическая структурно-функциональная модель личности

Н.М.Амосов приводит упрощенную схематическую модель взаимоотношений личности и общества, которая состоит из двух частей (см. рис.2). Справа располагается схема личности со своими основными составляющими, а слева – обобщенные компоненты общества, с которыми соотносится личность через определенные “входы” и “выходы,” и количество которых может быть значительно увеличено, но возможности моделирования достаточно ограничены.

Ученый использует данную модель как гипотезу, которую можно формализировать. При этом он осознает, что “ассортимент психологических понятий, которые можно было бы ввести в модель, необъятный. Приходится из него выбирать понятия, в известной мере, произвольно: то, что автору кажется более важным” [11, с. 311-320].

В состав *модели* самой личности Н.М.Амосов включает следующие пять разделов: положение, характер, способности, потребности, убеждения. Наведем в сжатой форме эти разделы [там же].

**I. *Положение: формальные и неформальные данные, которые существенно влияют на личность:***

а) возраст;
б) пол;
в) образование, квалификация;
г) семейное положение;
д) общественное положение; социальная группа; профессия, ее ранг в иерархии престижности;
е) материальное положение семьи;
ж) уровень тренированности или здоровья.

**II. *Характер*** (чисто врожденные, по мнению Н.М.Амосова, черты, мало изменяющиеся от воспитания и условий). Ученый видит основу физиологии характера в “интимных биохимических процессах нервной и эндокринной системы, которые определяются генами. Понятие “характер” ему нравится больше, чем “темперамент”, поскольку лучше подходит для целей моделирования [11, с. 311]. Он рассматривает как черты характера следующие:

а) сила характера – способность к напряжению и тренировке, противостоять переутомлению и другим тормозящим влияниям;

б) стойкость или настойчивость как способность к длительному напряжению, в противовес импульсивным типам;

в) оптимизм и пессимизм, а также способность к риску;

г) эмоциональность (радость, увлечение, горе, гнев, ужас и т.п.), что зависит от предыдущих черт характера и может произвольно контролироваться развитием воли и интеллекта;

д) “коэффициент будущего” – способность людей видеть близкие и далекие перспективы;

е) склонность к риску, то есть степень решительности, способность принимать решение с разной степенью достоверности результата деятельности. От этой черты зависит отнесение человека к типам “реалистов” и “мечтателей”.

**III. *Способности***, которые характеризуют интеллект – обучаемость, воспитуемость, память, комбинаторика – со своей спецификой в науке, искусстве, мастерстве.

**IV. *Потребности*** – Н.М.Амосов выделяет целый ряд потребностей:

– социальные и биологические, однако общественные потребности признаются такими, что также заложены в биологии, поскольку наши дальние предки были стадными животными; с другой стороны, все биологические потребности в человеке уже потеряли свою первобытную “чистоту”, потому что они формируются под воздействием общества;

– потребность, выражаемая в инстинкте *продолжения рода*, в сексе, брачном поведении;

– потребности, базирующееся на *чувствах к малышам*;

– потребности, которые отвечают инстинкту *защиты и нападения*, рефлексу на боль, чувство страха и ненависти, желанию “бежать” и “бороться”;

– потребность в *собственности*, с которой связана жадность к предметам, которые образуют пирамиду избыточности, – от пищи до предметов роскоши и др.;

– потребности, вытекающие из *общественно-стадного* инстинкта, например, потребность типа “голод на общение”;

– потребность в общении, замыкающиеся на интегральные центры “приятно” или “неприятно” и соответствующие им чувства *симпатии* (вплоть до любви) или *антипатии* (вплоть до ненависти), а также желания двигаться – “К” или “От”, даже к агрессии.

– потребность в *самовыражении*, то есть в отображении своих чувств в движениях, мимике, позах, звуках, рисунках и т.п.;

– потребность в *справедливости*, что сказывается в таких гранях этой общественной потребности, как *эгоизм и альтруизм*, в соотношении значимости понятий “Чужое” – “Свое”, “Отдавать” – “Получать”, потребность в действиях по самоутверждению, лидерству или подчинению; к этому классу примыкает потребность в свободе; лидерство может вызывать чувство зависти и соответствующую потребность;

– потребность в *наследовании*, которая больше выражена у подчиненных, чем у лидеров и связанна с потребностью в *авторитете;*

– потребности в *сопереживании* и *альтруизме*, которые имеют также и биологические корни;

– потребность в *информации* или так называемая *любознательность*, которая базируется на физиологичной потребности в раздражителях – для вооружения инстинктов защиты и питания;

– потребность в *отдыхе* и *переключении внимания* и, напротив, – в *напряжении* и *действии после отдыха;*

– потребность в *играх*, как тренировке функций для жизни через имитацию Функциональных Актов на основе определенных моделей, которые заложены в прирожденной памяти, и ограничении “центров реальности” в “придуманных” сюжетах действий.

– потребность в *чувстве юмора*, проявляющаяся в действии словесных, метафорических механизмов сопоставления предметов, которые имеют общие черты, но в чем-то главном отличные одна от другой.

Рис.2. Схема взаимоотношений личности и среды [11, с. 312].

**V.*Убеждения***, которые входят в сферу мотивации, стоят рядом с биологическими потребностями и могут быть определены как *словесные формулы с чувственным значением,* оценивающие мир и предопределяющие действия. Н.М.Амосов высказывает предположение, что “исторически, наверно, первобытные люди сначала научились выделять свои чувства в сознании и помечать их словами, как и объекты внешнего мира. Позже, через язык, индивидуальный опыт стал коллективным, теперь уже сообщество стало учить своих членов распознавать понятия за словами и оценивать по шкалам “приятно – неприятно”, “хорошо – плохо”. Натренированные повторением, растиражированные в массах, понятия превратились в идеологию общества, а ее отображение в уме индивидов – в их убеждения. Так, слово

стало не только чувством и средством воспитания, но и полностью материальным объектом внешнего мира в одном ряду с вещами и природой" [11, с. 314-315]. Ученый подает перечень важнейших шкал идей, которые образуют крайние полюса убеждений личности:

а) "Бог – материя", что, с одной стороны, выражает гипотезу о духе как носителе жизни (признание его таким, еще до знания о воздухе, дыхании человека), а с другой – опыт "материализма", что порождается действиями с вещами;

б) "Труд – развлечения", которые связаны с физическими полюсами "напрягаться – отдыхать" и могут быть одинаково приятными, а потому и предметом тренировки и ценностями;

в) "*Альтруизм* – эгоизм", "общественное – личное", "коллектив – индивид", корни которых содержатся в биологических потребностях стадного инстинкта, *сопереживании, общении*, а также индивидуальных потребностях; с этим типом убеждений связаны дихотомии "свои – чужие", "*терпимость – непримиримость"* к взглядам и поступкам, принципы поведения типа "око за око", "всепрощения", "непротивления злу насилию", а также понятие справедливости обменов, выбор и тренировка убеждений;

г) феномены "принадлежности" или "включенности" личности в те или иные сообщества, которые определяют относительную значимость общественных установок и регламентаций поведения;

д) убеждение в форме "*ТАБУ"*, как определенного минимума ограничений, необходимого для самого существования человечества: "Не убивай", "Не говори неправду", "Не кради", "Не прелюбодей", "Уважай родителей", "Помогай ближнему", "Работай" и тому подобное.

е) убеждение в важности *долга, совести, чести*, необходимых для любого общества [11, с. 314-315].

Н.М.Амосов замечает, что "потребности и убеждения вместе определяют поведение человека, во многом противоречивое.

Потенциальная действенность каждого критерия (мотива) выражается его значимостью, при чем со знаками (+) или (–), связанными с центрами "*Приятно – Неприятно"*.

"Для обобщенной характеристики чувственной сферы следует обозначить и перечислить потребности и пункты убеждений, создать классификацию мотивов. Затем следует предоставить каждому пункту его значимость: получаем список ценностей. Его можно отнести как к обществу, так и к личности, при этом полного совпадения не будет. Если каждому пункту придать еще и *притязания,* тогда получаем приблизительную характеристику, как на рис. 2. Наложив на этот список действительные значения "плат" и "усталости", существующие в обществе для разных социальных групп, получим "частные" чувства "приятно или неприятно" по каждому критерию. Остается только проссумировать их, и у нас будет "Уровень Душевного Комфорта", УДК.

Понятно, что эти упражнения условны, но для целей социологии, когда объединяют людей по социальным группам, – они полезны. Можно этот метод использовать и для конкретной психологии к оценке личности, однако усредненные данные будут слишком далеки от настоящего уровня счастья или несчастья, поскольку существует самоорганизация общества и психики индивида, что базирующийся на увлеченности ума и способности к тренировке...

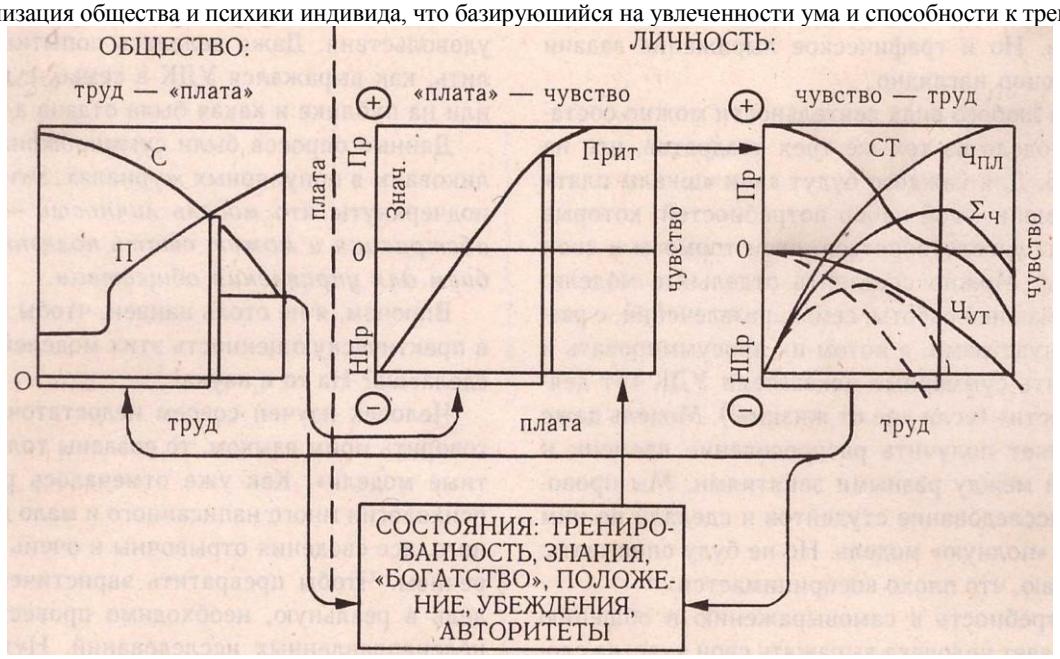



Рис. 3. Основная модель личности

*Вертикальный пунктир отделяет квадрат "общество» от собственно «личности». Верхние три квадрата представляют «труд» – напряжение и время любой деятельности, направленной на получение «платы» и удовлетворение потребности. Шкалы «плат», представляемых обществом за труд, показаны в левом квадрате: «П» – «плата», «С» – сопротивление труду, его утомительность. Средний квадрат – это характеристика потребности. Правый квадрат – чувства, выраженные в функции труда: «Чпл» (приятное от «платы»), «Чут» – неприятное от утомления. Сумма чувств – «сигма Ч». Она имеет максимум. Величину стимула можно выразить через производную «Ст = dЧ / dTр». Пунктиром показаны характеристики для слабого человека, плохо переносящего утомление. Он выдает меньше труда и его «сигма Ч» - в зоне «неприятно» [11, с. 319].*

Нельзя рассматривать потребности и производные от них мотивы изолировано от "входов" – внешних

раздражителей, “плат” и “выходов” – собственных действий. Функциональный Акт включает образы, чувства и действия. Поэтому наша главная гипотеза о модели личности содержит количественное выражение всех трех элементов” [11, с. 316-317].

Н.М.Амосов показывает сущность расчетов личности в виде рисунка (см. рис. 3), на котором графически воспроизведена модель личности и общества, как система четырех алгебраических уравнений: “труд – плата”, “труд – усталость”, “плата – чувство” и “индивидуальность усталости”, что отличается лишь коэффициентом от “стандартной” кривой для среднего человека. Эти уравнения можно представить в виде формул и разрешать аналитически, что и делается его сотрудниками с помощью компьютеров. Последнее здесь не приводится для экономии места [11, с. 319].

Объяснение к модели: вертикальная пунктирная линия отделяет квадрат “общество” – от собственно “личности”. Верхние три квадрата представляют “труд” – напряжение и время любой деятельности, направленной на получение “платы” и удовлетворение потребности. Шкалы “плат”, которые предоставляются обществом за труд, в левом квадрате: “П” – “плата”, “С” – сопротивление труду, его утомляемость. Средний квадрат – это характеристика потребности. Правый квадрат – чувств, выраженные в функции труда: “Ппл” – приятное от “платы”, “Пвт” – неприятное от усталости, “Эп” – сумма чувств, что имеет максимум. Величину стимула можно выразить через производную “СТ = dП/dТр”. Пунктиром показаны характеристики для слабого человека, плохо переносящего усталость. Он выдает меньше труда и его “Эп” находится в зоне “неприятно” (НПр) [11, с.319].

Как отмечает Н.М.Амосов, “для любого вида деятельности (личности – Р.В.В.) можно составить модель из тех же трех квадратов, что на рис.3. Для каждого будут свои “шкалы плат” во времени, свой набор потребностей, которые должны удовлетворяться, свои тормоза и свои мотивы. Можно составить отдельные модели и для домашней работы, семьи, развлечений, с разными чувствами, а затем их проссумировать и получить суммарные показатели Уровня Душевного Комфорта “от деятельности” (если “не от жизни”). Модель даже позволяет получить разделение времени и усилий между разными понятиями. Мы провели исследование студентов и сделали для них “полную” модель. Но не буду описывать: понимаю, что плохо воспринимается” [11, с. 320].

Мы не будем осложнять представленную модель личности за счет ее конкретизации или математизации – любознательный читатель может обратиться к тексту “Энциклопедии Амосова” [11] или к научным трудам его коллег [12; 13] и непосредственно погрузиться в это нетрадиционное для психологов направление био-кибернетической персонологии. Отметим лишь, что Н.М.Амосов и его последователи взялись за наиболее тяжелый аспект изучения личности, связанный с ее трудом в условиях общества, трудом, направленным на удовлетворение системы потребностей, ориентованой на достижение и поддержку высокого уровня душевного комфорта человека. В этом заключается оригинальность, эвристичность, перспективность данного направления изучения проблемы личности.

### 21.3. Экспертная оценка конкретных свойств современной личности

В 1990 году Н.М.Амосов провел уникальный опрос читателей двух газет с целью “получить модель личности конкретного респондента. Для этого им задавались вопросы с градуальными вариантами ответов. Это позволило определить точки на моделях: притязания, плату, усталость, интенсивность труда, мотивы труда, сумму чувств от труда. Отдельно проводился опрос об удовольствии, получаемого от других (кроме труда) сфер деятельности: семьи, домашней работы, развлечений и сумма чувств – Уровень Душевного Комфорта в семье, с друзьями или на публике и какая была отдача адресатов.

Данные опросов были обработаны и опубликованны в популярных журналах. Этим я хочу подчеркнуть, что *модель личности – это не абстракция и может стать полезным пособием для управления обществом.*

Впрочем, я не такой уже и наивный, чтобы поверить в практическую ценность этих моделей. Но что поделаешь? На то и наука!” [11, с. 320].

Ученый ясно осознает трудности на пути превращения абстрактной частичной эвристической модели личности в реальную модель. Для этого следует провести много целенаправленных исследований на основе единой системы согласованных методов и презентации результатов, интеграции фрагментарных, противоречивых и мало достоверных многочисленных данных. “Понятно, что я не в состоянии сделать квалифицированные предложения психологам в этом плане. Да и кто меня послушает? Сначала следует убедить в правомерности метода моделирования, в необходимости синтетического подхода в приложение к аналитическому. Нужно договориться о составе личности, чтобы разработать карты для исследований. О толковании взглядов, убеждений, потребностей – биологических, социальных и т.п. Все это очень трудно” [там же]. Очевидно, что эти мысли Н.М.Амосова можно рассматривать в плане сознательного стремления к созданию единой междисциплинарной программы исследования личности.

Следовательно, ученый попытался получить *количественные характеристики психики* личности, а также “вычленить” методом экспертных оценок биологического человека из социального, для чего в июне 1990 года в “Литературной газете” была размещена его “Анкета о природе человека”, составленная согласно с гипотезой о личности. Была поставленна цель получить мнение экспертов-психологов, социологов, педагогов, врачей и других специалистов, которые рассуждали над этой проблемой. Было получено всего около 4000 ответов, среди которых 500 – от группы экспертов. После этого был проведен статистический анализ данных и получены определенные результаты.

Так, по оценкам Н.М.Амосова, *воспитуемость* проявилась, прежде всего, “в изменении исходной значимости потребностей, то есть чувствительности их центров в мозге. Они реализуются через тренировку нейронов и формирование новых связей в раннем возрасте. Наши респонденты оценили воспитуемость очень низко – 25%. Это значит, что “очень жадного” нельзя сделать “щедрым”, а только уменьшить жадность до“среднего” уровня”.

Ссылаясь на 56% позитивных ответов, 26% частично позитивных и 18% негативных, ученый утверждает, что так называемые *общественные потребности* являются биологической *основой этики.*

А эгоизм, по признаниею почти всех опрашиваемых, почти в 10 раз доминирует над альтруизмом. Количественной *мерой эгоизма* стали такие данные: люди готовы отдавать из своего дохода, в среднем, собственным детям 15%, детям своего города 1,5%, своей страны 1%, а детям Африки – 0,1% прибыли.

Эгоизм, как и властолюбие, связан с лидерством, за что проголосовало 80% респондентов, эгоизм сдерживается

культурой, как считают 81% опрошенных.

**“**В коллективе эгоизм уменьшается мало. Коллективизм, в принципе, ценится не очень высоко: за хороший коллектив граждане готовы пожертвовать всего 7% прибыли. Образование на это не влияет. Только 40% согласились, что у “слабых” людей есть потребность объединяться против “сильных”. Еще 71% *признали потребность в вере.* Инстинктивную враждебность к чужим признали 48%, не признают их 28%. По вопросу об агрессивности ясности не вышло. Чувство справедливости допустили 59%, его отсутствие – 37%. “Потребность в правде” признали 63%. “Нет” – 18%. “Биологическую совесть” допустили 44%. 37% отнесли совесть к убеждениям...

*Люди очень разные.* По экспертным оценкам вышло, что человек, который вошел в выделенные 10% “сильных”, втрое сильнее человека, вошедшего в 10% “слабых”. Такие же приблизительно отличия определены и по значимости потребностей. Разнообразие людей по способностям к учебе, по-видимому, еще больше.

Деление людей по *типам психики* можно детализировать до бесконечности. В основу, как мне кажется, следует положить “силу характера”, потом выделить по значимости первую потребность, вторую...” [11, с. 321].

В связи с этим, Н.М.Амосов приводит интересные экспертные оценки учителей относительно школьников, которые были получены в 1989 году по его просьбе В.В.Кольченко в ходе опроса педагогов через “Учительскую газету”. Было получено почти 500 ответов (со списками 10000 учеников), в которых оценивались в баллах “сила характера”, способности, любознательность, лидерство, общительность, щедрость, доброта, “совестливость”, а также мнение учителей относительно воспитываемости этих качеств и влияния семьи .

В соответствии с полученными данными, “сильные” характеры имеют 20-28% детей, “слабые” – 10-16%, у всех других – “средние” характеры. У старших учеников “качества” характера ухудшились почти на одну четверть. Способности заметно связаны с любознательностью и силой характера, а лидерство – с общительностью, но не с совестью, добротой и щедростью. Последние три качества взаимосвязаны и присущи детям с повышенной нравственностью. В хороших семьях больше совестливых детей. Воспитание менее всего влияет на характер и лидерство.

Н.М.Амосов замечает: “Понятно, ко всем этим цифрам следует относиться осторожно: не легко выделить биологического человека из социального, нужно еще учитывать субъективность экспертов. Но, в целом, они подтвердили мое предположение: человек по природе “больше плох, чем хорош”. Если верить эталонам, он хуже обезьяны. Не знаю, насколько это справедливо, но преувеличивать пессимизм в оценках людей все же не стоит. Если бы плохое уж слишком доминировало над хорошим, то человеческие общества не состоялись бы вообще. Радикально переделать природу можно только генетической хирургией, а возможности общественного воспитания достаточно ограничены. Впрочем, может быть и так, что этим своим жестким чертам – эгоизму и агрессивности – человек и обязан своим возвышением? Но первобытные времена минули: для мира, добра и прогресса нужны другие качества. Они все же есть у человека!” [11, с. 321-322].

Полученные Н.М.Амосовим данные (мы остановились лишь на некоторых данных, хотя их значительно больше) поражают своим “научным реализмом”, они заслуживают внимание педагогов, психологов, социологов и, особенно, политиков, поскольку даже более 70-ти лет “социального воспитания” при социализме оказались неспособными изменить биологическую природу человека, что убедительно подтверждает гипотезу придирчивого исследователя.

### 21.4. Формирования личности, стратегические и тактические принципы ее воспитания у ребенка

Н.М.Амосов считает “процесс развития достаточно жестко закодированным в генах. В частности, известно, что все нервные и мускульные клетки уже существуют до шести месяцев внутренней утробной жизни, и последующее увеличение массы тела происходит только за счет роста объема клеток, а не их числа... Развитие мозга опережает рост тела. Вес новорожденного ребенка достигает 5% взрослого человека, а мозг 25%. К возрасту 6 месяцев – 50%, в 2,5 года – 75%, в 5 лет – 90%, в 10 – 95%” [11, с. 133].

Ученый указывает на два фактора, которые влияют на вес и рост ребенка – питание и упражнение, хотя их значение не такое уж и демонстративное . Питание должно быть оптимальным – не плохим и не избыточным. Что же касается упражнений, то они должны обеспечить ускоренно опережающее создание новых связей и более раннее эффективное развитие ребенка.

Формирование же личности выступает, по мнению Н.М.Амосова, как процесс ее адаптации и самоорганизации, качественные границы которых пока можно только допустить. Ученый ограничивается в этой ситуации лишь перечнем механизмов изменения личности.

Первое место он предоставляет “формированию активности корковых центров потребностей путем ранних воспитательных действий типа *импринтинга*...

В более позднем возрасте (с 8-10 лет) используется главным образом создание убеждений, которые взаимодействуют с центром потребностей. Кроме того, развитие интеллекта расширяет возможности предвидения и оценки и таким образом создает систему ограничений поведения, которое базируется не на потребностях, а на расчете. Человек не делает плохо не потому, что не хочет, а потому, что это невыгодно с учетом далеких последствий... Глупый человек действует импульсивно, а умный рассчитывает и поэтому кажется более осторожным и даже пугливым. (Компромиссы!)” [11, с. 324].

Третьим механизмом выступает собственно самоорганизация, которую трудно предусмотреть. “В сущности, это те же убеждения, но такие, что создаются не как следствие прямого восприятия формул извне, а через их анализ и творческую проработку путем сопоставления с разными сведениями и чувствами, которые сохраняются в памяти и получаются в результате целеустремленного поиска. Это критическое восприятие полученных идей, в результате чего их координаты смещаются, хотя и редко изменяются на противоположные” [там же].

Н.М.Амосов признает ведущим звеном развития личности потребности и их производные – чувства и желания. Речь идет о потребности в получении впечатлений, что развивается параллельно с потребностями в пище и безопасности и включает Функциональные Акты хватательных движений. При этом удачные двигательные акты формируются путем проб и ошибок из беспорядочных движений. Важным является наличие обогащенной объектами

среды, которые могут удовлетворить потребности ребенка и тренировать его нервные центры. Бедность среды может вызвать дефекты личности. “Избыточная тренировка какой-то одной потребности благоприятными условиями может привести к повышенному ее значению, и это уже плохо, поскольку возможны противоречия с требованиями общества. Иногда это выливается в пороки. В генах у разных людей заложена разная активность чувств, поэтому для их правильной тренировки нужны разные условия” [11, с. 133].

Ученый подчеркивает, что в этих условиях “задача воспитания заключается в том, чтобы как можно раньше разгадать наклонности и попробовать регулировать их развитие так, чтобы приспособить ребенка к будущим условиям жизни в обществе. Следует примирить его прирожденные потребности с возможностями, обеспечить необходимый УДК (Уровень Душевного Комфорта).

Созревание мозга ребенка есть биологический процесс: структура его клеток запрограммирована в генах, но не жестко. Рост связей и их проторенность, степень активности нейронов – все эти качества, играющие важную роль в разуме, видимо, существенно зависят от упражнений в детском возрасте. Впрочем, это не значит, что из любого ребенка можно сделать гения. Можно только прибавить способности” [там же].

В целом, Н.М.Амосов рассматривает такие факторы формирования личности, как: самоорганизация, чувства ребенка и его активность и деятельность, участие самого ребенка в своем становлении, опережение тренировок, овладение языком, авторитет родителей, их любовь, разум, мораль, дружба и симпатии одногодков и окружающих, игра, рассказы, уважение, справедливость, доброта, совесть, честь, вина, сопереживание, половое дозревание, интеллектуальное развитие и т.д.

Важнейшим ученый считает вопрос, “насколько можно изменить личность человека целенаправленными действиями со стороны общества? В сущности, от этого зависит, “быть или не быть”, какое общество можно построить, даже если говорить теоретически.

Достоверного ответа нет. Несомненны обучаемость и воспитываемость и так же несомненна их ограниченность. Вот только границы неизвестны и психологи разных направлений суживают или расширяют их в зависимости от степени своего оптимизма.

...Б.П.Никитин даже выдвинул гипотезу, что если начинать рано (учебу – Р.В.), то всех людей можно сделать очень умными и даже талантливыми. Стоит однако опоздать с тренировкой способностей – и достигнутая вершина интеллекта будет значительно ниже. Другие менее оптимистичны, я тоже в их числе. Ранней и умелой учебой можно ускорить развитие ума, вырастут границы достигнутого максимума, но не у всех и в разной степени. Обязательно вступят в действие генетические ограничители. Трудно сказать, в чем они проявляются. Ограничения памяти, недостаток стимулов через снижение потребностей или же слабость характера ограничат “накопление интеллекта”, особенно в высшем его проявлении – в творчестве.

Более сложные дела с изменением чувственной сферы – потребностей, чувств, эмоций и еще труднее – изменение темперамента. Соответствующие первичные нервные структуры заложены в подкорке или “старой” коре. Связи между нейронами здесь закладываются рано, к рождению, поэтому нельзя рассчитывать на значительные изменения структуры в результате внешних действий. Но можно изменить уровень активности их центров путем тренировки, можно частично рассчитывать на тормозящее влияние со стороны “новой” коры. Однако все это в сравнительно незначительной мере. Трудно представить себе, что пассивного от роду можно переделать в яркого лидера, замкнутого – в коммуникального. Еще тяжелее изменить свойства нервной системы: они заложены в химических свойствах нейронов – в их разной способности к высокой и стойкой активности в ответ на раздражение” [11, с. 135-136].

Н.М.Амосов формулирует основные теоретические положения о развитии личности.

I. Главное направление в изменении личности заключается в образовании, которое развивает интеллект и повышает уровень компетентности – через тренировку коры в раннем возрасте – для усиления структурных основ интеллекта и определенного изменения его способностей.

II. Важным является воспитание как формирование чувств и убеждений, что возможно только через образование, через формирование сильных пробковых убеждений моделей.

III. Основным средством раннего образования является речь, действие которой можно усилить через показ картин, телевидение, однако самым сильным средством развития личности являются собственные действия, то есть высказывания, игры, рисунки, конструирование, в которых активно используются полученные сведения.

IV. Убеждения маленького ребенка лучше формируются через авторитеты, через личность воспитателя, которого не могут заменить ни книги, ни телефильмы. При этом важны все виды авторитета – симпатия, уважение к морали, уму и силе, однако не помешает и немножко страха.

V. В образовании и воспитании важно “опережать созревание анатомии на один шаг” – не больше и не меньше, тогда происходит создание новых нервных связей и максимальное изменение их структуры.

VI. На протяжении всего периода развития следует ставить разрешимые задания, но такие, что нуждаются в умеренном напряжении, поскольку неразрешимые задания отворачивают и вызывают неприятные эмоции поражения, а легкие детренируют интеллект.

“Люди при рождении разные. Для них нужно разное образование и воспитание. Это касается как целей, так и методов.

Как далеко от этих истин до практики!” [11, с. 136].

Ученый понимает, что не так просто совместить в процессе воспитания личности две “цели – общественную и эгоистическую”. “При этом неминуемы компромиссы. Искусство воспитания заключается в том, “чтобы требования общества стали органическим содержанием личности и не уменьшали, а увеличивали уровень душевного комфорта. Служение людям, родине и семье не должно восприниматься как жертва, как вред себе, напротив, оно должно возносить человека в своих глазах” [11, с. 141].

Н.М.Амосов предлагает ряд стратегических и тактических принципов воспитания личности, которые кажутся ему полезными для родителей и педагогов [11, с. 143-146].

1. Все время следует изучать личность ребенка по таким качествам, как:

а) степень выраженности основных чувств;

б) характер – его сила и стойкость;

в) знание и степень их накопления в разные возрастные периоды;

г) настроение и уровень душевного комфорта – пики, средние значения, устойчивость, “степень оптимизма”;

д) навыки и умения – в соответствии с “возрастными раскладками ”;

е) здоровье и физическое развитие – рост, вес, соответствие средним значением;

ж) другие оценки и примечания.

При оценке проявления этих показателей не нужно спешить с выводами, ведь дети изменяются согласно с законами созревания и воспитания.

2. Важным является наблюдение за средой и за собой, чтобы оценивать свои действия и авторитет, трезво посмотреть на себя как на воспитателя и сравнить с развитием личности ребенка.

3. До самого подросткового возраста ребенка формируют взрослые и главным рычагом при этом выступает авторитет. Взрослые постоянно выполняют определенную роль для одного или нескольких зрителей – детей. При этом дети также воспитывают взрослых, которые должны иметь авторитет и прежде всего – авторитет любви, которая выражается в ласке. Последние должны иметь меру, не подавлять ребенка и не надоедать ему, немного опережать его встречной лаской и уменьшать ее с возрастом. Авторитет любви должен постепенно переходить в авторитет уважения, нравственности, знаний, разума, умения, силы и храбрости, но проявляться дозированно. Не исключаются и наказания, как крайняя мера, но справедливые, несомненные, логические и только в первые 2-4 года жизни. По поводу авторитета важно одно условие – все воспитатели должны поддерживать друг друга.

4. Образование как система насыщения мозга ребенка сведениями является мощнейшим инструментом воспитания и формирования личности и важнейшим условием будущего счастья ребенка. “Главным каналом” этого инструмента выступает речь и связанные с ней процессы понимания слов и фраз, собственного общения ребенка, на что не нужно жалеть времени и сил. При этом следует учитывать процесс созревания мозга, заботиться об “информативности среды”, поддерживать игры и активность в них, “опережать созревание на один шаг и т.п.". Следует разумно использовать возможности дошкольного возраста, в котором решается судьба ребенка. Однако, не следует пытаться сделать из ребенка гения, даже если кажется, что у нее феноменальные способности, поскольку это опасно – “лучше расширять интеллект вширь, а не вовнутрь” [11, с. 144].

5. Воспитание следует рассматривать как формирование чувств и потребностей, а также прививание убеждений, относя к комплексу последних принципы морали, отношение к разным людям и притязания. Все внимание следует уделить созданию убеждений. Они формируются преимущественно словами, но их значимость растет через связь с чувствами. Это определяет один из методов воспитания словами в ситуациях, которые возбуждают приятные и неприятные чувства при выполнении собственной деятельности в этих ситуациях. При этом необходимы определенные нормы поведения, например, такие: “Я хотел бы, но это плохо, и я не могу...” Дети должны воспитываться на приятных чувствах, при “плюсовом уровне комфорта”. Искусство воспитания базируется на минимуме прямых запрещений и ограничений и максимуме убеждений, доказательств, отключений и переключений. Однако, “Нет” в принципиальных вопросах должно быть твердым и нерушимым, его не следует разменивать на мелочи, а запреты объяснять.

6. Следует постепенно приучать ребенка к напряжениям и выполнению неприятных дел, что важно для воспитания воли. Ребенка с раннего возраста необходимо приучать к словам “нужно”, “должен”. Вместе с тем, за неприятное напряжение нужно платить “одобрением авторитетов”, удовольствием от прогулок и информации, удовольствием от выполнения цели и достижения результата, похвалы взрослого человека. Однако, “чем более взрослый ребенок, тем более короткими во времени должны быть задания” [11, с. 145].

7. Для ребенка необходимо детское общество, поэтому крайне обязательным для него является посещение детского садика, где он должен пройти школу отношений, самоутверждения и соревнования. “До двух лет другие дети не воспринимаются, ребенок нуждается только во взрослых. После трех лет садик необходим, хотя бы на несколько часов в день. Полный день не обязателен. Продленный – напрасен, если не вреден. В то же время, очень важно научить самостоятельным творческим занятиям в одиночестве, без участия взрослых, но чтобы они были в пределах досягаемости, могли оценивать и давать совет. Особенно – оценивать! Такая обратная связь очень важна. Ведь для самого себя даже взрослый человек не любит что-либо делать, ему нужна публика” [там же].

8. Дети должны играть. “Это их основное занятие в интервалах между сном, едой, горшком. Прогулки также следует использовать для игры. Если дома один ребенок, должны научиться играть взрослые. Игры – один из главных полигонов воспитания и учебы” [11, с. 145].

9. Труд для семьи или для коллектива детей, то есть для общества, должен с раннего возраста стать элементом жизни ребенка. Сначала в форме подражания взрослым и игры, потом – помощи им, совместного труда и, наконец, – выполнения собственных обязанностей. Ни в коем случае нельзя освобождать детей от домашней работы из-за занятости в школе, кружках или подготовки уроков. Следует дозировать трудовые нагрузки, постепенно их наращивать со временем и разнообразием и показывать детям, что результаты их труда нужны и ценны для семьи, а не являются формой “воспитания”.

10.Забота об идеалах и убеждениях должна появляться и расти у воспитателя по мере появления у ребенка способности понимать речь. Первыми ключевыми понятиями являются “хорошо” и “плохо”, за ними идут общечеловеческие идеалы морали и только позже – идеология, а не наоборот. “Шкалу ценностей нужно постепенно прививать, хотя для этого ее следует иметь самим воспитателям” [там же].

11. Важным является вопрос о формировании притязаний, ведь ребенок должен знать, на что он может рассчитывать во всех сферах своей деятельности, относительно всех своих потребностей. Он должен знать, сколько может получить игрушек, внимания и ласки родителей, игр на улице и т.п. Роли ребенка в семье или в детском садике и т.д. должны быть четко определены как таковые, чтобы быть полезными для ребенка и соответствующими его личности и целям воспитания. “Когда что-либо твердо невозможно, то человек примиряется с ограничениями и строит свое счастье внутри них” [11, с. 145].

12. Необходимой является всеобщая доброжелательность. Для этого следует всеми силами и как можно более долго скрывать от ребенка трудности, конфликты, раздражительность, которые периодически возникают во всякой семье, и, невзирая на это, доброжелательно относиться к детям и друг к другу.

13. И самое главное – ребенку нужна любовь! Она должна быть естественной, но если ее маловато – не грех немножко подыграть [там же].

Н.М.Амосов хорошо понимает, что "не существует жестких принципов, одинаково пригодных для всех возрастов, для всех характеров. Нужна гибкость, нужны осторожные пробы и учет их результатов для коррекции своих воспитательных планов и собственных притязаний в части успехов воспитания.

Принципы значительно проще сформулировать, чем выполнить.

Я очень хорошо понимаю, что для выполнения всего написанного нужно быть квалифицированным психологом и педагогом, и, кроме того, еще и добрым человеком. Но где взять таких родителей? Где взять время, энергию?" [11, с. 145-146].

Прочитав эти слова врача, биолога, кибернетика, философа, психолога, педагога, специалисты не могут не почувствовать их полной адекватности законам психолого-педагогической науки. Они идут от опыта и компетентности мудрого, наблюдательного, небезразличного к доли молодых поколений, честного человека, каким всегда был и остается в нашей памяти Николай Михайлович Амосов.

### 21.5. Типология личностей

Н.М.Амосов придает большое значение созданию типологии личностей – для более точного построения моделей общества с учетом "человеческого фактора", для разделения граждан по типам личности в этих моделях. При этом поневоле приходится ограничивать число типов, "поскольку ни одна модель не "переварит" весь спектр разнообразия моделей" [11, с. 325]. Ему известны классификации типов людей по темпераментам – на *холериков, сангвиников, флегматиков и меланхоликов* (например, как у И.П.Павлова), разделение К.Юнгом людей по архетипам, по показателям общительности на *интравертов* и *экстравертов* и личностей на производные от его взглядов типы, которые предлагаются соционикой. Но эти типологии не совсем устраивают ученого.

**"**Мы попробовали создать свою классификацию типов, выделяя только те черты, которые имеют общественное значение. Если сказать предельно коротко – это *характер, разум и чувство*. В каждом качестве есть своя градация.

В основу деления положена сила характера, в которой выражена способность к напряжению, определяющему ее удельный вес в труде и руководстве. Вторым признаком являются способности: большие, средние, слабые. На третьем месте стоят четыре важнейшие потребности: лидерство, жадность, любознательность и леность" [11, с. 325]. В соответствии с этим, в первой группе признаков, характера, выделяются три типа [11, с. 325-326].

*1."Сильные"* – личности с сильным и стойким характером, которые обнаруживают себя в разных сферах:

А. *Собственники* – это тип жадных людей, добытчиков богатства.

Б. *Лидеры*, которые в зависимости от развития чувства сопереживания (доброты), становятся либо вожаками, организаторами коллектива, либо эгоистичными властолюбцами.

В. "*Творцы"* – способные люди с высокой любознательностью и удовольствием от творческой деятельности, которые, в зависимости от общительности, могут быть творцами-одиночками (люди искусства или ученые-теоретики) или возглавляют творческие коллективы.

"Достижения в любой сфере являются следствием напряженного труда. Импульсивные натуры, способные к сильному, но недолгому напряжению, редко достигают успеха и при хорошей дозе эгоизма иногда занимают антисоциальную позицию. В таком случае жадные ищут нечестные пути обогащения, а лидеры комплектуют кадры преступников и авантюристов. Они имеют высокие притязания, но не могут реализовать их честным путем. плохо адаптируются к неудачам, озлобляются и находят оправдание своим преступлениям" [11, с. 326].

2.Типы *со средней силой характера* обычно остаются "середняками", занимая многообразные "средние" места в общественных группах – от "средних" рабочих к "средним" академикам, часто оставаясь в той социальной прослойке, в которой родились.

*3.Слабохарактерные* люди не способны к напряжению и поэтому всегда являются посредственными рабочими. Сильные стимулы, например, страх или конкуренция, могут временно повысить их тренированность или работоспособность, но лишь временно. Даже при прекрасной "стартовой подготовке" в детстве или юношестве они все равно остаются неудачниками. "В зависимости от выраженности "главной" потребности, они могут быть добряками при сопереживании или примитивными лентяями, если социальные условия способствуют этому. Отсутствие силы воли делает их жертвами таких пороков, как алкоголизм или наркомания. Из них же комплектуются „професиональные" больные: к врачам их толкает мнительность и страх" [11, с. 326].

Что касается умственных способностей, как основы типологии личности, то Н.М.Амосов полагается на системы тестов („которые буквально переворачивают личность наизнанку"), в частности, на Миннесотский тест и другие тесты на исследования IQ, которые признаются им полезными. Но даже простой расспрос и биография человека представляют достаточно сведений об умственных способностях человека и его месте в обществе.

Очень важным считает ученый самопознание, что актуально еще со времен Сократа, который, по утверждению Платона, провозгласил известное положение „Познай самого себя". Для самопознания собственной личности Н.М.Амосов предлагает следующий ряд пунктов, за которыми стоят определенные типы личностей [11, с. 326-327]:

1."Состояние: прибыль, положение в своей среде и семье, роль, престиж и т.п. Образование. Способности, знания, умения. Культура.

2.Характер, сила, настойчивость, эмоциональность, объективность, увлеченность, оптимизм, пессимизм (риск), будущее, настоящее.

3. Потребности: жадность, трус – храбрый. Секс, дети, семья. Общительность, лидерство – подчиненность, эгоизм, доброта – черствость" [11, с. 326].

4. Попробовать расположить потребности по значимости, притязаниям, удоволетворению – сначала главной

потребности, потом второстепенной, третей и т.д.

5. „Убеждения: Бог: степень веры – неверие. Мораль: по заповедям, значимости и строгости. Терпимость или агрессивность. Политика и экономика, в координатах „социализм – капитализм" „демократия – единовластие". Значимость идеологии, в сравнении с потребностями.

6. Сферы деятельности и их оценка. Работа, дом, семья, отдых, развлечения, искусство, общение. Для каждого: благоприятность среды (плата), ее сопоставление с притязаниями (желаниями), степень „частного" (+) (<), его удельный вес в уровне душевного комфорта. Надежда – безнадежность.

7. Суммарное счастье – несчастье. Перспективы.

8. Возможности повышения уровня душевного комфорта: а) за счет влияния на среду; б) за счет снижения притязаний. Варианты. Компромиссы. Достоверность.

Эту работу можно делать с психологом. Однако не уверен, что будет лучше. У нас нет еще психологов и доверия к ним" [11, с. 322].

### 21.6. Счастье и здоровье личности ребенка с точки зрения кардиохирурга-гуманиста

Н.М.Амосов как хирург сделал тысячи операций, сохранил здоровье и жизнь больным людям и при этом сотни раз пережил смерть тех, кому не удалось помочь – поэтому он остро чувствует проблемы жизни, здоровья и счастья человека. Он своеобразно понимает феномен счастья человека, связывая его с душевным комфортом, признавая его как определенное соотношение между "притязаниями и реальными платами со стороны общества, получаемыми в ответ на деятельность. Или иначе – как оценивает общество деятельность и соотношение этих полученных оценок с теми, которых человек добивается, которые считает справедливыми? Как правило, платы всегда ниже притязаний, потому что, раз они систематически удовлетворяются, наступает адаптация и притязания растут" [11, с. 150].

На взгляд ученого, такой же механизм имеет счастье ребенка, которое определяется соотношением его притязаний и реальных плат, то есть того, что он получает за свои поступки от взрослых – похвалу, ласку, наказание, игрушки, конфеты, приятные прогулки и т.п. "Следует организовать его быт, общение и воспитание таким образом, чтобы поддерживать благоприятное соотношение плат и притязаний, тогда станет удовлетворительным УДК" – уровень душевного комфорта. "Если платить очень мало, то притязания уменьшаются – привыкнет – но равновесие будет на низком УДК. В этом и весь секрет: поддерживать правильное соотношение плат и притязаний, такое, чтобы платы оставались стимулом деятельности, но чтобы домогательства не росли излишне. Периодически должна быть радость – пики вверх и некоторые неприятности – пики вниз, тогда адаптации не будет и ощущение удовольствия от жизни сохранится. Вот какая кибернетическая эквилибристика требуется от воспитателя! " [11, с. 150-151].

Поэтому, как подчеркивает Н.М.Амосов, одной из главных целей воспитания является привитие, внушение правильных притязаний, то есть того, на что ребенок может реально надеяться, и того, что он желает. Очень важной является тренировка у ребенка потребности в успешном действии и "рефлексе цели", ведь потребность в деятельности оплачивается "успехом" – достижением цели.

„Для любого творческого человека – даже если он обычный мастер – удовольствие от дела и хорошо сделанной работы составляет значительную часть счастья" [11, с. 151].

Очень важными для достижения счастья являются, по мнению Н.М.Амосова, похвалы, одобрения от авторитетного человека. Он поддерживает в этом Б.П.Никитина, который утверждал: "На похвалах дети растут как на дрожжах!" "Но при этом имеет значение дозирование похвал, их соответствие, справедливость, своевременность, адекватное соотношение с наказанием. То же самое касается подарков, которые должны быть не избыточными, взаимными, более "информационными" и "функциональными" (как инструменты для творчества, игры, спорта), чем "материальными", "престижными", "финансовыми" и т.п.

На пути к счастью ребенка стоит учитывать его потребности в лидерстве, престиже, соревновании как самых сильных стимулов деятельности. Обычной платой в коллективной деятельности является признание другими своей важности, для некоторых – своего лидерства. Наибольший вред душевному комфорту причиняет ощущение "последнего в группе" – такой человек не может быть счастливым. То же касается и избыточного увлечения лидерством, которое приводит к пороку властолюбия, тщеславия, самолюбия, на что следует обращать внимание родителям и педагогам. Последние должны использовать адекватную систему одобрения и наказания, стимулов и тормозов, разрешений и запрещений, свобод и дисциплин, прав и обязанностей, «Да» и "Нет" и т.п. "Родители должны пытаться понять, чего в пределах разумного они могут ожидать от своих детей, учитывая основные черты личности и возраст ребенка. Требовать то, что можно выполнить, обнаруживая, когда нужно, надлежащую строгость. Наверно, самое главное для себя помнить, что ты всегда исполняешь роль того идеала, который должен навеять и привить" [11, с. 153]. И, обычно, счастье родителей заключается в счастье ребенка и наоборот!

Как врач, Н.М.Амосов не мог не задать ключевого для себя вопроса: „Что важнее – здоровье или счастье?". Ответ на этот вопрос почти очевиден. Врач-гуманист отвечает на него таким образом: "Счастье и здоровье тесно связаны. Без здоровья нет счастья, но не наоборот. К здоровью адаптируются и перестают чувствовать его как благо.

Вообще, зачем доказывать – здоровье необходимо. Это базис счастья. Без него не будет успеха в работе, в семье, даже в творчестве. Все будет плохо.

Добыть здоровье проще, чем счастье. Природа милостива: она запрограммировала организм с большим запасом прочности, и нужно много стараний, чтобы этот запас свести к нулю.

Каждый человек может быть здоровым собственными усилиями. Ну, а счастье в одиночку построить невозможно – слишком большая зависимость от людей" [11, с. 154]. Н.М.Амосов пытается своими трудами, выступлениями, собственным примером убедить людей, что здоровья можно достичь целеустремленными усилиями самого человека. Однако, для этого следует лучше осознать, что действительно существует проблема ухудшения здоровья детей, которая нуждается в настоятельном и пристальном внимании всех людей.

Прежде всего, следует знать сущность здоровья. И Н.М.Амосов предлагает свои рассуждения по этой проблеме. "Что это такое – здоровье? Состояние организма, когда нет болезни? Интервал времени между болезнями? Чисто

качественное понятие границ "нормы": нормальная температура, нормальное количество эритроцитов, нормальное кровяное давление, нормальная кислотность желудочного сока, нормальная кардиограмма?

Нет, определение здоровья только как комплекса нормальных показателей явно недостаточно. Научный подход к понятию здоровья должен быть количественным. "*Количество здоровья"* – вот что нужно.

Количество здоровья можно определить как систему "резервных мощностей" основных функциональных систем. В свою очередь, эти резервные мощности следует выразить через "коэффициент резерва", как максимальное количество функции, которая сопоставима с ее нормальным уровнем покоя" [11, с. 241]. Понятно, как признает Н.М.Амосов, что кроме этих объективно измеряемых проявлений здоровья или болезни, есть еще субъективное самочувствие – здоровый или больной человек.

Выдающийся врач дает также свое понимание болезни: "Болезнь организма – это нарушение взаимодействия функций органов, которые сами изменяются во времени, поскольку болезни свойствена динамика, нестабильность.

Болезнь связана с тяжелыми физическими ощущениями или со страхом перед болями и смертью. Здоровье само по себе вспоминается человеком как счастье только тогда, когда его уже нет.

Измерять здоровье и болезнь тяжело, границы между ними провести невозможно.

При одинаковых раздражителях слабый меньше натренирован и легче заболевает, чем сильный" [11, с. 245-246].

Н.М.Амосов констатирует, что "все функции в живом организме определяются генами и реализуются химическими процессами ферментативной природы. Количество функции связано с количеством белков ферментов, что, в свою очередь, определяется тренировкой, напряжением в предыдущее время, когда наработка нового белка превышала его распад. Универсальный закон тренировки имеет прямое отношение к здоровью и его количеству. Этот закон – для всех возрастов, а для детского – особенно важный. Дело в том, что у молодого организма наивысшая скорость процессов синтеза, и, потому молодые наиболее способны к тренировке функций. Здоровье людей в их руках и добывается только собственными усилиями – "режимом ограничений и нагрузок" [11, с. 154-155].

К сожалению, как утверждает врач, после рождения ребенка этот закон искусственно нарушается, что приводит к росту заболеваемости молодых поколений.

К основным факторам нарушения „основного закона здоровья" ученый относит целый ряд негативных проявлений. Это, прежде всего, снижение иммунитета детей в результате детренировки их функций, избыточной "внешней регуляции" и оберегании ребенка и его окружения, ограничение движений, перегрев, однообразие питания с доминированием сладостей и хорошо переработанной еды с минимумом овощей и фруктов, увлечения лекарствами и т.п.

По убеждению врача, следует разорвать порочный круг: "избыточное начальное щажение – ослабление защитных сил – болезнь – страхи – еще большее щажение. И так далее.

Если к этому добавить все еще плохую постановку занятий физкультурой во многих школах, то прекрасные прогнозы на здоровье достаточно сомнительны.

Мало упражнений в детстве не только вредит здоровью, но и тормозит психическое развитие. Движение – это первичный стимул для ума" [11, с. 156].

Н.М.Амосов предлагает свою систему здоровья, которая состоит из ряда элементов, таких как физические нагрузки и тренировки органов движения, физическая культура, закалка, правильное питание, система напряжения, психические факторы – эмоции, перенапряжения, страхи, достаточный уровень душевного комфорта, сон и т.п. Рассмотрим их подробнее.

Тренировка органов движения, суставов, связок, нервного аппарата, рефлексов достигается через физическое воспитание, упражнения, игры. Как образец, ученый приводит систему известного педагога Б.П.Никитина, которую Н.М.Амосов наблюдал непосредственно в действии, находясь в подмосковном Болшево. Для нее свойственно раннее привлечение детей к многообразным движениям, сначала в двигательных содействиях с родителями, потом в упражнениях на простых спортивных снарядах. Основой этой системы является "смелость, доверие к силам и естественной осторожности ребенка, взаимодействие детей разного возраста, игры, соревнования, ну и, конечно, мудрое руководство отца. Помогает закаленность детей к холоду, легкая одежда" [11, с. 156].

Ученый предлагает и свои рекомендации по оптимизации двигательного режима детей – от активизации первых движений младенца уже в первые полгода жизни до желаемой ежедневной утренней гимнастики вместе с родителями и т.п.

Физическая культура – это прежде всего тренировка всего организма с целью повышения "резервных мощностей" всех "рабочих" и "управляющих" органов. При этом работа мышц приводит к повышенной доставке кислорода и глюкозы из крови к сердцу, легким, печени. В то же время, физическая культура требует определенного психического напряжения, то есть физиологического стресса, необходимого для придания стойкости "регуляторам" нервной и эндокринной системы. "Общий тренировочный эффект физкультуры пропорционален интенсивности и длительности нагрузки. Мера интенсивности – в учащении пульса и дыхания, в потовыделении, когда появляется тепло. Без этого упражнения почти бесполезны. Как минимум, нужен один час добрых нагрузок для учащения пульса до 150-170 ударов в минуту, когда требуется остановка, чтобы отдышаться". Последние нормы рассчитаны, как правило, для молодых и взрослых здоровых людей [11, с. 157].

Закалка, как важнейший элемент здоровья, базируется на таких принципах, как осторожность, постепенность, систематичность. Конкретные советы приведены в известных пособиях для закалки детей. Наиболее смелых Н.М.Амосов опять отсылает к опыту семьи Б.П. и Е.А.Никитиных, в которой закалка начинается сразу же после рождения ребенка и включает в себя воздушные ванны и холодную воду, хождение босиком целый год, снятие лишней одежды, избегание "мокрого холода". К этому же следует прибавить раннее плавание, прогулки и походы на природу и т.п. [11, с. 157-158].

Правильное питание является исключительно важным, ведь ребенок живет и растет за счет еды. Потребность в еде регулируется аппетитом, при этом нужен правильно сбалансированный аппетит. Однако, этот регулятор не у всех установлен правильно. Не следует преувеличивать значение природы, поскольку она рассчитана на дикого человека, жившего в условиях постоянного недостатка еды. В этих условиях аппетит обеспечивал переедание для накопления

ресурсов организма на случай нехватки еды. Сейчас условия изменились к лучшему и целесообразны известные правила и нормы питания.

Н.М.Амосов обращает внимание на овощи и фрукты в сыром и обработанном виде, поскольку убежден в их незаменимости, ссылаясь на рекомендации Б.Спока. Ученый добавляет, в частности, что при изменении диеты происходит тренировка желудочно-кишечной системы, которая требует "постепенности, постепенности и постепенности". Он является сторонником определенного режима питания, поскольку последний приучает к порядку, организованности, дисциплине. Вес и рост ребенка следует контролировать не меньше двух раз в год [11, с. 158-159].

Система напряжения, по Н.М.Амосову – это "не строго очерченная физиологичная система, объединяющая подкорковые нервные центры – ретикулярную формацию и гипоталамус с гипофизом, центры симпатикуса и связанный с ними надпочичник. Все вместе они обеспечивают психическое напряжение, то есть общий уровень активности мозга, что отвечает трудности разрешаемых разумом заданий. Эта система включается от чувств и эмоций, но потом сама себя поддерживает за счет обратных связей через гормоны, которые циркулируют в крови. Поэтому любое психическое напряжение снижается лишь постепенно. Приятные и неприятные чувства и эмоции налагают отпечаток на субъективные ощущения, но любое сильное напряжение сопровождается сдвигом во многих физиологических телесных функциях, вплоть до патологического стресса" [11, с. 259-160].

Н.М.Амосов указывает на то, что психическое напряжение зависит от приятных и неприятных эмоций, от интеллекта, от типа темперамента, типа характера (пессимисты и оптимисты) и т.п. Он отмечает также явление "неотработанных движениями эмоций", которые особенно неприятны и затягивают действие напряжений, отражающихся в подсознании и в словесных моделях, в сновидениях и даже в "телесных" заболеваниях [11, с. 160].

Эмоции детей имеют определенную специфику – в них преобладают процессы возбуждения над процессами торможения. Поэтому их психика неустойчива. Система напряжения формируется медленно, степень напряжения мала. В связи с этим, существует опасность перетренировки системы напряжения и возникновения определенных детских заболеваний – нарушения кишечного тракта (хронические запоры), насморк и простуда с осложнениями на уши, головные боли, повышенная температура, переутомление, блевание и т.п., в возрасте с 2,5 до 10-11 лет. В системе напряжения, в эмоциональной сфере "телесное" здоровье смыкается с психикой, поэтому данная система и сфера нуждается в более строгом контроле, чем питание. Ведь "мозг ребенка не рассчитан на такие нагрузки, которые дает ей современная среда" [там же].

Главным источником перенапряжения Н.М.Амосов считает неприятные события, которые надолго оставляют след. Однако и радостные эмоции тоже могут мешать детям, поэтому следует оберегать их и от неприятностей, и от избыточных радостей [11, с. 160-161].

Особенного внимания взрослых заслуживают детские страхи, которые исчезают бесследно, если к ним правильно относиться. В противном случае могут развиться неврозы. Врач дает ряд ценных советов, как вести себя в этих случаях. "Прежде всего, не бояться – страхи проходят с возрастом. Не суетиться, не подавать вида, что обеспокоены. Не стыдить ребенка перед другими. Не принуждать "преодолеть" страх, пока не пройдет его острота. Нужно уважать страхи ребенка, относиться к его жалобам серьезно. Позволить ему некоторое время избегать пугающих объектов и ситуаций, а затем помочь постепенно справиться с ними. Поискать, нет ли причин, которые лишают ребенка душевного комфорта и повышают раздражительность, и устранить их. Изменить обстоятельства. Не спешить применять психотропные лекарства. Очень важно наладить сон и уменьшить психологические нагрузки, например, обязательные или престижные занятия" [11, с. 161].

Н.М.Амосов считает проблему сна достаточно сложной, особенно в семьях, где на ребенке сосредоточено все внимание. Но для мозга сон очень необходим, поэтому следует прилагать все усилия для того, чтобы ребенок имел достаточно длительный для каждого возраста сон. Но сокращать сон ни в коем случае нельзя, поскольку он является показателем физического здоровья и психического равновесия ребенка. У детей до пяти лет важным является и дневной сон.

Следовательно, как подытоживает Н.М.Амосов, "здоровье ребенка состоит из четырех основных компонентов образа жизни: физических нагрузок, закалки, питания и психического комфорта, включая сон. Каждый компонент "режима здоровья" действует самостоятельно и в то же время усиливает действие других. Так, например, физические нагрузки являются в то же время физиологическим стрессом, тренирующим систему напряжения без ее перегрузок. Пребывание на холоде действует в том же направлении и дополнительно упражняют сердечно-сосудистую систему" [11, с. 161]. Все это обеспечивает здоровье ребенка как основу его счастья.

### 21.7. Попытка преодоления старости: последний эксперимент выдающейся личности

Осенью 1992 года, на исходе 80 лет жизни, Н.М.Амосов перестал оперировать, еще раньше отказался от директорства в Институте сердечно-сосудистой хирургии и сосредоточился на философии, социологии, психологии. Однако, не изменился суточный режим ученого: 30 минут гимнастики – 1000 движений, 2,5 км бега трусцой, ограничение в еде. Ему "всегда казалось, что этого достаточно для поддержки здоровья на целую вечность" [11, с. 214]. Однако „через полгода, весной 1993-го, я почувствовал, что меня догоняет старость. Уменьшились силы, "заржавели" суставы, погрузнело тело, стало качать при хождении. Я не испугался, но взгрустнул.

Попробовал экспериментировать с гормонами – принимал 20 мг преднизолона в день. Вроде бы прибыла жизнь: тело опять стало легким, суставы более подвижными. Но нельзя принимать гормоны долго, пришлось снизить дозу до 3 мг. Эффект исчез. В октябре 1993 года мне заменили кардиостимулятор. Результат почувствовал сразу: бегать стало легче. Но и только. Старость не исчезла. Явно обозначился конец жизни, и захотелось определить, сколько осталось жизни и какой.

Прежде всего, я обратился к статистике. Средняя продолжительность последующей жизни у нас для 70-летнего составляет 10 лет, для 80-летнего – 6 и для 90-летнего – 2,5 года. Даже столетний человек может еще прожить близко полгода.

Еще цифры: из 100 людей, которые пережили границу 80 лет (как я), до 90 доживает 10, а из сотни 90-летних к 100-

летнему возрасту добираются шестеро. По переписи 1970 года, в СССР людей старше 90 лет насчитывалось 300 тысяч, а старше 100 лет – только 19 тысяч.

Было интересно посмотреть на "свою компанию" – членов академий. Оказалось, что 86 людей живут 80 и больше лет, 40 дожили до 85 лет и только 8 переступили 90-летний рубеж. Более старых не оказалось. Таким образом, продолжительность жизни академиков отвечает среднестатистическим пропорциям. Это значит, что в среднем, после 80 я могу прожить около семи лет.

Да и какая эта жизнь. Насмотрелся я на академиков за свои 30 лет академического стажа. До 80 они доживают хорошо, теряя, правда, значительную часть физического здоровья, но сохраняя интеллект. В следующие пять лет здоровье сильно ухудшается, хотя инерция разума еще держится. Дальше происходит откровенное одряхление.

Обратите внимание, как двигаются люди разного возраста. Маленькие дети летят подпрыгивая, как в невесомости, а старые едва отдирают подошвы от земли, как бы несут большую тяжесть. К сожалению! Отягощение я заметил на себе.

И вот, когда пышно отпраздновали мой юбилей, картина будущего доживания возникла передо мной во всей красе. Жить осталось 5–7 лет, с болезнями, немощью, и, не дай боже, еще с тем, что обеднел умом. Нет! Не согласен!

Так начались рассуждения о старости и поиски подходов к ее преодолению" [11, с. 214-215].

В своих размышлениях Н.М.Амосов рассмотрел несколько гипотез о механизмах старения, осознавая, что они не претендуют на полноту, а некоторые уже устарели. Перечислим их [11, с. 215]

1. По одной из гипотез, в основу понимания старения положена идея об ограниченном запасе энергии, отпущенного природой каждому человеку. Если тратится вся энергия, то человек умирает. Поэтому, чтобы долго жить, следует экономить эту энергию. Хотя эта теория и умозрительна, но на крысах доказано, что когда их держать впроголодь с рождения, то продолжительность их жизни увеличивается на 30-40 процентов.

2. По второй гипотезе, старение происходит через накопление "помех", то есть нестандартных химических веществ, которые попадают в организм извне или образуются в результате ошибок синтеза и мешают выполнению функций. Эта гипотеза подтверждается микроскопическими исследованиями клеток организма стариков.

3. Третий подход базируется на фактах локализации "препятствий" на молекулярном уровне, в виде изменений в коллоидах, накоплении неактивных "сцепленных" молекул, сильных окислителей "гипероксиданта", "свободных радикалов".

4. Еще один подход предусматривает влияние нарушений в иммунной системе, которая теряет способность распознавать и снижать нестандартные белки, которые появляются в результате нарушений в их самообновлении.

5. Согласно пятой гипотезе, старение зависит от ухудшения работы "регуляторов", прежде всего, в эндокринной системе.

6. Рассматривается также гипотеза В.В.Фролькиса: первично поражаются регуляторные гены генома, в результате чего страдает регуляция клеток, а потому и функции органов. В ответ на это, вступают в действие компенсаторные механизмы, направленные на уменьшение патологического эффекта первобытных поражений (так называемый "витаукт").

7. По седьмой гипотезе, в геноме, который регулирует деятельность клеток, открыт "ген старения", который действует через белок-фермент "телемеразу", блокирующий деление клеток и синтез новых белков, необходимых для эффективной жизнедеятельности. С возрастом активность гена падает и обновление клеток и их структур замедляется – организм стареет. Много клеток отмирает – так называемый "апоптоз" [11, с. 215].

Н.М.Амосов формулирует собственное предположение о природе старения, которое корреспондируется с известной гипотезой о генетической запрограммированности старости. Все живые существа функционируют по биологическим программам, которые обеспечиваются запасом определенной (проблематичной) "энергии активности X", которая имеет свой "потенциал". Его изменения знаменуют определенные "этапы программы": подготовку к размножению, собственно размножение, доживание. При этом можно допустить накопление некоторого "тормозящего вещества Y", возможно, представленного "геномом старения".

В то же время, как замечает ученый, "запрограммированность этапов старения во времени не является жесткой. Похоже, что расходы энергии X или накопление вещества Y зависит от двух типов обратной связи: во-первых, от стимулирующих действий среды и, во-вторых, от связей мышц с регулирующими системами организма. И еще: возможно, что энергия X не только тратится, но и частично воспроизводится, замедляя темп реализации программы старения.

Непонятно, существует ли специальная программа старческих изменений после завершения этапа размножения, или просто происходит деградация организма в результате ослабления обратных связей. В последнем случае играет роль уже не только уменьшение энергии X или накопление фактора Y, но и внешняя среда и поведение индивида" [11, с. 216].

Исходя из этих рассуждений и рассматривая механизм человека как систему, Н.М.Амосов выдвигает основную идею эксперимента по преодолению старости: «Я хотел *усилиями воли* разорвать эти порочные связи: физическими нагрузками повысить тренированность, а падение мотивов от исчерпания потребностей компенсировать мотивами от убеждений, от идеи. Использовать уникальные качества человеческого разума: создать *идею* и так натренировать ее, чтобы она смогла частично заменить биологические потребности, которые угасают при старении" [11, с. 218].

Показательно, что в основу эксперимента ученый полагает именно возможности личности, в частности, силу характера собственной творческой личности. Он прямо указывает: „Таким образом, в дееспособности личности, то есть в ее способности к напряжению, к труду, принимают участие как гены, которые определяют индивидуальность, а также процесс старения, так и среда. Они через свои "шкалы плат", реализуют генетические возможности личности к напряжениям и тренировке. Старение уменьшает дееспособность, снижает потребности, отображенные в регуляторах, и возможности рабочих органов. У них как бы суммируются уменьшение с переутомлением" [там же]. Вот почему главным средством эксперимента являются тренировки, упражнения, направляемые волей личности! При этом в особом внимании нуждается достижение тренировочного эффекта мускульной работы для нервной и эндокринной системы, ведь работа мышц побуждает их функционировать с повышенной мощностью, поэтому они тоже тренируются.

В соответствии с этими рассуждениями, выдающийся ученый разработал методику собственного омоложения, то есть повышения дееспособности стареющего организма, что позволяет отодвинуть "назад" его биологический возраст. Он тщательным образом обосновывает индивидуальные, для себя, нормы расхода энергии и физической нагрузки, учитывая как научный опыт специалистов, в частности, идеи И.А.Аршавского, Б.П.Никитина, рекомендации К.Купера, так и практический опыт, например, абхазских долгожителей, и конструирует методику эксперимента, имеющую три пункта [11, с. 222].

1. Физические упражнения: утренний бег 4-6 км за 40-60 минут; гимнастика с 5-килограммовыми гантелями в руках – 6 упражнений (наклоны назад, в сторону, вперед, возвращение корпуса, подъем рук вверх и вперед), всего 2500 движений. Плюс предыдущие 1000 движений без гантелей, но в быстром темпе. И еще 200 подскоков и 3-5 подтягиваний на турнике. Гимнастика выполняется в 3-4 приема, обычно под телевизор, чтобы не терять время. Она занимает 2 часа. Сверх этого – хождение по делам 20-40 минут, достаточно быстро. Следовательно, на круг, выходило 3-3,5 часы хорошей нагрузки.

2. Диета с ограничением жиров и сахара: ориентировочно 300 г сырых овощей и фруктов по принципу "листья, плоды, коренья" (капуста, свекла, морковь, огурцы, томаты, яблоки и др.). Хлеба 300 г. в день, картофеля очень мало, молока 0,5 литра (с утренним кофе), сахар по вкусу, мясо, колбаса – 300 г на день, можно масло, в кашу или салат, плюс кусок сыра.

Количество еды регулируется в соответствии с весом тела, который уже долгие годы постоянный у Н.М.Амосова – 52-53 кг, что на 5 кг. меньше минимума и на 12 кг. максимума, рекомендуемых американскими нормами для роста 167 см. Каждая складка на животе – 1 см, а талия, судя по старому ремню, не изменяется уже 40 лет.

3. Закалка для тренировки терморегуляции, профилактики застуд и укрепления регуляторов "стрессовой системы". Ежедневная ванна из теплой воды, легкая одежда, хотя это признается ученым недостаточным [11, с. 222].

Н.М.Амосов имел возможность сам оценить результаты своего уникального эксперимента, хотя и не рассчитывал на настоящее омоложение, имея в виду "запрограммированность старения в генах". Он выражает свои ожидания следующим образом: “Нет надежды, что я помолодею и проживу лишних 15-20 лет. Трудно сказать, осуществятся ли мои надежды на 10 лет, которые базируются на идеальной кривой старения (см. в [11, с. 219]). Уверен (почти!), что эффект должен быть если не во многих лишних годах жизни, то уже точно в ее качестве” [11, с. 223].

Следует отметить, что сам стартовый возраст экспериментатора, 80 лет, уже априори доказал эффективность предложенной им программы, если учесть то обстоятельство, что по свидетельству самого Н.М.Амосова, его предки жили не более 50-60 лет. Ведь положенным в основу методики принципам, в целом, отвечал предыдущий образ жизни ученого.

Через два года после начала эксперимента, в марте 1994 года, ученый подвел его предварительные результаты, которые, в целом, подтверждали его мысль: "Омоложение возможно" [11, с. 224]. Как оказалось, на протяжении двух лет:

1. Болезней не наблюдалось, если не считать гриппа в январе 1996 года. Исчезли признаки стенокардии. Ученый чувствовал себя, в целом, “совсем здоровым, за исключением небольших признаков старости… и уменьшения смысла жизни” [11, с. 222].

2. Состояние органов, сердца (со стимулятором, под контролем ЭКГ, УЗД, рентгена и т.п.), легких, желудка, печени, простаты, в целом, удовлетворительный с определенными замечаниями.

3. Аппетит нормален, вес тела стабилен, жировая прокладка не изменяется.

4. Психический тонус повысился, хотя терпимо снизилась память, ухудшился слух на одно ухо.

5. Главный сдвиг – пришло ощущение физической прочности. “Хочу и бегаю так же, как и 10 лет назад, когда вшили первый стимулятор. Но все же хуже, чем до блокады сердца”.

6. “Не все, впрочем, выглядит блестяще. Именно в двигательной сфере остались трудности и ощущения скованности и инерционности при переходе от покоя к движениям, небольшие нарушения координации, нетвердая поступь, особенно в темноте и по ступенькам. Однако есть несомненный прогресс. В самом начале эксперимента я вообще не мог стоять на одной ноге, тем более прыгать. С закрытыми глазами и сейчас выдерживаю лишь 10 секунд. Это значит, что координирующие равновесие и память отделы нервной системы стареют по автономной программе и экспериментом это не остановить. Дай боже – замедлить. Грустно.

Если бы не эти нарушения, то вообще не чувствовал бы старости, как было в 65 лет. Совсем этого не искоренить, но на улучшение еще надеюсь” [11, с. 224].

Н.М.Амосов особенно выделяет психологические проблемы, которые сопровождали эксперимент. Это, прежде всего, смысл того, что делалось ученым, смысл самого эксперимента. Он осознает, что “для оценки смысла проведения эксперимента нужно сопоставить увеличение удовольствия от жизни после “омоложения” с его несомненным уменьшением от тяжелого режима” [11, с. 225]

“Мой личный смысл в эксперименте несомненен: это интересно. На сколько лет хватит – не знаю.

В плане личного, “телесного удовольствия от жизни, с поправкой на эксперимент, дело является благополучным. Старость не исчезла, но быстрых неприятностей от болезней не ожидаю. Если сердце не подведет. Размеры его увеличились.

К здоровью, однако, привыкаешь, и радость от него угасает.

Пожить полноценно еще можно бы, если бы не нарушились отношения с обществом. Мои общественные потребности остались, силы теперь вернулись, но все равно: “поезд ушел” [11, с. 226]. “Для меня смысл в эксперименте все же есть, хотя бы в том, что нахожусь “при деле”. Советую каждому поискать свой смысл” [11, с. 227].

Были в ходе эксперимента для ученого и трудные времена, связанные с увеличением зимой 1996 года объема сердца, а весной 1997 года – приступов стенокардии, определенных срывов, что вызвало сужение эксперимента. Перенес операцию на сердце в Германии 29-го мая 1998 года. Только в феврале 1999 года Н.М.Амосов начал возвращаться к эксперименту, летом того же года старость начала отступать, поэтому постепенно была увеличена нагрузка. Эксперимент продолжался.

В мае 2001 года Н.М.Амосов констатирует, что его убеждения не изменились, даже укрепились. Он обогатился опытом собственной болезни и эксперимента. “Восстановился интерес к науке и появилось желание жить. Живу активной жизнью: пишу статьи и книги, имею свою страницу в Интернете. Обследуюсь каждые полгода: пока все благополучно. Анализы отличные. Сердце уменьшилось в размерах до уровня в начале эксперимента. Нет, старость не исчезла: движения все же скованнее, на ступеньках – качает. Но по улицам хожу достаточно быстро, особенно, когда разойдусь, и в общественном транспорте езжу. К сожалению, периодически возникают кратковременные неполадки: то двоится в глазах, то головокружение, то тахикардия. Такого гарантированного здоровья, как в молодости, конечно, нет. Ухудшилась память на последние события, правда, пока еще в допустимых границах: главное сохраняется. Приходится записывать. Но логика мышления вроде бы сохраняется.

Очень важно, опять же, руководить психикой: от стрессов болезней возникает больше, чем от всех других причин.

В этом плане очень полезно научиться медитации.

Мысль об эксперименте после семи лет: все равно уверен, что при здоровом сердце большие нагрузки обеспечат активную жизнь до 90 лет и, даже, до ста. Но советовать – остерегусь. Опыт – малый” [11, с. 230].

Эта драматическая хроника эксперимента поражает. Он вызывают гордость за силу духа человека, который сделал вызов самой смерти.

Последние опубликованные записи об эксперименте Н.М.Амосов сделал 25 июля 2001 года.

Еще раньше, 6 июня этого же года, был заменен отработанный электростимулятор сердца. Были определены осложнения после операции. “Сердце заработало хорошо и с конца июня я возобновил бег в парке. Оказалось, что за два месяца перерыва в беге мышцы уже детренировались, и на достижение предыдущих дистанций понадобилось три недели.

Ну, а что касается старения – то оно – к сожалению! – идет. Это сказывается в неверности движений при хождении, особенно – по ступенькам и с препятствиями: за каждым шагом нужно следить. Странно, но бегать трусцой это не мешает: повторяются стереотипные подскоки, по прямой и ровной дороге, да еще и с небольшим уклоном. Движения руками абсолютно свободные и уверенные. Так что на компьютере печатаю хорошо. Память страдает: забываются главным образом, имена. Приспосабливаюсь.

Следующую плановую остановку ожидаю через несколько лет, когда откажет протез клапана.

Это – все. Живу: думаю, читаю и еще планы строю – писать книги.

Эксперимент продолжается” [11, с. 231].

…12 декабря 2002 года, на 90-м году жизни, Николай Михайлович Амосов отошел в вечность. В вечность – потому что останется навсегда в памяти потомков его удивительная жизнь яркой гениальной личности, которая творила, поддерживала, ориентировала на добро, миллионы жизней своих современников, для которых выдающийся ученый был живым преданием, олицетворением народной совести, честности, мудрости, идеалом, учителем, наставником.

Автор этих срок никогда не забудет, что начал свой путь в психологии под воздействием прочитанных в 1965–1966 годах книг и статей Николая Михайловича, которые собственно и определили выбор для учебы факультет психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. После его окончания и переезда в Киев (поближе к Н.М.Амосову) запомнились честные, фундаментальные лекции выдающегося хирурга и кибернетика на биологическом факультете Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченко, яркие выступления мудрого человека и философа перед общественностью в Доме ученого, счастливое участие, вместе с первым нашим научным руководителем, кандидатом психологических наук Бондаровской Валентиной Матвеевной, в работе методологического семинара Н.М.Амосова по биологической кибернетики в Институте сердечно-сосудистой хирургии.

Н.М.Амосов был абсолютно честен и откровенен в своих утверждениях и высказываниях – вплоть до неожиданности и шокирования окружающих. Это ощущали на себе и слушатели его популярных среди киевлян публичных лекций, и студенты Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченко, которым он излагал спецкурс по биологической кибернетике. Автору этих строк повезло с посещением, в качестве свободного слушателя, этого спецкурса в 1972-1973 учебном году. На всю жизнь запомнились яркие, оригинальные, пророческие мысли академика. Особенно поразили тогда и отметились в памяти его слова о том, что человек, как вид homo sapiens, является странным существом. Так, он единственный среди других живых созданий, который убивает в массовом порядке представителей своего вида, то есть себе подобных. А с другой стороны – он чаще всего, в сравнении с другими видами, и в то же время – менее всех производительно, с точки зрения воссоздания потомства, «занимается сексом». И подобных высказываний, особенно относительно действительной нравственности «человека разумного», порождающего трагические проблемы для самого себя и человечества, было немало. Вместе с тем, он был реальным оптимистом, убежденным в том, что Добро, в тяжелой и непрерывной борьбе со Злом, все же, иногда отступая, будет брать верх. В этом уважаемый академик в конце своей жизни полагался и на церковь...

В мае 2008 года, в ходе всеукраинской телевизионной акции «Великие украинцы» Н.М.Амосов был поставлен, в списке из 100 выдающихся деятелей украинского народа всех времен, на второе место – после киевского князя Ярослава Мудрого. Тем самым более чем 2,5 миллиона телезрителей страны воздали должное нравственности, разуму, мудрости, гуманизму, щедрости души, реальному профессиональному труду выдающейся личности ученого и хирурга в деле защиты и сохранения жизни тысяч людей, что в немилосердном, жестоком мире является настоящим человеческим подвигом.

Автору этих срок, как и тысячам киевлян, запомнились и случайные, но незабываемые личные встречи с академиком в Ботаническом саду, во время его бега знаменитой на всю Украину трусцой, в библиотеках, книжных магазинах, даже в вагоне метро, когда из его уст вылетало особое, почти отцовское обращение к никому еще неизвестному кандидату наук, будущего автора этой книги: “Как жизнь, козак?!”

Благодарим Вас, дорогой Учитель, Ученый, Врач, Гражданин!

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К.: Наукова думка, 1965.*
2. *Амосов Н.М. Искусственный разум. – К.: Наукова думка, 1969.*
3. *Амосов Н.М. Мысли и сердце. Повесть. Изд.2. –- М.: Молодая гвардия, 1976. – 320 с.*
4. *Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 192 с.*
5. *Амосов Н.М. Алгоритмы разума. –- К.: Наукова думка, 1979.*
6. *Амосов Н.М. Природа человека. – К.: Наукова думка, 1983. – 224 с.*
7. *Амосов Н.М. Разум, человек, общество, будущее. – К.: Байда, 1994. – 185 с.*
8. *Амосов Н.М. Преодоление старости. – М. 1996.*
9. *Амосов Н.М. Моё мировоззрение. – Донецк: Сталкер, 1998.*
10. *Амосов Н.М. Размышления об обществе, будущем и об Украине. – К., 2000.*
11. *Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритмы здоровья. Человек и общество. – М.: ООО "Изд-во АСТ"; Д.: Сталкер, 2002. – 464 с.*
12. Белов В.М. Исследование и моделирование динамики характеристик личности (По данным долговременного исследования). Автореферат диссертации на соискание научной степени доктора медицинских наук. – Киев: Институт кибернетики им. В.М.Глушкова, 1986. – 34 с.
13. Бондаровская В.М., Рыбалка В.В. Опыт изучения стратегий конструкторского проектирования средств вычислительной техники // Вопросы психологии. – 1979. - №3. – с. 87-95.
14. Гриценко В.И., Котова А.Б., Кифоренко С.И., Вовк М.И., Белов В.М. Информационные технологии в биологии и медицине: Курс лекций. – К.: Наукова думка, 2007.
15. В.О. Моляко. Руки хирурга: Н.М.Амосову / Літературна Україна. 25 лютого 1977г., №16 . – С. 3.
16 Рибалка В.В. Методологичні питання наукової психоології (Досвїд особистісно центрованої систематизації категориально-поняттевого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

# 22. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ А. В. ПЕТРОВСКОГО

***"Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде".***

***А. В. Петровский***

*Артур Владимирович Петровский (14 мая 1924 г. – 2 декабря 2006 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, академик РАО – родился в Севастополе. В начале Великой Отечественной войны добровольцем ушел на фронт. После демобилизации работал на заводе, учился в ремесленном училище и школе молодежи. В 1947 г. закончил филологический факультет Московского городского педагогического института имени В.П.Потемкина. В 1958 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему "Психологические взгляды А.Н.Радищева"*

*С 1950 г. преподает психологию в высших учебных заведениях, работая на кафедре психологии Сталинградского пединститута, Московского государственного педагогического института имени В.И.Ленина. Этот этап его деятельности обобщен в книге "Беседы о психологии" (1961 г.).*

*В 1965 г. защитил докторскую диссертацию по теме "Пути формирования основ советской психологии". В 1966 г. получает звание профессора и возглавляет кафедру психологии МГПИ. В 1967 г. выходит его книга "История советской психологии".*

*В 1968 г. становится членом-корреспондентом АПН СССР, позже – академиком-секретарем отделения психологии и возрастной физиологии, а в 1971 г. – действительным членом этой академии. В 1976-1979 гг. становится вице-президентом АПН СССР. Работает в редколлегии журналов "Вопросы психологии" и "Вестник МГУ". С 1973 до 1993 года заведует лабораторией психологии личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, с 1993 г. по 1999 г. руководит группой по проблемам психологии личности, а с 1999 г. – лабораторией теории и истории психологии в том же институте. С 1976 г. по 1985 г. возглавляет, по совместительству, кафедру педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе факультета повышения квалификации МГУ им. М.В.Ломоносова.*

*Под авторством А.В.Петровского выходят книги, известные каждому психологу бывшего СССР, а теперь СНГ: "Общая психология" (1970, 1976, 1988, редактор и автор); "Популярные беседы о психологии" (1976), "Вопросы истории и теории психологии" (1984); "Краткий психологический словарь" (1985, редактор и соавтор); "Психология. Словарь" (1990, редактор, соавтор); "История психологии" (1996, в соавторстве с М.Г.Ярошевским); "Введение в психологию" (1996, редактор, соавтор); "Основы теоретической психологии" (1997, в соавторстве с М.Г. Ярошевским) и мн.др. Всего ученым опубликовано более 1500 статей, учебников, пособий, монографий, справочников, многие из которых переведены на иностранные языки [8, с. 101-104].*

*Взгляды А.В.Петровского на личность изложены в таких его или под его редакцией трудах, как: "Общая психология" (1970; 1976; 1988); "Популярные беседы о психологии" (1976); "Личность. Деятельность. Коллектив." (1982), "Психология развивающейся личности" (1987); "Быть личностью" (1990; "Введение в психологию" (1996) и др.*

### 22.1. Понимание личности в психологии

Определяя понятие личности, А.В.Петровский сравнивает ее прежде всего с индивидом. Он отмечает, что в понятии индивида фиксируется принадлежность человека, начиная с момента ее рождения, к человеческому роду. В человеческом индивиде, в его телесной конституции, мозге, строении руки и т.п., генетически заложены природные предпосылки для развития собственно человеческих качеств – прямохождение, возможность развития именно человеческого интеллекта, овладения и использования орудий и т.д. Тем самым индивид человека принципиально отличается от особи животного. Индивидом является и новорожденный ребенок, и взрослый на стадии дикости, и высокообразованный житель цивилизованной страны. "*Следовательно, говоря о конкретном человеке, что он индивид, мы по существу утверждаем, что он потенциально человек. Появясь на свет как индивид, человек постепенно обретает особое социальное качество, становится личностью"* [5, с. 385].

Начиная с детства, индивид включается в созданную еще до него в ходе истории человечества систему общественных отношений, в сложное и динамическое переплетение отношений, что и формирует его как личность,

"т.е. как реального человека, не только не похожего на других, но и не так, как они действующего, мыслящего, страдающего, включенного в социальные связи в качестве члена общества, соучастника исторического процесса " [5, с. 385-386].

Следовательно, "***личностью*** *в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде"* [5, с. 386].

Ключевым в данном А.В.Петровским определении личности является понятие "социальное качество". Особенной характеристикой этого понятия ученый считает, вслед за А.Н.Леонтьевым, "сверхчувственность". Если индивид имеет вполне чувственные свойства (телесность, индивидуальные особенности поведения, речь, мимику и т.д.), то личность, в отличие от индивида, имеет такие качества, которые не могут быть усмотрены в своей непосредственной чувственной форме. Так же, как нельзя увидеть в товаре через любой микроскоп "дополнительную стоимость", которая и является внечувственным качеством товара. Личность воплощает в себе систему отношений, общественных по своей природе, которые вмещаются в сферу бытия индивида как его системное качество. Открыть их может лишь научный анализ, чувственному восприятию они недоступны" [там же].

Таким же важным в определении личности является понятие "общественные отношения". Последние выступают не как что-то внешнее, а как часть, сторона, аспект личности, как социальные качества индивида". Сущность каждого конкретного человека как личности составляет совокупность конкретных социальных связей и отношений, в которые он оказывается включен как субъект. Они, эти связи и отношения, вне его, т.е. в общественном бытии, и поэтому безличны, объективны (раб находится в полной зависимости от рабовладельца), и вместе с тем они внутри, в нем самом как личности и поэтому субъективны (он ненавидит рабовладельца, покорствует или восстает против него, вступает с ним в социально обусловленные связи)" [5, с. 387].

Понятия личности и индивида образуют единство, но не тождественность друг другу. Это подтверждается, как считает А.В.Петровский, фактами существования индивида, который не является личностью, и, напротив, личности, которая существует вне и без индивида как ее носителя.

Первый вариант иллюстрируется негативным опытом очеловечивания детей, которые с детства попали в стаи животных. Такие дети выступают именно как индивиды с потенциальными предпосылками стать человеком, предпосылками, которые тяжело, практически невозможно реализовать, воплотить в личностные качества, поскольку в условиях их развития в животных стаях полностью отсутствовали человеческие общественные отношения, которые составляют суть личности.

Противоположными являются случаи существования личности, за которой не стоит реальный индивид, что демонстрируют литературные персонажи, например, Козьма Прутков в известной книге А.К.Толстого и братьев Жемчужниковых или подпоручик Киже в рассказе Ю.Тынянова, которые, напротив, никогда как индивиды не существовали в действительности, но действуют как квазиличности.

Важной, по мнению ученого, есть характеристика личности как субъекта межличностных отношений, которые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из участников системы устойчивых межличностных связей. Учитывая сложный характер опосредствования, складывающегося в процессе предметной деятельности и общения, А.В.Петровский считает личность субъектом относительно устойчивой системы "субъект-объект-субъектных" и "субъект-субъект-объектных" межиндивидных отношений.

"Межличностные связи, формирующие личность, внешне выступают в форме общения, или субъект-субъектного отношения, существующего наряду с субъект-объектным отношением, характерным для предметной деятельности. Однако при более глубоком рассмотрении выясняется, что непосредственные субъект-субъектные связи существуют не столько сами по себе, сколько в опосредствовании какими-либо объектами (материальными или идеальными). Это значит, что отношение индивида к другому опосредствуется объектом деятельности (субъект-объект-субъект).

В свою очередь, то, что внешне выглядит как прямой акт предметной деятельности индивида, на самом деле является актом опосредствованным, причем опосредствующим звеном для личности является уже не объект деятельности, не ее предметный смысл, а личность другого человека как соучастника деятельности. Для того, чтобы решить волнующий вопрос, я обращаюсь к другому человеку (субъект-субъект-объектное отношение) [5, с. 388].

В понимании личности плодотворным является, по А.В.Петровскому, ее сопоставление с индивидуальностью, ведь нет двух людей с одинаковыми сочетаниями психологических черт и особенностей, что составляет своеобразие человека, ее неповторимость, отличие от других людей – все, что образует ее индивидуальность. "***Индивидуальность*** *проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности и т.д."* [там же].

А.В.Петровский считает, вслед за А.Н.Леонтьевым, что личность и индивидуальность, так же, как личность и индивид, образуют единство, но не тождественны друг другу. Так, черты индивидуальности человека могут не входить с необходимостью в характеристику ее личности, поскольку могут не быть представлены в ее деятельности и общении, не быть важными для группы, в которую включается индивид со свойственными ему чертами. То есть некоторые черты индивидуальности являются несущественными для характеристики личности, что и свидетельствует о нетождественности этих понятий.

Личностными могут быть лишь те черты индивидуальности, которые больше всего "втянуты" в ведущую для данного социального сообщества деятельность. В то же время, черты индивидуальности могут перестать быть "немыми", когда они становятся "необходимыми в системе межличностных отношений, субъектом которых выступит данный человек как личность. …Индивидуальность есть только одна из сторон личности человека" [5, с. 389].

В этой связи, индивидуальный подход, реализуемый в системе образования, как убежден ученый, составляет лишь один аспект более общего личностного подхода к ученику. Личностным является "*только такой подход, не*

*ограничивающийся учетом индивидуальных особенностей мышления, воли, памяти, чувств школьника, а нацеленный на выявление того, как представлен индивид в коллективе и как коллектив представлен в его личности…*

Личность ученика, включенного в систему действительных его отношений, должна оставаться постоянно в поле зрения педагога, задачей которого всегда остается обогащение духовного мира учащихся" [5, с. 390].

### 22.2. Структура личности: биологическое и социальное, интраиндивидная, интериндивидная и метаиндивидная подсистемы

При определении структуры личности важную роль играет, по мнению А.В.Петровского, решения проблем соотношения в ней биологического (природного) и социального начал, которые являются одними из самых сложных и дискуссионных проблем в современной психологии. Ученый имеет собственный взгляд на значение указанных двух факторов. Он считает, что "личность человека, являющаяся и продуктом, и субъектом исторического процесса, не могла сохранить биологическую структуру, рядоположенную и равноправную подструктуре социальной. Природные предпосылки развития индивида, его телесная организация, его нервная и эндокринная системы, преимущества и дефекты его физической организации властно влияют на формирование его индивидуально-психологических особенностей. Однако биологическое, входя в личность человека, становится социальным. Так, мозговая патология порождает индивидуальные биологически обусловленные психологические черты, но личностными чертами, конкретными особенностями личности они становятся или не становятся в силу социальной детерминации" [5, с. 392].

Признавая роль природного (биологического) и социального в структуре индивидуальности, сугубо биологические подструктуры невозможно, по убеждению исследователя, выделить в личности человека, ведь они существуют в ней уже в преобразованной форме.

Следовательно, "природные органические стороны и черты существуют в структуре индивидуальности человеческой личности как социально обусловленные ее элементы. **Природное** (анатомические, физиологические и другие качества) и **социальное** образуют единство и не могут быть механически противопоставлены друг другу как самостоятельные подструктуры личности» [5, с. 393].

В соответствии с этими рассуждениями, А.В.Петровский выделяет **в структуре личности три составляющие**: интраиндивидную, интериндивидную и метаиндивидную подсистемы.

"*В структуру личности, таким образом, в первую очередь входит системная организация ее индивидуальности, т.е. внутриндивидная* ***(интраиндивидная) подсистема****, представленная в строении темперамента, характера, способностей человека, необходимая, но недостаточная для понимания психологии личности"* [там же].

Личность не может быть ограничена лишь определенным замкнутым пространством внутри органического тела индивида, она обнаруживает себя в пространстве межиндивидных отношений, поскольку является субъектом действительных отношений с другими индивидами, группами, обществом в целом. "*Из этого следует, что личность в системе своих "действительных отношений" как бы обретает свое особое бытие, отличающееся от телесного бытия индивида, и поэтому одну из характеристик структуры личности следует искать в "пространстве" вне органического тела индивида, которое составляет* ***интериндивидную подсистему личности****"* [там же]. В таком случае личностное выступает как проявление групповых взаимоотношений, а групповое – в конкретной форме проявлений личности, таких, например, как внутригрупповая идентификация, самоопределение личности, внушаемость, экстрапунитивность (склонность возлагать вину за неудачу на других людей), авторитетность и т.п.

Наряду с интраиндивидной и интериндивидной, А.В.Петровский выделяет "третью составляющую структуру личности – **метаиндивидную** (надындивидную). Личность при этом не только выносится за рамки органического тела индивида, но и перемещается за пределы его наличных, существующих "здесь и теперь" связей с другими индивидами. В этом случае в центре внимания психолога оказываются "вклады" в других людей, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством своей деятельности. Индивид как личность тем самым выступает в качестве субъекта этих активно производимых преобразований интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы так или иначе связанных с ним людей. Речь идет об активном процессе своего рода продолжения себя в другом не только в момент воздействия субъекта на других индивидов, но и за пределами непосредственного сиюминутного актуального взаимодействия. *Процесс и результат запечатления субъекта в других людях, его идеальной представленности и продолженности в них "вкладов" получил название* п е р с о н а л и з а ц и и*"* [5, с. 394].

Как считает исследователь, явление персонализации открывает возможность прояснить проблему личного бессмертия, поскольку, если личность человека не сводится к ее представленности лишь в телесном субъекте, а продолжается через "вклады" в других людей, то со смертью индивида личность "полностью" не умирает. "Индивид как носитель личности уходит из жизни, но, персонализированный в других людях, он продолжается, порождая у них тяжелые переживания, объясняемые трагичностью разрыва между идеальной представленностью индивида и его материальным исчезновением. В словах "он живет в нас и после смерти" нет ни мистики, ни чистой метафоричности – это *констатация факта разрушения целостной психологической структуры при сохранении одного из ее звеньев*" [там же]. В этом А.В.Петровский близок к взглядам В.М.Бехтерева на социальное бессмертие личности посредством ее влияния на другие личности и социум [6].

Ученый отмечает, что действие надиндивидной подсистемы структуры личности может быть зафиксировано в существенных изменениях, которые личность производит своей предметной деятельностью и общением в других индивидах и обществе. Последнее формирует в других идеальную ее представленность – ее личностность. А это дает наиболее полную характеристику индивида как личности. "Индивид может достигнуть ранга исторической личности в определенной социально-исторической ситуации только в том случае, если эти изменения затрагивают достаточно широкий круг людей, получая оценку не только современников, но и истории, имеющей возможность достаточно

точно взвесить эти личностные вклады, которые в конечном счете оказываются вкладами в общественную практику" [5, с. 395].

А.В.Петровский метафорически сравнивает настоящую личность, ее предметную деятельность и общение, с источником определенной мощной радиации, которая преобразует людей, связанных с этой личностью. А индивид с бедными личностными характеристиками отождествляется им с частицей нейтрино, пронизывающей плотную среду, но не приводящей никаких, ни полезных, ни вредных, изменений. Ученый предлагает даже термин "безличностность" для характеристики "индивида, б е з р а з л и ч н о г о для других людей, человека, от которого "не жарко и не холодно", чье присутствие или отсутствие ничего не изменяет в их жизни, не преобразует их поведение, не обогащает и не обездоливает их и тем самым в значительной степени лишает его личности" [там же].

Факт персонализации изучается в научной школе А.В.Петровского с помощью так называемого экспериментального метода отображенной субъектности [5, с. 395].

Следовательно, как подытоживает ученый, "*в структуру личности человека входят три образующие, три подсистемы: индивидуальность личности, ее представленность в системе межличностных отношений, и, наконец, в других людях.* Естественно, что личность может быть охарактеризована в единстве всех трех сторон ее существования, как субъект межиндивидных, социальных по своему происхождению, связей и отношений" [5, с. 396].

Единство рассмотрения личности во всех трех ее подструктурах ученый показывает на примере такой ее характеристики, как *авторитетность*.

"*… Авторитетность – это идеальная представленность субъекта прежде всего в других (он может иной раз не знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим в самом субъекте. Наконец, во внутриндивидном "пространстве" личности – это комплекс психологических качеств субъекта: в одном случае – своеволие, жестокость, завышенная самооценка, нетерпимость к критике, в другом – принципиальность, высокий интеллект, доброжелательность, разумная требовательность и т.д. (и н т р а и н д и в и д н а я п о д с и с т е м а л и ч н о с т и)"* [там же].

Как считает психолог, именно метаиндивидная подсистема личности в наибольшей степени (в сравнении с другими подсистемами) выражает одну из наиболее важных духовных потребностей человека – "*потребность быть личностью, т.е. своей деятельностью производить значимые для других людей изменения их интеллектуальной и эмоциональной сферы.* Эта потребность может быть осознана или не осознана субъектом, может быть у одного человека более интенсивной, у другого – менее, ее реализация может приводить к благоприятным или неблагоприятным последствиям для других людей, наконец, один человек может располагать средствами для ее удовлетворения (за счет высокого интеллекта или богатства эмоционального мира, или широкого набора разнообразных умений, или исключительной смелости и решительности, или же всех этих качеств вместе взятых), а у другого эти средства более ограничены.

Потребность индивида быть личностью существует в конкретной форме. Так, например, в группах корпоративного типа каждый стремится быть "личностью" за счет деперсонализации, подавления потребности и способности быть личностью у всех других. Экспериментальные исследования показали, что оптимальные условия для удовлетворения потребности быть личностью (быть персонализированным, продолженным в других людях) создаются в группе высшего уровня развития" [5, с. 396-397].

А.В.Петровский рекомендует педагогам для лучшего понимания личности ученика, рассматривать его в системе действительных отношений со сверстниками, родителями и учителями, а не как изолированную "молекулу" в организме учебной группы и учебного заведения. Вместе с тем, следует также изучать и группы, в которые входит ученик и в которых он действует и общается, производит и вбирает "вклады", осуществляя соответствующие преобразования интеллектуальной и эмоциональной сферы в других и в себя. "В центре внимания учителя должны находиться активность личности и характер ее социально-значимой направленности" [5, с. 397].

### 22.3 Социально-психологическая характеристика развития личности в относительно стабильной группе и в изменяющейся социальной среде

В своей концепции развития личности А.В.Петровский выходит из факта единства и в то же время, нетождественности понятий индивида и личности и, соответственно, понятий развития психики и развития личности. Ведь индивид имеет психику, то есть свойство его мозга строить картину мира, и руководить на ее основе своей предметной деятельностью, и это свойство является неотъемлемым от него. В то же время, индивид выступает как личность, то есть как субъект междучеловеческих, общественных по своей природе отношений. Это свойство быть личностью определенным образом отчуждается от индивида и его мозга и, как говорят философы, трансцендентируется от субъекта к субъекту. При этом психика субъекта и личность субъекта хотя и образуют единство, однако не являются тождественными друг другу. Ученый подчеркивает их различия еще раз, когда показывает, что можно говорить о психике личности, но категорически нельзя – о "личности психики" [5, с. 417]. Иначе говоря, для характеристики личности нужно иметь других людей и группы, и определенные отношения к ним и между ними, изменения у них (добродеяние или злодеяние). Он правомерно утверждает, что "человек, оказавшийся на необитаемом острове, надолго, быть может, навсегда отгороженный от общества, не может быть ни благородной личностью, ни подлецом, ни честным, ни бесчестным, ни добрым, ни злым, хотя он еще долго сохраняет те индивидуально-психологические особенности, которые лежат в основе формирования этих характеристик личности" [5, с. 418].

Это означает, что традиционные вопросы развития психики, то есть формирования памяти, мышления, воображения, воли, чувств и т.д., лишь частично затрагивают проблему развития личности. Необходимо рассматривать развитие личности как особый процесс формирования социального, системного качества человека, субъекта системы человеческих отношений.

Как констатирует при этом А.В.Петровский, "*процесс развития личности, таким образом, не может быть сведен к совокупности развивающихся познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, хотя и неотделим от них.*

Понятие личности хотя и постоянно употребляется, но недостаточно раскрывается и часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще.

В настоящее время складываются определенные теоретические представления, гипотезы и концепции, которые стремятся дать психологическое обоснование процессу развития личности, не отрывая его от процесса развития психики, но и не растворяя его в общем потоке психического развития ребенка. Так, предложена (школой А.В.Петровского – Р.В.) социально-психологическая концепция развития личности ребенка и подростка" [там же].

В соответствии с этой концепцией детерминантой онтогенетического развития личности выступает деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой или группами в этот период. "Эти взаимоотношения опосредствуются содержанием и характером деятельностей, которые задает эта референтная группа, и общения, которое в ней складывается. Исходя из этого, можно сделать вывод, что *развитие группы выступает как фактор развития личности в группе*" [5, с. 419].

Для выдвинутой А.В.Петровским концепции развития личности, состоящей в персонализации, характерным является признание ключевой роли *потребности индивида быть личностью*, то есть оказаться и оставаться максимально представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей, осуществлять своей деятельностью преобразования их смысловой сферы. То же самое касается и *способности индивида быть личностью*, то есть совокупностью индивидуальных особенностей и средств, которые позволяют осуществлять деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью.

В этой связи "наилучшие возможности реализации указанной потребности создает такая группа, в которой персонализация каждого – условие персонализации всех" [5, с. 419].

Ученый рассматривает в данном социально-психологическом контексте в наиболее обобщенном виде развитие личности как процесс ее входа в новую социальную среду и интеграции в ней. Независимо от масштаба социального сообщества (семья, детский сад, школа, новая компания, трудовой коллектив, страна, глобальные институты человечества), длительности, возраста (от детства и зрелости к преклонному возрасту), "этот процесс нельзя мыслить иначе, как вхождение в общественно-историческое бытие, представленное в жизни человека ее участием в деятельности различных групп, в которых он осваивается и которые он активно осваивает" [там же].

Исследователь условно различает социальную среду, в меру ее стабильности, на относительно постоянную, неизменную и изменчивую, переменную и предлагает две модели развития личности, в соответствии с каждым видом.

Для **модели развития личности в относительно стабильной социальной группе** свойственна подчиненность этого развития определенным психологическим закономерностям и этапам, которые почти не зависят от специфических характеристик тех сообществ, в которых осуществляется это развитие личности. Их в концепции выделено три: адаптация, индивидуализация и интеграция.

Первая фаза становления личности, **адаптация,** предусматривает, по А.В.Петровскому, активное усвоение действующих в сообществе норм и овладение соответствующими для нее формами и средствами деятельности и общения. Сначала индивид усваивает свойственные для членов группы нравственные, учебные, производственные и т.п. нормы, овладевает теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют члены группы. Возникает объективная необходимость "быть такими, как все", максимально адаптироваться к сообществу. Это может быть достигнуто, как указывает ученый, за счет потери некоторых своих индивидуальных отличий при иллюзии их растворения "в общей массе", сопровождающегося определенными субъективными переживаниями. Ведь индивид отчасти должен продолжать себя в членах группы своими действиями, которые приводят, в частности, к изменению мотивационно-смысловой сферы людей, что имеет значение именно для них, а не только для него. То есть, внося изменения в других, индивид изменяется сам, становясь личностью для других и для себя – так проходит первый, адаптационный, этап персонализации.

Вторая фаза развития личности, **индивидуализация**, порождается, в соответствии с концепцией А.В.Петровского, противоречием между достигнутой адаптацией (когда субъект уже стал таким, "как все" в группе) и неудовлетворенной на предыдущем, первом, этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. На этой фазе наращивается поиск средств обозначения своей индивидуальности, ее фиксации, чтобы не потерять себя в группе. "В максимальной степени реализуя в связи с этим потребность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизирует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (к примеру, начитанность, спортивные успехи, "бывалость" в отношениях между полами, смелость, граничащую с бравадой, особую манеру в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию" [5, с. 421].

Третья фаза развития личности, **интеграция в общности**, детерминируется противоречиями между стремлением субъекта быть идеально представленными в других своими особенностями, значимыми для него отличиями, с одной стороны, и потребностью сообщества принять, одобрить и культивировать лишь те индивидуальные его особенности, отличия, которые ей импонируют, отвечают ее ценностям, стандартам, способствуют успеху совместной деятельности и т.п., с другой стороны. "В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности – черты, которых не было не только у него, но и, быть может, нет и у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый "вклад" в жизнь группы" [5, с. 422].

А.В.Петровский иллюстрирует все три отмеченные фазы на примере вхождения вчерашних школьников в производственную бригаду. Так, на первой фазе они проходят адаптацию к новым требованиям, нормам, способам профессиональной деятельности и общения. На второй фазе становления своей личности в новых социальных

условиях они пытаются наметить путь обозначения своей индивидуальности, своих особенностей, к которым окружающие внимательно присматриваются. На третьей фазе эти обнаруженные как позитивные отличия – смекалка, трудолюбие, юмор, самоотверженность и т.п. – принимаются, поддерживаются группой и происходит интеграция личности с бригадой.

При этом, как правило, всегда происходит взаимная трансформация личности и группы тем или иным образом. То есть, "интеграция наблюдается и тогда, когда не столько индивид приводит в соответствие свою потребность в персонализации с потребностями общности, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, который занимает в этом случае позицию лидера" [5, с.421-422].

Однако, как утверждает А.В.Петровский, если противоречие между индивидом и группой не устраняется, возникает дезинтеграция, в результате чего личность либо вытесняется из данной общности, либо фактически изолируется в ней. А это ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, а в некоторых случаях и к возвращению личности на предыдущую фазу развития. При этом возможно принятие соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих более эффективную адаптацию молодого человека, чем это было раньше.

Если человек не преодолевает трудности адаптационной фазы в устойчивой и значимой для него группе, то у него могут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появиться робкость, неуверенность в себе, приводящие к существенной личностной деформации.

Если, находясь в фазе индивидуализации, индивид не в состоянии преодолеть трудности своей презентации в членах значимой для него общности и она отвергает его индивидуальные особенности и отличия как неудовлетворяющие ее нормам и традициям, то это вызывает развитие таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, неадекватная самооценка и т.п.

Если же индивид успешно проходит фазы адаптации, индивидуализации и интеграции в высоко развитой стабильной просоциальной общности, то у него формируются положительные качества личности" [5, с. 422].

Эти же фазы развития личности – адаптации, индивидуализации, интеграции – должны проходить не только новые, но и постоянные члены общности - когди она изменяется, реорганизуется, реформируется ее структура, появляется новый руководитель и новая иерархия соподчинения и т.п. "В связи с тем, что у человека на протяжении его жизни многократно меняется социальная ситуация развития и он входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность, адаптация или дезадаптация, индивидуализация или деиндивидуализация, интеграция или дезинтеграция множество раз воспроизводятся, а соответствующие новообразования закрепляются, у человека складывается достаточно устойчивая структура его индивидуальности [5, с. 423].

Следовательно, личность существует, изменяется и развивается в соответствии с **изменениями социальной среды**. Последняя "поворачивается новыми и новыми гранями и включает человека во все новые и новые ситуации, новые группы, вообще в новые обстоятельства жизни. Например, сравнительно плавно протекающее развитие личности в условиях старших классов школы претерпевает изменение при переходе в производственную бригаду или воинское подразделение.

…Таким образом, завязываются узлы новых противоречий, усложняющих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящих к невротическим срывам. Помимо этого, сами референтные для него группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизво дстве этих изменений. Поэтому наряду с внутренней динамикой развития личности в пределах относительно стабильной социальной общности, надо учитывать объективную динамику развития тех групп, в которые включается личность, и их специфические особенности, нетождественность друг другу" [5, с. 423-424].

По убеждению А.В.Петровского, личность развивается в группах иерархически расположенных на ступенях онтогенеза, имеющих различный уровень своего развития и сложности, закономерности динамики и стойкости. А это определяет особенности адаптации, индивидуализации и интеграции в них индивида. Ученый выделяет этапы развития личности в изменчивой социальной среде, связывая их со следующими возрастными этапами развития человека: ранний детский (преддошкольный) возраст (0-3 года), детсадовский возраст (4-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), средний школьный возраст (11-15 лет), старший школьный возраст (16-17 лет). Он подает подробную социально-психологическую и психолого-педагогическую характеристику развития личности на данных возрастных этапах [5, с. 424-428].

А.В.Петровский конструирует многоступенчатую схему периодизации, в которой выделяются эры, эпохи, периоды и фазы развития личности [5, с. 428].

Весь дошкольный и школьный возраст исследователь включает в "*эру восхождения к социальной зрелости",* которая продолжается далее в новых возрастных группах, "где и осуществляется органическое вхождение вчерашнего школьника в права экономически, юридически, политически и нравственно зрелого человека, полноправного члена общества" [там же]. В рамках данной эры находятся три фазы развития личности – адаптации, индивидуализации и интеграции – которые отвечают трем эпохам (макрофазам) – детству, отрочеству и юности. Эпохи далее разделяются на периоды развития личности в конкретной среде, а периоды, в свою очередь, – на фазы (микрофазы) развития личности.

Так, например, "эпоха детства – наиболее длящаяся макрофаза развития личности – охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпоха юности и период ранней юности, в свою очередь, частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе).

*Для первой макрофазы (эпоха детства) характерно относительное* ***преобладание адаптации над индивидуализацией****, для второй (эпоха отрочества) –* ***индивидуализации над адаптацией*** *(годы перелома, обострения противоречий), для третьей (эпоха юности) – доминирование* ***интеграции над индивидуализацией"*** [5, с. 429].

Следовательно, как подытоживает А.В.Петровский в своей концепции развития личности (в ней он соединяет подходы социальной и возрастной психологии), "личность формируется и развивается в условиях конкретно-исторического существования человека, в деятельности (трудовой, учебной и др.). Ведущую роль в процессах формирования личности играют обучение и воспитание" [там же].

Ученый объясняет, в каких смыслах он использует понятие "формирование личности". Их два.

Согласно первому смыслу, фактически в рамках психологического подхода, формирование личности понимается как ее развитие, то есть, как процесс и результат этого развития. При этом выясняется, что **есть,** находится в наличии, экспериментально выявляется, обнаруживается, и **что может** быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий.

В соответствии со вторым смыслом, свойственным сугубо педагогическому подходу, формирование личности понимается как ее целенапраавленное воспитание ("формовка", "лепка", "конструирование", по высказыванию А.С.Макаренко - "проектирование личности"). Педагогический подход предусматривает вычленение задач и способов формирования личности, выяснение того, "***что*** и ***как*** должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней общество" [5, с. 429-431].

Как отмечает А.В.Петровский, психологический и педагогический подходы к формированию личности не тождественны друг другу, но образуют неразрывное единство. "Бессмысленно изучать формирование личности с позиций психолога, если не знать, какими методами пользовались педагоги и какие цели они преследовали, не стремиться усовершенствовать эти методы. Не менее бесперспективной оказалась бы работа педагога, если бы он не использовал возможности психолога, который выявляет реальные характеристики школьников, и не был бы психологически искушен в причинах нежелательных качеств, которые возникают подчас в его учениках как бы параллельно и независимо от применения, казалось бы, бесспорных форм и методов воспитания, если бы он не видел многообразных, иногда противоречащих друг другу, психологических последствий своей конкретной педагогической работы и т.д.

В формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога могут совмещаться. Однако и в этом случае не следует стирать разницу между тем, что и как следует сформировать в личности учащегося психологу как педагогу (цели воспитания задаются не психологией, а обществом, а методы разрабатываются педагогикой), и тем, что должен исследовать педагог как психолог, выясняя, что было и что стало в структуре развивающейся личности в результате педагогического воздействия" [5, с. 430-431].

### 22.4. Личность как субъект активности, поведения и деятельности

А.В.Петровскому принадлежит оригинальное понимание личности человека как субъекта активности, поведения и деятельности, которое складывалось в общих исследованиях вместе с его сыном, доктором психологических наук, профессором Петровским Вадимом Артуровичем [9]. Далее в тексте мы будем для удобства ссылаться лишь на А.В.Петровского как на выразителя общей научной позиции.

А.В.Петровский считает активность, то есть деятельное состояние живых организмов условием их существования в мире, то есть всеобщей характеристикой жизни. Именно это особое качество всего живого, его способность к самодвижению, в ходе которого живое существо воспроизводит себя, характеризует его как субъекта активности. "Быть суб'єктом" значит: воспроизводить себя, быть причиной своего существования в мире.

Активность, как деятельное состояние субъекта детерминирована изнутри, со стороны его *отношений* к миру, и реализуется вовне - в процессах *поведения*" [5, с. 259].

Говоря о человеке, личности как субъекте активности, исследователь рассматривает внутренние и внешние характеристики активности.

Во **внутренней организации активности** человека А.В.Петровский выделяет такие аспекты, как **мотивационная основа, потребности, целевая и инструментальная основа активности.**

**Мотивационная основа активности** связана с вопросом, в чьих интересах и ради чего осуществляется активность? Отвечая на этот вопрос, ученый апеллирует к жизненным отношениям субъекта к миру, к внутреннему образу этих отношений. А они у человеческого индивида "весьма многообразны: откликаться на нужды других людей, веруя, чувствовать в себе присутствие Бога, ощущать себя частью Природы и др. Все это – многообразные формы субъектности человека, как говорят, разные "грани" его "Я". Вполне правомерно считать "Я" человека множественным" [5, с. 260].

Психолог перечисляет четыре вида "Я" личности [5, с. 260-262].

1. Субъект активности как *"индивидуальное "Я" человека"* (то, что человек осуществляет, укореняется, как считает он сам в его собственных интересах и нуждах, хотя они могут не противоречить и даже отвечать интересам других людей, за чем может стоять критическая работа сознания, направленная на отделение "голосов" других людей от его собственного).

2. Субъект активности как *"Я другого во мне"* (когда "присутствие" другого ощутимо и может переживаться как определенное вторжение в свой внутренний мир; при этом возможны ситуации, когда интересы другого вполне совместимы с собственными интересами человека, что не означает самоотречения).

3. Субъект активности является *надиндивидуальным* (то есть не отождествляется ни с кем из людей конкретно, но имеет отношение к каждому, выражает собой то, что свойственно всем людям - "человеческое в человеке", "всеобщее Я" в человеке – совесть, разум, добро, честь, красоту, свободу; все это детерминирует активность личности).

4. Субъект активности является безличным и *отождествляется с природным телом индивида*, то есть "**не Я**" (субъект погружается при этом в стихию природного, например, как "Оно" у З.Фрейда, когда его рассматривают в качестве средоточия сил любви и смерти, инстинкт продолжения рода или разрушения, агрессии; "не Я", которое может быть связано с творчеством, альтруизмом, религиозными стремлениями как проявлениями чисто природного начала).

Как отмечает А.В.Петровский, "понимание мотивационных основ активности не исчерпывается, однако, лишь обращенностью к различным интерпретациям субъектности человека как деятеля в четырех его ипостасях: "индивидуальное Я", "Я другого во мне", "всеобщее Я", "не Я". Необходим анализ потребностей, которые удовлетворяет субъект, действуя в мире" [5, с. 261-262].

**Потребности** анализируются ученым в русле ответа на принципиальный вопрос: "Ради чего" выполняется активность? Под потребностью он понимает "состояние живого существа, выражающее его зависимость от конкретных условий существования и выступающее источником ее активности". В потребности выделяются два момента: пассивный и активный. Пассивный момент потребности индивида как "стратегического" существа представляет его зависимость и фиксируется термином "потребносное состояние" (по А.Н.Леонтьеву). Активный же момент потребности заключается в устремлениях индивида и является обратной стороной состояния зависимости.

Человеческие потребности включают в свой состав *витальные* нужды и устремления (необходимость в пище, воде, сне, телесных контактах, чувстве безопасности, продолжении рода и т.д.), *социальные* интересы (необходимость принадлежать к группе людей), вступать в эмоциональные контакты, владеть определенным статусом, лидировать или подчиняться и т.п.) и э*кзистенциальные* побуждения ("быть субъектом собственной жизни", творить, чувствовать самоидентичность, подлинность своего бытия, роста и т.п.) [5, с. 262].

**Целевая основа активности** связана, по мнению А.В.Петровского, с ответом на вопрос, в каком направлении она осуществляется. Психолог указывает на два значения термина "цель": во-первых, это мишень, а во-вторых – то, к чему стремятся, что намечено достигнуть, предел, намерение, которое должно быть осуществлено. Именно во втором смысле используется это понятие в психологии.

Как отмечает ученый, "цель деятельности есть предвосхищение ее результата, образ возможного как прообраз действительного. Важно различать цели и мотивы активности человека. В мотивах, так же, как и в целях, предвосхищено возможное будущее. Но оно соотносится с самим субъектом; в мотивах как бы записано, чем является активность *для субъекта*, что должно произойти с ним самим. Цели активности ориентированы вовне, в них предвосхищен результат, который должен существовать *объективно* – будь то художественное полотно, выточенная деталь, доказанная теорема, организационное решение или что-то подобное другое. Цели, воплощаясь в продуктах активности, не теряют при этом своей принадлежности к миру субъекта: они субъективны по форме, но объективны по своему содержанию. В то время, как в мотивах идеально представлен сам субъект, в целях активности представлен ее объект, а именно: *что* должно быть произведено, чтобы мотивы активности были реализованы. В отличие от мотивов, *цели человеческой активности всегда сознаваемы*. Цель есть предвосхищаемый в сознании результат, доступный пониманию самого субъекта, а также – других людей. Мотивы же – это достояние прежде всего самого субъекта, они могут быть представлены уникальными и глубинными его переживаниями, далеко не всегда находящими отклик и понимание у кого-либо еще" [5, с. 262-263].

А.В.Петровский различает *конечную и промежуточные цели*. Достижение конечной цели равнозначно удовлетворению потребности, промежуточные же цели намечаются человеком как условие достижения конечной цели, то есть достижение конечной цели опосредствуется, в случае осуществления сложных деятельностей, многими промежуточными целями. "Искусство построения деятельности и определяется во многом способностью человека в мысли идти от конечных к первоочередным целям, а в действии – в противоположном направлении: от первоочередных, через цепь промежуточных, к конечным.

Процесс постановки цели обозначается как *целеобразование*. Особую психологическую проблему образует рождение новой цели, начинающей ряд промежуточных. Такие цели называют "надситуативными", возвышающимися над исходными требованиями ситуации…

Ни мотивация деятельности, ни ее цели не могли бы быть воплощены в ее результате, если бы человек не использовал определенные инструменты преобразования ситуации, в которой протекает деятельность" [5, с. 263-264].

К **инструментальной основе активности** человека ученый относит определенные средства в виде всевозможных приспособлений, инструментов, орудий и в то же время – органы человеческого тела, поскольку все операции, которые осуществляются внешне, связаны с двигательной активностью самого индивида.

А.В.Петровский подчеркивает в этой связи, "что развитие личности немыслимо вне овладения человеком социально выработанными средствами осуществления деятельности.

При использовании тех или иных инструментов человек продуманно или автоматически опирается на имеющиеся у него представления о том, как действовать с ними, как применять их. Каждое из таких представлений может рассматриваться как внутренняя образующая действий, совершаемых во внешнем плане. *Совокупность таких внутренних образующих характеризует то, что может быть названо инструментальной основой деятельности*. Другим именем для обозначения инструментальной основы деятельности является часто используемое в последнее время слово "компетентность"; а это понятие, в свою очередь, в большинстве работ педагогической ориентации раскрывается как "знания", "умения", навыки" [5, с. 264-265].

Подытоживая свое понимание внутренних составляющих активности, то есть ее мотивационной, потребностной, целевой и инструментальной основы, исследователь отмечает, что они представляют собой более или менее связное целое, которое в сочетании с внешними проявлениями активности и ответными действиями среды образуют систему. Так, "процессы целеобразования определяются мотивами, а также инструментальными условиями осуществления деятельности. Но верно и обратное. Мотивация зависит от целей и средств их достижения… Многообразие связей между мотивационной, целевой и инструментальной "образующими" активности тщательно исследуются в экспериментальной психологии" [5, с. 266].

Характеризуя **внешнюю организацию активности**, под которой понимается преимущественно поведение человека, личности, А.В.Петровский выделяет основные ее составляющие, "слои", которые связаны, соответственно,

с мотивами, потребностями, целями и инструментальной основой активности. Речь идет о **целостном смысловом акте поведения, деятельности, действия, операции человека.**

Так, **целостный смысловой акт поведения** может быть выражен, по мнению ученого, через такие понятия, как "дело", "действование", "действо", "деятельность". Среди этих понятий наиболее подходит для раскрытия сути целостного смыслового акта поведения понятие "деятельность", поскольку особенности последней определяются как ее мотивами, так и окружением человека. "Смысл деятельности – и з м е н е н и е о т н о ш е н и й, существующих между субъектом и возможностями удовлетворения его потребностей, представляемых ситуацией. Подлинный ответ на вопрос: "В чем смысл данной деятельности для субъекта?", можно получить лишь в рамках анализа "драмы его отношений с миром, проблем, разрешаемых человеком в ходе всей его жизни.

***Деятельность*** *– наиболее крупная единица анализа внешних проявлений активности, –* ***целостный мотивированный акт поведения****. Результатом деятельности является динамика переживаний, выражающих отношение между субъектом потребности и ее объектом" [5, с. 268]. Иначе говоря, деятельность, как универсальная категория, тесно связана с первыми двумя составляющими внутренней организации активности – мотивацией и потребностями.*

Деятельность реализуется **действиями** человека, то есть процессами поведения, отвечающими целям, которые ставит субъект. Действия всегда осознаны, поскольку сознательными являются их цели и объекты, на которые направлены действия. А.В.Петровский считает действие целевым актом поведения в поле значений субъекта и связывает его с предметно-преобразующими и предметно-познавательными актами личности. "В первом случае, человек изменяет ситуацию согласно имеющимся у него представлениями о том, какой она должна быть. Во втором случае предметная ситуация должна оставаться как бы нетронутой, активность познающего субъекта имеет характер уподобления предмету. В обоих случаях, благодаря действию, достигается более тесная, более совершенная связь человека с миром, преодолевается разобщенность между субъективной картиной мира (цели человека или его представления о том, что есть) и – реальностью" [5, с. 269].

**Операции** или последовательность операций, рассматриваются А.В.Петровским во взаимосвязи с инструментальной основой деятельности. Ученый отмечает, что "**построение взаимодействий между средствами, отвечающими цели субъекта, относится к области операций**. Они сообразуются с материалом и инструментами действий, причем одно и то же действие может осуществляться с помощью совершенно непохожих друг на друга операций…

Операции могут быть автоматизированы. Слово "автоматизация" выступает здесь в двух смыслах. Во-первых, это превращение операциональной части поведения в шаблонное устранение волевого контроля над протеканием действия. Во-вторых, возможность передачи этих процедур компьютеру. Имея в виду оба этих момента, на вопрос: осознаваемы ли операции? – можно ответить положительно. Однако необходимо пояснить, что реализация операций находится на периферии сознания, вне поля внимания. Примечательно, что в случае затруднений операции выступают на передний план сознания, а ориентиры, призванные управлять их течением, превращаются в промежуточные цели.

Итак, деятельность, действия, операции, проявляя вовне мотивационные, потребностные, целевые, инструментальные отношения индивида, образуют гибкую динамическую систему, соотносимую с различными областями действительности: ***деятельность*** *выступает как преобразование отношений между потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения;* ***действия*** *– как воссоздание и созидание новых предметов человеческой культуры;* ***операции*** *– использование средств материального и духовного освоения мира*" [5, с. 270-271].

Целостное представление А.В.Петровского и В.А.Петровского об активности личности человека может быть схематически представлено в таблице 1.

Таблица 1.

| СИСТЕМА АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, ЛИЧНОСТИ | |
|---|---|
| *Внутренняя организация активности* | *Внешняя организация активности* |
| Мотивационная основа активности (субъект как "индивидуальное Я человека", "Я другого во мне", "Надиндивидуальное в субъекте", "не Я" как природное тело субъекта") | Целостный смысловой акт поведения как дело, действование, действо, деятельность. Деятельность как целостный мотивационный акт поведения, результатом которого является динамика переживаний, выражающих отношение между субъектом потребности и ее объектом. |
| Потребности (социальные, витальные, экзистенциональные) | |
| Целевая основа активности (осознанность целей, конечная и промежуточные цели, целеобразование) | Действия как процессы поведения, отвечающие конечной и промежуточной целям субъекта |
| Инструментальная основа активности (средства осуществления деятельности, знания, умения, навыка) | Операции как взаимодействие между автоматизированными средствами, отвечающими промежуточным целям субъекта |

А.В.Петровский отмечает существование факта зависимости как внешних проявлений активности личности от ее внутренних составляющих, так и обратной зависимости "внутреннего" от "внешнего".

Свое оригинальное понимание природы активности человека, личности ученый дополняет подробным анализом таких феноменов, как "опредмечивание потребностей" "опробирования цели действиями" (в чем он солидарен с

А.Н.Леонтьевим), "фиксированности функций", "самодвижения активности" и т.п. [5, с. 271-276]. В поле его внимания находятся и такие психологические механизмы активности, как побудительная и тормозная функции волевого действия, волевое усилие, абулия, апраксия и т.д. Все это является значительным вкладом в психологическое понимание личности как субъекта активности, поведения, деятельности.

Следует особо заметить, что изложенную здесь теорию личности А.В.Петровского можно считать наиболее известной и используемой в бывшем Советском Союзе, СНГ и различных странах мира, поскольку она была неоднократно представленная в упоминавшемся выше учебнике "Общая психология", который издавался трижды, в 1970, 1976, 1986 годах в СССР, а в 1996 году вышел фактически четвертым изданием под названием "Введение в психологию", в котором А.В.Петровский снова выступил и как редактор, и как автор (соавтор) 10 разделов (из 17), в том числе разделов "Личность" и "Активность" (последний раздел подготовлен им, как уже указывалось, вместе с сыном, известным российским ученым, доктором психологических наук, профессором Вадимом Артуровичем Петровским).

Автор этих строк учился по данному учебнику и преподавал по нему психологию студентам ряда киевских вузов, за что искренне благодарен выдающемуся ученому и педагогу (и авторскому коллективу данного учебника). Учитывая, что этот учебник переведен на немецкий, финский, датский, китайской, испанский и другие языки, можно считать, что данная теория личности вошла в профессиональное сознание миллионов психологов, педагогов, философов, медиков различных стран мира и, естественно, Украины.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 208 с.*

*2. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.*

*3. Петровский А.В. Личность / Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др..; Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 464с. – С.191-230 (Глава о личности).*

*4. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.*

*5. Петровский А.В. Глава 10. Активность. Глава 14. Личность / Введение в психологию: Учебник / Под общ. ред. проф. А.В.Петровского. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с. – С.259-279; С.385-431.*

6. Бехтерев В.М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. – Пг, 1918. – 24 с.

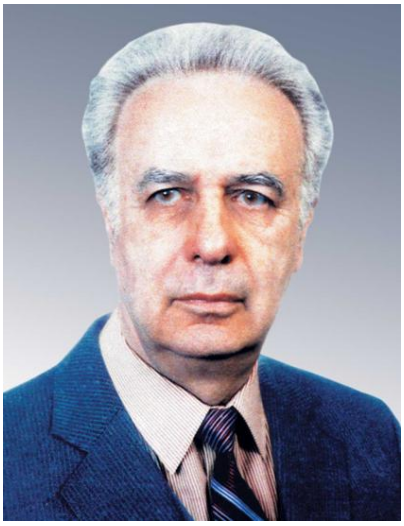
7. Леонтьев А.Н. Личность. Сознание. Деятельность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

8. Петровский Артур Владимирович / 100 великих психологов. Автор-составитель В.Яровицкий. – М.: Вече, 2004. – 432 с. - С.101-104.

9. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992.

10. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

# 23. В. А. РОМЕНЕЦ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ВЫДАЮЩИХСЯ МЫСЛИТЕЛЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА



***"Личность как субстрат, носитель нравственного поступка, вместе с тем формируется благодаря ему, является результатом присущих поступкам нравственных действий; это касается и таких черт личности, как характер, темперамент, одаренность и др.".***

***В. А. Роменец***

*Владимир Андреевич Роменец (20 мая 1926 г. – 31 июля 1998 г.) – выдающийся украинский психолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН Украины – родился в Киеве в семье служащего. В 1953 году закончил отделение психологии философского факультета Киевского государственного (сейчас национального) университета имени Т.Г.Шевченка. После учебы в аспирантуре Института психологии МО УССР работал научным сотрудником Института философии АН УССР, а с 1967 г. – старшим преподавателем, позже – доцентом, профессором кафедры общей и инженерной психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, где преподавал курсы психологии творчества, общей психологии, истории психологии, методологических проблем психологии студентам, магистрантам, аспирантам разных факультетов университета. С 1991 г. В.А.Роменец совмещает преподавательскую работу с заведованием лабораторией теории, истории психологии и этнопсихологии в Институте психологии имени Г.С.Костюка АПН Украины. Сейчас эта лаборатория носит его имя. В 1992 г. избран действительным членом Академии педагогических наук Украины. С 1996 г. до последних дней жизни работал главным научным сотрудником Института социальной и политической психологии АПН Украины.*

*На протяжении почти 45 лет научной и преподавательской деятельности В.А.Роменец создал цикл фундаментальных трудов по истории мировой психологии. Исходя из культурологического подхода и поступкового принципа, он построил целостную картину становления психологической мысли в древнем мире, средних веках, в эпоху Возрождения и Анти-Ренесанса (Барокко), Просвещения, в XIX и XX ст., в период перехода к XXI веку. Широко известны его труды по психологии творчества, жизненного пути, жизни, смерти и бессмертия человека.*

*Особого внимания заслуживает личностная составляющая его теоретического историко-психологического исследования, в которой представлены уникальные, малоизвестные научным психологам данные о становлении оригинальных идей мировой персонологии. Это делает более содержательной историческую линию развития категории личности. Созданная В.А.Роменцом историко-психологическая теория поступка личности остается до сих пор непревзойденным образцом фундаментального научного исследования, обоснованного всесторонним и глубоким анализом огромного фактического материала по истории мировой культуры.*

*В.А.Роменец является автором более 170 научных трудов. Уникальные историко-психологические данные личности содержатся во всех научных трудах выдающегося украинского энциклопедиста, в частности, в двухтомнике "История психологии" (2005, 2006), в учебных пособиях "История психологии XIX – начала XX века" (1995), "История психологии XX века" (в соавторстве с И.П.Манохой, 1998), "Жизнь и смерть: постижение умом и верой" (2003) и других его произведениях.*

### 23.1.Проблема личности в истории мировой психологии с позиций культурологического подхода и поступкового принципа

При исследовании научных фактов, составляющих историю психологии с древних времен до XXI века, В.А.Роменец применяет культурологический подход, который базируется на признании ключевого "значения истории культуры для становления психологических знаний". Эти знания рассматриваются им как сердцевина культуры, в связи с чем "имеет право на существование *культурологический подход в понимании истории психологии.* В частности, художественные, правовые наблюдения раскрывали такие стороны человеческой души, которые лишь впоследствии становились предметом сугубо психологического изучения. Иногда говорят о художественных антецедентах научного открытия. Немало "комплексов", зафиксированных в психиатрии и психологию, связаны с именами героев художественных произведений (комплексы Эдипа, Иокасты, Медеи, Антигоны, Каина, Клитемнестры, Дианы, Гризельды, Федры и др.). На определенных этапах развития культуры на первый план выходит художественное видение, художественный инсайт, и только впоследствии он трансформируется в научную гипотезу и теорию" [11, с. 40].

Для четкого определения принципов периодизации и движущих сил развития психологического знания в

позитивном или негативном плане необходимо, по мнению ученого, выделение "логической ячейки психологической системы. В наиболее развитом виде данная ячейка связана с *действием, поступком.* На это обратил особое внимание *С.Л.Рубинштейн, пытаясь построить систему психологических знаний в "Основах общей психологии" (1946). Он сделал вывод, который вызревал в недрах мировой истории психологии, опираясь при этом на два понятия – действие и поступок. Универсальной категорией оказывается именно поступок, ведь он вмещает в себе действие. Универсализм поступка заключается в том, что он является средоточием разных форм деятельности и поведения – теоретической и практической, нравственной, эстетической, технологической и др. Он охватывает активность как животных, так и людей на любых уровнях индивидуального развития. Следовательно, есть все основания рассматривать поступок как исходный пункт в толковании историко-психологических знаний" [11, с. 41].*

Следовательно, по мнению В.А.Роменца, появляется возможность целостного определения любой психологической теории в разные эпохи становления культуры на основе структуры поступка, толкования и акцентирования его самого и его компонентов. В разные исторические периоды смещаются аспекты на определенные структурные компоненты поступка, "но при этом каждая эпоха видит поступок в его целостности. Компоненты поступка – это ситуация, мотивация, действие и последействие. В согласии с этим, мифологический период, Древний мир и Средние века характеризуются принципом ситуативным, эпохи Возрождения, Барокко и Просвещения – мотивационным, XIX и XX век – соответственно принципом действия и последействия" [там же].

Конкретизируя акценты в толковании поступка в целом и его компонентов в разные эпохи, В.А.Роменец указывает, что, "в частности, идея фатума, которая определяла поведение людей в Древнем мире, предопределяла и ситуацию, и мотивацию, и действие, и последействие. При этом ситуативный аспект поступка своим фатумом определял содержание всех последующих компонентов поступка. Другими словами, ни одного нового содержания в мотивации, действии и последействии, сравнительно с содержанием ситуации не существовало.

Три следующие культурные эпохи в своих психологических теориях делают главный акцент на мотивации. По сравнению с ситуацией, она имеет новое содержание. Психологов, культурных деятелей больше всего интересует мотивационная сторона поступка, борьба мотивов, принятие решения, формирование мотива как такого. Это предопределяет соответствующее видение и толкование психики в целом...

Содержание же исследований психики в XIX и XX ст. определяется главным образом приматом принципа действия и последействия. Само действие может считаться тем основанием, на котором возникают психические способности человека. Последействие характеризуется тем, что определяет установку на следующее действие. Формой этой установки выступают смысл жизни и, как следствие его, жизненная стратегия" [11, с. 41-42].

В контексте этих методологических положений В.А.Роменцом проведен в течении почти 45 лет непрерывного труда титанический анализ всех имеющихся в его распоряжении историко-психологических данных и создана фундаментальная летопись становления психологии. Понятно, что выдающийся энциклопедист не смог при этом обойти своим вниманием и проблемы личности. Забегая наперед, отметим, что "личностная составляющая" его научного творчества является настолько же уникальной, как и весь семитомний научный труд по истории всемирной психологии. Понятно, что мы заинтересованы в презентации именно этой составляющей, поскольку она содержит в себе неизвестные или малоизвестные данные о первых шагах мировой персонологии, о ее становлении в разные эпохи, оригинальную интерпретацию автором особенностей этого процесса, осуществляемую в отмеченном выше методологическом плане с сохранением фактологической стороны.

Поэтому перед нами встала непростая задача адекватной передачи самого культурологического, «поступкового» духа при выделении из общего текста выдающего историка психологии личностных данных. При этом мы опирались на ряд критериев.

Во-первых, проведению нами отбора и презентации указанных данных подлежали лишь те материалы из трудов В.А.Роменца, в которых проявилась неопровержимая апелляция к проблеме личности или убеждение автора в систематическом и непосредственном использовании тем или иным выдающимся деятелем мировой культуры понятия личности. Поэтому многие художники, философы и психологи, которые не вовлекали это понятие в свои психологические взгляды и теории, выпадали из поля нашего рассмотрения, даже в тех случаях, когда они эпизодически обращались к понятию личности. Но это совсем не отразилось на богатстве проработанного В.А.Роменцом личностного материала, ведь в его авторский пантеон персонологии вошли десятки и сотни известных и, что особенно важно, малоизвестных имен деятелей, выявление и интерпретация персонологических достижений которых является его особенным вкладом в мировую психологию личности. Поэтому перед нами появилась дополнительная задача сжатого изложения этих достижений без утраты оригинальных данных.

Во-вторых, уникальность, исключительность, а в некоторых случаях и приоритетность В.А.Роменца в презентации персонологических данных является настолько ценной, что поддавать ее последующей интерпретации означало бы явное искажение мыслей выдающегося историка психологии и потерю важной информации. Это особенно касается случаев, когда сам исследователь осуществляя рефлексивную интерпретацию данных, так сказать, первого, второго, третьего порядка. Потому мы отдаем преимущество систематизированному цитированию авторского текста, с необходимыми ссылками, что иногда придает этому разделу некоторый хрестоматийный характер. Однако, мы сознательно идем на это, проявляя пиетет перед мнением гениального исследователя истории психологии и ее важного раздела – персонологии.

В-третьих, мы считаем, что проведенный В.А.Роменцом историко-психологический анализ становления понятия личности можно считать наиболее полным в сравнении с другими отечественными и зарубежными историками психологии. Понятно, что даже при этих обстоятельствах выдающийся ученый не мог исчерпать эту проблему до конца, однако он и не ставил перед собой такой задачи. В силу этого в поле его зрения не попали, к сожалению, персонологические взгляды И.Канта, Г.В.Гегеля и др. Однако, это не снижает ценности труда исследователя в этом направлении. Мы можем констатировать, что представленные в его произведениях личностные знания существенно дополняют содержание исторической линии становления понятия личности, о которой идет речь во вступлении данной книги, за что мы лично благодарны выдающемуся ученому.

В-четвертых, подчеркнем, что нашей целью не является изложения и оценка взглядов великого энциклопедиста на всемирную историю и его теорию поступка. Нас интересует именно "личностная составляющая" его произведений. Однако она является настолько фундаментальной, что может рассматриваться как отдельное учение о личности как субъекте поступка.

Отметим еще одну особенность исследований выдающегося ученого, которое заключается в том, что в проведенном им историко-психологическом поиске были вскрыты данные, казалось бы, навсегда похороненные от научного сообщества. Это подтверждается тем, что некоторые открытые им архивные сведения личности до сих пор не вошли в учебники по истории психологии других авторов. Это особенно касается эпохи Возрождения и Просвещения. В.А.Роменец как бы дарит истории психологии, и не только отечественной, значительный пласт уникальных знаний о личности.

Следовательно, читатель может должным образом оценить уникальность теоретического, историко-психологического исследования становления понятия личности в разные эпохи развития мировой культуры, осуществленное выдающимся украинским психологом.

### 23.2. Толкование понятия личности в эпоху Возрождения и Анти-Ренессанса

По мнению В.А.Роменца, проблема личности впервые появилась в эпоху Возрождения в трудах арабских ученых, в частности Ибн Халдуна (1332-1406), в ходе "эмансипации их теорий личности от теологии. Эти теории возникли в попытках установить индивидуальные отличия в психических процессах, способностях, направленности людей, в первую очередь в достижении ими высшего уровня бытия, в фаустовских мотивах "пройти" жизненный опыт поисков истины в противоречиях познания, наконец, в формировании теории взаимодействия микрокосмоса и макрокосмоса" [6, с. 134]. Арабские мыслители "видели главное достоинство, духовное богатство личности. преимущественно в атрибуте знания. Энциклопедическое знание, его системность, глубина непосредственно определили черты титанической ренессансной личности" [6, с. 135].

У представителей западноевропейского Возрождения проблема личности больше всего выступает в произведениях Леонардо да Винчи, в его попытках персонификации "органа чувств", который "связывается со всей личностью, моторикой, деятельностью в целом", творчеством, "превосходства природы" человеком [6, с. 237-238]. Как утверждает В.А.Роменец, "рассуждения Леонардо о личности тесно связаны с рассуждениями о творчестве, и в самом деле эти две проблемы либо идут в истории психологии рядом, либо взаимопроникают одна в другую" [6, с. 242]. Он согласен с мнением О.Ф.Лосева о том, что все, что существует, для Леонарда да Винчи материально, и все, что существует, личностно – это является основой так называемого личностно-материального принципа или "мифа" эпохи Ренессанса "об абсолютно центральном характере личности" [6, с. 245].

По мнению В.А.Роменца, именно в эпоху Возрождения была поставленная проблема творческой личности. С ней связывает проблему творческого процесса Жоашен дю Белле (1522-1560), который, характеризуя творчество поэта, показывает принципиальные жизненные установки творческой личности. Для этого, как подчеркивает ученый, недостаточно естественной одаренности. Если бы было так, то и любой одаренный, но неосведомленный человек мог бы создать бессмертный шедевр. Он приводит слова Жоашена дю Белле: "Кто хочет переходить из рук в руки, из уст в уста, должен длительное время находиться в своей комнате, кто желает жить в памяти потомков, должен словно умереть для самого себя, бесконечно обливаться потом и дрожать. В то время, как придворные поэты пьют, едят, спят, удовлетворяя чувственные страсти, настоящий поэт должен почувствовать бедность бытия – страдать от голода, жажды и длительного неспания". Дю Белле считает эту бедность крыльями, на которых человеческие писания взлетают к небу [6, с. 281].

Обобщая взгляды на личность этих и многих других представителей Возрождения, В.А.Роменец утверждает, что психология этой эпохи охватила большой спектр проблем, в частности, творческого пути личности, психологии жизненных ценностей, характера "титанической личности", ее глубинных противоречий, гуманистической направленности ее поступков и т.п. "Ренессансная психология, сближая бога и человека, поднимает человека к титаническому уровню", и вместе с тем, в психологическом принципе филавтии" полагает "границы личностного, коллективного или классового центризма" [6, с. 378-379].

Можно считать существенными обнаруженные ученым в работах мыслителей Возрождения такие признаки личности, как расширение своих границ на весь мир, охват титанической личностью Вселенной, "собирание мира в личности". Интересной является мысль о том, что "абсорбция мира в титанической личности имеет две противоположные тенденции: сопереживание всему миру с появлением универсализма и индивидуация как своеобразного *сопереживания* и заостренного *неприятия* "другого", который обнаруживает аналогичную экспансию относительно мира. В этом главный историко-социальный корень психологических теорий Возрождения" [6, с. 381-382].

Анализируя процесс и достижения в решении проблемы личности мыслителями XVII века, то есть эпохи Барокко или Анти-Ренессанса, В.А.Роменец обращает внимание на труды Т.Гоббса, Б.Грасиана, Д.Локка.

Т.Гоббс (1588-1679) ставит личность в центр своей философии морали, трактирующей вопрос добра и зла в поступках людей в обществе. Английский философ утверждает, что "личностью является тот, чьи слова или действия рассматриваются или как его собственные или как такие, что выражают слова и действия другого человека, которому эти слова или действия приписываются в действительности или фиктивно" [см. 8, с. 123]. Интересной является идея Т.Гоббса о естественной и искусственной (вымышленной, мнимой) личности. В первом случае личность является автором своих слов и действий, во втором – слов и действий другого человека.

В самом слове "личность" философ видит этимологические, этнографические и психологические признаки. Так, по его мнению, понятие persona "значило первоначально вид, наряд человека, который выступал на сцене, иногда часть наряда, а именно маску. Позже это название было перенесено на того, кто провозглашал речь или действовал в суде и, конечно, в театре. Олицетворять значит действовать, представлять самого себя или другого человека. В последнем случае человек и носит его person'у или действует от его имени. В этом понимании Цицерон говорил о себе: я ношу три личности: собственную, моего противника и судьи. Лицо, действующее за другого, подчеркивает Гоббс, называется в зависимости от ситуации и обстоятельств представителем, заместителем, наместником, полномочным, депутатом,

прокуратором, актером и т.п. Эта личность, как ее психологически толкует Гоббс, выступает, в конечном итоге, совокупностью общественных отношений" [8, с. 123-124].

Углубляя оригинальный анализ взглядов Т.Гоббса на личность, В.А.Роменец отмечает, что "совокупность общественных отношений противоречива: противоречие между тем, что человек есть в себе и чем он становится в отношениях. Свои отношения он как бы "интериоризирует" в свою психологическую структуру личности. На этой основе возникают новые полномочия для проявления интересов исходной личности и т.д. Таким образом, личность, по Гоббсу, вырастает из действительного общественного состояния лица и является, в конечном итоге, продуктом рождающихся межчеловеческих отношений.

Гоббс завершает рассмотрение личности анализом того "центрального акта, в котором она проявляется. Находясь на мотивационном уровне толкования поступка, Гоббс особенно интересуется проблемой намерения совершать его определенным способом, ведь лишь при наличии такого субъективного компонента простое действие переходит по содержанию и характеру выполнения в поступок" [8, с. 124].

Настоящим открытиям для отечественной персонологии можно считать нахождение В.А.Роменцом историко-психологических данных о личности выдающегося испанского моралиста, философа, психолога Б.Грасиана (1601-1658), сторонника синдересиса – искусства принятия мудрого решения. В своей философской повести "Карманный оракул, или Наука о рассудительности" Б.Грасиан презентует афоризмы из произведений некоего Лоренсо Грасиана, что является в действительности псевдонимом автора. Б.Грасиан утверждает, что такая важная черта мудрости человека, как рассудительность, является результатом значительного опыта – как обобщение не только индивидуальной жизни определенного человека, но и общения с выдающимися личностями.

Как подчеркивает в своем анализе В.А.Роменец, личность, по Б.Грасиану – "это в первую очередь зрелый человек. Для общения с одним человеком в современную ему эпоху Грасиан считает необходимым большое искусство, которое раньше требовалось для общения с целым народом. Хотя личность высоко поднялась в своих универсальных проявлениях в эпоху Возрождения, она оказалась достаточно прямолинейной, бескомпромиссной в своих поступках – именно как титаническая личность. Для Барокко характерна личность, которая запуталась, помимо экзистенциальных, в противоречиях "моральных паралогизмов", в пестрости конкретных ситуаций. В связи с этим, Грасиан осознает потребность для каждого человека иметь правила поведения, определенные принципы, чтобы принимать решения, достойные человека. Знание психологии человека, принимающего решение и осуществляющего поступок, для Грасиана выступает высшим знанием" [8, с. 220].

Позитивной является оценка В.А.Роменцом взглядов Б.Грасиана на факторы, природу и состав личности. Так, он солидарен с мнением испанского философа и психолога о том, что "исходные факторы в поступках человека коренятся в *натуре и культуре,* которые включаются разными способами в сложную структуру психологии данной личности. Человек оказывается в западне, построенной из ситуативных трудностей объективного мира и загадок его собственной природы. В предыдущую эпоху донкихотство выражало деяние с открытым забралом, честное, откровенное, чем само себя отменяло. В эпоху противоположных установок поступков, Грасиан предлагает действовать тайно – в духе барокко. От игры открытой – ни пользы, ни радостей. Человек должен окружать свои замыслы тайной, загадочностью, чем вызывал бы к себе благоговение. Даже в том случае, когда человек хочет быть понятым другими, ему следует избегать откровенностей, держать свою душу закрытой. В молчаливой сдержанности – исходная позиция благорозумности. Доверить другим свои замыслы, как подчеркивает Грасиан – значит заранее погубить их.

Мудрость поведения Грасиан связывает с самым широким познанием. Человек, который знает, всемогущ. Этим утверждением Грасиан продолжает великую линию Возрождения, подтверждающей апофеоз знаний. И все же осуществление в этом сложном, запутанном мире своих значительных замыслов требует от человека большой доблести, без которой мудрость оказывается бесплодной" [8, с. 221].

В.А.Роменец отмечает в ходе анализа идей испанского мыслителя, что стиль барокко в поведении, с его переплетением сознательных и бессознательных линий, с его ситуативным своеобразием нередко формирует человека беспринципного, лишает его личностной целостности. Чтобы сохранить ее, Грасиан настаивает на необходимости *господства над своими страстями*. Это приводит к возникновению "качеств высшего величия духа". Победа над своеволием, страстями – свидетельство высшей власти человека над собой, власти, которая дается ему в трудностях самопознания" [8, с. 221].

Как наблюдательно замечает В.А.Роменец, "Грасиан лично демонстрирует ренессансное стремление к цельной личности, но видит в ней результат *преодоления* конфликтующих страстей стиля барокко. Достижение личностной цельности он считает возможным в случае соединения ума с благой целью. В этом Грасиан видит залог многих жизненных и творческих успехов. Совершенствование ума и воли – большая практическая проблема, стоящая перед каждым человеком; это путь достижения Благотворительности.

Грасиан лишь догадывается о том, что и сама Благотворительность заключает в себе глубочайшее противоречие. Он считает Благотворительность святым качеством, ведь она выступает центром всех совершенств, средоточием радостей. Из Благотворительности он выводит благоразумность, внимательность, проницательность, взвешенность, мудрость, осмотрительность, мужество, откровенность, счастье, истинный, универсальный героизм – во всевозможных для человечества сферах. Грасиан называет Благотворительность "солнцем малого мира нашего". Небосклон Благотворительности – чистая совесть. Благотворительность мыслится им как настоящее самодостаточное качество человека" [8, с. 223].

Интересным представляется призыв Грасиана "обновлять свой нрав с помощью природы и искусства", ведь "у человека через каждые семь лет изменяется характер. В двадцать лет он – пава, в тридцать – лев, в сорок – верблюд, в пятьдесят – змея, в шестьдесят – собака, в семьдесят – мартышка, в восемьдесят – ничто. Генетическую епистемологию Грасиан специально разрабатывает в художественно-философской форме в книге "Критикан" [8, с. 223].

В этом произведении Грасиан забрасывает морехода Критила после корабельной аварии на остров Св. Елены , где он встречает юношу Андренио в первобытном состоянии. Они вступают в общение, благодаря чему Андренио постепенно, под руководством Критила, овладевает языком, познает мир и себя, в конце концов становится личностью.

Грасиан описывает этот процесс через впечатление Андренио и Критила, что позволяет читателю постепенно открывать нравственный, психологический мир личности. В.А.Роменец как бы включается в этот процесс и осуществляет уже третичную, после Андренио и Критила, самого Грасиана, рефлексию психологических знаний. Коснемся лишь некоторых из них, касающихся раскрытия сущности личности.

Так, заслуживает внимания мысль Андренио и Критила – Грасиана – Роменця об условии возникновения и господства личности - им является потребность человека в осуществлении своего духовного развития в масштабах всего мира, тогда как животному достаточно одного места. Человеку нужно видеть "великий мир" и поэтому он, как Андренио, радуется, когда избавляется от пещеры – тюрьмы и видит всю землю и небо, удивляясь ему, наблюдая, рассуждая, охватывая, созерцая, открывая мир, солнце, звездное небо, покой ночи, месяц, красоту природы, богатство Земли. Постепенно Андренио постигает мир так же, как "на новой ступени познания (и самопознание), когда в чувственной форме охвачено единство всего существующего, когда человек постигает соединение противоположностей. Особенно же личность интересуют противоположности в ней самой. Низшие силы находятся в споре с более высокими, плотские стремления противостоят уму. Трусость борется с отвагой, грусть с весельем, желание с отвращением. Иногда побеждает порок, иногда торжествует благотворительность. В непрестанной и многообразной борьбе противоположных творений упорядочивается, поддерживается и сохраняется огромная машина Вселенной, выражая свою изменчивость и постоянство! Конец всегда является началом, гибель одного творения – рождением другого. Андренио приходит к выводу, что природа вечно обновляется, мир омолаживается, земля утверждается, а люди снова и снова в изумлении склоняются перед божественным промыслом. Андренио понял Вселенную как огромное зеркало бога – традиционный образ, который глубже всего был разработан Лейбницем.

Это увлечение природой, ее красотой, которую уже постиг Андренио, было существенно дополнено рассказом Критила: в быстротечии жизни любовь и смерть одно и то же. Критило раскрывает тайну человеческого бытия. "Ты рассказал мне, как вошел в мир, я же расскажу, как ушел из этого мира. Люди хуже волков. Нельзя доверять никому. Друзей следует остерегаться как врагов. Людей нельзя сравнивать со зверями. Человек более жесток, и звери научились жестокости от человека." [8, с. 225-226].

В.А.Роменец рефлексивно раскрывает далее душу автора, утверждая, что "в мире человеческом властвуют обман, мошенничество, грабежи, убийства, измена, прелюбодеяние, зависть, фальшь, обида, унижение. У зверей Грасиан этого не находит! Андренио был поражен этим открытиям больше, чем в тот день, когда он в первый раз увидел мир. Человек состоит из крайностей. Ему поэтому тяжело стать личностью. Грасиан воспроизводит мотив Мирандоли: животные сразу достигают полноты развития, человек для этого прилагает больших усилий.

Склонность ко злу возникает еще в детстве. Тяжелое для человека перепутье. Он испытывает правила жизни – придерживаться меры, золотой середины. Как человек решает для себя этот вопрос, так он и создает себя. Появляются тщеславие, мстительность, прожорливость, похотливость.

Критило и Андренио, будучи личностями, искали личностей среди людей, но не находили их. Человекообразные существа, неадекватно познавая и живя, строят воздушные замки, а в прочем живут как "городские звери".

Грасиан раскрывает феноменологию "приятного обмана", показывает возможность существования "глупых судей", развенчивает врачей, которые, совершая зло, здоровых делают больными, а больных – тяжелобольными. Кто все в мире *перевернул вверх дном*, кто сделал его таким? "Грасиан объясняет это так: люди делает ум рабом других безобразий: благотворительность притесняют, порок восхваляют, истину отнимают, обман триязычен, у мудрецов нет книг, у неуков есть библиотеки, правосудие стало кривосудием. Как жить в таком мире? – спрашивает Андренио. Привыкнешь, станешь, как все, – отвечают ему.

Все созданные в мире существа послушно выполняют свое назначение, кроме человека. Один он дуреет, и причина этой болезни, как считает Грасиан, в наивысшем, что есть у человека, – в его свободной воле! Следует познать себя в соответствии с дельфийским лозунгом – знаменитым высказыванием Бианта – "Познай самого себя!" Сфинкс – душегуб не принесет худшего смертному человеку, чем незнание самого себя. Мудрая природа сделала наслаждение средством для житейских дел. Человек, искажая свою природу, делает наслаждение целью, а жизнь – средством. Живет, чтобы есть, преобразует жизнь для наслаждения. Все пороки избрали своим вожаком Наслаждение. "Все безумцы" – по ходу развертывания событий "драмы жизни" делает один из выводов Грасиан" [8, с. 227-228].

Грасиан описывает далее осень зрелости человека, разворачивая ее разумную светскую философию. Ведь в этом возрасте человек стремится увидеть высший расцвет жизни, стать нравственным Аргусом, понять, "какой груз он берет на себя, вступая в брак, братство, получая чин, сан и т.п. Поскольку в мире все основания фальшивы, следует присматриваться, к чему приклониться.

Некоторые люди из юности в зрелость переносят контрабандный товар. Это дорого обходится человеку. Он держит экзамен на титул личности. Когда она производит собственный вкус и мысль, живет своим умом, у нее открывается много глаз – пристальных и неусыпных, которые ничего не пропускают, все замечают.

В книгах Грасиан видит приметы ума. Для утонченного ума, – считает он, – приятнее всякой льстивости, даров – каждый день новая книга… Благодаря ей Грасиан находит настоящее занятие для личности. Человек, наконец, поймет, что не стоит менять и наименьшую частицу свободы на все золото мира. Мудрость мира этого – ошибочна. Мудрость мира этого – безумие перед богом…

В чертоги разума Грасиан позволяет входить только личностям. Настоящее достояние человека он видит в благотворительности. Все другое без нее – ничто. Другие блага – обманчивы. В мире осталась видимость благотворительности. От счастья к благотворительности, от нее к чести – таков лозунг Грасиана" [8, с. 228].

Как отмечает В.А.Роменец, Грасиан рассказывает далее *о "зиме старости"*, но "без дряхлости, с достоинством", показывает ее "почести и неприятности ", добирается к психологии старости. Он с грустью и разочарованием констатирует тот факт, что "человек умирает, когда ему только и жить бы, когда он становится личностью, приобретая рассудительность и мудрость, накапливая знание и опыт, когда он созрел и сверкает достоинствами, когда становится полезным своему роду. Человек рождается животным, а умирает личностью. Жизнь ни что другое, как ежедневное умирание – в этом видит Грасиан всемогущий грозный закон смерти. Он называет смертных – бесстрашными

танцорами на тонкой нити завершенности жизни. Одни падают сегодня, другие – завтра. На этой ниточке люди строят большие дома и очень большие химеры, возводят воздушные замки и учреждают свои надежды.

Грасиан показывает великое множество слуг смерти – различные болезни, избыточность, меланхолию и т.п. Сами мысли о смерти отравляют жизнь. Спасение от смерти, как это становится возможным, обдумывается Грасианом в той части его произведения, которая названа им "Остров бессмертия".

Грасиан допускает лишь одно бессмертие – в делах. Великие люди живут вечно в памяти грядущих поколений. Посредственность похоронена в презрении современников и в пренебрежении потомков. Настоящие герои вечны. Выдающиеся мужи бессмертны. В этом Грасиан видит единственное и действительное средство против смерти. К сожалению, выдающегося человека, каким бы великим он ни был, при жизни не ценят. Ни о ком не возглашают как о великом, пока не похоронят. Остров Смерти и остров Бессмертия находятся рядом. Грасиан формулирует свои наставления людям. В их власти жить вечно. Пытайтесь добыть славу в настойчивом труде, в ратном деле, в словесности или правлении, а главное – следует быть высоким в благотворительности. Будь героем – и будешь вечным, живи ради славы – и будешь бессмертным. Люди великие не умирают." [8, с. 231-232].

В.А.Роменец особенно выделяет то место "Критикона", в котором Грасиан художественно-философскими средствами "рисует последнюю картину человеческой жизни. Друг за другом приходили претенденты в царство Бессмертия, но стражи требовали у них грамоты, подписанной Настойчивым Трудом, заверенной Героическим Мужеством, припечатанной Благотворительностью. Критило и Андренио показывают такую грамоту. На ней подписи всех олицетворений положительных качеств человека, которые в совокупности дают человеку право на бессмертие. Сердцевиной этих качеств Грасиан определил "самопознание в нравственной анатомии человека" [8, с. 232].

Следовательно, как подытоживает В.А.Роменец, "Грасиан показал основополагающий принцип личности – противоположность между маской и натурой. Он удручен этой противоположностью, как будто человек может быть другим. Он выявляет и провозглашает ведущий личностный мотив – *достоинство* человека, но обнаруживает, что оно похоронено в маске. Он устанавливает типологию личности, но видит в основном негативные типы. К тому же пришли Ларошфуко, Лабрюйер. Эпоха барокко является эпохой развертывания психологии личности в ее самопознании" [там же].

В.А.Роменец рассматривает взгляды на личность еще одного представителя эпохи барокко – Д.Локка (1632-1704), которые высказаны, в частности, в его произведении "Размышления о воспитании". Английский мыслитель считает, что личность формируют противоречия, которые человек обнаруживает в процессе своих волевых действий. Он поднимает сложную проблему психологических оснований тождественности личности, которая остается тождественной себе при всех изменениях, которые переживает человек в своих волевых действиях. Тождественность личности себе осуществляет ее сознание: "Если человек рассматривает себя как того же мыслящего существа в разное время и в разных местах, то это происходит благодаря сознанию или присутствию "Я". Все, что человек делает, он знает, что это делает он. Поскольку сознание всегда идет рядом с мышлением, он составляет в каждом лице ее "Я" (этим человек отличается от всех других мыслящих существ), то именно благодаря сознанию и через него осуществляется тождественность личности как разумного существа" [8, с. 244]. При этом Дж.Локк "не связывает тождественность личности с тождественностью материального субстрата. Более достоверной он считает мысль, что сознание связывается с одной отдельной невещественной субстанцией и выступает ее качествами" [8, с. 245].

### 23.3. Понимание личности мыслителями эпохи Просвещения

Эпоха Просвещения (XVIII ст.) представлена в историко-психологическом анализе В.А.Роменцем разработки проблемы личности рядом философов, психологов, педагогов и деятелей искусств. Очень ценными являются данные о понимании личности таких отечественных мыслителей, как Ф.Прокопович, Я.П.Козельский и Г.Сковорода. Именно из их трудов, вероятно, и начинается отечественная персонология.

Так, определенную характеристику личности дает преподобный отец Феофан Прокопович (1681-1736) в своей книге "О риторическом искусстве", выданной в 1706 году в Киеве в Могилянский академии "для учебы украинской молодежи, которая овладевает риторическим искусством на благо религии и родины".

Как отмечает В.А.Роменец, "главный предмет этого курса лекций, представленных с применением основательных теоретических и практических знаний, включает специальные рассуждения автора о психологии личности вообще и творческой в частности, о межличностном общении, языке и мышлении, их связи, человеческих чувствах, памяти и других психических способностях, а также обучении. Каждая психологическая проблема рассматривается с позиций целостности человеческого существа. Исследуются не изолированные психические функции; каждая из них – это определенный аспект видения психической тотальности" [9, с. 418].

В.А.Роменец отмечает, что Ф.Прокопович характеризует красноречие "как *деятельность*, которой человек служит самоотверженно, взяв ее за смысл своей жизни.

Через речь один человек "входит" в другого, делает заметные сдвиги, перестраивает психику в целом, а больше всего – ее мотивационную основу. Так красноречие, как выдающееся слово, становится живым и теоретическим средоточием психологической жизни человека, более того, оно становится активным самодеятельным началом ее.

Характеризуя личность оратора, Прокопович рассматривает самый высокий уровень его одаренности, таланта, чтобы иметь перед собой наиболее выразительную картину проявления соответствующих психических способностей. Талант оратора определяется как направленность удовлетворять в одно то же время людей разных классов и состояний, то есть ученых и необразованных, великих и маленьких, мещан и крестьян. Наивысшее своеобразие человека, в котором выражается его талант, заключается в том, что он захватывает в свою орбиту все человечество. И мерой таланта является число тех людей, на кого он влияет. Это не только количественная, но и качественная характеристика, поскольку количество имманентно переходит в качества, ведь талант располагается глубже всего в человеке, а зацепить глубже всего – значит коснуться самого жизненного в нем. Это путь к пониманию оригинальности как критерия творчества.

Говоря о видах красноречия, о его высоком или почтенном, среднем или ярком, низком или будничном стиле, Прокопович устанавливает этим и типы личности, которые кроются за видами красноречия, и глубину мыслей, и

искренность чувств, и разные ситуации, которые требуют той или иной манеры говорения.

Красноречие реально раскрывает степень таланта: наилучший, средний, самый низкий.

Для развития ораторской способности обязательны ежедневные настойчивые упражнения, подражание лучшим образцам, что определенным образом отражается на степени оригинальности.

Звездами ораторского искусства Прокопович считал Цицерона и Златоуста, время от времени раскрывая черты их психологического портрета" [9, с. 418-421].

Как отмечает В.А.Роменец, большое значение придавал мыслитель в общении чувственной сфере личности, особенно выделяя чувство любви, считая его "первым и основным". Он ценил чувство любви, "*как стремление нашей воли, одаренной умом, к доброму делу, поскольку она добра.* Прокопович находил в ней доброжелательность, общность и соучастие в счастье и горе, и такие добродетели, как справедливость, рассудительность, знание, набожность, а также такие свойства, как ласковость, согласие, подобие характеров, стремлений и т. п. В любви выражаются близкие отношения старших с младшими, уважение младших к старшим. Ею предусматривается честность, доверие и простота. Она имеет в себе красоту, роднит также любовь в ее непосредственном смысле с одухотворенностью половых отношений мужчин и женщин при полной взаимности.

Но важнейшее в любви – это в первую очередь любить другого и чтобы нас любили, ранее, чем полюбим мы. Это бескомпромиссная самоотверженная любовь – самоотречение.

В оценке другого человека можно использовать и преувеличение, которое, как думает Прокопович, не навредит ей, а только будет привлекать к ней большее внимание. Это аналог абсолютизации черт человека в ее типичных психологических чертах" [9, с. 423].

В.А.Роменец отмечает, что Прокопович собрал целую энциклопедию данных о чувстве любви, о ее натуральные и даже патологических проявлениях, опираясь на взгляды известных авторов, например, Сенеки, Овидия, Вергилия и т. п. Он описывает разные виды любви, включая нечестную, чрезмерную, вредную, указывает, как сдерживать в таком случае свои чувства, какие есть способы спасения от любви, ее возбуждения и торможения, приводит рекомендации по овладению ее свойствами, качествами, чертами и т. д. "Раскрывая все другие психические особенности, включая характер человека и его личность, он как типичный представитель Киево-могилянской академии везде применяет испытанную методологию. Культурологический подход дает возможность автору органически соединить многие черты человеческой психики в теоретико-практическую целостность, что так или иначе способствует становлению психологического знания" [9, с. 424].

Для отечественных персонологов важным является тот отмеченный В.А.Роменцом факт, что Прокопович одим из первых в украинский философско-психологической литературе посвятил целый раздел одной из своих книг личности. Речь идет о разделе "О природе личности" в его труде "Об отборе материала", где рассматривается вопрос о неосознанной мотивации поступка, вызываемой умственной отсталостью, бесчеловечностью и т. п. "Рассматриваются также данные, связанные с событиями *до* поступка (ожидаемый случай, способность, средства), *во время* самого поступка (место, время, способ), *после* поступка (радость, печаль, страх), и этим подчеркивается важный компонент поступка, который логично завершает его целостность, – последействие.

Борьбу мотивов Прокопович рассматривал совершенно антиномично: можно избрать один путь поступка как действия, второй, третий и т.д. И каждый из них имеет свои нечестивые и позитивные основания" [9, с. 426-427].

Как отмечает В.А.Роменец, "немало психологического содержания содержат сентенции, тщательным образом отбираемые Прокоповичем, которые касаются черт поступка, характера, личности человека, обычаев и т. п. Это высказывания Курция, Цицерона, Вергилия, Сенеки, Овидия, Горация, Марциала, Валерия Максима, Катуллы и др.

В "Этике" Прокоповича мы находим своеобразное средоточие психологической мысли, ведь этика прямо связана с человеческим поступком. Обычай как предмет этики – это совокупность поступков, или компенсированный, стабильный, консервативный поступок… Именно в обычае кроется "здравый смысл". И Прокопович формулирует следующее правило поведения: "Всегда нужно делать то, чего требует здравый смысл; а он требует, чтобы каждому отдавать то, что ему принадлежит, то есть каждому нужно предоставлять его право" [9, с. 427-428].

В этом утверждении, как подчеркивает В.А.Роменец, Прокопович признает необходимость "считаться с другим человеком, который имеет право на индивидуализируемое, своеобразное, личностное проявление своей самостоятельности, но так, чтобы при этом не подавлять самость другого человека". Позже І.Кант выразил это в своем известном выражении: "Жить и давать жить другим" [9, с. 428].

Говоря о философах, Прокопович указывает на необходимость целостности их личности – они должны действовать в соответствии с тем, что и как человек учит. "Тот достоин имени философа, кто свою доктрину крепит действиями и придерживается своих же правил.

Целью доброго поведения является счастье или блаженство, и добрые действия являются добрыми именно в связи с реализацией этой цели.

Человек действует с целью. И Прокопович доискивается конечной цели человеческих действий – наивысшее добро и наивысшее счастье.

Добро как искушение поступка должно отвечать потребностям человека. Разделяя добро на виды, Прокопиевич, в конечном итоге, дает содержательный анализ его мотивации. Несозданное добро – это Бог, созданное – все вещи. Добро метафизическое связывается с принципом совершенства вообще. Добро физическое включает естественные способности и аффекты и, наконец, моральное, или этическое, отвечает стремлениям человека, оно желаемо. Именно об этом последнем добре и говорится в "Этике". Этическое добро делится на телесное (богатство) и моральное (почести).

Любое добро желается, а зло – не желаемое; когда желают греховного, то оно, на первый взгляд, кажется добром, но в действительности, объективно таким не является" [9, с. 428-430].

В произведениях одного из творцов психологии на сенсуалистических принципах Д.Дидро (1713-1784), известного использованием мысленного эксперимента для понимания исключительной, решающей сферы ощущений в развитии психики, нашлось место и для толкования личности.

Таа, в своем произведении "Сны д'Аламбера" он, вслед за Вольтером, "развивает мысль о том, что память придает

личности единство и осуществляет это благодаря медленному протеканию пережитых метаморфоз. Если бы человек мгновенно перешел от юношеского возраста к преклонному, он был бы кинут в этот мир, как в первое мгновение рождения. Не смог бы быть самим собой ни для других, ни для себя. Да и другие не существовали бы для такого человека в том виде, который они имели сами по себе. Все связи были бы разорваны, вся история жизни одного человека для другого, другого для первого перепутались бы окончательно. Человек не смог бы понять собственных устремлений, не узнавал бы самого себя да и никого другого. Да и его самого никто бы не узнал" [9, с. 151].

Д.Дидро считает этот признак очень важной характеристикой личности, ведь, если происходит из-за его отсутствия взаимное непонимание людей, то "можно пренебрегать другим человеком как личностью, можно относиться к ней не только пренебрежительно, но и цинично" [9, с. 152]. В.А.Роменец обращает внимание на соответствующее в этом плане поведение племянника Рамо, героя одноименного произведения Д.Дидро, раскрывая при этом "великую диалектику поступка". Он отмечает при этом, что позже Гегель взял эту идею как основную в "Феноменологии духа".

Племянник Рамо сравнивается Д.Дидро с фортепиано, которое представляет себе, что в мире существует только оно. Рамо считает, "что существует только он как наделенный умением пренебрежительно, цинично относиться к другим людям, так, будто никто из них не имеет своего индивидуализированного достоинства".

Д.Дидро проводит параллель своего Рамо с племянником Ж.Ф.Рамо (1683-1764), французским композитором и музыковедом. Первомотивом "философии" Рамо определяется зависть. Племянник Рамо нападает на гениальных за их вроде бы односторонность, от которой, как он считает, происходит зло на земле. "Он заботится только о себе, все другое в мире – глупости. Но сам племянник Рамо впадает в отчаяние от того, что он не гений" [там само].

Как считает В.А.Роменець, этот литературный прием позволяет всесторонне посмотреть на мир как с точки зрения выдающегося таланта, так и мерзкого человека, а также – сравнить их между собой. Словами племянника Рамо "Великий человек – это дерево, в соседстве с которым усыхают другие деревья. Однако это дерево дает прекрасные плоды". Рамо считает, что "природа не делает больших людей добрыми: гений и злодеяние… вещи вполне совместимые" [9, с. 153].

Следовательно, как утверждает В.А.Роменец, "племянник Рамо как тип характера, личности выступает *сознательным циником*, вырабатывает соответствующее поведение, а над ним – целую "идеологическую надстройку". Он переносит качества своей души на других людей, осуществляет "проекцию" на других и не проявляет милости ни к кому. Монарх, министр, финансист, судья, военный, литератор, адвокат, прокурор, коммерсант, банкир, ремесленник, учитель пения, учитель танцев – все это честные люди, хоть их поведение во многих случаях отклоняется от общей нормы и наполняется моральными идиотизмами. Чем более несчастлива эпоха, тем многообразнее идиотизмы" [там же]. Не перекликаются ли эти мысли с теми, что выражены в книге современного немецкого философа П.Слотердайка "Критика циничного ума"? [21].

В.А.Роменец осознает значение идей Д.Дидро для правильного понимания источников возникновения циничной личности и преодоления этого явления человечеством и поэтому дальше анализирует образ племянника Рамо: "Формулируя кредо своей жизни как жизнь бездельника, невежды и негодяя, он пронизывает им все свое мировоззрение, где натуральная картина личности человека поддана острой критике за ее противоречивость, за разрыв маски и самой скрытой мотивации. Тогда поступок непосредственно вытекает из мотивации, вывернутой наизнанку, а это, в сущности, составляет содержание самого поступкового действия. XVIII ст. в лице племянника Рамо отрицает барокковскую психологию личности XVIII ст., согласно которой культура личности есть культура маски; маска скрывает человеческую интимность, и это ее главное задание. Другое дело, какой характер этой интимности.

Однако XVIII ст. в лице племянника Рамо показывает, что существенной чертой личности является также и преодоление маски, преодоление разногласия, расхождения между внутренним и внешним в человеке. И эта двойственность – создание маски и переживание необходимости ее преодоления – и есть, в конечном итоге, стратегией человеческого поведения. Племянник Рамо представляет, олицетворяет собой принцип преодоления маски, но не в творческой инициативе, не в содержательной оригинальной деятельности, а в тавтологии, тождественности между внутренним и внешним в личности" [9, с. 154].

В этом плане В.А.Роменец приводит еще более прямолинейные слова персонажа Д.Дидро: "Я могу создать свое благополучие с помощью свойственных мне пороков, – я их приобрел без усилий, сберегаю без усилий, *они отвечают обычаям моего народа*. Они импонируют тем, кто создает мне протекцию, они больше гармонируют с их личными мелкими потребностями, чем добродетели, которые сдерживали бы их, становясь упреком с утра до вечера; поэтому было бы достаточно бессмысленно, если бы я стал мучать себя, как окаянный, для того, чтобы запустить себя и переродиться для того, чтобы усвоить характер, для меня неприемлемый. Добропорядочность восхваляется, но ее ненавидят, от нее убегают, она охлаждает, словно лед, а в этом мире нужно иметь теплые ноги. Нужно, чтобы Рамо был тем, кем он является в действительности: счастливым разбойником среди богатых разбойников, а не фанфароном добропорядочности" [см. 9, с.155].

В.А.Роменец отмечает, что своим поведением племянник Рамо отбрасывает "принцип побега от свободы", известный современной психологии личности и в котором "деградация личности прикрывается ширмой несознательного. Свое поведение он осуществляет целеустремленно, сознательно, и в этой осознанности своего "счастливого разбойничества" видит свое преимущество, ведь он выходит из самого себя, сам себя возлагает" [9, с. 155].

Ученый открывает в ходе анализа своеобразный психологический механизм такого циничного поведения личности барокко: "Чтобы снять *вынужденную* маску, маску откровенного нахальства, которая стоит значительных усилий, Рамо использует для облегчения выражения внутреннего через внешнее *выполнение* определенной роли, которая становится привычкой и уже не нуждается в значительных усилиях в отношении к другим людям. Да, он заявляет, что имеет большой набор мимических и пантонимических средств, чтобы влиять на других людей. В первую очередь, он разыгрывает "противоположные роли", использует малозаметные интонации, специальные улыбки. Пускает в ход нос, чело, рот, глаза, владеет гибкостью (позвоночника), манерой изгибать позвоночник, вздымать и опускать плечи, удлинять пальцы, кивать головой, закрывать глаза, изображать удивление. Дидро видит в этом *кривляньe* и унижение личности. Лишь героическая личность преодолевает эти черты, храня достоинство" [там само].

В.А.Роменец показывает психологические факторы беспринципности личности, противопоставление одной ее стороны другой. “Вот в этом и сказывается “несчастное сознание”, которое в такой маске теряет саму себя, теряет целостность личности, момент тождественности. В многоролевости поведения, в перманентном изменении масок человек теряет свою индивидуальность, становится беспринципным. Входя в маску, он сливается с ней или с другой маской и, в конечном итоге, в такой игре теряется сознание того, что же в действительности представляет это лицо. Этический релятивизм здесь обретает свой апогей, а вместе с тем и релятивизм личностных принципов, что становится беспринципностью” [9, с. 156].

Ученый отмечает вместе с тем, вслед за Д.Дидро, и некоторые “позитивные” черты племянника, ведь “Рамо сознался в своих пороках, свойствах также другим людям, но ведь он не был лицемером, не более и не менее отвратительным, чем они, он был только более *откровенным* и последовательным, а иногда и более глубокомысленным в своей испорченности. Его испорченность заключается в том, что он научился искусству не краснеть, не чувствовать бесчестие и обходить законы. Это предусматривает у человека наличие прекрасной способности перевоплощаться в любую роль. И об этой способности, его чертах и всем, что с ним связано, Дидро будет говорить обстоятельно в своем психолого-этическом эссе “Парадокс актера”.Это может касаться любого человека. Жизнь принуждает его перевоплощаться. Идея Шекспира о том, что весь мир – театр, что в нем все – мужчины и женщины – актеры, остается актуальной и в следующем столетии – в эпоху Просвещения” [9, с. 157].

Как отмечает В.А.Роменец, сам племянник Рамо, говоря об этой игре, ее типах, ее психологическом фундаменте, высказывает идею об *общем маскараде.*

Обобщая философские идеи Д.Дидро, выраженные в его произведениях “Племянник Рамо”, “Парадокс актера”, “Черница”, “Жак-фаталист и его хозяин”, В.А.Роменец подчеркивает, что позиция автора отображает переход мотивационного периода в истории психологии, в период действия, которое сначала еще лишено содержания мотива и потому является только финальным действием. “Сам Дидро вместе с такими разными героями своих произведений показал лишь этот переход к действию, что объективно знаменует отрицание мотива, ведь при его наличии, и в первую очередь при наличии в мотивации амбивалентности, никакое действие не возможно. Такими путями идет и актер, и племянник Рамо. Последний сам выступает как большой мастер перевоплощения (но перевоплощения сугубо внешнего) – в любую роль, когда он вступает в реальные отношения и когда просто воспроизводит перед философом разные сцены. Однако эта бесхарактерность является лишь результатом беспомощности человека перед общественной стихией. Провозглашается идея необходимости изменить условия, но они достаточно жестокие, и человек, желая быть самим собой, остается чужим себе, поглощается другим, и в этом основной смысл “разорванного сознания”, которое приводит к цинизму приспособления (обратная сторона попытки сделать общественную среду человечной) [8, с. 158].

Следовательно, как подытоживает В.А.Роменец, “после господства мотивации (Возрождение, XVII ст., Просвещение) главное ударение теперь смещается на действие. Как деятели Возрождения страстно отрицают Средние века, так и возникающая проблема поведенческого действия в истории психологии отбрасывает свою мотивационную основу как пройденный этап – в запале утверждения нового принципа – принципа действия. Дидро, оставаясь на позиции мотивационного периода, уже предусматривает новый уровень изучения человека, когда он будет определяться не тем, что он думает о себе, а тем, что он реально сделал в мире. Следовательно он предпринимает шаг от мотивации к действию” [9, с, 160].

Одним из выдающихся украинских просветителей, кто в своих взглядах на личность опирался на идеи Ф.Баумайстера, Ш.Монтескье, К.Гельвеция, Ж.Ж.Руссо, И.Ньютона и Х.Вольфа, был член Малорусской коллегии в Глухове (с 1770) Я.П.Козельский (около 1729 – после 1995). Исходным пунктом его психологических рассуждений, как считает В.А.Роменец, было сочетание личностного и общественного в психике человека. Вопрос общечеловеческого в личности он рассматривал с позиции полезности. “Идея общечеловеческого (самого глубокого общего, что есть между людьми, - способа их экзистенции ) противоречит раболепству одних людей перед другими” [9, с. 471].

В своих “Философских изречениях”, которые состоят из “Теоретической философии” и “Учебной философии” он “пытается соединить идеи Просвещения о необходимости знаний для самодостаточности личности с потребностью человека не утрачивать связей с природой” [там же].

Рассматривая истоки человеческих знаний, Я.П.Козельский прежде всего обращается к ощущениям, которые вызываются “присутствующими для нас вещами”. Он считает, что чувствует не душа, взятая сама по себе, а человек вместе с ее телом. Наличие или отсутствие предмета определяет наличие или отсутствие ощущения. Он дает интересную, фактически ценностную характеристику таким психическим способностям, как внимание, ум, смысл, и утверждает, что “познание поднимается на высшую ступень, когда мысли должным образом оформляются в языке” [9, с. 472].

Я.П.Козельский осуществил попытку соединить ум с характерологическими чертами, в частности такими, как стыдливость и робость. Так, если взять четыре человека с одинаковым умом, но в первом случае он будет не стыдливым и не робким, во втором – стыдливым, но не робким, в третьем – робким, но не стыдливым, в четвертом – и стыдливым и робким, то первый из них будет втрое или вчетверо, а второй и третий вдвое умнее, чем последний. “Поэтому сильный духом человек умнее слабым духом” [9, с. 472-473].

В.А.Роменець указывает на то, что среди черт личности первейшее внимание Я.П.Козельский уделяет обязанности, рассматривая ее как “склонность, внутреннее побуждение к выполнению хорошего дела. Обязательство человек возлагает на себя, осуществляя лишь значительные обобщения в познании жизни. Здесь вся Киево-Могилянская академия, а вместе с ней и Козельский, так или иначе находятся под воздействием Цицерона. Среди основных обязанностей на одно из первых мест выходит *трудолюбие,* а далее – *гуманизм.*

Обязанностью для человека выступает также познание мира и самопознание. Отсюда появляется *мудрость*. *Терпеливисть* квалифицируется как важная моральная черта личности, так же, как и *великодушие, честь*. Красивому человеку тяжело быть добропорядочным, ведь его возвеличивают другие люди и ему тяжело сохранить самообладание.

Психические особенности по большей части рассматриваются через поступки. Такой подход Козельский сохраняет и в отношении темперамента, который выступает у него прежде всего вместе с характерологическими чертами. Все

черты темперамента и характера подаются как зависящие от *образованности* человека, но проверяются они в поступках. На основе образования появляется общая воля, поэтому вначале нужно исправлять волю, а уже потом – ум. Козельский следует принципу поведенческого действия и с этой позиции рассматривает поведение человека" [9, с. 473-474].

Значительный интерес к проблеме личности отмечает В.А.Роменец в произведениях известного немецкого поэта, философа, психолога, натуралиста, политика И.В.Гете (1749-1832). Среди многих научных достижений немецкого гения исследователь выделяет сделанную им глубокую философско-психологическую характеристику творческой личности. Как отмечает В.А.Роменец, "для него не было сомнения в том, что выдающуюся творческую личность, какие бы она ни имела врожденные способности, формируют, в конечном итоге, осуществимость, характер исторического движения. Ему очень повезло, думает Гете, что он родился в пору самых величественных мировых событий. Они длились на протяжении всей его долгой жизни: он был свидетелем Семилетней войны, выхода Америки из-под влияния Англии, Французской революции, наконец, наполеоновской эпопеи с трагедией и гибелью ее героя" [9, с. 340].

Гете уверен в том, что лейтмотивом становления творческой индивидуальности является использование творцом достояний культурного наследия человечества, она в своей оригинальности выражает единство индивида и человечества, опирается на предшественников в своем последующем развитии. Взятая сама по себе, личность не владеет ничем, чтобы она могла считать своей собственностью. Творец (даже гений) должен учиться у тех, кто живет рядом с ним. Полагаться лишь на самого себя недостаточно. Гете переживает, что этого не понимают даже умные люди, которые в погоне за оригинальностью пол-жизни находятся во тьме и не могут найти свой настоящий творческий путь. Есть немало художников, которые хвастаются тем, что не подражали какому-либо мастеру и обязаны своими успехами лишь собственному гению. Гете же убежден: такого быть не может, ведь окружающий мир навязывает себя человеку, формирует его вопреки его дурости.

Характеризуя к конце концов свои творческие достижения, он добавляет: "Но, говоря по совести, что здесь было собственно моим, кроме желания и способности видеть и слышать, выбирать и различать, вдохновляя жизнью услышанное и увиденное?... Своими произведениями я обязан никоим образом не собственной мудрости, а тысячам предметов, тысячам людей, которые одолжили мне материал… Уже поэтому можно говорить о воле, профессиональной способности, настойчивости в исполнении замысла" [9, с. 341].

В.А.Роменец отмечает глубокое понимание Гете сущности познания, творчества и роли в нем знаний. Последние немецкий мыслитель рассматривает как важный психологический фактор в творчестве. Например, пейзажист должен владеть множеством знаний – по перспективе, историческому пути архитектуры, анатомии человека и животного, ботанике, минералогии. По его мнению, "истинный творец не удовлетворяется каким-то одним отображением мира. Речь идет об универсальной одаренности человека вообще, ведь никакое отображение мира не может быть исчерпывающим. Мир в себе не является художественным, научным, моральным, технологическим или еще каким-то. Лишь в бесконечном количестве выражений творец приближается к более-менее полному отражению действительности. Здесь выступают тесно связанные между собой понятия идеального и реально существующего. Гете подчеркивает, что настоящее идеальное заключается в умении так использовать реальные средства, чтобы показанная художником правда порождала иллюзию действительно существующего" [9, с. 341].

Сложность мира и научная деятельность требуют, по мнению Гете, от поэта и ученого множества способностей, среди которых важны способность прозрения, правильного наблюдения действительности, математическая глубина, физическая точность, глубина и острота ума, быстрая фантазия, рвущаяся вперед, радостная любовь ко всему чувственному – все это необходимо для того, чтобы жизненно и плодотворно охватить *данный момент*, благодаря чему только и может возникнуть художественное произведение, какое бы содержание он ни имело" [9, с. 342].

В.А.Роменец отмечает, что "требование целостности – выдающаяся идея у Гете. Человек не является отдельно художником, ученым, технологом или кем-то еще другим. Мир не исчерпывается односторонним открытием, отображением, в себе он универсальный, *весь*. Потому и человек в своем отношении к миру обнаруживает свою универсальную одаренность.

После такого панегирика объективным факторам эпохи Гете показывает и роль прирожденных данных творческой личности. И сила их не уступает мощи объективного мира с его влияниями на человека. Одним из самых выразительных понятий здесь выступает *антиципация*" [9, с. 342-343].

В.А.Роменец особенно выделяет мысль Гете о высоте таланта: "Что – от мира, что – от человека, что будет преобладать – объективное или субъективное, все это зависит от уровня таланта. Средний талант всегда оказывается *в плену своего времени* и невольно пользуются элементами, заложенными в нем. Напротив, высокий талант (Беранже, Гораций, Гафиз) стоит *над своим временами*, а это и дает возможность проницательнее видеть эпоху, феноменологически преодолевая определенное поглощение ею.

Поэтом преобладает идеал общечеловеческого. Подобную идею Гете и другие немецкие мыслители находят в Древней Греции и усматривают именно в ней такой идеал – прекрасного человека" [см. 9, с. 343].

Прекрасный, *добрый*, одаренный талантом человек – художник, естествоиспытатель, поэт и т. п. – всегда благотворно влияет на человечество. С этим Гете связывает так называемые прафеномены, имеющие преимущественно моральное содержание и вызывающие идею общечеловеческого. При этом Гете предупреждает, что напрасно надеяться, чтобы ум сделался всенародным, "потому что всенародными могут стать лишь страсти, чувства, ум же навеки останется достоянием отдельных избранников судьбы.

Чувства больше, чем ум, раскрывают *универсальность гения*, который не может себя выразить вполне в какой-то одной разумно определенной сфере" [9, с. 344].

В.А.Роменец подчеркивает идею Гете о важности именно индивидуального воссоздания мира, в котором и начинается творчество: "Это – взгляд в психологический корень! Индивидуальное – инструмент видения общего, общечеловеческого. Через индивидуальное пролегает единственный путь воссоздания мира. Такой, в частности, выступает лейбницевская монада, ведь она охарактеризована как "живой источник вселенной."

"Такое вхождение в мир, в его таинственные глубины, возвышение над миром в свободном созерцании его силы представляет центральный психологический пункт творчества – личность творца. Гете подчеркивает, что в

пластических искусствах, в поэзии личность есть все. Она не может там быть придатком. Она даже возвышается над поэзией, ведь в поэтическом воплощении угасает идеал.

Развивая, в сущности, Платонову идею творчества, Гете признает, что продуктивность *высшего порядка*, озарение или великая плодотворная идея, способны оказать влияние на духовность человечества, она никому не подчиняется, ни от кого не зависит, имеет свою автономность, а сам человек–творец как будто выступает органом всемирных божественных сил. Творческая продуктивность превыше всего земного. Это неожиданный дар небес, "чистое божье дитя", которое нужно встречать с радостью и благоговением.

Правда, Гете указывает и на такую продуктивность, которая находится под воздействием земных начал и больше подвластна человеку. Однако, если первая продуктивность налагает печать творца на целые века, то другая лишь выполняет определенный план" [9, с. 344-346].

Как отмечает В.А.Роменец, Гете выделяет такие "оптимальные условия" перехода субъективного духа в объективный, как "свежий воздух свободных полей", где Дух Божий будто бы парит над человеком и придает ему божественную силу.

Природа творчества, как ее понимает Гете, ее полная автономность от мира зависит от объективного духа, выступает как нечто непредвиденное, является *импровизацией* – как одной из важнейших творческих способностей... *В этой* способности к импровизации Гете отмечает *объективность* толкования предмета. В основе импровизационного умения лежит *фантазия*." [9, с. 346].

Не обходит Гете своим вниманием и такого мотива творчества и жизни, каковым является любовь. Любовь как чувство и отношение является для него содержанием и формой человеческой мотивации. Любовь как чувство выступает исходным пунктом философии Гете. В.А.Роменец приводит в этом плане слова гетевского Фауста: "Все дело в чувстве", – ведь чувство является содержанием и движущей силой, мотивационной основой феноменологических превращений, - от красоты предметного мира до красоты потусторонней, а в ней уже происходит формирование идеала, который в своей завершенной фазе через образ Елены Прекрасной, матерей предстает как *вечно женское*…

Ситуация любви предусматривает отношение субъекта и объекта любви через ценности, а они связываются с переживаниями чувственной красоты…

Любовь к человеку переносится на всю природу. И в этом – поэтический пантеизм Гете.

Человек – центр открытости мира, красота человека делает его таким центром. В этом величие функциональной сути красоты. Она концентрирует в себе весь смысл бытия, и в этом понимании "спасает мир", поскольку предоставляет ему смысл и оправдание. Красота – не просто телесное явление: благодаря красивому телу (одухотворенному) человек пробуждает в себе красоту, чувствует ее эталон в самом себе, и он является смыслом бытия, и в нем концентрируются в непостижимом единстве истина, красота, добро" [9, с. 348-351].

Следовательно, как подчеркивает В.А.Роменец мнение Гете, "образ любви сосредотачивает в себе весь смысл бытия, становится его центром, из которого идет сияние на весь Космос (красивая Вселенная). Через красоту мир открывает себя, познает себя через человеческий способ видения мира. Чувственный смысл мира проявляется через его красоту. И этот смысл появляется именно в чувстве. Оно заполняет собой весь мир и расширяет до размеров мира человеческую душу" [9, с. 351-352].

Гете воспринимает красоту как трансцендентальную, духовную сущность и переходит от одухотворенной красоты пейзажа, красоты истины и красоты моральной к красоте *матерей.* "Все ступеньки красоты, каждая в свое время, *абсолютизируются любовью*… В этой абсолютизации любовь *исчерпывает* себя как стремление к чувственному образу. Образ и любовь взаимно уничтожают себя…

В итоге Гете соединяет любовь в природе и вечную звезду любви. Все, что происходит в природе, только благодаря любви, везде сказывается ее всесильный творческий дух. В вечном сиянии любви "вечно будете блаженны." [8, с. 354].

Большое значение придает Гете вечной традиции в человеческой культуре, которая выражена в требовании "Познай самого себя". В.А.Роменец выделяет в ее понимании немецким гением двунаправленний смысл. "Познавать нужно, но каким будет результат? Рядом с иронией сомнение относительно результатов этого познания. Действительно, во все времена, у всех культурных народов существовало требование познать самого себя. Однако требование довольно странное, ведь никому не удалось это сделать, и совсем еще не известно, стоит ли выполнять это требование. Гете замечает, что все мечты и замыслы человека были направлены в первую очередь к внешнему миру, что его окружает. И в этом значительный смысл, поскольку внешнюю природу надлежит поставить на службу человеку для осуществления его целей. Себя же человек познает только тогда, когда находится в тяжелом конфликте или испытывает радость по поводу значительных жизненных достижений, чтобы осознать, чего следует хотеть, а чего избегать. Вообще Гете считает человека "темным" существом, которое не знает ни своего происхождения, ни дороги, по какой должен направить свои шаги. Он очень мало знает о близлежащем мире, но еще меньше – о самом себе. Гете признает также, что не знает себя, и хорошо, что Господь бережет его от такого знания. Может это и счастье, что человек не знает самого себя, ведь такое знание могло бы иметь очень трагические последствия…

Человек часто закрывает глаза на те обстоятельства, которые ему противоречат, но дают возможность выдвинуть вперед свою ограниченную, беспомощную личность…

Сложность самопознания требует большого искусства самоизоляции и ограничения, умения освободиться от страстей, которые отмежевывают человека от его собственной природы, центрируют на себе. Вопреки этому выступает *децентрация* как попытка выразить субъективность объективным образом.

Самопознание заключается в том, чтобы в самом себе почувствовать и увидеть *общечеловеческое* в его объективном значении…" [9, с. 358-359].

В.А.Роменец отмечает, что "величие Гете заключается в том, что он охватывает своим творчеством все человечество, которое было, есть и будет. Он вобрал в себя Вселенную со всем, что есть в ней. Наивысшей ценностью здесь выступает общечеловеческое, способ существования человека в мире и способ раскрытия мира через человека. В этом люди едины, но они забывают эту исходную способность бытия. Общечеловеческое выражается наиболее полно в религиозном мотиве деятельности. Гете замечает, в частности, что этот мотив может стать объектом искусства, но при

условии, что в нем присутствует *общечеловеческое.* Большая политика тоже связывается с идеей общечеловеческого. В связи с этим, поэт замечает, что в Наполеоне выразительно выступает *квинтэссенция* человечества!..

Общечеловеческое полнее проявляется в истории человечества… Именно человеческая история раскрывает глубинное в человеческой психике, то есть то, что одинаково присуще всем людям, и только в этом, самом глубинном, проявляются настоящие индивидуальные особенности человека, в первую очередь – творческие" [9, с. 360].

В.А.Роменец указывает еще на одну интересную, по сути своей диалектическую особенность философского понимания Гете человека, что выражено в его учении о демоническом начале в человеческой истории. Согласно этому учению, человек предстает в своей противоречивости, в своих противоположностях. Он формулирует соответствующий тезис: "Человек – Бог и сатана, небо и земля, все в одном; это понятия-концепты, в которых человек предстает в своей истинной природе"…

"Демоническое начало в человеке Гете считает необъятным. Оно ярко выражено в Мефистотеле, Наполеоне, Паганини. Это неосознаваемое начало властвует в поэзии, преобладает в уме, рассудке, и именно этим несознаваемым оно завораживает человека. Религиозные обряды, музыка заметно влияют на людей именно через демоническое начало.

Будучи прерогативой великих людей, проявляясь достаточно полно в творчестве, демонизм становится движущей силой и содержанием *любви*, сопровождает страсть. "Любовь – это настоящая его стихия" [9, с. 360].

В.А.Роменец допускает, что демонизм XVIII века является продолжением, углублением титанизма эпохи Возрождения. Если титанизм связывался с универсальностью творческих проявлений человека и возносил человека к Богу, что было не более чем метафорой, то демонизм стал выражением связи человека со сверхприродными силами, когда он выступает инструментом этих сил, подчиняется им и в то же время устанавливает связь с божественной субстанцией. Каждый человек несет в себе демоническое начало, но не в каждом оно проявлено в вершинах его творчества.

С идеей демонического, как отмечает В.А.Роменец, у Гете связана концепция *прафеноменов,* за которыми можно наглядно увидеть божество. "Бог, воплощенный в человеке, выступает как демоническое. Демоническое, которое человеку дано постичь на почве чувственных впечатлений (как своеобразный символ), является прафеноменом. Последний уже не анализируется, все, что стоит за ним, человеку недоступно, ведь это есть потусторонняя загадка – по ту сторону явления. Иначе говоря, прафеномен является пределом познания, в частности, психического. Он связан больше всего с теми силами человеческого поведения, которые определяют мотивацию поступка.

По мнению Гете, высший уровень познавательных достижений человека – удивление, вызванное встречей с прафеноменом. Познавательное стремление может этим и удовлетвориться: здесь – остановка познания, его принципиальная граница. Но люди не удовлетворяются содержанием прафеномена, они ищут то, что кроется *за* ним, это похоже на то, как дети, увидев себя в зеркале, заглядывают по ту его сторону, чтобы узнать о тайне двойника" [9, с. 361].

В.А.Роменец выделяет в ряду прафеноменов исходный, в качестве которого выступает выведенная Гете в "Фаусте" идея, принцип *матерей*, отображающий потустороннюю сущность мира. "В вечных сумерках существуют животворные матери – творческий и охраняющий принцип, с которого берет начало все, что имеет на земле форму и жизнь… Вечная метаморфоза земного бытия, зарождение и рост, гибель и возникновение – все это, по мнению Гете, и является непрерывным трудом *матерей* (сравнить: "материя" как субстанция). Он находит здесь женское начало…

Не только идея матерей, но и взгляды, отвечающие Богу, также являются прафеноменами. Где еще человек имеет наглядное представление о природе первобытного бытия, там можно говорить о прафеномене. Гете отбрасывает Бога, который стоит над природой. Бог – воплощен в природе, он всеми красками просвечивается в ней. Такие возвышенные рассуждения о Боге и о самой Природе Гете нашел у Спинозы" [9, с. 362].

В соответствии с этим, по Гете, стратегия поведения человека заключается в том, чтобы "быть ближе к природе, а таким образом и к Богу, ведь "природа и мы, люди, так *проникнуты божеством*, что оно правит нами, мы в нем живем и действуем, страдаем и радуемся в согласии с его извечными законами, придерживаемся их, так что они применяются к нам в любом случае, познали ли мы их или нет" [там же ].

В.А.Роменец указывает на открытый Гете важный критерий развития психики, определения вершины ее естественного развития, каким является *зрелость*. Напротив, незрелость влечет извращение поведения людей – как индивидуального, так и общественного. "Эгоизм и зависть свидетельствуют о незрелости или перезрелости психики, они выступают как два демона зла. Поскольку существуют извращению в зрелости, то будут существовать и борьба партий и игра в достоинство человека. Зрелая психика вмещает общечеловеческое, ибо прошла его феноменологически. С помощью зрелой психики можно прийти к согласию в сложных вопросах, ведь *зрелая психика вмещает в себе общечеловеческое и поэтому становится толерантной*.

Естественное своеобразие каждого человека не противоречит его общечеловеческому. Только так и может вырастать настоящая (творческая) индивидуальность. Этот апофеоз естественного, поклонение ему непосредственно ведет к пониманию человеческого достоинства, которое прокладывается между определением извне и определением изнутри.

Каждое существо, исходя из всечеловеческого, стремится к своей индивидуальности" [9, с. 363-365].

Следовательно, как отмечает В.А.Роменец, Гете осознает границу познания человеческой природы, которая "пролегает там, где завершается представление о прафеномене. Тяжело человеку постичь тайну соединение тела и души, материи и духа.

Отсюда появляется тайна смерти и бессмертия, которая находится по ту сторону прафеномена. Опыт убеждает в том, что люди смертны, однако они не принимают идею смерти дорогих людей. Смерть – невозможность, которая вдруг становится действительностью. Акт перехода от жизни к смерти так феноменально непостижим, что те, кто еще остаются жить, безгранично потрясены, поражены им. Потому Гете не хочет избавляться от счастливой веры в бессмертие.

Одновременно с Кантом Гете ставит границы в разработке вечных проблем – Бога, бессмертия, сути человеческой души, ее связи с телом. Эти вечные проблемы нельзя решить средствами философского мышления. И, как будто с позиций практического ума, Гете отдает преимущество мысли о существовании, которое будет длиться в потустороннем

мире. Гете советует вообще не говорить о душе. Лучше говорить о *чувстве* вечного и бесконечного в конечном человеке, ведь в чувствах, их переживании – окончательный смысл жизни, который только может быть постижим человеком" [9, с.365-366].

Характеризуя в целом эпоху Просвещения, В.А.Роменец указывает, что ее ведущую психологическую тему составляет отношение чистого и практического ума. "Эти психические структуры, оставаясь на уровне мотивационного принципа поведения, указывают именно на практичность мотивации, то есть на необходимость перехода к действию. Однако преимущественно действие мыслится как то, что имеет моральное содержание и выражает нравственность личности. Теперь речь идет о принятии решения, чтобы осуществить переход от мотивации к поступковому действию.

Характер человеческой личности определяется теперь в основном соотношением интеллектуальности, эстетичности и нравственности. Первые два качества определяются тем, что мало влияют на моральную сторону поступкового действия. Настаивание же на них считается даже гиблым для человека" [9, с. 366-367].

В контексте "просветительского" понимания личности В.А.Роменец формулирует одно из наилучших ее определений: "Личность как субстрат, носитель морального поступка вместе с тем формируется благодаря нему, является результатом совокупности поступковых моральных действий; это касается и таких черт личности, как характер, темперамент, одаренность и т. п. Гегель, в частности, утверждает, что характер человека – это ряд его поступков, и базируется он именно на моральной природе" [9, с. 367].

Великий украинский энциклопедист психолог выдвигает в этом месте ряд интересных мыслей о перспективах развития психологической науки и ее значении для человечества: "Последующее развитие психологии направлено на то, чтобы понять поступок *универсально,* то есть перенести структуру его морального содержания на все психические проявления, воспринять его как логическую *ячейку* всех психических феноменов, как ту базу, в связи с которой они возникают. Поступок больше всего осознается (в яркой своей наглядности) именно как моральный феномен.

Психология, появляющаяся в ту или иную эпоху, отображает психику человека, объєктивированную в ее творчестве – научном, художественном, моральном, в государственных, гражданских учреждениях и т. п., а также в общественно-политических движениях того или иного времени. Все, что создано человеком в его исторической деятельности, возвращается в систему ее психологических знаний. Однако в этих творениях не вполне воплощены идеальные мечты человека.

То, что человек являет собой, - это сплав его реальных произведений и того идеала, который является стимулом и критерием творчества. Психология становится тем более реальной дисциплиной, чем больше она опирается на культурную базу эпохи. В этом и заключается культурологическая позиция в истории психологии. Естественно, что эта последняя должна широко опираться на исследования в отрасли исторической психологии, хоть сама психология, выступая продуктом творчества человека данной эпохи, является одновременно важнейшим компонентом ее культуры" [9, с. 367-369].

### 23.4. Категория личности в философско-психологических работах ученых и деятелей искусств XIX – начала XX столетия

В период сциєнтизма, к которому В.А.Роменец относит XIX и XX век, ученый стремится отыскать в истории психологии "такие проблемы, которые дадут ей возможность выйти на тот рубеж исследования, где она найдет настоящее достоинство личности и утвердит соответствующие способы ее бытия" [10, с. 5]. Он рассматривает личность как субъект исторической активности. В ней интеллектуальное, эмоциональное и волевое определение психики образуют целеустремленное напряженное единство. Потому личность часто интерпретируется именно как героическая личность, историческая личность. Интересной в этом плане является его ссылка на Д.Г.Брестеда, который в своем труде "История Єгипта со старинных времен до персидского завоевания" (1915) назвал первой личностью в истории человечества египетского фараона Аменхотепа IV, который взял себе имя Эхнатона. Д.Г.Брестед считал его не просто личностью, а героической индивидуальностью [10, с. 19]. Показательными являются признаки личности, которые выделяет при этом Д.Г.Брестед и которые отмечает В.А.Роменец: "Опираясь на идею Бога и действуя от его имени, Аменхотеп IV вступает в конфликт с религиозной традицией. Нового Бога он не отождествляет даже с уже существующим богом солнца Ра. Фараон сам принял сан верховного жреца как нового Бога с титулом "Большой ясновидец". Новый Бог – это не просто материальное солнце. Это тепло, проникающее во все проявления жизни. И это должно было быть очевидным для всего народа. Величие и завершенность героического в Эхнатоне – в выходе в общечеловеческое. Оно здесь связывается с идеей правды. Царь, который живет по правде и которому подчиняются народы, должен иметь правду всеобъемлющую. Героизм уже в древнем мире имеет логично завершенную полноту. Царь от имени Бога отличает себя от других людей. Опираясь на всеобъемлющего Бога, он вмещает в себе все человечество" [10, с. 19-20].

Однако, "предоставив преимущество идеологии над всеми другими, например, материальными потребностями, фараон пошел как человек опасным путем. Храмы Атону ("Эхнатон" – дух Атона) были построены по всей стране, но не была учтена традиция поклонения старым богам. Религия Атона, переходящая в философию, была непонятной для людей. Духовная смерть героя наступила после физической. Тогда и был прозван "преступником из Ахетатона" великий реформатор религии, первая личность в истории человечества" [10, с. 20].

В.А.Роменец говорит об основном задании личности героя перед историей – попытаться убедить людей в превосходстве идеальных ценностей перед материальными. Даже гибель героя становится признаком полноты "выражения его причастности к ценностям высшего порядка. Материальные ценности ничего не вмещают в себя и являются ценностями условными, для определенного времени и пространства. Героизм предусматривает служение общечеловеческому, а оно может быть только в сфере духовной, борьба за которую продолжается в мире материальном" [там же].

В ходе такой борьбы люди в конце концов "реализуют идею, заложенную Богом в Богочеловека. Речь идет о герое как сыне человеческом, который вмещает в себе *общечеловеческое*. Богочеловек есть историческое проявление идеи общечеловеческого. Бог есть бесконечность проявления себя самого через общечеловеческое, которое поэтому и

содержит в себе бесконечное. Человек, который имеет в себе Бога, заключает в себе и всечеловеческое [10, с. 22-23].

Поэтому, как подчеркивает ученый, смысл и задание исторической личности выступают "в сочетании с Божественным". При этом "миссия исторической личности, которая возлагает себя и пролагает себе путь через миллионы человеческих волевых стремлений, – спасти от гибели человеческое существование, становится миссией трагической, ведь найти срединное, рядовое абсолютно невозможно. Тем-то историческое лицо вбирает в свою судьбу мир людей, принимает на себя все страдания человечества. Отсюда пророчество относительно собственного жизненного пути: проповеди, исторические деяния, сторонники, враги, измена, страдание, смерть, воскресенье" [10, с. 24]. Все это в полной мере относится к христианству.

В.А.Роменец справедливо выделяет в этом плане один из главных признаков личности: "Величие и трагизм героического заключаются в том, что личность как историческое явление расширяет себя от непосредственной среды к границам космоса, и тем более она выступает как личность, чем противоречивее оказывается это окружение и вмещается в личности, а она остается целостной" [10, с. 26]. Как бы продолжая эту идею, ученый в другом месте своего труда ссылается на мнение Ф.Прокоповича, выраженное в его "Гимне Днепру", о значении природы, ее изображении в пейзаже. "Пейзаж выводит человека за пределы определенного времени, определенного места, вмещает его в центр вечности как бессмертную монаду – центр мироздания. Природа появляется как личность, имеющая право на самобытность" [10, с. 29].

В.А.Роменца интересует проблема противоречивости в становлении личности. В этой связи он напоминает о волюнтаристском принципе А.Шопенгауера (1788-1860), который объясняет "разные формы порабощения человека человеком, отрицания индивидуальной сущности личности, что реализуется прямым насилием, хитростью, насаждением другому человеку чуждых ему мотивов" и т. п. Пессимистическая философия А.Шопенгауера характеризует мир как "мировой приговор", философ "не хочет видеть разницы между поработителем и порабощенным, между тем, кто совершает террор, и тем, кто ему подвергается, поскольку природа воли у них одна". В этом контексте пессимистической можно считать дискуссию, состоявшуюся в начале XX века между Б.Расселом и Дж.Холдейном о роли науки в решении судьбы человечества. В этой дискуссии Б.Рассел показал, "как наука может привести к завершению жизни на земле. Силы, которые она оседлает, станут причиной ее гибели. В "большой мудрости" много печали, кто увеличивает мудрость, тот увеличивает печаль." [10, с. 36-38]. Однако, как подчеркивает В.А.Роменец, "оптимизм и пессимизм – мировоззренческие ориентации, которые появляются из открытия естественных закономерностей и являются уже вненаучными идеями, выражают характерологические черты человека-исследователя, его личности… Космический пессимизм в известной мере уравновешивался чувством уверенности, если не благодушния в отношении к современному состоянию и ближайшим перспективам развития науки и общества". Главный оппонент Б.Рассела Дж.Холдейн в своей оптимистической позиции в отношении роли науки опирается на гуманистический идеал, который может быть обеспечен, в частности, "единением науки и искусства". Он предлагает, "чтобы поэты знакомились с наукой и экономикой, а научные работники и экономисты – с поэзией" [10, с. 48, 58]. Это, как отмечает В.А.Роменец, имеет отношение и к психологии.

Характеризуя понимание личности философами и психологами XIX и XX веков, такими, как Г.Штейнталь, М.Лацарус, В.Вундт, Ф.Боас, Л.Леви-Брюль, В.Гумбольт, О.Потебня, В.А.Роменец отмечает, что "главной темой психологических исследований, в которых речь идет о характере и личности, есть становление их на почве индивидуальности.

Эти исследования посвящены, с одной стороны, разработке идеи целостности, единства проявлений психического, с другой – открытием своеобразных слоев человеческой психики. Считается, что личность (как и характер) осуществляет целостность психических проявлений человека как высший интегративный механизм. Тогда появляется вопрос, что же интегрируется? К сожалению, в исследованиях характера и личности нельзя найти удовлетворительных определений, ведь вопрос целостности является вопросом психики вообще, в том числе и животной, хотя признавать личность у животных не осмеливаются. Вот почему главный вопрос здесь заключается в том, чтобы выяснив слои психического, показать механизм, который интегрирует их.

Личность предусматривает наличие *персоны* (person – маска), внешне обращенной к миру, ведущего *мотива*, заключающегося в переживании достоинства, и определенной *стратегии* поведения, воплощающей характер человека. Стратегия определяется… отношением цели и средства.

Характер личности разделяют, как правило, на обращенный к внешнему миру и при этом говорят об экстравертированности человека, то есть экзопсихике, и обращенный к внутреннему миру, тогда говорят об интровертированности, или эндопсихике, и это есть основой исследований характерологических (или личностных) черт человека" [10, с. 66-67].

В.А.Роменец отмечает: "то, что соединяет экстравертированную и интровертированную установки, есть сопереживание. Если оно выступает только в зародышевой форме, нет ни экстраверсии, ни интроверсии. Развитое сопереживание стимулирует эти две установки, и они выступают лишь как его моменты, отдельно же, как определенный тип характера или личности, они не существуют. Эти проблемы появились еще в XIX ст., но во весь голос о них говорилось впоследствии.

Психология XX ст. показала себя преимущественно как психология личности. Характерно, что в это время не было дано надлежащее определение личности. Поэтому и неизвестно, когда возникает этот феномен в индивидуальном развитии, а также в историческом становлении человека. Иногда указывают на личность ребенка, подростка. А может, она появляется только в юношеском возрасте? Существует ли уже личность в Древнем мире? Появляется ли она только в буржуазном обществе, вместе с появлением "индивидуализма"? Определив личность как свой основной предмет, психология XX ст. так и не раскрыла природу этого предмета. На нее лишь указывают, но этого недостаточно, потому что вокруг тьма" [10, с. 67].

Ученый связывает перспективу решения этих вопросов с применением принципа поступка в исследовании таких аспектов личности, как ее неповторимость, уникальность, творчество. Его интересует в этом плане поступковый характер творческого процесса, творчество как коммуникация через оригинальность, такие компоненты творческого

процесса, как интуиция, фантазия, мышление, вдохновение. Он уверен в том, что "этими проблемами творчества исчерпывается принцип поступка как действия. XX ст. построит свою психологию на принципе последействия. Действие поступка станет основанием для развития жизненных установок личности, смысла ее жизни как фундамента стратегий поведения" [10, с. 68].

Перспективными являются рассуждения исследователя проблем истории психологии о катарсисе как состоянии, новых качествах личности, выполняющих функцию ее *возвышения* (выделено нами – Р.В). Он утверждает, что "как возвышение психического в катарсисе над противоречиями, как формирование новых структур психического, катарсис является и новым состоянием духовности. Личность как будто поднимается над собой и достигает какого-то нового творческого уровня. Она сталкивается с новым содержанием, открытым в самой себе, - содержанием бесконечного. И этот акт слияния субъективности с бесконечным содержанием и составляет то, что философия возвышения называет *экстазом*. Психология второй половины XX ст. непосредственно подошла к изучению этих состояний, которые возносят человека над будничностью, вводят его в бесконечную область совершенства, идеальной духовности, которая может иметь, в частности, религиозный оттенок" [10, с. 69].

Не проходит мимо внимания исследователя такая важная индивидуально-личностная сторона психики человека, как присвоение им мира, что изучалось в "волюнтаристской психологии" Рибо, Вундта, Джемса, которые утверждали, что "человек есть то, что он имеет, а имеет он то, что может сделать в прагматическом понимании. Такой и оказывается личность. Она состоит из всего того, что человек может присвоить и назвать своим, а точнее – что она уже присвоила. Поэтому ведущая деятельность личности заключается в присвоении, причем плюралистическом" [10, с. 80].

В.А.Роменец наблюдательно анализирует признаки личности, которые изучаются в исследованиях разных ученых, даже в тех случаях, когда они систематически ее не исследуют. Из этих признаков состоит в конце концов всесторонняя характеристика личности. Так, анализируя творчество А.А.Потебни (1835-1891), он приводит мнение харьковского психолога-лингвиста о том, что "отдельную человеческую личность, даже независимо от языка, можно считать особенной точкой зрения на мир, что выразительно проявилось уже в трудах Г.Лотце. Слово углубляет эту особенность восприятия. Потебня приводит известные слова Гумбольдта: "Как отдельное слово становится между человеком и предметом, так весь язык (как мировоззрение высшей единицы – народа) – между человеком и действующей на него природой. Человек окружает себя миром звуков для того, чтобы воспринять и переделать в себе мир предметов…" [10, с. 105].

Он приводит мнение Н.Н.Ланге (1858-1921), который создал первую в Украине, в Одесском университете, психологическую лабораторию (1993), о том, что "душа человеческой личности на 99% оказывается продуктом истории и общества" [10, с. 127]. Именно под воздействием А.А.Потебни, А.М.Веселовского, Н.Н.Ланге в Украине возникла научная школа своеобразной гуманистической психологии, "которая поставила перед собой цель – исследовать проблемы творческой личности, ее жизненного пути, … потусторонней судьбы" [10, с. 129].

Интересными являются обнаруженные В.А.Роменцем мысли известного европейского поэта, философа, психолога, теолога Г.Т.Фехнера (1801-1887), который считал человеческие личности органами чувств души Земли. "По Фехнеру, человек живет не один раз, а три. Первая ступень жизни – это непрерывный сон, вторая – чередование сна и бодрости, третья – непрерывная бодрость. На первой ступени, к рождению, человек находится в сумерках одиночества. На второй он живет личностной жизнью и вступает в общение с другими людьми в феноменальном мире. На третьей ступени ее духовность переплетается с жизнью духовности других людей во имя высшей жизни во Всевышнем Духе, где осуществляется возможность созерцать сущность всего того, что происходит. Здесь же раскрывается божественное начало, которое, по Фехнеру, заложено в душе каждого человека. Это начало раскрывается перед человеком в предчувствии, вере, в гениальном инстинкт, но никак не с помощью умственного познания" [10, с. 132].

В "теории–фантазии" Фехнера, как отмечает В.А.Роменец, "творчество, поступковое самоопределение личности, свобода воли, поиск высших ценностей отчуждается от человека. Да и достижение счастья зависит от потустороннего мира. Теологизованная психология Фехнера не оставляет человеку никакой активности. Фехнер хочет видеть человека "добровольным средством" (!) для Богом определенных целей. Гуманистические тезисы Дж.Пико делла Мирандоли, посвященные проблеме достоинства человека – настоящей сущности, которая сама себя создает, подменено у Фехнера духовной беспомощностью личности, которая может определить способ и скорость своей деятельности, но только не свою цель" [10, с. 134].

В.А.Роменец привлекает внимание психологов к дискуссии К.Д.Кавелина (1818-1885) с И.М.Сеченовим (1829-1905) по вопросу признания самобытности и самодостаточности психических явлений и соответствующих заданий психологии. Так, говоря о свободе личности, К.Д.Кавелин противопоставляет свою позицию сеченовськой рефлекторной позиции. "Он жалуется, что в случае отрицания ее свободы личность погибает. Принцип личности подводит Кавелин к личностному средоточию в системе психологических знаний. "Личность, индивидуальность ются первичным средоточием и мира мысли, и мира общественности"... Эта исходная позиция несовместима с материализмом, который доказывает "машинность" человека, чем унижает его достоинство и ликвидирует мораль. Отбрасывая крайности детерминизма, Кавелин признает детерминизм как научный принцип, но стремится при этом как бы выйти на проблему свободы воли" [10, с. 138].

В своих последующих рассуждениях К.Д.Кавелин приближается, по мнению В.А.Роменца, к положениям исторического материализма. "Приписывая творческую силу каким-либо формам, идеям, судьбе, мы в равной степени остаемся при том же, только изменяем его название. Но эти условия – результат личностного почина, произвольной и свободной деятельности большого количества людей, которые жили до нас, или наших современников. Мы всегда предопределены фактами, выработанными и сгруппированными в эти формы трудом многих поколений"… [10, с. 139].

В.А.Роменец поддает основательному анализу учение о личности американского философа и психолога В.Джемса (1842-1910), который стоит на прагматических позициях изучения сознания, согласно которым оно тесно связано с личностью по определенной формуле: "Единство сознания определяется через личность, единство личности – через сознание"… [10, с. 190].

По В.Джемсу, "каждое состояние сознания стремится быть частью личностного сознания. Сознание, выражающееся в словах "мое", "ваше" и т.д., или "моя мысль", "Я мыслю", "Я чувствую", личностно. Оно имеет

индивидуальную ценность. Ни одно прошлое состояние сознания не может опять возникнуть и буквально повториться. Личностное сознание является непрерывной последовательностью ощущений. В каждом личном сознании процесс мышления определенным образом непрерывно. В сознании могут быть "белые пятна", пробелы. Однако предыдущие состояния сознания принадлежит одной и той же личности. Вот почему сознание в сущности непрерывно, имеет характер целостности и не измельчается на части. В нем нет соединений, оно течет непрерывно. Это река или поток, "поток сознания" (знаменитый "stream of consciousness"), мысли или опыт субъективной жизни" [10, с. 189-190].

В.Джемс выделяет в личности две стороны: "эмпирическое "Я" как элемент, который узнается, и чистое "Я" как элемент сознания, которое познает. Как элемент, что узнается, личность является суммой того, что человек может назвать своим. Его составляет физическое человека – его тело, одежда, родители, жена, дети. В них наша сущность. Нам стыдно за их негативные поступки. Сюда принадлежит также социальная личность, и Джемс замечает, что человек имеет столько социальных личностей, сколько индивидов признают в нем личность и имеют о ней представление. Этот факт тяготеет к гармонии социальной личности или же ее раздвоению. Духовная личность составляет полное объединение отдельных состояний личности. Здесь центр нашего "Я" заключается в чувстве активности, самооценке, что приводит к самоудовлетворению, или к пренебрежению самого себя. Естественно, что личность проявляет заботу о своих компонентах – физическом, социальном, духовном" [10, с. 191].

В.А.Роменец отмечает, что "как элемент личности, что познает, Джемс указывает на "Я", то есть на то, что оно (это "Я") в каждую конкретную минуту осознает. "Я" как мыслящему субъекту не следует приписывать трансцендентальное бытие как духа, души или какой-то неизменной сущности. Тождественность личности Джемс усматривает в том качестве психического, которое Вундт определял как актуальность". В.Джемс пишет в этой связи: "Прошлые и теперешние состояния сознания не имеют никакого субстанционального "Я", ведь в то время, как одни из них имеются здесь, другие – умерли, исчезли. Их тождественность – функциональная, поскольку и те и другие познают одни и те же объекты, а прошлое моей личности является одним из этих объектов, то так они и относятся к нему должным образом, благоговея перед ним, считая его своим и противопоставляя всем другим, которые узнаются через вещи. Такая функциональная тождественность личности – единственно возможный вид тождественности, которую следует допустить, исходя из фактов опыта" [см. 10, с. 192].

В.А.Роменец исследует в историко-психологическом контексте научные труды выдающегося французского философа и психолога, профессора Сорбонны и "Колледж где Франс" Т.Рибо (1839-1916), который осуществил попытку построить опытную психологию как естественную науку, что опирается на науку о жизни – биологию. Среди его трудов есть, в частности, монографии "Наследственность душевных свойств (Психологическая наследственность)" (1873) и "Болезни личности" (1895).

Как указывает В.А.Роменец, "наследственность и индивидуальный опыт выступают у Рибо как два фактора поведения и разрывают на две неравных части психическое". Он приводит следующее положение Рибо: "В непрерывной борьбе, происходящей у нас между индивидуальными и видовыми признаками, между личностью и наследственностью или, если угодно, между свободой и фатальностью, свобода побеждается намного чаще, чем об этом думают. Действительно, наследственность имеет больше власти над нашим телосложением и нашим характером, чем все физические или моральные внешние влияния" [см. 10, с. 241].

В соответствии с этим, "Рибо представляет человеческую индивидуальность в виде двух неравных частей. Одна часть – большая, наиболее прочная. Она менее всего осознается нами, содержит в себе те полуфизиологические инстинкты, которые руководят нашими поступками, и те формы мысли, без которых невозможна умственная деятельность. Вторая часть – более малая – есть сознательная часть, отображающая индивидуальные особенности нашего тела и многочисленные влияния внешней среды. Первая часть составляет вид, расу, другая – личность, чаще семейство.

Рибо представляет силы наследственности могучими и непреодолимыми. "Сложные состояния, которые представляют любовную страсть и выражаются выбором, побуждают к предоставлению преимущества, все это только узор, второстепенное свойство. Канва же любви, ее основа, собственно то, что придает ей трагический характер, коренится в виде. Что же это за неумолимая сила, которая пренебрегает личностью, мучает, доводит ее нередко до вынужденной смерти? Что это, как не деспотическая сила вида, слепой инстинкт, который, будучи закрепленным наследственностью, повторяется во всех живых существах миллиарды раз на протяжении многих тысяч лет?" [см. 10, с. 241-242].

В.А.Роменец подчеркивает мнение Рибо о том, "что сознание во всех его формах связывается с жизнью и что любое психическое явление зависит от определенного органа или ткани. Вот почему психические свойства передаются наследственно как жизненные явления. Рибо переходит от формулы "психологическая наследственность имеет причиной физиологичную наследственность" к формуле, как он считает, более точной: "психическая наследственность является частным случаем биологической наследственности" [см. 10, с. 242].

Эти положения Рибо, как творца "свободной психологии", приводят, как это удачно замечает В.А.Роменец, к жесткой схеме детерминизма в психической жизни человека: "Лишая психическое активного включения в ориентировочную деятельность организма, Рибо понимает наследственность как "фатальное" развитие и переходит даже к физикалистскому толкованию жизненных процессов. Они так же предварительно строго определены, как и в том случае, когда тело, которое приводится в движение многими разными силами, двигается, однако, фатально в определенном направлении. Личности здесь нечего делать, и Рибо называет ее "жалкой", "мизерной". Однако Рибо посвящает ей специальную монографию. Более того, он посвящает монографические исследования отдельным психическим процессам, связывая их с проблемой личности" [10, с. 242].

Так, самой типичной для Рибо, по мнению В.А.Роменца, стала проблема воли. "Главное ударение в проблеме воли Рибо делает на выборе, предоставлении преимущества после более или менее длительного сравнения мотивам. Этот выбор образует индивидуальную реакцию... Окончательную причину волевого действия Рибо видит в характере, "Я", личности как сложном продукте наследственности, физиологических особенностей, которые были до рождения, существуют после рождения, а также в воспитании и опыте. При этом характер связывается больше с аффектными сторонами личности, чем с интеллектуальными. Первичной и настоящей причиной выбора является эмоциональное

состояние, или тон", организма. Этот тон определяет желание. Условием последнего является *иерархическая координация стремлений с субподчиненностью, которая ведет к цели*. Патология воли характеризуется отсутствием такой координации, то есть ситуативной отделенностью, анархией действий" [10, с. 243].

Как отмечает В.А.Роменец, Рибо принадлежит одно из самых обстоятельных исследований творчества, творческого воображения, которое он рассматривает всесторонне – "аналитическим путем – раскладывает его на составные элементы, генетическим – показывает движение его образов от простых к сложным, наконец, раскрывает формы деятельности, в которых осуществляется воображение. Как и поступок, творческое воображение утверждает себя делом, которое представлено не только для самого творца, но и для других людей. Интеллектуальным фактором воображения более всего служит аналогия. Эмоциональный фактор заключается в тесной связи с двигательной природой человека, поскольку именно в движениях приходится искать начало творческой способности воображения. Творческий процесс требует пробуждения потребности, потом – соединения образов и, наконец, воплощения образов в объективную форму. Вдохновение является фактором неосознаваемым. Ему присущи внезапность и безличность. Все отмеченные факторы только в их единстве могут породить результативное творчество" [10, с. 247].

В.А.Роменец отмечает, что Рибо формулирует принципиальные принципы психологии характера, связывая его первооснову с чувствами и движениями, которые образуют глубокий, первичный его слой. При этом умственные способности образуют вторичный, поверхностный слой. Почвой же характера становятся "инстинкты, склонности, импульсы, желания, чувства…" [см. 10, с. 248]. Рибо утверждает: "Характер выражает самую интимную, внутреннюю сущность личности и может состоять лишь из элементов преимущественно субъективных, которые нечего и искать среди умственных способностей, потому что ум в восходящем развитии ощущений, перцепций, образов, понятий все более стремится к безличности". Корни характера расположены в сфере неосознаваемого – в индивидуальных чертах личности. Взаимодействие воли, чувств и интеллекта определяет индивидуальные отличия характера" [см. 10, с. 248].

Следовательно, как подытоживает В.А.Роменец, "рассматривая *личность* как высшую форму психической индивидуальности, Рибо меньше всего раскрывает ее структуру как социального существа в противоречиях отношений к объективному миру. Настоящий феномен личности остается вне научного рассмотрения выдающегося французского психолога. Он по большей части стремится раскрыть биологические основы личности, хоть она, принципиально говоря, начинается там, где заканчивается биологическая природа личности. Критерий личности, который предлагает Рибо, – координация нервных центров и координация функций организма, его целостность – можно найти и на животном уровне" [там же].

Характеризуя психологические взгляды на личность выдающегося украинского педагога и психолога К.Д.Ушинского (1824-1870), сформулированные в контексте розрабатываемой им педагогической антропологии, В.А.Роменец выделяет, прежде всего, понимание им понятия психологического такта. По мнению педагога, "именно такт психологический очень нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику – всем, кто влияет на душу других людей. Природа психологического такта, по Ушинскому, есть мало осознанное собрание воспоминаний о многообразных психических явлениях, какие мы сами пережили. На основе этих упоминаний душой своей собственной истории человек считает возможным влиять на душу другого, избирать для этого средства, которые он уже испытал на самом себе. Никакая психология не может заменить человеку психологического такта. В практике он незаменимый, действует сразу. Он не врожден, а формируется постепенно. Душа человека познает сама себя только в собственной деятельности. Занятие психологией, чтение психологических произведений направляют мнение человека на природу ее собственной души и содействуют развитию психологического такта. Имеем здесь в виду своеобразную установку на самопознание и познание других людей. Это также определяет поведение и стратегию в жизни, определяет нравственность человека, его отношение к миру и самому себе. В понятии психологического такта можно видеть *главное средоточие исследования и проявление психического*. Это средоточие *универсально*, оно дает возможность понять поведение и учение человека в любой сфере деятельности, определить характер и личность человека. Это интегрирующая способность человеческой психики, из которой состоят *тактика и стратегия* поведения, это их сердцевина" [10, с. 263].

В.А.Роменец отмечает оригинальные идеи о личности отечественного философа, педагога, психолога П.Ю.Юркевича (1826-1874), который рассматривал человеческое сердце "как средоточие всей телесной и духовной жизни человека, как важнейший орган и субстрат всех сил, функций, движений, желаний, чувств и мнений человека со всеми их направлениями и оттенками…» [10, с. 269]. Он утверждает: "Если свет знания должен стать теплом и жизнью духа, то он должен пройти к сердцу, в целостное настроение души. Понятие знания открывается не в голове, а в сердце. В этой глубине оно должно пройти, чтобы стать деятельной силой и движителем нашей духовной жизни. Юркевич оценивает человека с этой позиции, а именно – сокровища его сердца; потому что именно в этом кроется его настоящая личность" [см. 10, с. 271].

В.А.Роменец особенно выделяет мнение Юркевича о том, что "каждая человеческая душа индивидуальна, хотя и входит в общие и родовые формы душевной жизни. Человек – отдельная личность. Наука ищет общие, родовые условия жизни. Однако человек выражается через личные заслуги" [там же]. Юркевич отмечает, что человеческий дух – "не родовой, а личный, не связанный неотразимыми рефлексами, а свободный: его действия не простые события, определенные идеей рода, а поступки, которые он засчитывает себе как личностную вину и личную заслугу… Понятия достоинства человеческой личности, достоинства правил и целей ее деятельности, по мнению Юркевича, не хватает в системе морального утилитаризма… Системе морального ригоризма недостает идеи достоинства человеческой личности (правильно подмечено достоинство как исходный мотив существования личности), неразделенная с этим идея цели, в достижении которой человек находит не только удовольствие, но и совершенство" [см. 10, с. 273].

Интересным является обращение аналитической мысли В.А.Роменця к понятию ортобиоза, введенному в науку профессором Одесского университета И.И.Мечниковим (1845-1916). Как отмечает историк психологии, "развив идею ортобиоза, Мечников доказал возможность раскрыть научные основы психологии и личности, творчества и неповторимой индивидуальности». В "Этюдах оптимизма" (1907) речь идет о возможности прожить полный естественный цикл жизни – ортобиоз, чего в связи с разными дисгармониями строения и развития организма,

противоречиями социальной жизни практически нельзя достичь. Преждевременное завершение жизни, по мнению Мечникова, вносит в человеческое существование патологическую дисгармонию, что сопровождается страхом смерти. Если бы человек мог достичь своего ортобиоза, у него наступила бы естественная потребность небытия. Бороться с преждевременной старостью – значит осуществлять ортобиоз с целью достижения "полного и счастливого цикла жизни, завершающегося спокойной естественной смертью". Решение этого вопроса было бы наибольшим благом для человечества. Мечников предлагает средства для устранения дисгармонии человеческой природы с целью продолжения жизни и достижения ортобиоза. Это имеет следующие психологические и социальные последствия, в частности – преодоление пессимистического умонастроения и овладения оптимистическим подходом к жизни. Именно у Мечникова психология преодолела традиционный трагизм и пессимизм, упадочничество и беспомощность, свойственные некоторым течениям в психологии и философии в начале XX ст." [10, с. 275-276].

В.А.Роменец акцентирует мнение І.І.Мечникова о том, что именно "усовершенствование общественной организации дает все больше возможностей для сохранения личности в обществе, в котором она живет. Этим раскрываются социальные основы ортобиоза. Мечников считает, что полное изучение человеческой личности должно стать необходимой ступенью в обсуждении планов уклада общественной жизни. Основная идея Мечникова: через полноценное развитие личности – к осуществлению ортобиоза " [10, с. 276].

С другой стороны, "ортобиоз является осуществляемым принципом психологической жизнедеятельности. То, что оказалось недостижимым на биологическом уровне, стало достижимым на уровне психологическом. Эта необходимость достижения психологической ортобиотичности должна быть положена в основу построения общей теории творчества, а также личности" [10, с. 279].

Исходя из культурологического подхода, В.А.Роменец поддает глубокому анализу психологические взгляды величайших российских писателей и философов XIX века, среди которых он выделяет прежде всего Ф.М.Достоевского (1821-1881). Его внимание привлекает мысль писателя о причинах зла. Ученый считает, что "коренное зло истории Достоевский видит в обезображенном соотношении в ней между целью и средствами: человеческая личность, признанная только средством, искажает цивилизацию, и никто не знает, где будет остановка в этом искажении. Нынешние поколения людей приносятся в жертву эфемерному благу будущего, каким-то следующим поколениям. И где конец этому, когда появится человек *как цель,* которой принесено столько жертв – это остается неизвестным" [см. 10, с. 326].

В.А.Роменцу импонирует позиция Ф.М.Достоевского, который "выступил в защиту абсолютного достоинства личности, каждого конкретного индивида, который нигде и ни для чего не может быть только средством". Ученый утверждает, что среди человеческих институтов, "лишь религия определяет личность как абсолютную, как образ Божий, и неприкосновенную. Наука наблюдает в человеке слова, поступки, желания – все, что о ней могут знать другие и она сама о себе. Однако это не исчерпывает полноты ее существа. В ней существует и что-то другое сверх этого, главное, о чем, впрочем, никто ничего не знает" [там же].

По мнению украинского историка психологии, "Ф.М.Достоевському принадлежит право основателя экзистенциональной психологии, хоть он и не был дипломированным психологом, а возможно, именно поэтому. Состояние человека в мире, само бытие человека, связанное со способом его существования, принуждает его выбирать такие формы поведения, которые могли бы обеспечить ей максимальную экзистенцию. "Великий Инквизитор" (образ которого создал художник – Р.В.) в поисках этой екзистенции ищет соответствующие формы личностного поведения человека, главные мотивы его жизнесуществования, цели, назначение. Он понимает, что человеку много не нужно. Его можно соблазнить хлебом и чудесами, которые бы доказали сверхестественное происхождение Богочеловека, а этим – поклонение людей. Чтобы завоевать людей и сделать их опорой своего существования, Инквизитор в сущности лишь видоизменяет старую римскую формулу – "хлеба и зрелищ".

Сущность инквизиторства как стратегии личностного поведения заключается в том, что люди склонны к самообману, что можно использовать их базовые страсти, сделать вид, что им служишь, и в этом добиться собственной цели. Для этого нужно знать человеческую психологию не только индивидуальную, но и социальную. Люди первично, по своей природе стремятся к взаимной унификации, к конформистскому поведению, к общему верованию. Даже в том случае, когда человек оказывается свободным, он считает обременительной эту свободу, отбрасывает ее и ищет, кому поклониться. Инквизиторство использует для своих целей эти потребности человека, и это неосознаваемое желание самообмана да и сам самообман делают людей счастливыми" [10, с. 336-337].

Критически относится к этим мыслям Ф.М.Достоевского, как утверждает В.А.Роменец, выдающийся отечественный философ Н.А.Бердяев (1874-1948), для которого главным было признание человеческой личности, свободной в своей сути, "и сплочение человеческой личности в Богочеловечестве" [см. 10, с. 332]. Он анализировал античеловеческую сущность принципов чуда, тайны и авторитета как направленных против личности. Он считает, что церковь, которая поддерживает государство и приобретает насильственный дух государства, устраивает "земное царство" и поэтому "она вместе с Великим Инквизитором".

Н.А.Бердяев уверен, что для государства "главное – обмануть людей, показать, что они якобы счастливы, находясь в рабстве. Сокрытие смысла жизни во имя человеческого счастья – тенденция современной культуры. Наступает обожание государства будущего, счастливого муравейника, где люди будут лишены свободы и приведены к небытию.

...По мнению Бердяева, Ницше был ближе к Христу, чем бюрократические клерикалы типа Победоносцева. В личности К.Маркса было больше привязанности к злому началу, большая любовь к миру внебожьего и противобожьего, чем у Байрона, Ницше, Ивана Карамазова и других богоборцев. У самого Маркса и в марксизме Бердяев находит черты Великого Инквизитора – в их прямолинейности, нетерпимости к инакомыслящим, в воинственном критицизме и в попытках перестроить внутренний мир человека в полной согласованности с марксистской идеологией, применяя при этом отчуждение надежды.

В критике идейного содержания образа Великого Инквизитора Бердяев опирается на принцип личности. При этом отбрасывается демонизм, которому стремились придать смысл высшего личностного определения. Демонизм выступает в форме обожания личности, ее безграничного утверждения, но также и в форме ее отрицания. В обоих случаях почвой

является безличность. Здесь властвуют неистовость, безличные силы. В демоническом бунте Бердяев не видит сознания царственного происхождения человека, а отмечает его духовное плебейство. Утверждать свою личность значит наполнять ее бесконечным содержанием, вбирать в себя мировое бытие, соединяться с бытием бесконечным. Демонизм является отрицанием потребности в таком содержании. Если человек делает самого себя окончательной целью, он уничтожает себя в своем самолюбии.

Тему Великого Инквизитора Бердяев повернул к проблеме личности. Она должна вобрать в себя мировую жизнь, связаться с бытием универсальным. Современный демонизм, по мнению Бердяева, является заострением проблемы личности, но не ее утверждением. В духе Великого Инквизитора сходятся крайние революционеры и крайние реакционеры. И те и другие обращают личность в *средство*" [см. 10, с. 332-333].

Интересным в этом плане является анализ В.А.Роменцем "принципа личности быть самим собой", выраженного известным писателем Г.Ибсеном (1828-1906) в драме "Пер Гюнт", названной в честь ее главного героя. В основе этого принципа лежит "акцентуация" "быть самим собой", самому инициировать свои поступки. Пренебрежение другими индивидами должно привести к пренебрежению важнейших качеств своей личности.

Новое начинается не только с акцентирования, не из простого преувеличения, а из преувеличения максималистского, вдохновенного, как это бывает в юношеском возрасте, из возвышения собственной личности относительно личности другой. Исторически появляется идея личности как сверхчеловека" [10, с. 350].

В этом месте своей работы В.А.Роменец переходит к взглядам на личность Ф.Ницше (1844-1900). Он сравнивает их с взглядами Г.Ибсена, который изобразил свое понимание акцентуированной на себе личности в образе Пер Гюнта: "Если Пэр Гюнт возносит себя за счет унижения и неуважения к другим, то сверхчеловек Ф.Ницше выстраивается как аристократ духа – самое совершенное в мире существо. У Ницше и выступает прообраз идеальной личности, которая должна утверждать себя, опираясь только на свои качества" [там же].

Идеалом для Ницше выступает Гете, он, как утверждает В.А.Роменец, "как добрый хозяин стремится распорядиться безгранично богатым наследством человеческой культуры – больше всего – в признании достоинства личности как ее ведущего признака" [10, с. 351]. Ницше характеризуется как философ, выступающий и против принципа цели, и принципа цели и средства, который выдвигает проблему личности как стратегии поведения. А эта стратегия определяется волей к власти. Современность характеризуется этим желанием целей и средств… Выдвигается новый взгляд на личность, отделение от мира, противопоставление ему. И опять реприза: "Жизнь – это воля к власти" [10, с. 354, 355].

На основе этих положений Ницше создает свою известную типологию личностей, которая имеет два основных типа – аполонновский и дионисийский. Они разделяются в соответствии с приматом интеллекта или воли как определяющих факторов поведения, поступков личности, стремящейся к власти. В.А.Роменец отмечает, что "один тип видит истину в мире чувственном, посюстороннем, посюстороннем-эстетическом, полностью раскрытом. Второй тип выражает недоверие чувственным образам, переступает их в поисках ответов на экзистенционные вопросы жизни, в частности, смерти. К сожалению, в последующем развитии психологии личности была потеряна эта экзистенционная типология характеров…" [10, с. 359].

В этом плане исследовательское внимание В.А.Роменца привлекают работы, которые посвящены психологическим проблемам личности, ее акцентуациям, в частности, проявлениям необычной личности в широком диапазоне социальных ролей – от гения к преступнику. Потому он анализирует работы по невропатологичности гениальной личности, написанные известным итальянским психиатром и криминалистом Ч.Ломброзо (1836-1909). Как отмечает великий историк психологии, "Ч.Ломброзо раскрывает личность в состоянии значительной творческой возвышенности, когда она решительно и уверенно переступает границы обычного поступка. Ее необычность квалифицируется как антиморальная, но она при этом оправдывается тем, что появилось в результате фатальной антропологической наследственности. В частности, эти черты раскрываются как единство "гениальности и безумия", ведь, по мнению Ломброзо, только такое сочетание черт может дать исторически значительную личность.

Ломброзо достаточно уверенно решает вопрос подобия гениальных и психически больных "в физиологическом отношении" людей, исследует влияние атмосферных явлений на гениев и психически больных, которые одинаково остро чувствуют это влияние, пишет о влиянии метеорологических явлений на рождение гениальных людей, подтверждает влияние расы и наследственности на появление гениальности и психических болезней. Ломброзо исследует тип гениальных людей, которые страдали психическими болезнями (Гарингтон, Свифт, Коуацци, Руссо, Ампер, Шуман). Он отмечает особенности сочетания гениальности и психических болезней среди поэтов, юмористов, артистов, графоманов, "пророков", революционеров, в частности, уделяет внимание Дж. Савонароли и Лазаретти.

Как научный материал Ломброзо использует в своих исследованиях автобиографии психически больных людей, их литературные произведения" [10, с. 366].

Однако, как отмечает В.А.Роменец, выводы Ломброзо не подтверждают необходимости связи между гениальностью и безумием, хотя психические состояния представителей обеих рассмотренных групп несколько похожи. Невзирая на это, есть примеры гениальных людей, которые не обнаруживают признаков безумия. И, прибавим, сколько угодно примеров безумных людей, которым не свойственны признаки гениальности.

Вместе с тем, выводы Ч.Ломброзо имеют практическое значение, когда, например, вопрос касается "судьбы народов, которыми руководят… патологические личности", выдающие себя за гениев. "Они пытаются вещать в стиле библейского лаконизма. Среди них немало шарлатанов, хоть они сами этого не осознают. Этих психопатов Ломброзо называет матоидами. Это мнимые реформаторы, которых следует остерегаться, ведь они имеют большое влияние на окружающих. Эти психопаты все время настойчиво вмешиваются в социальные проблемы, но могут также пойти и на политические убийства.

Сумасшедшие и психопаты, с определенными признаками гениальности или без них..., оказывали большое влияние на толпу, провоцировали политические движения. Другие – настоящие гении и сумасшедшие... - нашли в себе силы задержать умственное развитие народов и даже оказались основателями религий или сект. Человечество должно остерегаться "блестящих гениальных привидений" – так завершает Ломброзо свое исследование – анализ параллельных

черт гениев и психически больных людей" [10, с. 367].

Близкими к выводам Ч.Ломброзо признаются В.А.Роменцом "психологические эскизы по истории" харьковского психиатра, выходца из Екатеринослава П.И.Ковалевского (1849-1923). Исследуя душевное здоровье или нездоровье людей в историческом контексте, П.И.Ковалевский "рисует достаточно обстоятельно тип *неврастеника* с неустойчивой нервной системой. Она может стать основой для возникновения и развития первичного безумия или *паранойи*. Главная направленность этой болезни – развитие усиленного беспокойства, волнения, ожидания плохих событий. Больной ищет причины своего беспокойства, он находит их в людях, которые окружают его и которые изменили отношение к нему, внимательно за ним наблюдают. Он наблюдает за "изменениями" в среде и находится настороже. Развивается "эгоцентризм". Появляются подозрение, мысли об издевательстве над ним. И в этом посторонние видят для себя утеху. В некоторых случаях жестокие мысли получают себе поддержку в *жестокой натуре (?)* человека, и тогда преступления таких людей осуществляются с чрезвычайным зверством и жестокостью. Так рисует Ковалевский общую картину становления и поведения параноика и делает вывод: "Таким является параноик в своей мании преследования. Это зверь, зверь беспощадный. Зверь кровожадный, готовый растерзать весь мир" [10, с. 368-369].

В.А.Роменец подчеркивает мнение П.И.Ковалевского, что "в этом человеке существует и другой человек, человек обычный, здоровый, который живет обычной жизнью и способен на привычные человеческие поступки. П.И.Ковалевский предпринимает шаг к анализу личности, которая занимает в обществе руководящую роль, имеет неограниченную власть и под воздействием маниакальных идей преследования отодвигает в сторону свою обычную жизнь и в момент заострения маниакальных идей становится разрушителем мира. Он предал бы смерти все живое, доступное его влиянию, упивался бы кровью своих врагов.

Параноидальное состояние длится определенное время, а затем параноик успокаивается, возвращается к обычной жизни, даже пишет произведения и печатает их. Через 3-8 месяцев болезнь еще больше заостряется. В конечном итоге, обычное сознание подчиняется болезненности. Умственные и физические силы истощаются. Человек опускается до слабоумию" [см. 10, с. 369].

В.А.Роменец отмечает, что за этой характеристикой можно опознать одного из героев произведений П.И.Ковалевского – Ивана Грозного, который "унаследовал черты психопатологические и склонность к заболеванию душевными и психическими болезнями. Впоследствии – влияние среды. "Сначала он был только свидетелем и учеником в этих ужасных делах (П.И.Ковалевский описывает кошмар кровавых походов И.Грозного на Клин, Тверь, Новгород – Р.В.), а затем – творцом и вершителем этих нечеловеческих поступков" [10, с. 369-370].

Следовательно, как отмечает В.А.Роменец, П.И.Ковалевский "выдвинул проблему личности в истории психологии (и культуры) своеобразным способом: через неистовство исторических деятелей. Только так и можно было почувствовать дыхание личности – в ее предельных, слишком заостренных проявлениях. Это неистовство объясняется не параноидальностью, а вседозволенностью ничем не ограниченной власти, которая поддерживается, благословляется самими жертвами и исторической традицией такого жертвоприношения" [10, с. 371].

Приведены взгляды на противоречивую, даже драматическую природу личности ставит вопрос о гармоническом развитии в ней этических принципов. Поэтому правомерным является переход В.А.Роменца к рассмотрению понимания личности копенгагенским богословом и философом С.Кьеркегором (1813-1855). Главной проблемой для его философии является проблема выбора, как он сам называл ее, проблема "или–или", которая "всегда много весит в человеческой жизни. Это самоиспытание человека, которое приводит к самоусовершенствованию как главного задания, стоящего перед человеком: личность стремится в первую очередь освободиться от внутренних противоречий путем выбора и найти свое единственное, целостное "Я". Вообще личность склоняется в ту или другую сторону еще раньше, чем выбор осуществляется фактически. Если же человек откладывает решение, выбор осуществляется сам собой вне воли и сознания человека, под воздействием темных сил человеческой природы. Выбор не может иметь эстетичного характера. Это понятие этическое. Единственный абсолютный выбор – это выбор между добром и злом, с чем человек вступает в область этики. Дело не в правильности выбора, а в энергии, решительности, страсти, с которыми его осуществляют. Только в таком выборе личность обнаруживает всю свою силу и формирует индивидуальность. Искренность выбора просветляет всю истину человека, и она будто вступает в непосредственную связь с вечной силой, что все собой пронимает" [см. 10, с. 372-373].

В.А.Роменец указывает на тонкое понимание С.Кьеркегором интимного характера самого выбора: "В эту минуту, минуту выбора, вокруг устанавливается тишина, похожая на величественную молчаливость звездной ночи, душа остается одна на один с собой, уединяется от всего мира и созерцает в разверзнувших небесах не большой человеческий образ, а что-то выше, недоступное обычному взгляду смертного, созерцает самую вечную силу, что все питает, личность же в эту минуту избирает или, точнее определяет себя.

И здесь возникает знакомый мотив определения личности. Выбор приводит к тому, чтобы "быть самим собой". И это последнее полностью находится в воле каждого человека.

Кьеркегор показывает, что именно выбор дает возможность человеку возвыситься над этическим началом и жить под началом эстетичным, причем эстетика здесь понимается как непосредственная чувственная жизнь (человек есть то, чем она является). Этическое дает возможность человеку стать тем, чем он становится.

Человек выбирает самого себя не как случайного во времени индивида в своей естественной непосредственности, а в вечном, нерушимом значении человека. При этом следует отличать сомнение и отчаяние. Сомнение – отчаяние мысли; отчаяние – сомнение личности. Кьеркегор связывает эту мысль с идеей требования выбора. Он считает это своим лозунгом, нервом своего мировоззрения" [10, с. 374, 376].

Еще одно тонкое наблюдение С.Кьеркегора касается, по мнению В.А.Роменца, природы отделения и единения личности с человечеством: "Выбрав себя, человек соотносит с этим свою историю, которая отличается от истории других, как отличается совокупность отношений определенного человека в обществе от отношений другого человека.

И в этом выборе как в отделении человеческой личности человек еще сильнее срастается с корнем, на котором рядом держится все человечество. Здесь подчеркивается единство личности и человечества через обособление, но это последнее есть вместе с тем и углублением во внутреннюю суть человечества. Кьеркегор здесь еще ничего не говорит о

том, что именно гений больше всего достигает этого. Подчеркивается еще раз, что в первую очередь раскаяние как “этическое средство” приводит человека к выбору самого себя, а это и означает единение с человечеством. “Раскаиваясь, человек в воображении перебирает все свое прошлое, прошлое своей семьи, рода, человечества и, наконец, приходит к первоисточникам, к самому Богу, и в конечном итоге, постигает самого себя” [см. 10, с. 377].

В.А.Роменец выделяет ту особенность творчества С.Кьеркегора, которая заключается в раскрытии им этического взгляда “на личность, жизнь и значение жизни, в противовес эстетическому, которое является в сущности мировоззрением отчаяния, ведь жизнь в этом случае основывается не на существенном. Этический взгляд предусматривает то, благодаря чему человек становится и есть. Эстетика развивается за законами необходимости, а не свободно стремится к бесконечности, не осуществляет выбор (человек не становится тем, чем она является).

Настроение эстетика всегда эксцентрично, его жизненный центр находится на периферии. Вместе с этим, центр личности должен быть в ней самой. Киркегор называет этическую личность (то есть этика – Р.В.) aequale temperamentum (ровное настроение, характер).

Осуществив правильный выбор, человек не может остаться в самосозерцании, а должен наполнить свою душу реальным содержанием, подняв его к уровню божественных определенностей” [см. 10, с. 377-378].

Как отмечает В.А.Ромнец, “отдельный интерес проявляет Кьеркегор к личности *мистика*, вмещая ее в пространство метафизики и эстетики и замечая при этом, что она не имеет действительной истории развития. Молитва, а не внутреннее созерцание, становится для мистика выражением захваченной несознательности и пылкой любви к Богу. Это единственная форма общения с божеством. В жизни она обнаруживает слабость” [10, с. 378].

В отличие от мистика, этик осуществляет свободный выбор личности, который С.Кьеркегор называет “возможностью”, или “заданием” индивида. Отсюда у этика определенность и уверенность. Страх перед жизнью, когда человек ожидает всего от другого и ничего от самого себя. Страх исчезает (особенно перед смертью), если человек просветляется душевно.

Истинный этический взгляд на жизнь требует выполнения не внешнего, а внутреннего долга и применения соответствующих средств. Настоящая этика предусматривает, что человек олицетворяет “общечеловеческое”. Кьеркегор видит в этом *тайну совести*. Этическое отношение к жизни оказывается не во внешней, а во внутренней деятельности. Кьеркегор напоминает здесь древний лозунг “Познать самого себя” и считает, что он должен быть исходным пунктом действия. Однако более точной будет формулировка не “познать самого себя”, а “избрать себя самого”. Лишь из самого себя индивид может познать себя, свое реальное и идеальное “Я” и их взаимный переход. Это является основой равновесия и гармонии души. Гармония предусматривает сочетание социального и гражданского “Я”, прошлого, современного и будущего.

Лейтмотивом психологических рассуждений Кьеркегора является убеждение, что личность есть абсолютна, в самой себе она имеет жизненную цель и задание, а не выполнение долга., хотя обязанность как таковая признается моментом этических отношений” [см. 10, с. 379].

Подытоживая взгляд на личность С.Кьеркегора, В.А.Роменец проводит и собственное обобщение понятия жизни личности: “В итоге Кьеркегор формулирует идею о *необычном* человеке. Следует сказать, что XIX ст. в психологии интересуется в первую очередь экстраординарными личностями, ведь видеть личность с самого начала можно лишь в ее необычных, акцентуированных выражениях. Возрождение мыслило терминами титанизма, Просвещение – энциклопедизма и универсализма. XIX ст. отыскивает свои акценты, заостренные формы. Однако самой личностью можно назвать такого человека, который выходит за пределы обычного, невыразительного, шаблонного, становится экстравагантным, вносит в окружающую среду – естественную и социальную – свою печать. Множество таких экстравагантных форм личности выдвинуло XIX ст. не только в психологии, но и в философии, искусстве, особенно в художественной литературе, медицине – в патологических проявлениях, в праве и тому подобное. Сравнительно с этим XX ст., если иметь в виду только психологию, устанавливает сомнительные критерии личности и, в конечном итоге, говорит только об организме, его целостность и т. п., не видя сугубо психологических проблем личности, ее структурных особенностей…

В действительности личность имеет person’у (маску), которой она обращена к внешнему миру, имеет ведущий мотив – *достоинство* лица, которое именно через достоинство становится личностью. Наконец, последняя определяется *стратегией* поведения, выходя из структуры действия и последействия (рефлексии).

Кьеркегор формулирует идею необычного человека. “Истинно необычным человеком является истинно обычный человек. Чем более живым воплощением общечеловеческого является в своей жизни человек, тем более он заслуживает имя обычного человека; чем же больше уклоняется он от общечеловеческого, тем более можно считать его несовершенным, – он хоть и будет необычным человеком, но в плохом понимании”. Хорошо, когда человек может в страхе и трепете проснуться от своих ошибок. Это будет чистилищем для необычного человека. Тогда появится личность, которая в то же время представляет собой и общечеловеческое, и исключение, и это самое осознание окончательно примиряет ее с жизнью, с ее ролью в ней. Идея спасения, верования в “страхе и трепете” станет для Кьеркегора ведущей в его следующих трудах” [см. 10, с. 380-381].

Переходя к анализу учения о личности известного отечественного психиатра и психолога, выходца из Украины, из Переяслава, ученика В.М.Бехтерева – А.Ф.Лазурского (1874-1917) – В.А.Роменец справедливо отмечает, что “именно понятие личности, будто предусматривая научные тенденции следующих десятилетий, Лазурский связывает с принципом единства, целостности жизнепроявлений организма, а также нашего “Я”. Такую целостность определяют также темперамент и характер как конечная основа, ядро, две грани личности. Особенности темперамента связываются непосредственно с деятельностью нервной системы, отмечаются на его биологической природе, поскольку характер определяется непосредственно волей, что руководствуется, однако, разумными принципами. При этом заметно влияние И.Канта на формулировку этих идей.

Лазурский включает в характер совокупность таких главных черт, которые являются существенными для определенного человека. Здесь он имеет в виду более широкое понимание понятия характера. Оно содержит и биологические тенденции, ведь немало особенностей характера, а не только темперамента, определяются врожденными

и сказываются не сразу после рождения, а позже. Личности, напротив, свойственны черты, приобретенные в результате воспитания, путем “заимствования из окружающей среды, обстоятельств”.

Однако впоследствии Лазурский делает попытку, опираясь на идеи и понятия С.Л.Франка, более четко выделить представление о характере и личности, а также темпераменте. Речь идет об оригинальных терминах э*ндопсихики* и э*кзопсихики*. Темперамент и характер составляют эндопсихическую сторону личности и дают представление о том, какими являются особенности психофизиологической организации человека, каким есть соотношение отдельных сторон этой организации, или же каким является субъективное ядро личности, что и составляет, собственно, ее фундамент. Напротив, экзопсихическая сторона личности свидетельствует о том, как человек относится к близлежащей действительности. Это природа и животные, отдельные люди, общественные организации, а также богатство, труд, религия, искусство, наука, в конечном итоге – собственное “Я”. Отношение личности ко всем этим компонентам действительности, находящиеся вне человека, Лазурский и называет экзопсихикой.

Следовательно, внутреннее ядро личности составляет эндопсихическая сторона ее, а темперамент и характер как врожденные свойства – наследственные. Они и определяют в первую очередь последующее развитие личности. Оно заключается в том, что личность как целое, как организованное единство имеет волю, чувство, разум, память, внимание – как отдельные аспекты одной общей, целостной организации. Целостность личности Лазурский связывает со старинной идеей апперцепции. Он имеет в виду те случаи, когда в психическом процессе активно участвует наше “Я”, ядро нашей личности, благодаря чему и сам психический процесс оказывается более ярким и более интенсивным.

Изучение темперамента, характера, личности Лазурский понимал как обобщение широких эмпирических исследований. Он предложил и разработал *естественный эксперимент* для спонтанного проявления черт личности. В противовес лабораторному, естественный эксперимент дает возможность человеку, в первую очередь ребенку, войти в определенную роль, ситуацию, адекватнее и ярче обнаружить свои личностные качества, то есть речь идет о том, что исследуемый включается в определенное действие, непринужденно себя ведет и обнаруживает адекватно свои психические свойства…

Естественный эксперимент и большой историко-культурный материал, собранный Лазурским, дали ему возможность построить оригинальную теорию характера и личности, чему были посвящены отдельные труды.

В “Очерках науки о характерах” для изучения человеческих характеров Лазурский пользуется понятиям с*клонности*, или *душевные качества*. Это дает возможность говорить о возникновении новой науки – *индивидуальной психологии*, или *научной характерологии*” [10, с. 382-383].

В этой связи В.А.Роменец указывает на мнение А.Ф.Лазурского, что индивидуальная психология “должна изучать не только ощущения и чувства как такие, а внешние и внутренние условия, в соответствии с которыми у определенного лица появляются своеобразие ощущений, чувств и их комбинации…

Индивидуальная психология должна стать и становится не только описательной, но и объясняющей. “Предметом объяснения здесь не сущность каждой отдельной склонности, а те бесконечно многообразные соединения этих склонностей, какие мы называем отдельными человеческими личностями”… Это разнообразие характеров, встречающееся в жизни, определяет и окончательную цель характерологии – классификацию, чему Лазурский посвятил отдельную книгу” [см. 10, с. 384-386].

Свои мысли о проблеме характера А.Ф.Лазурский отобразил в незаконченном труде “Классификация личностей”, которую в 1923 году завершил В.Н.Мясищев. По убеждению А.Ф.Лазурского, “классификация личностей должна быть. не только психологической, но и психосоциальной в широком понимании этого слова»...

Базовим для своей классификации Лазурский делает принцип “биологической и философской” важности – “принцип активного приспособления личности к окружающей среде”. Он делает важное замечание: душевный состав человека определяется ясно и устойчиво в конце дошкольного периода. Сказывается склонность в сторону биологизации как в плане принципа “приспособления”, так и его толкования. Индивидуальные отличия в реакции индивида на среду было положено в основу деления личностей, их классификации по психическому содержанию. Если среда способствует развертыванию личности, имеем чистые нормальные типы, если препятствует, – обезображенные. Однако главной теоретической основой деления личностей, их классификации стали понятия э*ндо-психики* и э*кзо-психики*. Эти термины были проработаны Лазурским вместе с С.Л.Франком в статье “Программа исследования личности в ее отношении к среде” (“Русская школа”, 1912, янв. – февр.).

Для деления характера по психическим уровням отыскиваются их признаки. Это *богатство* личности – широта и узость интересов, их диференциированность; *сила* и *интенсивность* отдельных психических проявлений; осознанность и *идейность* ее проявлений как преобладание над чувственностью; *координация* психических элементов, подчиняющая связь, сосредоточенность на главном, концентрация личности вокруг единственного центра.

Устанавливаются также равные отношения эндо-психики и экзо-психики. На низшем уровне преобладает влияние внешней среды, обстоятельств… К среднему уровню принадлежат те, кто хорошо приспособился, имеет материальные блага и даже комфорт. Высокоодаренные высшего уровня характеризуются *творческим* отношением к действительности. Они не столько приспосабливаются, сколько приспосабливают действительность к себе. Следовательно, принцип адаптации, достаточно естествоведческий, доминирует у Лазурского для установления классификационных признаков. При этом делается примечание, что высший уровень может быть представлен и обезображенным типом, на что обращал внимание Ч.Ломброзо, психоаналитики и др.

Показана также возможность осуществить деление на группы и типы по психическому содержанию. При этом отыскиваются чистые типы разных уровней. Чистый тип указывает на соответствие нервно-психической организации характеру человека, то есть на соответствие эндо– и экзо-психики. Таким образом, возникает четкий психосоциальный комплекс – стойкий и типичный.

Устанавливаются три уровни типа – более низкий, средний и более высокий” [10, с. 387-389]. Подаются подробные характеристики каждого уровня.

Следовательно, как подытоживает В.А.Роменец, в отечественной психологии осуществлена фундаментальная попытка классифицировать личности, не превзойденная и доныне, ведь “надлежащей, удовлетворительной

классификации не имеем и сейчас, невзирая на усилия выдающихся психологических талантов. Действительное место А.Ф.Лазурского в разработке этой проблемы еще принадлежит основательно выяснить" [10, с. 391].

Далее великий историк психологии делает очередное обобщение, на этот раз – о диалектике жизни и творчества личности, экзистенционального освещения души и личности. Он замечает, что "этническая психология как психология народов" еще не знает личности. В ней есть лишь индивид, включенный в какую-либо человеческую общность. Личность не может возникнуть на почве верования в фатальную обусловленность всех мировых явлений, событий (обычаев), она не появляется там, где властвует стихия моральной стороны обычая, потому что индивид все еще находится в случайном ходе своих страстей, которые уже заменяют фатум, но сами фатально предопределяют поведение индивида. В обычае индивид еще поглощен общностью. Психология в своем историческом развитии открывает следующий уровень познания психики, фиксируя личностные формы поведения, а следовательно, и начало личности. В характерологических формах поведения человек еще не раздвоен, он прямолинеен, например, в своем коварстве, доброте и т. п. Только личность обнаруживает раздвоенность как результат пребывания человека в общности. С одной стороны, человек хочет освободиться от давления разных учреждений общности и быть самим собой – личностью, но, оставшись свободной, она не сносит этой свободы и ищет, кому бы ее отдать, кому поклониться, кем быть порабощенной. А общность, со своей стороны, не может вынести чью-то самодостаточность… психология личности была открыта сначала в ее безвыходном экзистенциональном трагизме, и весь этот этап в истории психологии можно было бы назвать пессимистическим периодом психологии личности… Трагедия исторической судьбы человечества как маятник колеблется между этой унификацией и стремлением лица к своеобразию. Но в любом случае опора осуществленной быть не может. Все начинается с физического порабощения, с рабства, и все завершается (и не завершается) "тонким" духовным порабощением. Идея добра, самопожертвования в обществе антагонистическом осуществленной быть не может" [10, с. 400-401].

В.А.Роменец анализирует еще одну проблему, которую поднимает экзистенциональная психология. Она касается личности и творчества, ведь "ценнее всего и сокровеннее всего в личности оказывается творчески осуществленное ею. Сама личность выступает результатом самотворчества. Ее судьба и жизненное назначение, ее экзистенционные черты стали главным вопросом этой отрасли психологии. Революционная ситуация в начале XX ст., в частности в России, развязывание первой мировой войны способствовали возникновению экзистенционных проблем личности, которая стала перед вопросом: "Быть или не быть?" Личность следовало было раскрыть, лишь изучая специфические личностные формы ее поведения и связанные с ними противоречия" [10. с. 402].

И здесь В.А.Роменец обращается к неожиданному аспекту этой проблемы – физиогномическому. Ведь самой "первой акцией индивида, становящегося личностью со своим своеобразным отношением к миру (когда индивид перестает сливаться с ним), есть найденное словно двух физиогномик – внутренней и внешней. Между ними – глубоко противоречивое отношение. Внешнее выражение человека адекватно его внутренним жизненным установкам и является компромиссом между господствующим давлением общественности и личностными установками. Мимика, пантомимика, физиогномика вообще оказываются маской, а совокупность этих масок в обществе составляет бесконечный маскарад. Личность потому имеет личину, внешнее выражение, которое она производит, как правило, бессознательно в обществе, что оно оказывает на нее давление. Но именно зарождение личности как внутреннее психологическое вызревание, как вызревание черт, которые считаются уникальными, интимными, требует для этой раздвоенности поведения спрятанност, чтобы уберечь интимный мир человека, который только оберегает себя, от разрушения со стороны постороннего вмешательства. Ведь интимность непонятна для другого, и вход нее должен быть запрещен. Вот почему ее укрывательство является первым проявлением личности, первой маской, которая свидетельствует о том, что определенный человек таков же, как и все другие. Физиогномия и содержит этот компромисс между давлением общества и стремлением к сохранению уникальных черт личности, которые впервые остро дали о себе знать. Вот почему физиогномия является пропедевтикой к изучению собственно личности, первым ее условием. Компромисс физиогномии заключается в том, что человек, чтобы оставаться собой, должен, по крайней мере физиогномически, быть другим, чтобы противопоставить себя нивелирующему влиятельные общественной среды, его давлению в сторону конформизма" [10, с. 402-403].

В.А.Роменець анализирует в этом аспекте взгляды профессора Киевского университета св. Владимира И.А.Сикорского, который очутился "в этом клубке физиогномических противоречий личности, что формируется" [10, с. 403]. Он представляет разностороннюю характеристику физиогномики, которая "и биологическая, и личностная, она естественная и искусственная. Она характерна как возрастной, половой, расовый, производственный и, в первую очередь, как экзистенционный феномен. Она еще не является основой типологии человека, хотя иногда случаются и такие суждения. Она – только предпосылка для такой типологии, и в первую очередь завершается физиогномикой личностных черт. Эти черты как проявление индивидуальности содержат в себе все другие определенности. Вот почему настоящая типология человека лишь начинается физиогномикой, а завершается осуществлением типичных поступков.

Сикорский имел большую коллекцию иллюстрационных материалов физиогномического плана. Это дало ему возможность создать специальную "энциклопедию" психологических знаний по физиогномике. Терми "физиогномика" получает у него окончательное выражение в понимании распознавания душевных свойств по чертам лица, по движениям рук и по другим движениям тела. Физиогномика толкуется Сикорским как произвольное или непроизвольное отображение внутреннего состояния человека в его внешности (лицо, туловище, глаза, руки и т. д.). Сикорский не мыслит научной психологии вне физиогномики. Он говорит, что физиогномика больше, чем какая-либо другая научная дисциплина, способна связать и объединить такой многообразный психологический материал, как поэзия, изобразительное искусство, физиология, биология, психиатрия. Эта роль, без сомнения, ей принадлежит" [10, с. 403-404].

В.А.Роменец, подытоживая взгляды И.А.Сикорского, подчеркивает, что "физиогномика является компромиссом между внутренним и внешним, дает возможность осуществить тонкую коммуникацию между личностями. Она также и заразительная, но в своей заразительности способствует конформистскому общению между людьми. "Протестом" против этого конформизма, активным навязыванием своей личности другому является последовательное развертывание своей личности, в первую очередь уже не в физиогномических чертах, а в самых сокровенных глубинах ее. Развертывание сокращенной физиогномической формулы является развертыванием всего психического содержания

человека. Творчество поэтому должно тенденцию преодолевать раздвоенность физиогномики тем, что раскрывает самые глубокие источники человеческой личности. В этом понимании творческое отношение к действительности прямо противоположно физиогномическому и захватывает другого человека не внешним образом, как это случается в физогномическом наследовании, а полнее, налагая на лицо, воспринимающее произведение, творение, определенную психологическую структуру творца, выраженную через определенное объективное содержание. В этом понимании творчество является непосредственным неповторимым проявлением личности" [10, с. 404-405].

Продолжая эту линию анализа, В.А.Роменец рассматривает взгляды на творчество, на экзистенциональные проблемы творчества, в связи с судьбой и существованием личности, ставшими предметом специального исследования одного из учеников А.А.Потебни – Д.Н.Овсянико-Куликовского. Последний считал, что "первичную основу души… составляет ее "*волевой психический аппарат*". На протяжении тысячелетий культурного развития над ним образовались обширные и капризные "надстройки" чувств и умственных процессов. Они создавались из материала всего "иррационального творчества природы". Душа человеческая, как мы теперь знаем, есть продукт человеческой эволюции, которую нет никаких оснований считать завершенной. Здесь указано важный пункт: психическое по своему происхождению есть результат творческого процесса. Развитие психики и творчество есть равнозначные понятия. Прогресс в эволюции человеческой психики Овсянико-Куликовский возводит к усовершенствованию, обогащению, утонченности умственной и чувственной сферы, к подчинению волевого аппарата власти ума и высших чувств и к укреплению синтеза всех элементов и процессов психики. Этот синтез и есть то, что иначе называется *личностью*… Составные личности – чувство и разум – находятся между собой в остром разладе. Это словно "две души", каждая из которых имеет свои особенные "законы", стремления, задания. В элементарных чувственных восприятиях следует видеть единство происхождения чувств и мыслей – это их предыдущий синтез. Он подлежит разрушению, в результате чего обособляются две специфических сферы психического. Чувство характеризуется расцветкой приятного или неприятного, мысль же свободна от такой расцветки. В умственных актах, которые ведут к образованию представлений и понятий, чувственная расцветка восприятий быстро угасает, и только в таком угасшем индифферентном виде восприятие и становится материалом, пригодным для создания картины мира в представлениях и понятиях. Так человек находит путь к истине. На этом пути он устраняет эгоцентризм, влияние "Я", субъективизм. Чувство как процесс, окрашенный субъективностью, должно быть признано преимущественно *эгоцентрическим* проявлением психики. Даже подвиг самопожертвования есть, в конечном итоге, актом наивысшего самообразования личности. Даже высшие формы чувств, связанные с познавательной деятельностью человека, могут стать свободными от эгоцентризма.

Мысль развивается в направлении *неэгоцентричности*, говорит Овсянико-Куликовский, и этим он словно подготавливает знаменитый "феномен Пиаже". Мысль утверждается или отрицается не потому, что она приятна или неприятна, а на каком-то другом основании – критерии правильного или неправильного" [см. 10, с. 405-406].

Далее В.А.Роменец приводит оригинальные положения Овсянико-Куликовского относительно личности, которые на то время, начало XX века, стали новаторскими и не потеряли своего значения доныне. "Мысль следует от единичного, отдельного, конкретного к общему, абстрактному. Чувство всегда конкретно, оно не обобщается и появляется в своей индивидуальной форме. Сама личность является продуктом сравнительно более позднего развития общественности. "Я" образовалось путем прогрессивного развития именно социальных чувств. Личность является завершающим результатом переработки индивида силами прогрессирующей общественности. С появлением личности становится возможной антитеза "Я – общество". С начала своего возникновения индивид еще не противопоставлен социуму. Дикарь – еще не личность. Последняя является продуктом цивилизации. Для понимания личности следует выяснить характер синтеза психических процессов индивида. У дикаря еще слабы умственные процессы. Сфера чувств преобладает в общей экономике психического, что связывается со слабостью "задерживающей воли". Отсюда у дикаря еще нет того широкого общения (речь) и психического взаимодействия, на почве которых возникает народность с ее особенным составом и своеобразными формами творчества.

Высшая разновидность души, которая охватывает ум и чувство, возникает с характерным признаком "задерживающей воли". Эта высшая разновидность души, которая властвует над мыслью и чувствами, есть область морали. В ней органически слиты чувства и мысль, ведь в моральном императиве четко сказывается характер суждения. Чаще всего моральное выступает в истории человечества как творческая сила. Овсянико-Куликовский мыслит абстрактно, когда замечает, что мир человеческий еще далек от настоящей нравственности, потому что в нем в мире социальных связей человек то служит средством для других, то сам пользуется другими как средством. Выдвигая формулу, что человек человеку должен быть не средством, а целью – формулу идеальной человеческой общности, Овсянико-Куликовский называет это "надсоциальностью". Эта формула и составляет *моральный закон*. Он имеет свое конкретное выражение в *совести*. Овсянико-Куликовский утверждает, что деятельность совести закладывает фундамент особенного, "сверхсоциального" союза людей, который не определяется ни экономикой, ни правом, а просто являет собой идеальный моральный союз.

Соединив проблему личности и творчества, Овсянико-Куликовский вплотную подошел к проблеме поступка, личностных форм поведения, в числе которых главной назвал *совесть*" [10, с. 406-407].

Среди мыслителей, которые присоединили к проблеме творчества и личности "проблему психической причинности", В.А.Роменец выделяет философа-гуманиста украинского происхождения В.В.Зеньковского (1881-1962), который "противопоставил свою точку зрения позиции механистического идеализма. В.А.Роменец тщательным образом анализирует ранние научные взгляды В.В.Зеньковского, которые предшествуют созданию им христианской антропологии. Согласно этим взглядам, "тот факт, что психическое является отображением объективного мира (не только отображением в рамках субъективности, но и отображением телесным), что оно как субъективное коррелирует с телесными процессами, взаимосвязано с ними, не может исключить наличия психологической причинности и именно потому, что психическое является только субъективным, внутренним, сознанием. Именно идея изучения личности и творчества, их взаимосвязи и единства уже принуждает выйти из области субъективности. Личность есть также то, что проявляется внешне – к миру, людей и имеет полностью зримые ощутимые очертания. Этот выход психологии - через рамки субъективности к творческому, личностному выражению принуждает по-новому решить проблему психической

причинности. Зеньковский остается еще в рамках субъективистской психологии. Но именно постановка этого вопроса предопределяет необходимость такого выхода, и в этом можно видеть личность определенного исторического этапа психологии. Личностное поведение и творчество с точки зрения их обусловленности есть *причинность, которая творит сама себя*. Личность не находит готовых внешних условий, а сама их создает, в этом она сама себя творит, в первую очередь в творческом поступковом акте выбора. Детерминистическая цепь от этого не нарушается. Напротив, впервые отбрасывается фаталистическая обреченность человеческого поведения. Проходя через мотивационный аспект личности, детерминизм впервые становится реальным взглядом на характер человеческих поступков. Поведение живого существа все время изменяется, хотя бы из-за того, что изменяется среда, в которой он живет. Человек все время должен решать ситуационные проблемы, осуществляя выбор, принимая решения, выполняя их. Таким образом, детерминизм становится самосозданным и равняется а к т и в н о с т и человека в преобразовании им мира. Зеньковский изложил в своем трактате идею активности и самотворения – психический детерминизм. Он указал также и то, что в этом создании следует учитывать его творческий характер – неповторимость ситуационных отношений, выбора, принятия решения. Это было одно из провозглашений принципа творческой неповторимости психического, которая касается не только создания выдающихся произведений, но и каждого качественного превращения психологического" [10, с. 407-408].

Оценивая достижение отечественных философов, психологов, педагогов, биологов, этнографов, лингвистов, инженеров в разработке проблемы творчества на изломе XIX и XX веков, В.А.Роменец отмечает, что "вопросы психологии творчества заняли одно из первых мест, поскольку должны были указать на ведущие черты личности в ее высших уровнях проявлений. Появилась проблема *творческой личности.* Психологи Украины вышли на первое место в мире по количеству и качеству опубликованных произведений на эту тему. Особое внимание историков психологии должна привлекать оригинальная серия под названием "Вопросы теории и психологии творчества" (1900-1923), охватывающая восемь капитальных книг" [10, с. 428].

Одним из основателей психологии творчества В.А.Роменец по праву считает величайшего украинского поэта, писателя, публициста, философа и психолога И.Я.Франка (1856-1916). "И.Франко как бы открывает психологию творчества конца XIX – начала XX ст. своим трудом "Из секретов поэтического творчества", а С.Л.Рубинштейн статьей "Принципы творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики" (1922) будто завершает эту серию [там же].

Как справедливо отмечает В.А.Роменец, "реализм Франка в психологии является типичным для психологов Украины. Он начинает реалистическую полноту изображения человека в художественных произведениях с самых простых элементов – ощущений и завершает личностью и ее характером. Его психология поэтического творчества является в то же время психологией личности вообще, творческой личности в частности" [10, с. 433].

В.А.Роменец отмечает, что разрабатывая вопросы психологии творчества, еще один представитель украинской школы творчества, А.Н.Веселовский (1838-1906) различал и объединял творчество народное и творчество личностное. Он считал, что "человек, который возвышается до творческих проявлений в своей деятельности, становится *личностью* в самом глубоком понимании этого слова. Поэтому перед психологией появилось основательное задание: раскрыть научные принципы *творческой личности*. Поскольку таким человек становится, выходя за пределы пересказа, легенды, в целом народного творчества в разных его формах, одновременно опираясь на него, то главное задание, что появилось теперь перед психологией, заключалось в том, чтобы показать "роль и границы народных переводов в процессе становления личностного творчества" [10, с. 433-434].

Как историк и теоретик литературы и в то же время психолог, как один из основателей уникального издания "Вопросы теории и психологии творчества", среди которых были А.А.Потебня, И.Я.Франко, Д.Н.Овсянико-Куликовский, А.Н.Веселовский "исследовал народные истоки личностного литературного творчества, развивая линию: народное творчество и ее самобытность в международном контексте… Определяя значение пересказа в становлении личностного творчества…, ученый прослеживает, каким образом новое содержание жизни, этот элемент свободы, который появляется с каждым новым поколением, входит в старые образы, эти формы необходимости, в которые отливалось неминуемо любое предыдущее развитие…, показывает зарождение из первобытной поэзии эпоса, лирики и драмы, исследует взаимодействие мотива и сюжета в поэтическом творчестве. В последние годы жизни он больше всего интересовался проблемами "тайн личностного творчества", перехода от коллективного творчества к личностному" [10, с. 435-436].

В.А.Роменец отмечает, что "развитие литературы, в первую очередь драмы, Веселовский связывает с историческим развитием личности. В связи с этим, открывается новая проблема исследования: противоречия личности, которая формируется и развивается, и необходимость творчества в ее особых видах. Драма составляет внутренний конфликт личности, которая не только определяет себя, но и раскладывает себя в анализе. Этот конфликт может быть выражен во внешних формах, через которые будут объективироваться психические силы и верования в живых существах мифологии, божествах, определяющих судьбу, враждебную личности.

В личности, которая обособилась в яркое историческое время, большая совокупность событий, окружающих ее, все это вызывает потребность анализа, расчетов с собой и с руководящими началами жизни, ведь наступает требование действия, заостряется внутренний конфликт, а он уже оказывается основанием индивидуализации…

Рядом с концепциями "коллективного сознания", "коллективных представлений", "коллективного несознательного", Веселовский создает понятие "коллективное Я". Оно *проектируется* на событии личностной жизни. Сама личность еще не выделилась из массы, не стала объектом для самой себя, не осуществила самонаблюдения. Эта линия, линия выделения личностного творчества из коллективного, народного, является ведущей мыслью в теории Веселовского" [10, с. 437-440].

Еще одно, связанное с предыдущим, направление исследования личности А.Н.Веселовским заключается, по мнению В.А.Роменца, "в раскрытии единства универсальности и индивидуальности человека. Он дает полное определение личности общего характера, выясняет ее становление как субъекта деятельности… Личности свойственны признаки, отличия неповторимого характера. Человек уже выделился из типа, приобрел собственный характер. Он вступает в борьбу, чтобы отстоять, защитить эту индивидуальность, получить радость победы . Веселовский подчеркивает именно тот факт, что личность быстрее развивается в эпохи, богатые не только борьбой, но и творческими

результатами. Именно в такие эпохи выступают Лютер и Дж.Бруно, Макиавелли и Рабле.

Веселовский блестяще развивает идею исторического становления личности и творчества – тему совсем оригинальную и к тому же практически не разработанную. Главное в этой теме – преодоление гнетущего однообразия как пункта, с которого начинается личность, которая превосходит обычаи и обряды и двигается к своему наивысшему творческому уровню. Она преодолевает также свои сословные рамки (рыцарь, духовное лицо)...

Антисословный протест, означавший выход из средних веков, дополняется протестом личности против эпического строя жизни, сдерживающего творчество…

Веселовский все же останавливается перед тайной происхождения акта личностного творчества. Каким образом человек переделывает старое на новый лад? В какой мере это новое и своеобразное является делом личностного начинания, а не принадлежит традиции? Не возводится ли поэтическое творчество к художественному усвоению готового, пережитому?" [10, с. 446-449].

Близкими к украинской школе исследования творчества оказались, по мнению В.А.Роменца, идеи И.И.Лапшина (1870-1955), который "проанализировал историю философии (и психология) в связи с психологией творчества. История психологии была также рассмотрена, как *творческий процесс самих психологов*. Лапшин выходит из позиции не только описательно-психологической, но и оценочно-общефилософской" [10, с. 449-450]. "Лапшин, как и И.О.Ильин, указывает на необходимость для историка философии раскрыть тайну художественного перевоплощения и принять чужое предмето–созерцание, усвоить его силу, понять его ограниченность. Здесь перевоплощение имеет другие черты, чем в сфере художественной. Это интеллектуальное перевоплощение (Кант) как основная черта философского гения. Способность становиться на разные точки зрения Лапшин называет *полиперсонализмом*. Отсюда вытекает роль умственного эксперимента в открытиях или изобретениях. Занять позицию значит перевоплотиться, стать другим и вместе с тем остаться самим собой.

С этим связана необходимость многосторонности интересов в творческом развитии личности как выражение универсальности одаренности и специализированных способностей…

Отсюда способности творческой личности – интуиция, фантазия, мышление и вдохновение. Интуиция рождает инсайт как охватывание целостности, общего, всеобщее. Однако это всеобщее не только берется из отдельного, оно является абстрактным. Так возникает, в частности, идея общечеловеческого, которая обрастает чувством. Так появляется эмоциональное обобщение. Имея своей базой ограниченное количество фактов, оно подчеркивает множество других фактов, которые впоследствии будут охвачены этой идеей. Возникает *интенция* обобщения, направленная на разнообразные факты. Это и есть структура замысла как направленность идеи на неоформленный материал с предчувствием актуальности этого оформления. Далее возникает базовый образ, образ–посредник, созданный в фантазии ученого психолога…

После создания базового образа осуществляется мыслительная разработка, механизмом которой является *опосредствование*. В виде развернутого базового образа выступают также сказка и анекдот, на что уже в середине XX ст. обратил внимание А.Кестлер.

На основе спирали *интуиция – фантазия – мышление – вдохновение* осуществляется перевоплощение в эпоху, в действующих лиц. А это имеет отношение и к построению истории психологии, то есть историк психологии должен войти в эпоху, а затем уже выносить суждение об отображении психологии человека этой эпохи…

Симпатии Лапшина на стороне философской психологии с методом интроспекции. Психология была и всегда будет философской наукой, ведь отдельные философские явления нельзя изолировать от всей личности человека" [10, с. 450-452].

Большое внимание уделяет В.А.Роменец историко-психологическому анализу "метафизической эсхатологии", идей персоналистической философии и психологии выдающегося российского экзистенциалиста Н.А.Бердяева (1874-1948).

Его концепция творчества, как считает В.А.Роменец, преисполнена мистики и религиозности и прямо направлена против марксизма. Среди множества проблем, которых касался в своих философских исследованиях Н.А.Бердяев, В.А.Роменец выделяет проблему определения личного характера творчества, проблему философии как творческого акта, микрокосмоса и макрокосмоса, индивидуализма и универсализма, гениальности и святости, искусства и теургии, морали и общественности – все это исследовано философом "в аспекте творчества относительно персоналистско-религиозного и экзистенциалистического мировоззрения. На основе анализа этих проблем сделаны достаточно странные выводы о том, что в мире еще не было настоящего творчества, что величайшие достижения мировой культуры являются лишь подготовительными ступенями к творчеству настоящему, когда ее предметом станет сам человеческий дух в его глубокой религиозности, а не мировая данность, обремененная материальной необходимостью.

Резко противопоставляя свои философские позиции марксизму, коммунистической идеологии, Н.Бердяев говорит об этом прямо, не завуалировано…

У Бердяева особенно важное значение в аргументации тезисов приобрел эмоционально-интуитивный момент. Его мысли касаются больше веры, чем сурового мышления. Он скорее предсказывает, чем исследует..." [10, с. 455-456].

Особенно пророчески звучат слова Н.А.Бердяева о том, что "даже гуманизм доведен до окончательного отрицания человека, к окончательному порабощению его необходимостью, к превращению его в орудие материальных производственных сил. Все еще отрицается самоценность личности. В ней видят лишь функцию материального, социального процесса, подчиняют и приносят в жертву каждого человека и каждое человеческое поколение идолу будущего. Государство в сущности не является творческой институцией, оно претендует на абсолютное царство и становится врагом любого творческого движения" [10, с. 456].

"Распространяя свои положения и на социальное развитие, Бердяев критикует, где это только возможно, марксистское понимание истории, в первую очередь учение о человеке. Он обвиняет "материалистический социализм" и гуманизм в том, что они довели человека до окончательного его отрицания, до крайнего порабощения необходимостью, к превращению его в орудие материалистических производственных сил; человека воспринимают лишь как функцию материального социального процесса, чем как бы отрицается самоценность человеческой личности. Н.Бердяев, как и другие экзистенциалисты, пытается объяснить это тем, что марксизму свойственно отрицание

творческого субъекта, и развитие является лишь перераспределением социальной материи, которое не знает абсолютной прибыли" [10, с. 463].

Для Н.А.Бердяева творческий процесс локализуется преимущественно в субъект-объектних отношениях. Более того, одно из важных положений его экзистенциализма заключается в том, "что человек, который познает, сам является "бытием, что признание смысла мира возможно лишь в субъекте, а не в объекте, то есть в человеческом существовании.

Но субъективность является такой потому, что человек лишь в этом случае становится проблемой для самой себя, самоосознанной личностью. Главной проблемой человека становится его собственное самосознательное существование. Следовательно все, что противостоит субъективности – весь объективный мир, рассматривается как враждебное человеку. Между субъектом и его объектом проявлется глубокий антагонизм…

Противопоставляя, разрывая субъект и объект, Бердяев устанавливает признаки объективации, которые должны оправдывать субъекта в его гордом неприятии действительности. Враждебность объективации субъекта выражается в углублении неповторно-индивидуального, личного общим, безлично-универсальным, в господстве необходимости, детерминации извне, притеснении и ликвидации свободы. Враждебность объективации субъекта дальше выражается в приспособлении к массивности мира и истории, к среднему человеку, в социализации индивида и его мыслей, в чем погибает его оригинальность. Естественно, что противоположное объективации выражается в симпатии и любви, в преодолении отчужденности, а также в лично-индивидуальном характере любого существования, в переходе к царству свободы и победе над рабством и необходимостью, определенностью изнутри, в преимуществе и победе творчества над приспособлением. Установленная разница между субъективностью и объективностью полностью составляет разницу между миром феноменальным и ноуменальным" [10, с. 460-461].

Однако, как замечает В.А.Роменец, начертанный Н.А.Бердяевым "путь освобождения человека от объективации представлен достаточно абстрактно, спекулятивно. И напрасно искать у Бердяева раскрытия действительных закономерностей общественной жизни, индивидуальной жизни человека и т.д. Мы узнаем лишь, что человеческая личность обнаруживает, с одной стороны, ноуменальный, не подвластный времени и каузальности идеал, а с другой – "никчемный мир объективности". Человек отбрасывает эту чужую ей объективность, где все разъединено между собой, отчуждено. Он стремится освободиться от власти объективированного мира, от его нестерпимого рабства. Это возможно лишь в творческом акте. Бердяев, модифицируя и модернизируя Платона, считает, что в глубине субъекта, который познает, есть истина, ведь человек укоренен в ноуменальном духовном мире. Однако эта истина находится в человеке в дремотном состоянии. Пробудить ее может только творческий акт" [10, с. 461].

В.А.Роменец выступает против одностороннего понимания Н.А.Бердяевим творчества, против его сведения лишь к религиозному творчеству, против таких положений философа, как "творчество – сама религия". Противоречивость теории творчества Н.А.Бердяева украинский историк психологии показывает в таких положениях: "Позитивный смысл человеческого существования Бердяев видит лишь в творчестве откровения. Но здесь чувствуется какая-то недоговоренность, тавтологичность. Она симптоматична. Если цель творческого порыва – достижение "другой жизни", "другого мира", "вознесения в бытии", то желательно было бы знать, в чем же смысл, сущность этого другого мира. Бердяев об этом не пишет. Это понятно; поскольку отрицать творчество в отрасли культуры значит обречь все человечество на муки праздности и угрюмых вздохов об абстрактном Боге. Это значит оторвать человека от реального хода истории. По Бердяеву, вместо творчества в области действительной культуры творческий акт будет происходить в недрах самого бытия и станет действием в самом бытии. Это "возвышение в бытии" как настоящее творчество есть теургия, богодеяние, то есть совместимое с Богом деяние… Вот почему возникают мысли о создании искусства синтетического, соборного, "панискусства". Таким, по Бердяеву, и оказывается искусство теургическое как "универсальное деяние" [10, с. 467].

Как подытоживает В.А.Роменец, "из большого количества поднятых вопросов психологии творчества (и творческой личности – Р.В.) Бердяев не дает ни одному из них научного решения. Это объясняется тремя причинами: а)полным и принципиальным игнорированием достижений науки о творческом процессе; б)односторонним субъективистским толкованием творческой деятельности человека; в)полным и принципиальным игнорированием любых достижений человеческой культуры" [10, с. 468-469].

В следующих историко-психологических разработках проблемы личности В.А.Роменец выделяет оригинальные взгляды ряда других отечественных ученых, художников, философов.

Так, он касается личностных идей С.Л.Франка (1877-1950), который сделал попытку возродить в России философскую психологию, утверждая, что "к человеческой душе следует подойти не извне, а *изнутри* как к живой личности, жизнь которой заключается в отношении субъекта к миру, бытию… Учение о ценности должно стать обязательным объектом философской психологии. Осознанность не исчерпывается нашей психологической жизнью" [10, с. 510]. По С.Л.Франку, "то, что организует душу, – первичные оценки, признания и отталкивания, удовольствия и неудовлетворения – не сливается с жизнью души, но и не оторвано от нее, оно является "смежно-прилегающим" моментом. Следуя в сторону дуалистического раздвоения единой природы человека, Франк утверждает, что это формирующее начало должно как бы иметь "действительно *первичный, самостоятельный* характер". При таком подходе Франк отбрасывает любое влияние среды на психическое становление индивида, признание чего свойственно только "наивному рационалистическому мировоззрению". Как иррационалист Франк говорит о наличии в каждой личности органических, невыводимых ни из каких внешних влияний и неуничтожаемых ими, первичных, врожденных оценок и явлений. От самого своего рождения стихия душевной жизни, по Франку, имманентно заключает в себе направление своего самоопределения, подбирает соответствующий материал и активно формирует свое ядро" [10, с. 512-513].

Вместе с тем, как считает С.Л.Франк, "в отличие от этого духовное, или идеально-разумное, "Я" непосредственно появляется как *объективная и сверхиндивидуальная* инстанция в нас и одновременно последний, абсолютный корень высшей личности. Это – творческая сила объективной *идеи*, дух, глубокий Логос. В этом переживании наше "Я" связывает наше духовное естество со сверхиндивидуальной сферой абсолютного. "Я" и является именно этой связью. Это высшее начало, по Франку, имеет смысл живого знания" [10, с. 513-514].

В.А.Роменец подчеркивает, что для С.Л.Франка свойственно определение единства этих двух сторон личности,

“выяснение которых бросает новый свет на само естество души и ее отношение к абсолютному бытию”. Это единство образует *духовную жизнь*. “В этом единстве С.Л.Франк видит глубину нашей духовной жизни. Единство личности Франк видит в самой глубокой внутренней гармонии ее ж и з н и и з н а н и я. Единство личности и мира ярче всего раскрывается, за Франком, через анализ деятельности гения: “Объективно и надиндивидуально в его жизни и творчестве именно то, что является проявлением его самой глубокой *личной индивидуальности*, потому что естество его личности, его “душа” и есть “объективная *идея*, которая в своем творческом осуществлении сказывается как сила понятийного проникновения в объективное бытие. Гений – существо с ярче всего выраженной и сильной индивидуальностью в понимании неповторимой оригинальности личности – есть вместе с тем наиболее многообъемлющее существо, творчество которого имеет объективное значение и потому получает самое широкое понимание и отзыв в человечестве. Самая совершенная индивидуальность является вместе с тем самой совершенной универсальностью” [10, с. 514-515].

Как подытоживает В.А.Роменец, “в целом концепция души, творчества, личности, творческой неповторимой индивидуальности, представленная Франком…, продвигает решение проблемы и личности и творчества. У*корененность* души в абсолютное бытие проясняет главный мотивационный аспект творчества. Самотворение души имеет уже в себе какой-то план на первично животную энтелехию. Идея самопреодоления связана с идеей “живого зеркала Вселенной”, с пониманием творчества как развертывания имплицитно имеющегося содержания. Настоящий мотив творчества должен укореняться в такие бытийные основы, которые проявляются в связи с глубокими противоречиями самой человеческой природы” [10, с. 515].

Анализируя персоналистские взгляды известного педагога, психолога, философа М.М.Рубинштейна (1878-1953), В.А.Роменец выделяет в них новые аспекты понимания проблемы личности, связанные с идеей смысла жизни. М.М.Рубинштейн рассматривает соответствующие положения Г.Лотце, для которого смысл жизни личности связан с микрокосмосом, с вопросами веры и предчувствия В.Соловьева, который “определяет смысл жизни через смысл идеи философии, ведь сама философия является развернутым определением смысла жизни как отображения смысла мира. Однако – смысл жизни в Боге, в стремлении к нему, в обожании себя и мира, в стремлении к безусловному добру, в создании позитивнго всеединства. Смысл жизни личности – в приобретении вечной жизни, в сборе Вселенной в идее и действительности, в сочетании абсолютного и относительного. Соловьёв видит смысл Вселенной в том, что она должна родить и воплотить в себе Бога, “стать богорожденный средой”. В исполнении этой миссии человеку отводится центральное место. В этом и заключается смысл его жизни. М.М.Рубинштейн замечает при этом, что у Соловьева смысл мира и жизни не создается человеком… Фактор личности здесь отходит на задний план, а смысл мира пробивается сам собой благодаря божественному предопределению. Творчество личности в учении Соловьева не имеет места” [10, с. 516-517].

В отличие от подобных взглядов, М.М.Рубинштейн убежден, что “человек предстает личностью не только не изолированно, не только не один, а как микрокосм, он выражает тайну и смысл всего, космический принцип, и в этом понимании он находится в центре всех связей… Это дает основание Рубинштейну блестяще раскрыть идею связи универсальной и индивидуальной: “универсальное теряется именно тогда, когда индивид оставляет почву своеобразия”… В действительности путь к универсальному значению, к смыслу, к сущности ведет только через индивидуальное, в котором они создаются и возникают” [10, с. 518-519].

В.А.Роменец с благосклонностью относится к пониманию М.М.Рубинштейном смысла жизни как важной характеристики личности: “Смысл жизни не существует сам по себе, вне жизни и жизнедеятельности человека. Личность создает этот смысл. Смысл мира, как следовало было надеяться, лежит не вне его, а впереди. Тогда можно ставить вопрос о назначении человека. Смысл жизни не в созерцании, а в действии... На его основе человек должен осветить себя и всю свою жизнь смыслом, при этом… следует утверждать неразрывное единство личностного и универсального смысла”.

Далее высказывается мысль, ставшая общей для М.М.Рубинштейна и С.Л.Рубинштейна: “Только на пути самодеятельности и борьбы может быть закалена личность, может выявиться ее способность творить жизнь, создавать сущность и смысл… Человек рождается только в самодеятельности, труде и борьбе, ведь он никогда не появляется в готовом виде. Он всегда загадка, тайна. Путь человека “должен быть освещен светом смысла” [10, с. 520-521].

В своей последней книге, написанной вместе с И.П.Манохой, В.А.Роменец подводит итог собственного уникального историко-психологического исследования, подчеркивая главные методологические принципы, принципы развития мировой психологии, в частности, рефлексивности, интериоризации и екстериоризации, натуральности и социальности, субъективной самодостаточности, гуманизма, преобразования психики и личности и т.д., которые определяют тенденции последующего развития психологической науки в период перехода от XX к XXI веку и появлению так называемой канонической психологии [11].

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Роменець В.А. Фантазія, пізнання, творчість. – К.: Вища школа, 1965.*
2. *Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971.*
3. *Роменець В.А. Історія психології. – К.: Вища школа, 1975.*
4. *Роменець В.А., Мусатов С.О. Київська Русь і початок вітчизняної психології // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К., 1981. Вип. 20.*
5. *Роменець В.А. Історія психології Стародавнього світу і середніх віків. – К.: Вища школа, 1982.*
6. *Роменець В.А. Історія психології епохи Відродження. – К.: Вища школа, 1988. – 408 с.*
7. *Роменець В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном толковании. – К.: Вища школа, 1989.*
8. *Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1990. – 365 с.*
9. *Роменець В.А. Історія психології Просвітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 568 с.*
10. *Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.*
11. *Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.*
12. *Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.*

13. *Роменець В.А. Життя і смерть: осягнення розумом і вірою. Вид. 2-ге. – К.: Либідь, 2003. – 232 с.*
14. *Роменець В.А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 916 с.*
15. *Роменець В.А. Історія психології: XVII століття. Епоха Просвітництва: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2006. – 1000 с.*
16. Губко О.Т. Психологія українського народу: наук. дослідж.: в 4 кн. Кн. 1: Психологічний склад проукраїнської народності. / Олексій Губко. – видання друге, значно доповнене. – К.: Видавець Сергій Наливайко, 2010. - 504 с.
17. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. Учебник для вузов. – 5-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 576 с.
18. Маноха І.П. Психологія потаємного "Я". – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
19. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. Пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 544 с.
20. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
21. Слотердайк Л.П. Критика цинічного розуму. – К.: Тандем, 2002. – 544 с.
22. Татенко В.А. Психология в субъектм измерении: Монография. – К.: Просвита, 1996. – 404 с.
23. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
24. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

# 24. А. К. ДУСАВИЦКИЙ: ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***"Личность есть особый орган в структуре психики индивида, ответственный за принятие решений и их последствия".***

***А. К. Дусавицкий***

*Дусавицкий Александр Константинович (5 мая 1928 г. – 24 октября 2012 г.) – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина – родился в городе Харькове. После окончании школы в 1945 г. поступил в Харьковский инженерно-строительный институт. С 1950 г. до 1968 г. работал на разных инженерных должностях. Психологией начал заниматься с 1971 г., работая старшим научным сотрудником, старшим преподавателем, доцентом, заведующим, а с 1991 г. – профессором кафедры психологии факультета психологии тогда еще Харьковского государственного университета. Основные направления, научных исследований: психология развития личности в коллективе, становление ее структуры на разных этапах – от младшего школьного до юношеского возраста. По этой проблеме проведены многолетние исследования влияния способа организации учебной деятельности на развитие мотивационно-потребностной основы личности, самосознания, нравственности детей в возрасте от 7 до 17 лет. В исследованиях А.К.Дусавицкого показано, что принципы учебы и воспитания, которые содержатся в теории учебной деятельности и теории развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин), позволяют задать и реализовать особую, иную логику развития личности, чем при традиционной обучении.*

*Важным выводом исследований А.К.Дусавицкого является представление об особой роли младшего школьного возраста в жизни взрослого человека. Личностные новообразования, которые появляются в младшем школьном возрасте, определяют особенности психики на следующих этапах возрастного развития.*

*Исключительная роль в процессе саморазвития личности принадлежит учебному сообществу – основной референтной микросреде, которая обеспечивает возможность развития, его рефлексию. Такое учебное сообщество подчиняется общим закономерностям развития группы как коллектива – особенного образования, характеристики которого отвечают положениям психологической теории коллектива А.В.Петровского. В результате исследований А.К.Дусавицкого была предложена новая периодизация "естественного" развития личности в школьном и студенческом возрасте.*

*В 1990 г. А.К.Дусавицкий возглавил Центр психологии и методики развивающего обучения (г. Харьков), в котором были развернуты исследования по психологии развития в условиях специально организованной учебной деятельности и поставлены задачи практического внедрения методологии развивающего обучения в систему образования, подготовки педагогов нового типа для Украины, России, Беларуси, Казахстана.*

*Под руководством А.К.Дусавицкого, на основе психолого-педагогических принципов развивающего обучения, разработаны комплекты учебников и учебных пособий для начальной школы по математике, украинскому и русскому языку, физике, биологии. Сейчас они широко используются педагогами стран СНГ.*

*А.К.Дусавицкий является вице-президентом Украинской Ассоциации "Развивающеее обучение ", членом Правления Международной Ассоциации развивающего обучения. Он является автором более 100 научных трудов, среди которых: "Загадка птицы Феникс" (1975; 1979), "Воспитывая интерес" (1982), "Формула интереса" (1989), "2х2=Х?" (1985; 1995; 2002); "Развитие личности в учебной деятельности" (1996). "Развивающее образование: теория и практика. Статьи"(2002), "Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности"(2006) и т.д.*

### 24.1. Понятие личности как особого органа в структуре психики индивида

В понимании сущности личности А.К.Дусавицкий исходит из признания проблемы личности центральной для психологической науки. Существование многих различных определений этого понятия является следствием многогранности и сложности феномена личности, что вызывает необходимость и ограниченность каждого из них. Поэтому необходима интеграция научных дефиниций для получения разносторонней характеристики личности, выработка общего, "глобального" представления о ней [11, с. 4-5].

Ученый стоит на позиции, при которой "личность чаще всего определяют как человека в совокупности ее социальных, приобретенных качеств. Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, как генотипически или физиологически предопределенные, никак не зависящие от жизни в обществе..." [11, с. 5].

При этих ограничениях, личность – это человек, взятый в системе таких ее психологических характеристик, которые социально предопределены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, которые имеют существенное значение для него самого и окружающих" [11, с. 5].

А.К.Дусавицкий сравнивает понятие личности с понятиями "человек", "индивид", "индивидуальность". Так, в отличие от понятия человека, которое включает в свой состав совокупность всех человеческих качеств, присущих всем людям, понятие индивида характеризует конкретного человека, в том числе, и как личность, ее психологические и биологические свойства. В понятие индивида входят как отличные, так и общие для данного человека, сравнительно с другими, свойства. Понятие индивидуальности считается ученым наиболее узким по содержанию, поскольку "содержит в себе лишь те индивидуальные и личностные свойства человека, такое их сочетание, которое отличает данного человека от других людей" [11, с. 6].

Характеризуя личность в функциональном плане, А.К.Дусавицкий рассматривает ее как "особый орган в структуре психики индивида, ответственный за принятие решений и их последствия" [8, с. 8].

Отсюда вытекает, что личностью не рождаются, а становятся в процессе воспитания, когда последовательно возникают определенные структуры психики индивида. Младенец вынужденно вступает в отношения, которые интериоризуются, вращиваются в психику, в результате чего образуется новый, искусственный по происхождению, орган – моральная инстанция, "сверх–Я". С этого момента, по мнению ученого, "жизнь ребенка приобретает противоречивый характер, поведение начинает контролироваться двумя внутренними системами потребностей, причем реализация одной из них препятствует реализации другой.

Кто-то должен стать посредником между ними, между "хочу" и "надо", желанием и долгом, внутренним побуждением и внешним миром. Такую посредническую функцию осуществляет личность как особая способность совершать внутренний свободный выбор поведения. Сложность такого выбора заключается в том, что личность не отказывается ни от одного из своих "Я", не упрощает поведения.

Психологические последствия отказа индивида от своей сущностной природы "расстраивают" целостную структуру психики, приводят к различным ее нарушениям, приобретающим форму невроза (З.Фрейд, К.Роджерс, В.Франкл и др.)" [8, с. 8].

Поэтому основной проблемой психологии личности является проблема описания ее структуры, что предусматривает ответ на вопрос, "с помощью каких механизмов личность овладевает своим внутренним миром, становится хозяином своей судьбы, а не слугой биологических потребностей или моральных требований" [8, с. 9].

### 24.2. Структура личности: интерес, идеал, характер

При определении структуры личности А.К.Дусавицкий учитывает две противоположные методологические предпосылки. Одна из них поддается им сомнению. Речь идет об отождествлении структуры личности со структурой того или иного физического объекта, предмета, организма. Этот путь атомарного анализа личности "по элементам" приводит к разложению ее на элементы, которые теряют свойства, присущие личности как целостному образованию. Такой подход присущ, по мнению ученого, концепциям, "в которых эта структура собирается из набора разнообразных факторов (черт личности)" или блоков темперамента, мотивации, прошлого опыта, характера и т.д." [11, с. 15]. Такой, "коллекционерский", подход все больше становится, по мнению ученого, объектом критики в современной психологии, которая вступает на путь поиска "таких ее элементов, которые отражали бы роль личности как интегратора всей психической жизни человека" [8, с. 9].

Более эвристическим им признается другой подход, согласно которому, "в каком–нибудь одном динамическом образовании личности, скажем, стремлении, отношении, потребности или мотиве, как в фокусе сконцентрированы свойства личности как целого... Характеризуя эти образования, исследователь дает характеристику самой личности. Подобный подход... охватывает такую реальную характеристику структуры личности, как ее динамика, и способствует разработке взгляда на личность как на систему, которая развивается, то есть такого взгляда, который отражает реальные особенности структуры личности" [11, с. 16]. В этой связи, А.К.Дусавицкий считает, "что в отечественной психологии накоплен достаточный теоретический и экспериментальный материал, позволяющий по-иному описать структуру личности – не только как статичную, но и как динамичную систему.

Принципиальным моментом здесь является требование к объединению функционального и собственно структурного подхода к личности. Это означает выделение таких ее элементов, каждый из которых, находясь в системных связях с другими элементами, имеет свою специфическую функцию – проекцию интегративной функции личности. Очевидно, что они представляют собой, в свою очередь, сложные системные образования.

Наконец, в структуре личности должны быть отображены основные сферы человеческой психики: мотивационно-потребностная, сфера сознания и поведения" [8, с. 9].

Наиболее подходящим в этой связи для понимания структуры личности А.К.Дусавицкий считает подход к ее описанию С.Л.Рубинштейна и его последователей, согласно которым личность определяется как способность к выбору собственного поведения, осуществляемого на трех уровнях иерархической структуры личности – потребностном, сознания и поведения. Такими элементами структуры, которые выполняют интегративную функцию, являются понятия **интерес, идеал и характер**. Как подчеркивает А.К.Дусавицкий, "на пересечении этих трех главных структурных образований фокусируется *ядро личности*" [8, с. 9].

Конкретизация указанных элементов структуры личности – интереса, идеала, характера – осуществляется А.К.Дусавицким на принципах личностного подхода, что означает для ученого обращение прежде всего к мотивационно-потребностной сфере личности, к ее направленности как интегративному образованию, в котором отражается целостное проявление личности. Однако "его содержательная интерпретация... возможна только на основе теоретического анализа более общего понятия, отражающего действительную интегральную структурную единицу мотивационно-потребностной сферы личности. К такому базовому мотивационному личностному образованию мы относим интерес" [8, с. 10].

А.К.Дусавицкий рассматривает **интерес** как движущую силу человеческого поведения, как своеобразный

показатель стремлений личности, ее активного отношения к жизни. При этом “интерес должен быть понят не просто как направленность личности, как ее избирательное отношение к чему-либо, даже не как сумма отношений, а как определенная иерархия отношений, отображающая всеобщее *отношение индивида к миру,* в котором проявляется его целостность. Переживание целостного отношения “Я и мир” лежит в основе явления, которое мы называем интересом. Интерес есть переживание индивидом своей, определенным образом понятой, рефлексированой сущности” [8, с. 12].

Определяя интерес через понятие отношения, ученый понимает последнее как связь индивида с природой и другими людьми, что опосредствована трудом, коллективной деятельностью и реализуется через соответствующие потребности и мотивы. Вместе с тем, осознание своего “я” является в то же время осознанием своей целостности, которая “соотносится с другой целостностью, более высокого порядка, с другой системой, в которую включен индивид, – с миром. Переживание этого всеобщего отношения, или, что то же самое, смысла своего существования, своего места в мире и есть интерес” [там же].

Следовательно, как подытоживает А.К.Дусавицкий, “предметом интереса является сам человек, его целостность, его сущность, его связь с миром, которая является общественной связью. Все, что угрожает этой целостности и сущности, – отторгается интересом, в том числе и собственные потребности. Отсутствует интерес – и рассыпаются потребности, глохнут, угасают в человеке. Интерес – всегда выбор между потребностями в пользу личностного “я”. В этом выборе решающая роль принадлежит личностному смыслу. Личностный смысл и есть отражение интереса” [8, с. 13].

Иначе говоря, ученый понимает интерес как “определенную иерархию отношений, отображающую всеобщее отношение индивида к миру, в котором проявляется его целостность...”, как “переживание индивидом своей, определенным образом понятой, отрефлексиванной сущности”, как “выбор между потребностями в пользу личностного “я”. В этом выборе решающая роль принадлежит личностному смыслу. Личностный смысл и есть отражение интереса” [11, с. 17].

А.К.Дусавицкий дает конкретную характеристику таких свойств интереса, как всеобщность, бескорыстность, непосредственность, указывает на такие его проявления, как полная концентрация, “фокусировка” внимания, направленность всех чувств, мыслей человека на ее предмет, острые позитивные эмоциональные переживания (“буря чувств”), умственное напряжение, раскованность мыслительной деятельности, наличие мощного волевого начала, побуждающего человека к деятельности и преодолению препятствий. Все это положено ученым в основу описания интереса как психологического понятия, характеризующего человека как субъекта труда, познания и общения, в соответствии с которыми выделяются три главные характерные черты интереса: деятельностная, познавательно-реализующая, нравственная.

*Первая характерная черта интереса* отражает деятельностную природу индивида: пространство личности, те реальные жизненные отношения, в которые включен индивид, *предметные* характеристики окружающей действительности, ставшие объектами интереса, чему отвечают *широта или узость интересов*, предпочтение одних предметов перед другими, направленность интересов на дело, на других людей, на самого себя и т.д.

*Вторая характерная черта интереса* отражает познавательную природу индивида и проявляется в степени реализации личностью ее жизненных отношений. В соответствии с этим, выделяются два *качественно различных уровня* интереса. Первый уровень связан с выяснением сущности предмета, способа его существования, а второй – с его внешними проявлениями, фактами и явлениями окружающей жизни. Данные уровни интереса определяют “*силу* интереса как мотива, его *устойчивость*; от пассивного реагирования на внешние воздействия до инициативного поиска и постановки новых задач и проблем” [8, с. 15]. Данные черты интереса, его широта охвата мира, глубина реализации своей сути, свидетельствуют о масштабе, значимости человека как личности.

*Третья характерная черта интереса* проявляется в способе самоутверждения индивида в системе отношений, в чем отражается нравственный аспект личности. В этом аспекте взаимосвязаны такие понятия, как *интерес и долг*. “Переживание чувства долга – основа проявления высших человеческих чувств – любви, гордости, презрения, гнева, скорби. Высшим актом, выражающим коренные интересы индивида как личности, есть *долг-подвиг*” [8, с. 16 ].

По А.К.Дусавицкому, интерес может быть разной степени *осознанности* (от полной осознанности до неосознанного интереса), настоящим и мнимым. Интерес приобретает свою психологическую характеристику, если описывается “с точки зрения предметной соотнесенности, меры освоения личностных жизненных отношений и способа реализации интереса в системе отношений с другими людьми” [8, с. 17].

Исходя из данных положений, А.К.Дусавицкий предлагает собственное понимание механизма возникновения и развития интереса, который заключается во включении индивида в то или иное общественное отношение, в связь с другими индивидами – но при условии, если это включение обеспечивает реализацию своего “я”, целостность индивида. При таком условии интерес развивается, поднимается на высший уровень, становится устойчивым, начинает выступать в качестве действенного внутреннего мотива поведения, превращается в дальнейшем “в ненасыщаемую потребность личности, в ту потребность, которая А.В.Петровским была названа “потребностью в персонализации, потребностью быть личностью” – в данном случае при реализации конкретного жизненного отношения” [8, с. 18].

С точки зрения методологического подхода А.К.Дусавицкого к пониманию структуры личности, **идеал** определяется им “как *отображение в сознании индивида его человеческой сущности, выраженной в интересе.* Идеал есть не что иное, как **осознанный интерес личности**. Именно степень осознания интереса и является его основной характеристикой...

В психологическом плане жизненный идеал придает поведению человека целостность и смысл, он является фокусом его осознанного бытия. В нем отражен образ мира – с точки зрения его соответствия интересам личности, т.е. образ данного мира” [8, с. 19]. Другими словами, идеал отражает в сознании личности ее человеческую сущность, выраженную в интересе. Идеал выступает как основной жизненный принцип, в котором отражается образ мира, “с точки зрения его соответствия интересам личности, то есть должного мира” [11, с. 17].

Идеал, по мнению ученого, являясь “отражением жизнедеятельности индивида, его интереса, выполняет

регулирующую функцию в личности". Он не является целью, но как "сверхчувственное качество, противостоя психике", он определяет сам процесс целеполагания,… "творит образцы поведения, постоянно сличая цели с интересом. Он есть отражение действительного движения, развития – подлинного интереса индивида. Поэтому он и выступает в функции *должного* – должного по отношению к собственным интересам. И, следовательно, идеал, как и интерес, нельзя просто передать через знание, нельзя навязать, его можно только воспитать" [8, с. 20].

Поскольку идеал рассматривается А.К.Дусавицким как сознательное отражение интереса, то он выделяет в нем те же три аспекта, плоскости анализа – деятельностный, познавательно-реализующий, нравственный.

*Первая плоскость* идеала отражает, по А.К.Дусавицкому, "*предметный характер человеческого бытия,* те его области, которые освоены в жизнедеятельности субъекта. Эта характеристика той стороны идеала, которая может быть обозначена как "*образ жизни"* личности, образ ее индивидуальной жизни" [8, с. 21].

*Во второй плоскости* идеала выделяются *содержательные характеристики жизнедеятельности* – либо ее внешняя форма, либо ее сущностная сторона – то есть различные способы "обобщения в сознании жизненного опыта, включающего сам способ конструирования идеала, рефлексию его построения, соответствие идеала интересам индивида" [там же]. При этом выделяются *качественно различные уровни идеала* – высший уровень образов *действительного мира* (как устойчивые, действенные, производительные, динамические, переменные всеобщие образы, характеризующие само движение, закон существования объекта) и низший уровень стереотипных, усеченных представлений о нем (как ситуативные, дискретные, случайные, конкретные образы объектов – вещей, людей, самого индивида). "В первом случае идеал есть результат специальной духовной работы личности, во втором – он лишь эмпирический слепок окружающей действительности, в которую функционально включен индивид" [8, с. 21-22].

*Третья плоскость* идеала характеризует, по мнению ученого, "*нравственный* его аспект, то есть отражение в сознании способов, с помощью которых индивид реализует свой идеал в общении и отношениях с другими людьми... они могут классифицироваться на *нравственные и безнравственные, подлинные и мнимые*, или "квазиидеалы", в которых отчужденной оказывается сама человеческая сущность индивида" [8, с. 22].

В соответствии с отмеченным выше, механизм развития идеала имеет определенную специфику, связанную с оценочным отражением предметного содержания общественного отношения, в которое включается индивид и которое в той или иной мере отвечает ценностям личности. Индивид выделяет позитивные и негативные оценки тех явлений и тенденций, которые, как ценности, выступают исходным материалом при формировании идеала. Во время специальной "работы" сознания по созданию идеала осуществляется обобщение отдельных образов в образе-идеале, когда последний начинает приобретать самостоятельную побудительную силу, превращаясь в потребность личности. "На этом заключительном этапе развития идеала проявляется его продуктивная функция, связанная с стремлением к саморазвитию. Идеал превращается в главный контролирующий орган личности, опосредствующий все основные формы ее жизнедеятельности" [8, с. 22].

И наконец, говоря о **характере** как об элементе структуры личности, А.К.Дусавицкий определяет его как "*способность личности к реализации идеала.* Характер – *идеал, воплощенный в действии*, в этом его основная функция" [8, с. 23].

Благодаря характеру человек определяет, объективирует себя в мире, переживает и осознает в реальном действии свою целостность, приобретает способность "выйти из себя", сделать "объектом анализа собственную сверхчувственную природу" [8, с. 24].

В то же время, "характер проявляется в поступках, то есть в действиях, в которых ведущим является практическое отношение личности к другим людям" [11, с. 17].

Характер, так же, как и интерес и идеал, рассматривается О.К.Дусавицким в трех аспектах (плоскостях) – деятельностном, познавательно-реализующем, нравственном.

*Первый аспект характера определяет плоскость его предметного воплощения,* в соответствии с чем выделяется иерархия целей действий в их предметном сопоставлении.

*Во втором аспекте анализа* отражается степень *определенности характера*, выраженности его в личности, то, насколько человек способен выйти за пределы заданного, "встать над любой деятельностью", в чем проявляется его способность к творческому акту, созданию и отстаиванию принципиально нового – в соответствии с этим можно говорить о *наличии характера,* или о *бесхарактерности* как неспособности к реализации идеала, о целостности характера, о его устойчивости [8, с. 24].

*Третий аспект характера* освещает нравственные способы самоутверждения личности, "*полагание ею своей определенности*"... "Характер выражается не только в форме поведения, но и в его содержании" [там же].

А.К.Дусавицкий разделяет взгляды С.Л.Рубинштейна на поступок как на "*единицу личности"*, ведь "характер проявляется в поступках, то есть в тех действиях, в которых ведущим и определенным является практическое отношение действующего лица как субъекта к другим людям" [8, с. 24]. В этом контексте характер, как и вся личность, обнаруживает себя в ситуации *выбора* между возможными альтернативными формами поведения и деятельности – между желаемым и должным, между потребностью и интересом, между целью, связанной с удовлетворением потребности, и идеалом и т.д.

Интересной является мысль А.К.Дусавицкого о том, что выбирая поведение, человек выбирает себя как личность, ведь "характер обнаруживает свою необходимость в ситуации выбора цели, способов, средств, связанных с реализацией интересов и идеалов, которые обеспечивают целостность личности... Поступок всегда связан с риском – в этом как раз и проявляется характер чедовека" [8, с. 25].

Говоря о развитии характера, ученый связывает его прежде всего с развитием интересов и идеалов в условиях осуществления поступков, альтернативного выбора, обобщения опыта такого типа жизнедеятельности, при котором нормой существования личности является сверхнормативная активность, а опыт такой активности фиксируется в особых единицах, которые называются *чертами характера*. Следовательно развитие характера – "это обобщение, генерализация черт, переводящих характер с одного уровня на другой, с ситуативности его проявления к устойчивым формам жизнедеятельности в соответствии с интересами и идеалами" [8, с. 26].

Проведенный А.К.Дусавицким анализ структурных компонентов личности дает ответ на принципиальный

вопрос педагогики относительно того, что нужно формировать в процессе воспитания. На этот вопрос он отвечает со всей конкретной предметной определенностью: “Целью воспитания личности является формирование ее *интереса, идеала и характера*. Только определившись в конкретных целях воспитания, педагогика должна задать психологии следующий вопрос: *как* осуществить процесс их формирования?” [8, с. 26].

### 24.3. Учебная деятельность как форма развития личности школьника: методологические предпосылки и лонгитюдное экспериментальное исследование системы развивающего учения

Чтобы лучше продемонстрировать развивающий характер учебной деятельности, А.К.Дусавицкий обращается к анализу самой категории деятельности, рассматривая ее в единстве смысловых и структурных характеристик. При этом делается ударение именно на тех характеристиках деятельности, которые определяют качество развития личности как ее субъекта. Он отмечает, в частности, то, что “свободная личность появляется там, где имеет место свободный труд, приобретающий творческий характер…

В свободном труде индивид, будучи личностью, производит всеобщий результат – следовательно, творит не только для себя, но и для всех людей. Он производит не просто потребляемый предмет, но прежде всего человеческую способность, культурный феномен, который может быть передан другому в качестве не только и не столько потребляемом, сколько развивающем (изобретения, произведения искусства, научная теория). Поэтому психологический анализ любой деятельности должен начинаться с анализа ее содержания, действительного предмета, выяснения вопроса, в какой мере в нем представлена всеобщая форма труда. С этих позиций и должна быть рассмотрена учебная деятельность: при каких условиях она обеспечивает возможность развития личности ребенка” [8, с.29].

В самом общем виде ответ на этот вопрос предусматривает учет того обстоятельства, что учебная деятельность выступает как специфический вид человеческой деятельности, который “наиболее интимно” связан с трудом вообще и отражает все его основные характеристики, поскольку, “определяется развитием самого производительного труда”. Поэтому в учебной деятельности “индивид выступает как прообраз будущей производительной силы общества, которая задает все основные параметры его развития как субъекта труда” [8, с. 29].

Ведь, во-первых, содержание обучения представляет ”*систему норм* – инструментальных и поведенческих, заданных в виде *образцов*, которые должны быть усвоены индивидом… Результатом такого обучения является развитие определенных частных способностей и потребностей индивида” [там же].

Во-вторых, важной функцией учебной деятельности является “*развитие* универсальной способности индивида к изменению общества. Основная форма здесь – *воспитание*. Содержанием воспитания являются *образцы человеческой культуры*, в которых представлена человеческая сущность... В этом случае знания выступают как *убеждения*, значения обретают форму *личностных смыслов.* (А.Н.Леонтьев…) Основным результатом учебной деятельности в этом случае является система потребностей и способностей личности, обеспечивающая возможность ее безграничного саморазвития” [8, с. 30].

Исходя из этих обобщений, А.К.Дусавицкий делает вывод, что “должна быть построена такая система учебной деятельности, которая обеспечивала бы действительное воспитание (образование) личности”[там же].

Какой же должна быть по своему внутреннему строению учебная деятельность, чтобы реализовывать воспитательную функцию и приводить к развитию личности?

Отвечая на этот вопрос, ученый отмечает, что учебная деятельность должна заключать в себе такие психологические механизмы, которые обеспечили бы у ученика “движение мысли, присущее процессу реального создания культурных феноменов”, кратко воспроизводить в индивидуальном сознании способы их получения, то есть моделировать процесс творчества. Учебный труд должен выступать “*в форме всеобщего труда*, составляя поэтому основу *личностного развития” [*8, с. 31].

В соответствии с отмеченным, структуру учебной деятельности должны составлять определенные учебные действия, которые выполняются последовательно, в соответствии с логикой восхождения от абстрактного к конкретному. Центральным компонентом процесса учебной деятельности является такая *учебная задача*, содержанием которой должен быть не частичный результат, а *общий способ* решения частных задач. Психологический смысл такой учебной задачи заключается во введении ученика в проблему, в проблемную ситуацию, в пробуждении в нем потребности в поиске неизвестного, в определении соответствующего этому неизвестного предмета, в котором утверждается “я” школьника – именно таким путем новое психологическое содержание входит в личность, перестраивает ее [8, с. 31].

Как предостерегает А.К.Дусавицкий, школьники не умеют действовать по принципу: формировать учебную задачу и осуществлять действия по ее решению. Поэтому в исходной форме учебная деятельность выступает как коллективно-распределенная деятельность, в которой решение задачи осуществляется совместно учителем и учеником – при разделении между ними учебных действий.

Постепенно эта коллективная форма интериоризуется, учебные действия усваиваются школьниками и учебная деятельность превращается во внутреннюю способность к постановке и решению учебных задач (“умение учиться”) [8, с. 32].

Таким образом организованная учебная деятельность является основной формой включения последующих поколений в систему общественных отношений, в “открыто коллективную деятельность, в ходе которой усваиваются моральные ценности и социальные нормы, лежащие в основе любой коллективной деятельности людей... Именно поэтому учебная деятельность является формой развития личности” [8, с. 33]. Именно такая линия развития личностных новообразований у школьника намечается и реализуется в исследованиях автора и его коллег по формированию развивающей учебной деятельности.

При этом А.К.Дусавицкий опирается на ряд методологических положений, сформулированных такими отечественными психологами как:

а) А.В.Петровский – “о закономерностях, выражающих самодвижение развивающейся личности и закономерностях, детерминированных извне – включением индивида в определенный институт социализации” [8, с. 35];

б) С.Л.Рубинштейн – о трех основных видах человеческой деятельности, игре, учении и труде, являеющихся ведущими в развитии личности; на положение о том, что “становление индивида как субъекта труда предполагает необходимость освоения им различных сторон деятельности: процессуальной, субъектной и объектной” [8, с. 36].

В соответствии с этим, игра, учение и труд образуют этапы единой ведущей деятельности, последовательная смена которых составляет форму социализации индивида, то есть развитие личности. Ученый соглашается с мнением А.В.Петровского, что в контексте предложенного последним социально-психологического подхода к развитию личности, игра, учение и труд могут рассматриваться как фазы ее адаптации, индивидуализации и интеграции, иначе говоря – вхождения в человеческое общество обособленно и утверждения в нем [там же].

В связи с этим, А.К.Дусавицкий предлагает рассматривать учебную деятельность в широком и узком смысле.

“В *широком* смысле – это деятельность по формированию личности. Ее основной потребностью является потребность в самоизменении индивида.

Основные стадии развития учебной деятельности – это стадии присвоения личностью различных сторон культурно-исторического человеческого опыта… Формы ее проявления – собственно учебная деятельность, учебная общественно-полезная деятельность, учебно-трудовая деятельность, учебно-нравственная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

В *узком* смысле учебная деятельность – это деятельность по построению самой формы учебной деятельности, ее основы, фундамента потребности и способности к самоизменению. Она реализуется на начальном этапе образования, прежде всего в младшем школьном возрасте… В этом смысле наше понимание учебной деятельности совпадает с тем, как оно характеризуется в работах В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, А.К.Марковой, В.В.Репкина” [8, с. 36-37].

Ученый конкретизирует основной принцип развития личности, “сформулированный А.В.Петровским применительно к учебной деятельности: развитие личности в учебной деятельности определяется деятельностно-опосредствованным типом взаимоотношений, который складывается у школьников в учебных группах, в условиях, когда они выступают в качестве основных референтных групп” [там же].

Центральным в понимании личностно развивающего потенциала коллектива является вопрос о специфике взаимоотношений, при которой “реализуется полнота потенции индивида как личности в усвоении им человеческой деятельности как формы развития собственного “я”. Чтобы ответить на него, следует обратиться к понятию коллектива и к характеристике тех форм активности индивидов, которые позволяют им взять под свой контроль условия собственного развития” [8, с. 47].

А.К.Дусавицкий убежден в том, что понятие активности личности неотделимо от понятия коллектива как системы, которая развивается и имеет в процессе своего развития начало, достижение пика и конец. При этом “система развития коллектива может существовать только там, где деятельность индивидов выступает как социальная самодеятельность, направленная на изменение самих субъектов деятельности.

Такому условию удовлетворяет организация учебной деятельности, содержание которой составляют развитые формы общественного сознания и такие методы подачи учебного материала, которые нуждаются в системе собственных действий учеников, их сотрудничества при решении учебных задач.

Теоретический анализ проблемы активности личности дает возможность определить в общем виде некоторые основные социально-психологические параметры системы развития колектива.

Такими параметрами… есть:

1. Надситуативная активность членов коллектива, т.е. их социальная самодеятельность.
2. Степень открытости коллектива, выражающаюся, в частности, в эмоциональной идентификации с новыми членами коллектива, в отношении к “другим”, как к “своим”.
3. Рефлексия движения коллектива, проявляющаяся в феномене, который может быть назван феноменом самокритики.

В учебном коллективе эти параметры имеют свою специфику на каждой стадии развития личности. Следовательно, проблема активности личности оказывается неразрывно связанной с проблемой развития коллектива и проблемой совместной деятельности по форме всеобщего труда.

Все три основных понятия, которыми мы оперируем в нашей работе: личность учащегося, учебная деятельность и учебный коллектив, имеют под собой единое содержательное основание, вытекающее из характеристики общественно-исторической практики человека” [8, с. 43-44].

Таким образом, учебная деятельность рассматривается А.К.Дусавицким как основной системотворческий фактор развития личности. Это положение является исходным и решающим в построении экспериментального обучения школьников, формирующего личность учащегося, прежде всего его мотивационно-потребностную основу, в частности, интерес как основной структурный компонент личности ученика.

Поэтому перед экспериментальным исследованием была поставлена общая “задача установить особенности развития интересов в условиях двух различных способов обучения – экспериментального, специально направленного на формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте, и обычного, где обучение осуществлялосьпо типовым программам” [8, с. 52].

Конкретными задачами исследования стали:

1. “Определить *содержание* учебно-познавательных интересов младших школьников, т.е. выявить, направлены ли они на результаты учебной деятельности или на ее способы.
2. Оценить *степень устойчивости* учебно-познавательных интересов: являются ли они эпизодическими, ситуационными или же побуждают учащихся к самостоятельному расширению знаний.
3. Определить *мотивационную функцию* учебно-познавательных интересов и их роль в структуре мотивов учебной деятельности” [там же].

В 1970-1990 гг. А.К.Дусавицкий активно включился, а в последние годы и возглавил широкомасштабный лонгитюдный эксперимент по формированию учебной деятельности как средства развития личности. Исследование проводилось в специальных экспериментальных классах и школах г. Харькова. Его результаты сравнивались с соответствующими данными учеников контрольных классов обычных школ.

В первом случае “в основу содержания основных учебных предметов в начальной школе полагалась система теоретических понятий. Формирование учебной деятельности предусматривало специальную организацию системы предметных действий учащихся, обеспечивающую содержательный анализ и обобщение учебного материала” [8, с. 44].

Второй способ организации учебной деятельности отвечал обычному для традиционной массовой школы, то есть был направлен на формирование узкого круга элементарных умений и навыков, на обобщение знаний по эмпирическому типу, на представление знаний в готовом виде без анализа их происхождения.

В первом случае, во время экспериментальной учебы реализовался принцип целостного исследования, согласно которому осуществлялось одновременное изучение развития личности, школьного коллектива и учебной, общественно полезной и нравственной деятельности, которая их объединяла [там же].

Особенностью эксперимента было то обстоятельство, что формирование учебной деятельности происходило в начальной школе, тогда как в средней и старшей школе он непосредственно не проводился, но на этих возрастных этапах регистрировались последствия экспериментального обучения, в частности, устойчивость психолого-педагогического эффекта в становлении личности средних и старших школьников.

“Основным методом в исследовании по формированию учебной деятельности был генетико-моделирующий эксперимент, позволяющий изучать процесс становления психических новообразований. Суть метода заключалась в том, что основные школьные предметы начального цикла обучения конструировались как разновидности формирующего эксперимента...

Кроме того, длительный формирующий эксперимент, организованный как фронтальное обучение целых коллективов, давал возможность получить данные о генезисе социальных взаимодействий школьников со сверстниками и учителями, о динамике этих взаимодействий по мере формирования учебной деятельности, что позволяло анализировать соотношение психического развития и развития личности и коллектива” [8, с. 44-45].

В рамках основного метода использовался ряд специальных методик: – длительное включенное наблюдение, в том числе многолетний метод срезов и т.д.

Учебные предметы в экспериментальных классах строились в соответствии с логико-психологическими положениями, сформулированными В.В.Давыдовым [8, с. 45-46]:

1. Усвоение общих и абстрактных знаний предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; которые выводятся из общего и абстрактного как из своей основы.
2. Знания усваиваются учениками в процессе анализа их происхождения.
3. Ученики должны прежде всего найти в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта этих знаний.
4. Данное отношение ученики воспроизводят через особые предметы, графические или буквенные модели, позволяющие представить и изучать его свойства в чистом виде.
5. Учащиеся конкретизируют всеобщее отношение объекта посредством системы частичных знаний о нем, путем осуществления переходов от всеобщего к частному и наоборот.
6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и наоборот.

Для реализации этих положений группой психологов Харьковского государственного университета и Харьковского педагогического института под руководством В.В.Репкина, Ф.Г.Боданского в 1965-1980 гг. и А.К.Дусавицкого в 1980-1990 гг. были разработаны специальные программы по обучению таких предметов, как русский язык, математика, а также, на отдельных этапах эксперимента уже в младших классах – физика, география. В некоторых экспериментальных классах младшие школьники также практически знакомятся с природой и обществом, с художественной деятельностью (поэзией).

“Таким образом, с первых дней обучения у детей формировались *системные теоретические представления* об окружающей действительности. Причем не только в рамках отдельных отраслей знаний (язык, математика), но и на стыках между ними, когда знания, полученные, например, по математике (понятие величины), оказывались необходимыми и выступали в качестве средства анализа физических объектов или географических понятий, а принцип моделирования воспринимался детьми как универсальный принцип познания мира.

Эти теоретические представления возникали у учащихся в ходе совместной коллективно-распределенной деятельности, которая носила творческий, а в дальнейшем и исследовательский характер. В процессе такой деятельности возникали и определенные формы общения…

Реализация экспериментальных программ на протяжении ряда лет в целостной форме на различных контингентах учащихся позволила установить именно закономерный характер формирования определенных психических и личностных структур. Оказалось возможным также проследить дальнейшие изменения в развитии личности и коллектива за пределами младшего школьного возраста – вплоть до окончания школы и даже за ее пределами” [8, с. 47].

В результате массовой апробации отмеченных выше философско-психологических и психолого-педагогических положений в учебную деятельность начальной школы Украины, России, Беларуси и Казахстана в 90-х годах прошлого и в начале нынешнего столетий утвердилась система развивающего обучения.

В чем заключаются конкретные психолого-педагогические особенности применения системы развивающего обучения в школьной практике, предложенной ею трансформации начального школьного образования? Как считает А.К.Дусавицкий, они определяются главной целью этого типа обучения – формированием “умения учиться”, то есть “общей способности, позволяющей учащимся в будущем самостоятельно овладевать любыми знаниями” [19, с. 16].

Специфика содержания учебного материала и метода организации учебной деятельности в экспериментальных классах должна отвечать ряду условий.

**Первым из них** является безоценочное обучение, ведь система развивающего обучения базируется не на формальном, а на содержательном познавательном интересе, образующем основной внутренний мотив учебы. Для этого на уроках создаются проблемные ситуации, которые актуализируют познавательный интерес, побуждают

ученика к поиску того или иного способа решения учебной задачи. Оценка же является в сущности внешним побудительным мотивом, противоположным познавательному интересу и тем самым отвлекающим школьника от процесса познания и к тому же вызывающим негативные эмоциональные переживания.

**Следующим условием** является обязательное формирование самооценки как важнейшего качества личности, обеспечивающего самостоятельность в учебной деятельности, в выяснении хода реальных действий ребенка, причин ошибок, возвращения к поиску, понимания и осмысления им способа действия в проблемной учебной ситуации. Поэтому от учителя требуется осуществлять такой контроль за процессом учебной деятельности, который приводит не к соревнованию между детьми, а осуществляется по принципу "сравнения ребенка с самой собой, что способствует формированию самостоятельности и уверенности в возможности саморазвития" [19, с. 16].

В соответствии с этим, в системе развивающего обучения используются такие основные виды учебного контроля в экспериментальных классах, как:

а) тестовые диагностические работы, направленные на выявление степени усвоения отдельных предметных операций и способные определить картину продвижения ребенка в процессе усвоения содержания учебного материала;

б) проверочные работы, которые проводятся после усвоения отдельных тем в средний период изучения следующей темы, чтобы проверить "остаток" усвоения учениками знаний, умений, навыков по предыдущей теме и наметить их коррекцию в пределах новой;

в) принципиально новый вид проверочных работ для контроля у учащихся способности к самоконтролю и самооценке результатов учебной деятельности. Они проводятся самими учениками после изучения определенного раздела темы.

г) итоговые и стартовые проверочные работы на выполнение Госстандарта образования, которые проводятся самими детьми в мае и сентябре каждого года;

д) проверка уровня овладения детьми обобщенными способами действий с учебным материалом, сформированности действий контроля и оценки по определенной учебной дисциплине [19, с. 17].

Благодаря такой системе контроля развивающее обучение осуществляет важные функции: учение становится собственным делом ребенка, постепенно растет ответственность ребенка за свою работу, ученик видит свою перспективу в усвоении учебного материала, учится планировать работу, самостоятельно принимать решение и т.п.

**Третье условие** успешного развивающего обучения в экспериментальных классах связано с тем, что "психологическое развитие учеников в таких классах обеспечивается за счет творческого характера учебного процесса: организацией самостоятельной интеллектуальной деятельности детей по анализу условий учебной задачи и поиску способа ее решения.

Это предусматривает относительно свободное календарное планирование учебного процесса: возможность как ускоренного прохождения отдельных тем программы, так и наоборот – замедление изучения тем, которые нуждаются в большем времени работы над ними. В связи с этим, можно допустить некоторые разногласия в учебном процессе с программой и перенесение к следующему классу до 10% учебных тем.

Кроме того, следует иметь в виду, что акт интеллектуальной творческой деятельности не допускает его разрыва во времени, особенно, когда речь идет о формировании самой способности мышления. Поэтому в классах развивающего обучения следует предусматривать возможность, в случае необходимости, спаренных уроков по одному предмету. То есть расписание занятий должно быть, настолько это возможно, гибким" [19, с. 18].

**Четвертое условие** реализации системы развивающего обучения заключается в обеспечении взаимосвязи между начальным и средним звеном школы – через сохранение основных принципов активного обучения, методов групповой, коллективно-распределенной деятельности, самостоятельности учеников в процессе овладения знаниями, через ознакомление учителей-предметников среднего звена с психолого-педагогическими принципами системы развивающего обучения, содержанием обучения в начальной школе, с его педагогической технологией.

В связи с этим, желательным является, чтобы учитель экспериментального класса начальной школы продолжал оставаться классным руководителем и в 5 классе, продолжая преподавать один из предметов, например, математику или родной язык. Дирекция школы должна позаботиться о повышении квалификации учителей бывших экспериментальных классов, защищать учеников от педагогов, которые подавляют детскую инициативу, требуют от школьников рутинной репродукции знаний, что не отвечает сущности развивающего обучения и т.п.

Необходима профессиональная подготовка педагогов к реализации данной системы обучения, что предусматривает их "ознакомление с психолого-педагогическими основами системы, общими принципами технологии развивающего обучения, овладение теоретическим учебным содержанием предметов, способами контроля учебных задач, методами организации учебно-воспитательного процесса в классах развивающей учебы.

Обучение педагогов должно повторять метод, которым учитель будет работать в классе. Эти рассуждения положены в основу авторской методики подготовки педагогов..., которая реализуется А.К.Дусавицким в Центре психологии и методики развивающего обучения (г. Харьков). «Главным ее элементом является проблемно-деловая игра, где одновременно усваиваются психологические понятия и механизмы развивающего обучения, педагогические средства его реализации и теоретическое содержание соответствующих учебных предметов. Как показывает опыт Центра, такой метод позволяет развить у педагогов развивающего обучения необходимые профессиональные качества" [19, с. 19].

А.К.Дусавицким и его сотрудниками было проведено в течение 15-ти лет специальное экспериментальное изучение показателей, определяющих особенности личности учителя развивающего образования в реальном образовательном процессе. В нем принимали участие 341 педагог, работающих по системе развивающего обучения более 5-ти лет, и 616 учащихся 3-5 классов продиагностированных учителей. Были изучены следующие показатели, по которым данные учителя существенно отличались от традиционных учителей.

*Система ценностей*, по которой учителя развивающего обучения ставят на первое место такие *терминальные ценности*, как «творчество», «развитие», «мудрость», «свобода»; для них приоритетными жизненными ценностями выступают саморазвитие, стремление к самоизменению, самосовершенствованию и самоактулизации. Среди

*инструментальных ценностей* они отдают предпочтение «чуткости», «смелости в отстаивании собственного мнения», «широту взглядов».

*Стиль взаимодействия* у них характеризуется «сотрудничеством», «диалогом», как образ жизни учителя и ученика, педагога и ученического коллектива.

*Самооценка личности, самооценка профессионализма* – они адекватны, основываются на сформированной способности к рефлексии и адекватному восприятию собственного «Я», что выражается, в частности**,** в удовлетворении своей профессиональной деятельности, в чувстве собственного достоинства, в способности видеть свои недостатки и ставить цели по их устранению.

*Стиль саморазвития* характеризуется наличием внутренней мотивации личности педагога к саморазвитию, постановке его целей, готовности к адекватным изменениям, преодолению стереотипов, учету индивидуальных способностей членов учебного коллектива.

*Самоконтроль в общении*, позволяющий быть открытым во взаимодействии с детьми, искренне выражать свои чувства, обсуждать трудности в классе, то есть характеризуется сформированностью субъект-субъектных отношений, что и является основанием развивающего образования.

*Эмпатия* – она проявляется в высоком уровне способности педагога развивающего образования к сопереживанию, отклику на переживания ребенка, к «чувствованию» другого человека, исключающего конфликтность поведения, стремлении к партнерству и равноправию, компромиссам, «сотрудническим решениям».

*Индивидуальный подход к ребенку*, проявляющийся в поддержке тех детей, которые в нем нуждаются, в ориентации на эмоциональные переживания ребенка в условиях учебной деятельности.

*Мышление педагога*, характеризующееся прежде всего *способностью к теоретическому обобщению, гибкостью и вариативностью мышления*. Сама система развивающего обучения формирует эти качества мышления как у педагогов, так и у детей в процессе усвоения ими педагогической и учебной деятельности.

В целом, можно показать, что развивающее образование ориентировано и развивает в педагоге такие главные основы как Индивидуальность, Искусство, Мастерство, что и обеспечивает его эффективность [13, с. 146-156].

Вернемся к анализу выводов, полученных А.К.Дусавицким и его коллегами в лонгитюдном экспериментальном исследовании.

Результаты проведенных в экспериментальных классах исследований по формированию учебной деятельности свидетельствуют о том, что [8, с. 74-75]:

1. Картина развития учебно-познавательных интересов у учащихся экспериментальных классов принципиально отличаются от той, которая была зафиксирована в ранее проведенных исследованиях:

а) уже во втором классе узкие учебные интересы начинают перерастать в интерес к содержанию усваиваемых знаний;

б) в третьем классе у значительной части учеников отмечается интерес к способам познавательной деятельности, а к четвертому классу такая направленность интересов становится характерной для подавляющего большинства детей;

в) одновременно с изменением содержания познавательных интересов происходит их углубление и обобщение: отмечается интерес к теоретической стороне усваивающих знаний, которые проявляются при усвоении разных учебных предметов;

г) от второго к четвертому классу значительно возрастает устойчикость учебно-познавательных интересов детей: они проявляются не только в специфических учебных ситуациях, но и за их пределами, побуждая детей к самостоятельному расширению и углублению своих знаний;

д) начиная с третьего класса, учебно-познавательные интересы начинают выступать в функции действенных мотивов учебной деятельности, существенно влияя на отношение детей к учению, в подавляющем большинстве случаев учащиеся адекватно осознают интерес к предмету как смыслообразующий мотив учения;

е) превращение учебно-познавательных интересов в актуальный мотив учебной деятельности приводит к концу младшего школьного возраста к радикальной перестройке ее мотивационно-потребностной основы, о чем, в частности, свидетельствует отсутствие в экспериментальных классах “мотивационного кризиса”; познавательные интересы в учебной деятельности начинают играть ведущую роль;

ж) интересы, которые выработаны в коллективной деятельности, осознаются как общественные по форме, что определяет процесс перестройки мотивационной структуры личности ребенка в целом.

2. По всем показателям – содержанию, глубине, обобщенности, устойчивости, мотивационной функции – интересы учащихся в контрольных классах оказались по своему развитию на значительно более низком уровне, чем в экспериментальных классах, что отвечает обычному их состоянию в традиционной школе. “В мотивационно-потребностной основе учебной деятельности они занимают незначительное место: ведущую роль в ней играют внешние, социальные мотивы учения.

3. Имеет место тесная связь между развитием учебно-познавательных интересов младших школьников и их общим психическим развитием (мышлением и памятью). В экспериментальных классах интересы и психические процессы имеют теоретическую направленность, а в контрольных – эмпирическую” [8, с. 74-75].

В сравнении с учениками контрольных классов, учащиеся экспериментальных принципиально выделялись и в межличностных отношениях.

Так, “к концу младшего школьного возраста в этих классах складывалась единая структура межличностных отношений, основным элементом которой является устойчивая группировка учащихся.

Особая роль в этой структуре групповой диференциации принадлежит “группе-лидеру”, объединяющей наиболее авторитетных учащихся обоего пола. “Группа-лидер” оформляет межличностные отношения в специфическую структуру, опосредуя связи между остальными группировками и отдельными учащимися. Она презентирует классу образцы активности в учебной деятельности и за ее пределами, т.е. выполняет функцию первичного самодеятельного коллектива” [8, с. 98].

Как свидетельствуют полученные данные, межличностные отношения между учащимися изменяются и по

своиму содержательному характеру, поскольку опосредствуются такими групповыми ценностями, которые отвечают предметному содержанию учебной деятельности. В структуре ценностей общения на первое место выдвигаются морально-этические ценности.

Благодаря высокой степени удовлетворенности учащихся межличностными отношениями в учебной и других видах деятельности, экспериментальные классы в конце младшего школьного возраста приобретают функцию референтной группы для учеников, выступая в качестве основной микросреды, в которой осуществляется формирование личности младшего школьника [8, с. 99].

В этом отношении экспериментальные классы существенно отрываются от контрольных классов, в которых властвует аморфная структура межличностных отношений, для которой свойственны наличие двух зависимых подструктур мальчиков и девочек, парные связи, лидерство одиночек и т.п. В контрольных классах преобладает ориентация на формальные ценности, межличностные отношения строятся в основном на неустойчивой эмоциональной основе, потребности в общении удовлетворяются не в классе, а за его пределами, сам класс не выступает референтным для ребенка и поэтому не влияет существенно на формирование его личности [8, с. 99].

Отличаются экспериментальные и контрольные классы также и по представлениям детей о нравственных нормах и позитивному отношению к ним, что выступает основой поведения учеников в совместной учебной деятельности. В конце 3-4 классов у учащихся экспериментальных классов происходит обобщение нравственных действий, их распространение на всю систему жизнедеятельности, перестройка межличностных отношений на принципах равенства, ответственности, адекватной самооценки, способности к формированию обобщенного отношения к своему "Я", анализу своих поступков, их сопоставлению с качествами личности, то есть становление рефлексивного компонента личности.

"В экспериментальных классах начинается и формирование идеала как структурного компонента личности. Его своеобразие в этот период заключается в том, что, с одной стороны, формируются теоретические представления об идеале как человеке вообще, а с другой, строится эмпирический образ идеала, отражающий опыт жизнедеятельности школьника в классном коллективе. К концу младшего школьного возраста этот идеал воплощается в "кодексе товарищества", осуществляя регулирующую функцию в поведении школьника" [8, с. 100].

Следовательно, по данным экспериментального исследования, развитие мотивационно-потребностной сферы, самосознания и форм активности большинства младших школьников достигает такого уровня, который наблюдается лишь у некоторых учащихся традиционной школы и только во второй половине подросткового возраста [там же].

Интересным оказался второй этап лонгитюдного исследования, который длился на протяжении более 10 лет, на котором исследовался личностный эффект экспериментальной учебы в психическом развитии младших школьников во время их последующей учебы в средних и старших классах, когда собственно экспериментальное обучение уже не осуществлялась.

А.К.Дусавицким была поставлена на этом этапе исследования общая "*задача изучения развития личности в средних и старших классах в зависимости от способов организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте"* [8, с. 103].

Ученого интересовали прежде всего критерии развития личности у средних и старших школьников, которые бы учитывали его понимание структуры личности, взаимодействия основных ее структурных компонентов – интереса, идеала и характера.

В соответствии с этим, формулировались конкретные задачи этого этапа исследования, которые состояли в следующем:

1. Изучить структуру и содержание жизненных целей подростков и юношей: их временную перспективу, способы достижения целей, наличие основной жизненной цели и ее связь с представлением о мечте.
2. Исследовать динамику развития интересов личности в этих возрастных группах – их широту, содержание, устойчивость, связи интересов с выбором профессии.
3. Исследовать становление идеалов подростков и юношей: их содержание и структуру
4. Изучить взаимосвязь между уровнем развития интересов, идеалов, жизненных целей и реальной деятельностью по их достижению.
5. Исследовать особенности межличностных отношений в среднем и старшем школьном возрасте и их роль в развитии личности.

В целом, развитие личности учеников средних и старших классов и классных коллективов, которые учились ранее в начальной школе по экспериментальным программам, принципиально отличалось от такого у учеников контрольных классов.

Эти отличия касаются прежде всего интересов учеников средних и старших "экспериментальных" классов – они развиваются преимущественно как теоретические по своему содержанию, и образуют устойчивую структуру, в которой связаны между собой учебные и внеучебные интересы. Значительного развития приобретают представления учащихся об идеале, который осознается не только как содержательный личностный образец или образ конкретного человека, но как основной жизненный принцип, способ самоосуществления личности. Переход между этими двумя формами идеала наиболее заметен в 8 классе, когда подростки активно ориентируются на построение своей индивидуальности. В это время формируется "теоретическое представление об идеале… как результате синтеза теоретических представлений о человеке вообще и обобщение опыта в коллективных формах жизнедеятельности. Поэтому идеал появляется как необходимое средство самовоспитания личности в старшем школьном возрасте" [8, с. 137].

Принципиальным является и то обстоятельство, что у учащихся средних и старших "экспериментальных" классов постепенно складывается четкая иерархия отдаленных и ближайших жизненных ценностей, охватывающих все основные сферы жизнедеятельности личности, дополняя друг друга. Среди них у старших школьников выделяются такие основные жизненные цели, которые направлены на реализацию собственной индивидуальности в соответствии с общественными потребностями.

У семиклассников появляется как актуальная проблема выбор профессии, последняя выступает как значимая

перспективная цель, как исходная для процесса профессионального самоопределения позиция, что включается в более масштабный процесс личностного самоопределения.

Выбор профессии школьниками осуществляется на основе взаимосвязи интересов и качеств их личности и далее конкретизируется в соответствии с целями и идеалами, в которых определяется их отношение к будущему.

Средним и старшим школьникам из "экспериментальных" классов свойственна высокая личностная активность, с помощью которой реализуются цели в широкой познавательной, учебной, общественно полезной и других видах деятельности. При этом в среднем школьном возрасте эта активность выступает больше в своих коллективных формах, тогда как в старшем школьном возрасте она становится более индивидуализируемой, в чем отражается усиление ориентации школьников на процесс самовоспитания и самореализации.

У этих детей изменяется самосознание, усиливается критичность – на основе адекватной или даже заниженной нравственной самооценки при одновременной постановке целей самовоспитания. Складывается высокий уровень личностной рефлексии, которая выражается в старшем школьном возрасте в общении и других видах деятельности в коллективе в виде феномена самокритики, что содействует развитию и личности, и коллектива.

Межличностные отношения на протяжении среднего и старшего школьного возраста, их характер и содержание, испытывают значительные изменения, хотя и сохраняют основные черты структуры групповой дифференциации, которые возникают в конце младшего возраста. Образцы активности в учебной, общественно полезной и моральной деятельности задает "лидер" группы, опосредствующий связи между разными группировками и отдельными учащихся. Группировки в "экспериментальных" классах – открытые, между ними и другими членами коллектива сохраняются многообразные учебные и внеучебные связи, в их недрах впоследствие "возникают парные интимно-личностные отношения. Функциональная структура коллектива продолжает усложняться. В ней возникают различные формы группового лидерства при выполнении конкретных видов деятельности.

На протяжении всего среднего и старшего школьного возраста класс продолжает оставаться основной референтной группой для личности" [8, с. 138].

Во всех указанных отношениях развитие личности учащихся "экспериментальных" классов существенно отличается в позитивном плане от такого же у учеников "контрольных" классов, которое не поднимается до отмеченного уровня, отстает в качественном плане от него. Традиционный "класс не является референтной группой для учащихся, большинство дружеских связей возникают за пределами школы. Ученики проявляют известное безразличие по отношению к своему классу и школе в целом" [8, с. 140].

Такие классы школы не выступают "колыбелью личности", теряют свои возможности в развитии у ученика личностных качеств, прежде всего, действенных интересов, идеалов, черт характера.

### 24.4. Психологические закономерности развития личности школьника в условиях специально организованной коллективно-распределенной учебной деятельности

Итак, в результате экспериментального исследования в условиях специального формирования учебной деятельности, в развитии личности младших школьников наблюдаются принципиальные отличия, в сравнении с развитием личности учеников традиционной начальной школы. Поскольку в педагогике и психологии обычно описаны особенности именно такого традиционного, старого типа развития, то возникает необходимость психологического анализа и обобщения механизмов и закономерностей нового типа развивающего обучения. Именно такой анализ и обобщение осуществил А.К.Дусавицкий, что представлено в предложенной ученым социально-психологической модели коллективно-распределенной учебной деятельности при содержательном обобщении учебного материала [8, с. 146-151].

В центре данной модели стоит учебная задача, решение которой предусматривает не получение частного результата, а открытие общего отношения, закономерно связанного с различными отношениями изучаемого объекта. Это отношение становится основой овладения общим способом построения объекта.

Учебная задача выступает источником самостоятельного поиска учащимися исходного отношения, который учитель лишь организует. При этом он опирается на интерес ученика, возникающий в ситуации противоречия, то есть невозможности решить задачу известными способами. Это противоречие определяет направленность поиска неизвестного в форме самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Последняя образует психологическое звено, которое влечет з собой необходимость в специальной организации совместной деятельности учителя и ученика.

А.К.Дусавицкий подчеркивает ту интересную особенность исходного момента такой совместной деятельности, которая проявляется в *равенстве ее участников*. Исходная ситуация неравенства в традиционной учебной деятельности по вертикали (разные позиции учителя и ученика) и по горизонтали (разные способности) превращается в условиях проблемной ситуации в ситуацию *равенства* на основе *всеобщего неуспеха"* [8, с. 146].

Ученый отмечает принципиальный характер этого важного момента как психологического источника развития и личности ученика, и учебного коллектива – в их неразрывной связи с опосредствующей их деятельностью. "В ситуации уравнивания на основе общего незнания, при наличии потребности самоутверждения в учебной деятельности возникает принципиально новое, *особое психологическое новообразование,* которое может быть названо *единицей коллектива*, его клеточкой, генетически исходной живой абстракцией, диалектическое развитие которой уже содержит в себе все огромное богатство ее возможных конкретных проявлений. В этой единице все элементы (индивиды) оказываются равными друг другу в своей целостности" [8, с. 147].

Ученый так описывает механизм возникновения этой единицы. "В проблемной ситуации наличное знание (способность) ребенка обесценивается, что сопровождается определенным эмоциональным переживанием. Но переживание неудачи в этом случае иное, чем в ситуации решения конкретно-практической задачи. Там – переживание частичного неуспеха ("не знаю чего-то определенного"), здесь переживание неуспеха вообще ("непонятно, что это за задание"). Там – переживание неуспеха на фоне успеха других, оно окрашено отрицательной эмоцией. Здесь – переживание общего неуспеха, вызывающего положительную эмоцию...

Именно благодаря положительному переживанию в ситуации неуспеха сохраняется мотивационная функция в

учебной деятельности. Возникает нужда в поиске этого *нового предмета учебной деятельности,* т.е. актуализируется собственно *познавательная потребность.* Но в опыте ребенка отсутствуют какие-либо предпосылки организации такого поиска. Единственно возможные поисковые действия на этом этапе – попытаться заново оценить всю ситуацию в целом.

Таким образом, изменение объективных условий протекания учебной деятельности и дискредитация в ней побуждений и действий индивида, направленных на достижение престижа, порождает психологическую необходимость построения нового образа внешней действительности в целом – на основе переоценки связей "ребенок-учитель" и "ребенок-ребенок". Он как раз и строится в соответствии с новым образом таких связей, впервые возникая как *целостный образ группы.* Внутри такого нового объекта восприятия бнаруживаются новые значимые целостные объекты, равные тебе самому, – другие ученики. В него входит и новый образ учителя" [8, с. 147].

Построенный таким образом образ класса, как утверждает А.К.Дусавицкий, конкретизируется в действиях, которые теперь обращаются только "ко всем вместе" (поскольку главных нет) и реализуются "*в действительном сотрудничестве* с другими, равными тебе индивидами. Сотрудничество оказывается "необходимым средством" достижения результата учебной деятельности, который пока еще неизвестен, а значит является важнейшей ее "промежуточной целью" ("Я сам не могу, и никто из нас не может, даже учитель, давайте пробовать вместе") [8, с. 148].

Следовательно, переход к сотрудничеству образует *следующий этап* решения учебной задачи, смысл которого заключается в анализе условий задачи с целью определения ее предмета. Такой анализ осуществляется в форме *обсуждения* причин возникающего затруднения, то есть в форме гипотез, вопросов, оценок различных предвидений и т.п. При этом осуществление сотрудничества в такой учебной деятельности нуждается в определенной ее организации ("надо договориться как обсуждать"). То есть "при решении учебной задачи объективируется *особая промежуточная форма учебной деятельности – по организации сотрудничества* между детьми. Предметом совместной деятельности выступает сам *способ сотрудничества,* обеспечивающий эффективность продвижения в анализе. Он требует освоения определенных *действий*: *обращения к другому* (и к себе как другому), *сравнения* между собой *различных позиций* на основе их понимания, их *оценки* – с точки зрения соответствия предмету анализа.

Социально-психологическим результатом этого этапа является формирование *групповой нормы*, которая одновременно выступает и как норма общения в учебной деятельности, и как инструментальная норма, определяющая систему действий по анализу материала задачи" [там же].

При этих условиях, сохраняя такие содержательные характеристики, как равенство своих членов, их сотрудничество, учебная группа структурируется. В ней выделяется *ядро*, то есть те учащиеся, которые быстрее других усваивают способ анализа условий учебной задачи в сотрудничестве с другими учениками. Учащиеся "ядра" опосредствуют собой отношения между другими членами класса.

При этом "образ группы начинает отображаться как *единство многообразного*, обеспечивающего возможность, в случае необходимости, разделения функций в совместной деятельности в соответствии с действительными качествами индивидов, т.е. возникает образ *функциональной структуры группы.* Такой образ не является отображением вертикального, иерархически ранжированного статусного ряда, как в случае решения конкретно-практической задачи. Он представляет собой *объемный, сложный целостный ансамбль,* в котором каждый отдельный элемент (индивид) самоценен и равен другому в этой самоценности. Происходит отражение образа группы как *особого коллективного субъекта самодеятельности,* способного решать задачи, непосильные отдельному индивиду… Завершается данный этап *созданием образа задачи:* пониманием того, что должна быть найдена" [8, с. 149].

*Следующим этапом* является собственно *решение задачи*, осуществляемое уже не в непосредственной коллективной форме, а индивидуально, каждым членом группы. При этом происходит, так сказать, обращение в себя, в интериоризированный образ задачи, продолжение диалога с другими в "рефлексивной форме" ("я – другое я", что выступает отраженной субъектностью членов группы" – по В.А.Петровскому). Возникает так называемая рефлексивная позиция, то есть личностная позиция как возможность нового взгляда на собственные возможности – через призму взглядов других всех группы.

В связи с этим, момент эвристического открытия неизвестного переживается всеми членами группы как *собственное открытие* и как *общее открытие,* независимо от того, кто решил задачу – один или несколько учащихся. Это открытие является "собственным – потому, что получен ответ на действительно мучивший ребенка вопрос, совместное, потому что он лишь результат процесса коллективного решения" [8, с. 149-150].

Данный результат деятельности непосредственно эмоционально оценивается коллективом и фиксируется учителями, что позволяет ребенку осознать свой личностный вклад в коллективное решение задачи и в то же время – его общественную ценность. При этом познавательная потребность находит свой предмет, объективируется в новом познавательном мотиве, являющемся одновременно и индивидуальным, и коллективным. Этот мотив выступает и как личностный интерес, и как групповой интерес.

Как отмечает ученый, "в этой двойственной принадлежности потребности и способности – себе и всем – ребенок обнаруживает свою общественную сущность.

Другими словами, именно личностное развитие как отражение совместной коллективной деятельности задает ориентиры, направленность психическому развитию. Формирующиеся же в процессе учебной деятельности определенные свойства психики (прежде всего, мышление), выступают в качестве необходимых *средств* дальнейщего личностного развития. Такова диалектика их связи: взаимная обусловленность и относительная самостоятельность, при ведущей роли личностного фактора.

Таким образом, в *акте коллективно-распределенной учебной деятельности* имеет место *живое движение личности и коллектива и самой деятельности*" [8, с. 150].

А.К.Дусавицкий подчеркивает, что "важным моментом этого движения является *материализация выделенного отношения – нового предмета учебной деятельности*". Социально-психологическое значение его фиксации в том, что это есть вынесенный вовне *образ приращенного "я"*. В действиях по моделированию выделенного отношения, в контрольно-оценочных операциях, соотносящих конкретный результат с общим принципом, лежащим в его основе,

устанавливаются границы познанного бытия. Но одновременно они позволяют “проинвентаризировать” приобретенное, точно оценить, что же в действительности изменилось в индивиде” [там же].

Интересной является характеристика ученым материализованного отношения, предмета, принципа не только как индивидуальной, но и как коллективной собственности, что в своей исходной генетической форме, как коллективный продукт, не может быть разделен на части между членами группы и потому принадлежит всем ее членам. В этом коллективном продукте фиксируется всеобщий труд, воплощенный в коллективно-распределенной учебной деятельности. Построенная им модель объекта познания выступает как “культурный феномен”, который сохраняет свои сущностные характеристики при переходе во внутренний план психики индивида во время интериоризации. При этом он может быть когда-либо передан как действительный общественный продукт всем и каждому члену коллектива.

А.К.Дусавицкий убежден в том, что в предмете совместной деятельности объективируется образ индивидуального и группового интереса. Эти аспекты образа органически совпадают и объединяются в единое целое. В этом образе-интересе запечатлены сущность предмета познания, его объективные характеристики, которые субъективно отражаются в виде знаний и способа их отыскания – как результата совместной учебной деятельности. Поэтому он выступает в то же время и как идеал образа, в котором осознается индивидуальный и коллективный интерес, обретает смысл сама деятельность индивида, проявляется активность и формируется *характер личности* [8, с. 151].

При этих обстоятельствах, “предмет учебной деятельности оказывается центром, на котором замыкаются и через который осуществляются связи между членами коллектива, действительно объединяющие их между собой и одновременно – со всем обществом. Поэтому дальнейшее изучение предмета учебной деятельности, его конкретизация есть одновременно изучение и обобщение этой связи. Дятельностное опосредствование межличностных отношений здесь действительно становится *системообразующим фактором,* обеспечивающем развитие и личности, и коллектива. В учебной деятельности, построенной по принципу содержательного обобщения учебного материала, усваиваются *нормы отношений,* основывающиеся на *принципах равенства,* т.е. имеющие *нравственный характер.* Они интериоризуются и в дальнейшем переносятся на другие виды совместной деятельности” [8, с. 151].

Учебная деятельность рассматривается А.К.Дусавицким как непрерывно развивающееся явление, и в ходе такого развития возникают групповые и личностные новообразования. Так, в ходе исследования были выделены три типа групповых новообразований.

К *первому типу* относится уже упоминавшаяся раньше “группа-лидер”, формирующаяся как первичный коллектив, как единица жизнедеятельности ребенка, определяющая его личностное развитие и функционирование. В такую группу входят ученики с наиболее развитыми способностями к коллективно-распределенной учебной деятельности, с содержательной учебной мотивацией, с направленностью на других (экстраверты).

“В своем развитии “группа-лидер” в младшем школьном возрасте проходит определенные этапы: от “делового” общения в классе к общению в рамках совместной деятельности за пределами школы и, наконец, к совместным общественно полезным видам деятельности и интимно-личностному общению на нравственной основе. Взаимные межличностные предпочтения, возникающие в “группе-лидере” на всех уровнях – эмоциональном, деловом и нравственном, превращают группу в *устойчивое психологическое образование.*

Такие психологические особенности “ группы-лидера” и определяют ее функции в классе: она выступает как “*ядро” классного коллектива,* задающего параметры его развития в целом” [8, с. 155], как основная *микросреда жизнедеятельности* личности ученика, где он в максимальной степени удовлетворяет свою потребность в самоутверждении. Отображением такой ситуации является стремление членов группы проводить вместе практически все свободное время, вместе делать уроки, ходить на прогулки, в кино и т.п.” [8, с. 154].

В центре группировок *второго типа* стоят ученики со сформированной способностью к учебной деятельности и с содержательными учебно-познавательными интересами. Впрочем, они либо не склонны по своему характеру к широкому контакту с учащимися по собственной инициативе (интроверты), либо стоят на эгоцентрической нравственной позиции. Они выступают в этих группировках как единичные неопровержимые лидеры. Между такими группировками и “лидером” группы устанавливаются деловые отношения.

*Третий тип* группировок школьников складывается на основе определенного частного интереса, находящегося вне учебной деятельности, общение у них имеет ситуативный характер, содержательная сторона межличностных отношений более ограничена, как в первых двух типах групп. Перестройка отношений у них под воздействием отношений с этими группами происходит медленнее и позже.

А.К.Дусавицкий таким образом объясняет “механизм образования устойчивых группировок в классе. Группировка становится здесь основным структурным образованием в силу многообразных содержательных межличностных связей между детьми. А так как основными мотивами общения оказываются учебно-познавательные интересы, сформированные в самой учебной деятельности и поэтому выступающие в качестве общественных и групповых мотивов, то группировки имеют открытый характер: т.е. большинство членов группировок связано межличностными отношениями с другими товарищами по классу. Этим объясняются и многочисленные взаимные предпочтения между мальчиками и девочками: половой признак как второстепенный для учебной деятельности перестает играть основную роль и в построении межличностных отношений. Естественно, что в центре межличностных связей оказывается группировка учеников, в наибольшей степени воплощающая в себе систему ценностей, которые возникают в ходе формирования учебной деятельности” [8, с. 156].

Главным же личностным новообразованием в младшем школьном возрасте в условиях специально организованной учебной деятельности, ее результатом является *превращение ученика в субъект учебной деятельности.*

В качестве *структурных личностных новообразований*, которые обеспечивают поведение ученика как субъекта учебной деятельности, ученый рассматривает такие как [8, с. 158-159]:

– перестройка мотивационно-потребностной сферы учебной деятельности, в которой ведущую роль начинают

играть теоретические по своему содержанию учебно-познавательные интересы;

– перестройка на этой основе мотивационно-потребностной сферы личности в целом, возникновение устойчивых мотивов самоизменения, а также нравственных мотивов;

– появление теоретического идеала как общего представления о сущности человека вообще и эмпирического идеала, отражающего опыт сотрудничества со сверстниками в учебном коллективе;

– преобладание активности в учебной деятельности по собственной инициативе и становление форм поведения при решении нравственных задач, прежде всего в учебной деятельности.

Ученый отмечает, что развитие описанных личностных новообразований у разных учащихся осуществляется неравномерно: в наибольшей степени они выражены у членов "группы-лидера", в наименьшей – в группировках второго и третьего типа. Впрочем способность быть субъектом учебной деятельности постепенно проявляется и формируется у большинства учащихся экспериментальных классов начальной школы.

Этого не наблюдается у учеников традиционной начальной школы, где такая способность формируется лишь у отдельных школьников значительно позже.

Как уже указывалось, приобретенный в условиях экспериментального формирования учебной деятельности групповой и личностный эффект, как свидетельствуют исследование А.К.Дусавицкого и его коллег, имеет устойчивый характер, не угасает в среднем и старшем звеньях общеобразовательных учебных заведений, а, напротив, обеспечивает принципиально новые качества в саморазвитии класса и личности.

Так, в первой половине подросткового возраста возникает коллектив класса как единственное структурное образование, во второй половине этого возраста коллектив уже может выступать в качестве самостоятельного субъекта деятельности во внешних отношениях с другими коллективами. В соответствии с представлениями о сущности труда, возникающими в учебно-трудовой деятельности, в конце этого возраста учащиеся стремятся к выбору профессии как способа самоутверждения личности в системе общественных отношений. Строится жизненная перспектива личности. Все эти признаки "отражают процесс *становления личности как субъекта трудовой деятельности,* способной к сотрудничеству по выработке оптимальных решений в деятельности с учетом групповых и общественных интересов" [8, с. 168-170].

Развитие личности у учащихся, которые прошли экспериментальное обучение в младших классах, в старшем школьном возрасте демонстрирует, по мнению А.К.Дусавицкого, "процесс становления *устойчивой структуры личности,* основу мотивационно-потребностной сферы которой составляет теоретический по содержанию *нравственный интерес-идеал,* выступающий в качестве осознанного мотива жизнедеятельности. Личность, обладающая такой структурой, оказывается способной к *риску*, т.е. к осуществлению выбора поведения в ситуациях неопределенности, связанных с социальным творчеством.

В соответствии с интересом-идеалом, в этот период оформляется представление о *жизненном пути.* Намечаются его основные вехи, временные рамки, выстраивается иерархия целей – ближайших и отдаленных, уточняется представление о профессии, формируется "жизненный проект".

"Жизненный проект" является основным результатом процесса самовоспитания личности в старшем школьном возрасте. Будучи итогом собственной духовной работы, он сам становится важнейшей личностной ценностью, конкретизацией интереса-идеала. Судя по материалам исследования, в экспериментальных классах такого уровня развития личности к концу школьного обучения достигает большая часть учащихся.

В условиях *традиционного обучения* возможность овладения личностной формой общения, необходимого для установления индивидуального смысла бытия, а следовательно и осознанного его построения, сведена к минимуму" [8, с. 174].

Таким образом, констатирует ученый, результаты лонгитюдного исследования свидетельствуют о том, что предложенный в эксперименте способ организации учебной деятельности еще в младших классах устойчиво детерминирует положительные, прогрессивные тенденции саморазвития личности на последующих этапах в средних и старших классах. В процессе самодвижения учебной деятельности как всеобщей формы человеческой деятельности "порождаются новые виды деятельности, как различные стороны трудовой деятельности человека. На каждом витке развития учебная деятельность выступает вначале в коллективно-распределенной форме. Освоение новых коллективных связей задается характеристиками индивида как личности, возникшими на предшествующем этапе. Интериоризация этих связей определяет одновременно развитие и учебной деятельности, и личности, и коллектива, что является экспериментальным и теоретическим подтверждением идеи Л.С.Выготского о приоритете социальных отношений в формировании высших психических функций" [8, с. 175].

А.К.Дусавицкий убежден, что проведенный им методологический анализ данных теоретического и экспериментального исследования особенностей развития личности в коллективе, в условиях формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте, дает основание утверждать, что они отражают определенные диалектические закономерности развития органических и социальных систем. Это обстоятельство определяет тот интересный исторический факт, что именно в Харькове в начале 30-х годов XX века проблему культурной, социальной, исторической детерминации развития личности прорабатывали такие выдающиеся представители отечественной психологии и педагогики, как А.С.Макаренко, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин и другие. В конце этого же столетия, в научных положениях основателей системы развивающего обучения – В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, В.В.Репкина, С.Д.Максименко, в исследованиях самого О.К. Дусавицкого, его коллег и последователей – состоялось существенное теоретическое и практическое решение этой проблемы – в форме концепции развития личности в коллективно-распределенной учебной деятельности [8; 12,13,14].

Следовательно, рассмотренные А.К.Дусавицким психологические механизмы и закономерности становления личности в коллективно-распределенной учебной деятельности свидетельствуют о наличии в образовании огромного развивающего потенциала становления личности школьника, коллектива и самой учебной деятельности в их неразрывной взаимосвязи. Данные закономерности научно обосновывают эффективность предложенной и реализованной автором, его коллегами и последователями новой схемы организации учебной деятельности, что

может обеспечить и обеспечивает целенаправленное развитие личности младшего школьника в ученическом коллективе.

Важной особенностью предложенной теории развития личности младшего школьника является то, что она успешно воплощается в массовом масштабе в системе образования Украины, России, Беларуси, Казахстана и ряда других стран. Исторически, первые шаги в реализации идей развивающего обучения были осуществлены еще в 60-е годы прошлого века под руководством В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, В.В.Репкина в некоторых экспериментальных школах Москвы и Харькова научными сотрудниками и преподавателями Института общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва), Харьковского государственного университета и Харьковского педагогического института.

В 90-х годах по системе развивающего обучения работает уже несколько тысяч общеобразовательных учебных заведений Украины и России, начинается ее внедрение в некоторых странах Запада. Разрабатываются новые поколения учебных программ и учебников по ряду дисциплин – математике, языку, физике, биологии, человековедению и т.п. Успешно решаются методические, организационные проблемы, связанные с внедрением системы развивающего обучения как инновационной системы. В 1994 г. создана Международная Ассоциация "Развивающее обучение" (система Д.Б.Эльконина–В.В.Давыдова), которая объединяет ученых, психологов, педагогов, руководителей образования Украины, России, других стран. А.К.Дусавицкий, как один из руководителей этой Ассоциации, уверен, "что достижения отечественной педагогики и психологии в создании принципиально новой системы развивающего обучения будут способствовать становлению национальных систем образования, отвечающих реалиям XXI века" [8, с. 185-187].

**БИБЛИОГРАФИЯ**


*1. Дусавицкий А.К., Репкин В.В. Иследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения //Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92-102.*

*2. Дусавицкий А.К.. Загадка птицы Феникс. – М.: Знание, 1978. – 123 с.(2-е изд. испр. и доплн. – 2008г.)*

*3. Дусавицкий А.К.. Проблема активности личности и коллектива как развивающейся системы // Психологический журнал, 1983, № 6. – С. 75-83.*

*4. Дусавицкий А.К.. Воспитывая интерес. – М: Знание, 1984.- 80 с.*

*5. Дусавицкий А.К.. Формула интереса. – М.: Педагогика, 1989.- 176 с.*

*6. Дусавицкий А.К.. Розвитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности. Автореферат дисертации на соискание научной степени доктора психологических наук. – М., 1989. – 48 с.*

*7. Дусавицкий А.К.. 2 х 2=Х ? – М.: Инфолайн, 1995. – 176 с.*

*8. Дусавицкий А.К.. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.*

*9. Дусавицкий А.К. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности // Психологическая наука и образование. – М., 2001. – №2. – С. 5-13.*

*10. Дусавицкий А.К. К проблеме идеальной формы развития личности в системе развивающего образования // Вестник Международной Ассоциации "Развивающее обучение". – 2001. – № 9. – С 11-18.*

*11. Дусавицкий А.К. Психология личности: Учебно-методические рекомендации для студентов факультета психологии. – Харьков: ХНУ им. В.Н.Каразина, 2001. – 20 с.*

*12. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков: ХНУ им. В.Н.Каразина, 2002.- 146 с.*

*13. Дусавицкий А.К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: учебн. пособие – Харьков: Изд. центр ХНУ им. В.Н.Каразина, 2006. – 200 с.*

*14. Дусавицкий А.К. Психологія особистості: навчально-методичний комплекс для студентів зі спеціальності «Психологія» Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2007. – 14 с.*

15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Гентор, 1996. – 544 с.

16. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Составитель Кумарин В.В. – М.: Педагогика, 1972. – 336 с.

17. Іванова О.Ф. Дусавицький Олександр Костянтинович // Психологічна Харківщина: Довідник. – Харків, 1996. – С.18.

18. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес и психічний розвиток особистості / За редакциею Л.П.Проколієнко; упор. В.В.Андріевська, Г.О.Балл, О.Г.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад.школа, 1989. – 609 с.

19. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологи). – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

20. Практика розвивального навчання: Збірник статей. – Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. – 192 с.

21. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.

# 25. М. И. БОРЫШЕВСКИЙ: ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕРЕНИЯХ САМОСОЗНАНИЯ И ДУХОВНОСТИ

***«Личность начинается с самосознания», которое «отражается в ее духовной сфере».***

***М.И.Борышевский***

*Мирослав Иосифович Борышевский (28 июля 1934 г. – 27 апреля 2014 г.) – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, заслуженный деятель науки и техники Украины, заведующий лабораторией психологии личности имени П.Р.Чаматы Института психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины – родился в селе Пуков Рогатинского района Ивано-Франковской области.*

*В 1957 году закончил отделение логики и психологии при филологическом факультете Львовского государственного университета имени И.Франка. В 60-х годах поступает в Институт психологии Украины, где под руководством известного украинского психолога, доктора психологических наук, профессора П.Р.Чаматы защищает кандидатскую диссертацию.*

*В 1992 году М.И. Борышевский защитил докторскую диссертацию на тему «Развитие саморегуляции поведения школьников». В 1990-х годах был избран членом-корреспондентом АПН Украины. Многие годы (до 2014 г.) заведовал лабораторией психологии личности имени П.Р.Чаматы в Институте психологии Украины.*

*Является одним из ведущих персонологов Украины. Основал научную школу психологии самоактивности, субъектного становления личности как саморегулирующейся социально-психологической системы. В этом направлении психологической науки подготовил более 50 специалистов высшей категории – кандидатов и докторов психологических наук.*

*Автор более 350 научных трудов, в том числе и изданных за рубежом. Научные взгляды на личность представлены в таких работах, как «Национальное самосознание в гражданском становлении личности» (2000); «Зависимость развития альтруизма личности от направленности ее самосознания» (2000); «Психологические закономерности развития гражданского сознания и самосознания личности: В 2-х томах» (редактор, соавтор, 2001); «Дорога к себе: От основ субъектности к вершинам духовности» (2010); «Личность в измерениях самосознания: Монография» (2012).*

### 25.1. Определение личности через ее самосознание и духовность

Психологическое понимание личности М.И.Борышевский связывает с определением ее главного свойства или измерения, которым признается самосознание. Ученый опирается при этом на известное высказывание С.Л. Рубинштейна: «Без сознания и самосознания не существует личности. Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и саму себя в своих отношениях с окружающими… Последний завершающий вопрос, встающий перед нами в плане психологического изучения личности, это вопрос о ее самосознании, о личности как «Я», которая как субъект сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все, что выходит из него, дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность за них как их автор и творец» [цит. по 8, с. 5-6]. Аналогичную позицию в отношении роли самосознания в развитии личности занимали и другие отечественные психологи – Б.Г. Ананьев, А.Н.Леонтьев, Г.С.Костюк и др., идеи которых учитываются автором.

М.И.Борышевский фактически углубляет теоретическое понимание личности через самосознание, представленное в известном положении Льва Семеновича Выготского о том, что личность «…является не чем иным, как самосознанием человека» [9, с. 227], и развивает взгляды своего учителя – Павла Романовича Чаматы – основателя украинской научной школы психологии самосознания личности [6; 10; 11; 12].

Не менее важным свойством или измерением личности ученый считает также духовность, полагая, что «именно духовность является той глубинной характеристикой, которая выступает критерием достижения человеком такого уровня социального развития, который свидетельствует о постижении им гуманистического смысла жизни» [8, с. 6].

Из этих двух свойств личности самосознание является определяющим, так как оно «с момента возникновения становится ведущим демиургом разнообразия возможностей, способностей человека и чуть ли не в наибольшей мере отражается в его духовной сфере» [8, с. 6]. В этом смысле личность действительно начинается с самосознания, которое отражается в ее духовности.

Данное М.И.Борышевским определение личности позволяет предположить, что в самосознании и духовности можно усмотреть, говоря словами Г.С.Костюка, ведущие операциональное и содержательное основания личности,

связанные с ее высшей психологической функцией и порождаемым ею продуктом, то есть предметом функционирования самосознания. Это предположение подтверждается всей теорией личности М.И.Борышевского.

Отметим также, что самосознание и духовность, как два ведущих измерения, образуют в целом психологическую макроструктуру личности. Вместе с тем, М.И.Борышевский рассматривает также и более дифференцированную психологическую структуру самосознания и духовности, определяющую структуру всей личности.

### 25.2. Психологическая структура самосознания как основы личности и ведущей детерминанты ее поведения

Опираясь на исследования зарубежных и отечественных психологов – З.Фрейда, А.Адлера, Г.В.Оллпорта, К.Роджерса, А.Маслоу, С.Л.Рубенштейна, Л.С.Выготского, П.Р.Чаматы – М.И.Борышевский рассматривает «самосознание как структурный компонент личности, благодаря которому человек способен не только сознательно воспринимать влияния окружающей среды, но и самостоятельно, осознавая свои возможности, определять меру и характер собственной активности, направленной на овладение социальным опытом деятельности и поведения» [8, с. 30].

Ученый выделяет такие главные структурные компоненты самосознания личности, как: самооценка, Я-образ личности, саморегуляция, самоактивность, самовоспитание и производные от них подструктурные элементы личности.

Рассматривая самооценку как проявление оценочного отношения человека к себе, М.И.Борышевский связывает ее с «внутренними эталонами», с мыслительными операциями анализа, сравнения, синтеза, с наличием в мыслительных действиях рационального и эмоционального компонентов. Интересны данные ученого о важности учета соотношения между ними. Например «уменьшение составляющей рационального компонента в пользу эмоционального приводит к снижению уровня адекватной самооценки человека» [8, с. 32].

Ученый выделяет основные параметры самооценки – уровень адекватности, высоту и меру стойкости, – и такую ее характеристику, как самокритичность, то есть проявление эмоциональной сферы психической жизни человека, возникающее на основе объективной оценки человеком своих возможностей [8, с. 34].

С самооценкой тесно связаны притязания человека, то есть его установки к выбору личностно значимых целей. А «притязания являются детерминантами деятельности и поведения личности… самооценка и притязания выступаю хотя и близкими, неразрывно связанными компонентами самосознания, но не есть тождественными. Как и самооценка, притязания имеют три основных параметра: адекватность, уровень и стойкость» [8, с. 35].

С самооценкой и притязаниями ученый связывает социально-психологические ожидания личностью ее оценки другими людьми. Он подчеркивает, что «социальные ожидания – это социальный механизм с функцией посредника между сознанием личности и социальным ожиданием, то есть функцией посредника между Я и не Я личности» [8, с. 36].

Другая важнейшая составляющая самосознания – Я-образ личности – является, по мнению М.И.Борышевского «не отдельным компонентом структуры самосознания, а результатом самопознания, выявляющимся в обобщенном представлении личности о себе; уровень самосознания, на котором человек достигает наиболее зрелого осознания сущности своей личности. То есть, Я-образ – это результат апробации человеком своих самооценок, притязаний и социально-психологических ожиданий в процессе жизнедеятельности» [8, с. 36-37].

Специфика самосознания, представленная в его самооценке и Я-образе, обуславливает «самокритичность, чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах, ответственность, самообладание, самоконтроль и самовоспитание и т.д. и рассматриваются как черты, проявления самоактивности личности» [8, с.37].

Специально организованные, методологически обоснованные экспериментальные исследования М.И.Борышевского позволили глубже проникнуть в психологическую сущность самосознания личности, выяснить особенности взаимосвязи между ее компонентами, изучить специфику проявления самосознания подростка в важнейших для него сферах общения, взаимоотношений с окружающими и учебной деятельности, моральном развитии и повышении уровня воспитанности и др.

Значительный теоретический и практический интерес представляют исследования автора и его сотрудников, посвященные изучению взаимозависимости между самосознанием подростка и различными свойствами его личности (ценностными ориентациями, стремлением к общению, склонностью к самовоспитанию, внутренними диспозициями, осознанием своего положения в коллективе и обществе, отношением к себе и другим, самокритичностью, дисциплинированностьм и др.). В связи с этим, ученый посвятил ряд исследований изучению самоконтроля и саморегуляции поведения учащихся.

### 25.3. Психология самоконтроля и саморегуляции поведения личности учащихся

М.И.Борышевский уделяет значительное внимание таким составляющим самосознания, как самоконтроль и саморегуляция поведения, характеристику которых мы рассмотрим далее. Так, он определяет самоконтроль как способность человека «самостоятельно следить за собственными действиями, поступками, соотносить их с определенными требованиями, нормами, правилами», Самоконтроль относят «к волевой форме проявления самосознания вместе с самообладанием, самодисциплиной, *самовнушением*, самовоспитанием и др., то есть с теми проявлениями психической активности личности, в которых выражается ее сознательное регулирование собственных действий, поступков, отношениия к окружающим и себе» [8, с. 46-47].

Ученый считает самоконтроль неотъемлемым компонентом сознательной деятельности, в ходе которой человек руководствуется соответствующими правилами и контролирует в соответствии с ними правильность своих действий, избегая ошибок и исправляя их.

«В поведении самоконтроль играет такую же роль: человек сам устанавливает, насколько соответствуют его действия и поступки определенным нормам, правилам, следит, согласовывается ли его поведение с конкретной ситуацией, учитывает возможные последствия собственных действий и поступков для других людей и себя» [8, с. 47].

Осуществление самоконтроля возможно, по мнению М.И.Борышевского, при условии наличия у человека образцов, эталонов, моральных норм, правил, с которыми сравниваются свои действия, поступки. Он отмечает трудность самоконтроля последних, связанную с тем, что их результаты являются часто не материальными, а абстрактными,

идеальными, мало заметными и часто бесследно исчезающими в эмоциях, чувствах, образах и словах, что требует напряжения, контроля внимания, памяти, выделяющего и сохраняющего и эталон, и образ действия, поступка. Именно поэтому «*самоконтроль – органическая составляющая многих явлений человеческой психики.* Благодаря ему человек может контролировать течение процессов ощущения, восприятия, представления, мышления, а также собственно эмоции. Он сопровождает действия человека постоянно…» [8, с. 48].

Психолог отмечает такие особенности самоконтроля, как его связь с волей человека, благодаря чему он может мобилизовать свои волевые усилия на преодоление препятствий, могущих возникнуть при достижении поставленной цели, особенно труднодоступных целей, при осуществлении сложных основ волевого поведения. Самоконтроль может как содействовать активизации деятельности, так и останавливать действия, не отвечающие принятому плану или становятся нецелесообразными в определенной ситуации.

Особенно велика роль самоконтроля в самовоспитании человека, когда у него имеется определенный идеал как представление о себе, своем Я в перспективе, что предусматривает длительный систематический контроль своего поведения и деятельности, отслеживание того, насколько его действия благоприятствуют достижению поставленной цели. При этом необходим контроль того, насколько запланированные действия и операции точно распределяются во времени, для чего необходимо «*создание способов предметной фиксации поведения*» как «технического» или операционного аспекта самоконтроля [8, с. 50].

М.И.Борышевский замечает, что самоконтроль возникает лишь на почве определенных потребностей и соответствующих им мотивов, в частности, потребностей и мотивов личности в самовоспитании, и особенно – потребностей и мотивов в самом контроле собственного поведения и общения с другими людьми… В таком случае они определяют характер направленности личности учитывать интересы окружающих – тогда самоконтроль становится важным инструментом достижения высоконравственных целей. Понятно, что такой самоконтроль зависит также от самооценки и уровня притязаний. Благодаря этому акт контроля сам ставит человека перед необходимостью анализировать конкретные ситуации, оценивать свои действия и поступки с точки зрения их соответствия правилам. Эта связь «не является абсолютной, поскольку момент самооценивания не обязательно проявляется в любом акте самоконтроля» [8, с. 51]. В некоторых случаях такая связь вовсе отсутствует, например, в простейших формах поведения, напротив, сложные нравственные акты поведения, поступки, как правило, требуют самоконтроля, соотносимого с самооценкой.

Самоконтроль признается психологом «*важнейшим способом духовного роста*, последовательного самосовершенствования поведения и деятельности человека», которые «успешно формируются при адекватной самооценке». Правильно оценивания собственные возможности, положительные черты, недостатки, человек способен надлежащим образом реагировать на влияние окружения и самостоятельно или с помощью других планировать свое поведение и деятельность так, чтобы избавляться от недостатков и воспитывать в себе положительные качества» [8, с. 53].

Ученый считает, что способность к самоконтролю настолько важна для успешного психического развития личности в целом и в любом возрасте, что нельзя ожидать, пока она сама появится у детей. «Навыки самоконтроля и потребность в нем у детей следует формировать целенаправленно… с раннего возраста» [8, с. 54].

Ученым проведен цикл психологических исследований по развитию самоконтроля у детей младшего школьного возраста, в ходе которых выявлялась их психологическая готовность к самоконтролю поведения, учитывались присущие им возрастные уровни такой готовности, исходные мотивы самоконтроля, индивидуальные и социальные условия и пути воспитания самоконтроля поведения, методы формирования потребности и навыков самоконтроля. При этом выявилась важная роль требований со стороны учителя, участия детей в постановке требований к себе, организации взаимного контроля между учащимися в классе, формирования так называемых «взаимных отношений ответственной зависимости», общественного мнения детского коллектива и др.

В ходе экспериментального формирования самоконтроля ученый выделил две группы учащихся, одна из которых (85%) продемонстрировала устойчивые навыки самоконтроля, которые действуют в нестабильных условиях, а другая (15%) сохраняла способность к самоконтролю лишь в стабильных условиях.

Причиной этого являются индивидуальные способности учащихся как детерминанты самоконтроля их поведения. Таковыми психолог признает, прежде всего, темперамент – особенно трудно формировать самоконтроль у меланхоликов, которым необходима поддержка, помощь, поощрение, вселение в них веры в собственные силы и возможности.

Ученый обнаружил решающую роль в формировании самоконтроля его зависимости от самооценки – ее адекватности и уровня устойчивости. Важным является влияние семейного воспитания на самоконтроль поведения младших школьников, опыт и стиль их поведения в семье, позиция детей в системе семейных отношений, наличие традиций самоконтроля у родителей. «Если у ребенка еще в семье были выработаны правильные нравственно-поведенческие установки, его приучили к ответственности за свои действия, поступки и воспитали адекватное представление о своих возможностях, правах и обязанностях, то в школе он легко приучается регулировать собственное поведение. При недостатке таких предпосылок процесс воспитания у ребенка самоконтроля усложняется, и воспитателю приходится много работать с родителями», чтобы выработать способность к самоконтролю [8, с. 173].

Следующая важнейшая составляющая самосознания – **саморегуляция** поведения личности как субъекта самоактивности – получает в теоретических и экспериментальных исследованиях М.И.Борышевского свою глубокую характеристику в контексте моральности личности как ее фундамента. Он рассматривает в этой связи ее высшее проявление, то есть личностную саморегуляцию как проявление моральной самоосознаности личности. Саморегуляция поведения личности проявляется в «потребности и умении критически оценивать и контролировать свое поведение, произвольно направлять, перестраивать свои действия и поступки с учетом возможных их последствий для окружения и себя, стремлении к соблюдению социально ценных и личностно значимых норм, правил межличностных отношений…» [8, с. 174-175].

Ученый убежден, что «вне развития способности к саморегуляции невозможен процесс становления творческой, социально ответственной личности с обостренным чувством нового, критическим отношением к окружающему миру,

глубоким пониманием смысла человеческого существования, осознания своего места и роли среди других» [8, с. 175].

Теоретико-экспериментальные (в течение 10 лет) исследования ученым проблемы саморегуляции, которым было охвачено более 1500 учащихся 1-10 классов, основывалоь на понимании саморегуляции поведения личности как сложного структурно-функционального образования, которое охватывает следующие аспекты: определение цели, поиск средств и способов ее достижения; соотношение собственных возможностей (на основе самооценки, представлений личности о себе) с требованиями цели; анализ наличной ситуации и прогнозирование ее возможных преобразований – создание модели наличной и представляемой ситуации; предвидение возможных ситуаций и последствий собственных действий и поступков для окружения и себя; антиципация оценивания этих действий и поступков окружением, прежде всего «значимыми другими» для субъекта поведения» [8, с. 179].

На основе использования солидной методологической базы и современного методического инструментария ученым был проведен глубокий анализ полученных данных и сформулированы следующие теоретические положения [8, с. 183-185]:

1. Функция саморегуляции состоит в обеспечении субъектом оптимального уровня сбалансированности взаимодействия внешних и внутренних факторов детерминации поведения и успешного достижения на этой основе личностно значимых целей.

2. Глобальной *содержательно-функциональной характеристикой саморегулирования,* обеспечивающей возможности интеграции функций субъекта поведения и функции объекта управления, является *рефлексивность личности* как способность человека к отображению себя и объекта, своих актуальных потенциальных возможностей, степени адекватности и эффективности реализации этих возможностей, осознания смысла взаимодействия с другими людьми, а также особенностей восприятия субъекта саморегуляции окружающими как личности и восприятия других как личности. Рефлексия индивида в сфере межличностных отношений является важнейшим (фундаментальным) компонентом саморегуляции нравственного поведения.

3. Функцию механизмов саморегуляции поведения выполняют такие образования в сфере самосознания личности, как самооценка, притязания, социально-психологические ожидания, образ Я и оценочные отношения к окружающему, выступающие *в биполярных по строению конструктах самосознания* как противоположный полюс не-Я; на этой основе возникают и постепенно включаются как механизмы саморегуляции поведения идеалы, убеждения и другие субъективно значимые эталоны личности.

4. Способность личности к *произвольному смыслообразованию* и *переструктурированию* на этой основе *мотивов саморегуляции* развивается в меру осознания себя как субъекта, своих отношений к окружению, своего места среди других людей; развитие мотивов саморегуляции поведения органично связано с возникновением и последовательным закреплением в личности потребности в самоопределении, самораскрытии и самореализации, что со временем приобретает более устойчивый характер и становится одной из фундаментальных социально-психологические потребностей человека как личности.

5. При условии удовлетворения потребностей ребенка в самоопределении, саморегуляции и самоутверждения на уровне развития в нем чувства собственного достоинства в соединении с уважением к достоинству других саморегуляция как психологический феномен становится важнейшим инструментом идентификации с окружением и нормами поведения, средством гармонизации и гуманизации отношений, источником непрерывного создания собственной личности в мире людей и для людей.

6. Решающим условием преодоления разрыва между когнитивным и практическим компонентами саморегуляции поведения школьников является активное участие в вырабатывании правил и соответствующих требований к поведению сверстников и своему, внедрение их в контекст реальной жизни. Основной причиной торможения развития у школьников личностно значимого отношения к правилам и нормам есть то, что эти правила и нормы, предложенные детям в готовой и категорической форме, воспринимаются как абсолютно внешние по отношению к сознанию учащихся и поэтому не связанные с потребностями саморегуляции [8, с. 183-185].

Эти положення имеют очевидное теоретическое и практическое значение. В дополнение к данным теоретическим положениям М.И.Борышевский дает более конкретную психическую характеристику саморегуляции поведения личности. Интересной является в этом плане предложенная ученым классификация таких функций саморегуляции, как [8, с. 191-192]:

а) планирующая и прогностическая, охватывающие аспекты целеполагания и моделирования как проявления опережающего психического отображения;

б) селективная, проявляющаяся в придании преимущества определенным поведенческим заданиям, средствам и способам их решения (в соотнесении с личностно значимыми принципами, нормами и другими ценностными эталонами);

в) функция «*самосубъектного влияния*», то есть влияния индивида на собственные психические процессы и состояния с целью их оптимизации (регуляция уровня интеллектуальной активности, интенсивности эмоциональных реакцией, способов и форм их выражения, уровня произвольности психических процессов и состояний и т.д.);

г) корректирующая, тесно связанная с функцией «самосубъектного влияния» и состоящая в перестройке собственного поведения с целью преодоления диссонанса между наличными и предвидимыми последствиями определенных поведенческих актов и реальной нравственной ситуацией;

д) обеспечение процессов самосозидания (создания индивидом себя как личности), самовоспитания, в чем саморегуляции принадлежит решающая содержательно-инструментальная роль (поэтому процесс самосозидания правомерно рассматривать как специфическую, высшую форму саморегулирования личности);

е) аксиологическая, состоящая в контролировании и оценивании личностью собственного поведения в отношении его соответствия нравственным принципам межчеловеческих взаимоотношений, с точки зрения реализации в поступках ведущей (гуманистической) идеи – идеи человека как высшей ценности, что является основным содержанием жизнедеятельности личности, достигшей высокого уровня нравственного совершенства. Осуществление этой функции теснейшим образом связано с *интеграцией в сознании и самосознании личности надлежащего и субъективно ценного*

как необходимого условия возникновения нравственной ответственности, а также развития на этой основе высшей формы правления ответственности – совести» [8, с. 191-192].

М.И.Борышевский выделяет ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения в их возрастной динамике и взаимосвязи, в качестве которых им по предположению рассматривается прежде всего рефлексия индивида в сфере межличностных отношений и взаимодействий как основной аспект саморегуляции нравственного поведения. Вместе с тем, ученый считает, что «механизмы саморегуляции поведения находятся в непосредственной связи со сферой самосознания личности и могут быть представлены структурными компонентами или образованиями этой сферы, которые в интегрированной форме есть образом Я. Поскольку возникновение и функционирование Я (в соответствии с законом диалектики) невозможно вне связи с его антитезой – не-Я, то вычленение конкретных механизмов саморегуляции поведения предусматривает рассмотрение определенных компонентов структуры самосознания и тех образований, которые выполняют роль посредников между Я и не-Я, то есть определенным образом представлены как в структуре Я, так и не-Я» [8, с. 193].

В связи с этим, ученым были вновь рассмотрены такие психологические механизмы, как самооценка, притязания, социально-психологические ожидания (ожидаемая оценка) и образ Я как интегрированная форма самосознания, возникающая лишь на более поздних этапах социально-психологического развития личности, которые взаимодействуют с оценочным отношением к другим людям, как еще одного механизма саморегулирования, находящаяся уже в структуре сознания субъекта как не-Я [8, с. 193-194].

М.И.Борышевский подчеркивает, что «предположение о неразрывном единстве указанных личностных образований, их взаимной подчиненности и взаимообусловленности и взаимодействии как проявлении диалектического единства противоположностей (Я и не-Я) подтвердилось на начальных этапах исследования саморегуляции поведения, в частности, при изучении психологических условий формирования самоконтроля поведения в младшем школьном возрасте, а также в результате исследования саморегуляции поведения старших по возрасту школьников (подростков, старшеклассников)» [8, с. 193-194].

Ученый прослеживает в этом плане структурно-функциональные взаимосвязи между самооценкой и целеполаганием, планированием и выбором цели, между когнитивным и эмоциональным компонентами саморегуляции, факт дифференциации функций самооценки и притязаний как детерминантой деятельности поведения. «Ведь *самооценка и притязания находятся в состоянии позиционно постоянно изменяемой взаимодетерминации…, притязания имеют постоянное трансформирующее влияние на самооценку, содействуя становлению такой ее характеристике, как реалистичность*» [8, с. 196-197].

К этому подключается также механизм саморегулирования, определяемый действием социально-психологических ожиданий на «уравновешивание и поддержание состояния сбалансированности соотношения между самосознанием личности и ее социальным окружением» и т.д. [8, с. 197-198].

Углубляясь в тончайшие взаимосвязи между компонентами самосознания, образующие психологический механизм саморегуляции, М.И.Борышевский анализирует далее «сущность образа Я как регулятора поведения с точки зрения на специфику взаимосвязи между рассмотренными личностными образованиями как механизмами саморегуляции. Образ Я есть не отдельный структурный компонент самосознания, а результат самопознания, выступающий в форме обобщенного представления человека о себе. Это тот уровень самосознания, на котором человек достигает более зрелого осознания сущности своей личности. *Образ Я – результат апробации человеком своих самооценок*, притязаний, социально-психологических ожиданий и оценочных отношений к окружению в процессе жизнедеятельности; эти факторы и определяют структурно-функциональные и содержательные характеристики образа Я» [8, с. 198-199].

Психолог добавляет, что «когда идет речь об образе Я как обобщенном, глобальном механизме саморегуляции поведения на личностном уровне, необходимо, прежде всего, указать на его роль в обеспечении чувства идентичности, самотождественности человека. Чувство идентичности представления о себе в течение более-менее длительных жизненных периодов дает возможность человеку осознать необходимые границы между Я и не-Я, что является важнейшим аспектом, с которым связаны такие детерминанты саморегуляции поведения, как личная ответственность, долг, чувство социальной причастности, сравнение собственных желаний с интересами окружения и т.д. Ощущение идентичности образа Я имплицитно содержит в себе возможность осознания человеком изменений, происходящих в нем, что есть выражением диалектического единства таких противоположностей, как устойчивость и изменчивость» [8, с. 199-200].

Ученый согласен с разделением образа Я как механизма саморегуляции поведения на виды, в соответствии с представлением о себе в прошлом, настоящем и будущем, то есть дифференциацией его «протяженности» во времени, что предполагает возможность существования двух форм *Я – Я-реального и Я – идеального*. Но это предопределяет, по его мнению, даже конституирует особую роль и специфические функции образа Я в саморегуляции поведения, которых три [8, с. 200-201]:

«Во-первых, образ Я дает возможность личности локализовать себя как во временном физическом, так и психологическом пространстве и, поэтому, определить свое место относительно других людей, явлений. Образ Я – основание самоопределения как основной цели жизнедеятельности человека, в достижении которой саморегуляции принадлежит решающая роль.

Во-вторых, образ Я и прежде всего его идеальная форма является тем психологическим образованием, которое обеспечивает одну из функций саморегуляции поведения – целеполагание. Поскольку Я-идеальное – это всегда проекция в будущее, то, ставя перед собой определенные цели, задания, человек учитывает не только свои реальные возможности в данный момент, но и те, которые он надеется приобрести в ближайшее время. Благодаря этому, идеальный образ Я может обуславливать существенное стимулирующее влияние на личность, в частности, актуализировать в ней потребность в саморегуляции как необходимого средства достижения значимой перспективной цели.

В-третьих, *образ Я в его идеальной форме содержит в себе возможность выхода субъекта саморегуляции за пределы наличной ситуации в пространственно-временном континууме, что составляет сущность саморегуляции поведения как способности личности перебороть тенденции удовлетворения неотложных импульсивных желаний в*

*интересах достижения объективно более ценных, но отдаленных во времени и пространстве целей*» [8, с. 200-201].

М.И.Борышевский уделяет серьезное внимания вышесказанному как характеристике детерминант, механизма «развития у ребенка способности к преодолению импульсивности и выходу за пределы наличных ситуаций, поскольку в этом – квинтэссенция произвольности поведения… Однако, как свидетельствуют результаты исследований, этот фактор может влиять на саморегуляцию поведения и достижение «эффекта выхода за пределы наличной ситуации» при условии, если представление о будущем результате ассоциируется в сознании ребенка в неразрывном единстве с его образом Я. Ему принадлежит ведущая роль, поскольку для *ребенка важным, субъективно значимым есть не будущий результат как таковой, а он – ребенок – как субъект, творец этого результата. С психологической точки зрения для индивида главное, в какой мере в этом результате определена его личностная сущность, что свидетельствует о степени самореализации и самоутверждения»* [8, с. 201].

Исследователь правомерно заключает, что проведенный им «анализ основных структурных компонентов самосознания как ведущих, базовых механизмов саморегуляции дает ключ к пониманию целостной системы регуляторных механизмов поведения, их сложной архитектоники, функционирования, возрастной динамики.

На сложном противоречивом пути взросления ребенка возникают и постепенно присоединяются к процессу саморегуляции поведения такие личностно-психологические образования, как чувство гордости, самокритичность, честь, чувство собственного достоинства, критическое отношения к другим, уважение к человеческому достоинству окружающих, ответственность, идеалы, нравственные убеждения. Неразрывная связь этих регуляторных механизмов с самосознанием является несомненной…

Если условия воспитания обеспечивают ребенку возможность осознать себя как ценность в неразрывной связи с осознанием ценности окружения, в частности, людей, если эти люди воспринимаются ребенком не как средство удовлетворение его потребностей, а как главная ценность и цель, без которых его жизнь утрачивает какой-либо смысл, *самосознание ребенка* приобретает устойчивую гуманистическую, алоцентрическую направленность» [8, с. 201-202].

М.И.Борышевский делает в заключение данного цикла исследования вывод о том, что «анализ психологических механизмов саморегуляции поведения в генетическом аспекте свидетельствует о последовательном усложнении их архитектоники, многовариантности функций, что является одним из убедительнейших доказательств *интегрированности регуляторных механизмов в структуре личности* как динамической системе, которая безостановочно развивается и совершенствуется» [8, с. 205].

В последующих исследованиях психолог подверг более детальному изучению такие аспекты проблемы саморегуляции, как развитие мотивов, ценностное отношение личности к нравственным нормам как факторам развития саморегуляции поведения, зависимость саморегуляции поведения личности от ее позиции в процессе общения, индивидуально-психологические особенности личности в процессе саморегуляции ее поведения, психолого-педагогические условия развития саморегуляции поведения личности у школьников. Основными среди этих условий ученый считает следующие [8, с. 240-241]:

– умение анализировать поведение, выделять в нем основные значимые аспекты;

– осознание неразрывной связи между положительным эмоциональным самочувствием в коллективе класса, группе («чувство защищенности») и следованием каждым учащимся принятых правил и норм поведения;

– формирование способности к рефлексии, восприимчивости к реакциям окружения, чувства ответственности за собственные действия и поступки;

– осознание своей причастности к жизни коллектива и группы, значимости других и личного чувства собственного достоинства и уважения;

– формирование критического отношения к поведению окружения и выработка самокритической оценки собственных действий и поступков;

– формирование адекватной самооценки, реалистических социальных ожиданий, притязаний, содержательного образа Я; преодоление эгоцентрических тенденций в развитии самосознания;

– формирование способности к осознанному, ответственному нравственному выбору образцов и эталонов, их самостоятельного «конструирования», что является условием возникновения идеалов и нравственных убеждений, выступающих важнейшими внутренними стимулами саморегуляции поведения;

– формирование эмоциональной восприимчивости по отношению к моральным явлениям, чувства справедливости, сочувствия, толерантности, великодушия к другим людям;

– формирование способности к целеполаганию: принятие целей, их иерархизация по значимости, актуальности, определение средств и способов достижения целей;

– выработка умений и навыков использования дополнительных средств саморегуляции поведения: создание и использование материальных и идеальных «опор» (*символических схем, воображаемых формул аутостимуляции* – самоодобрения, самозапрета, самоосуждения и т.п.) и выработка на этой основе реального инструментария самовлияния и др.

Благодаря предложенной М.И.Борышевским и его коллегами системе условий у учащихся экспериментальных классов произошли заметные положительные изменения в развитии саморегуляции поведения, выявлены их устойчивость, появление способности школьников к саморегуляции поведения как стабильного личностного свойства [8, с. 241-240].

Таким образом, полученные теоретико-эксперементальные данные позволили в значительной степени прояснить проблему становления и развития личности как саморегулирующейся системы и как субъекта самоактивности и перейти к изучению последней в процессе создания учащимися собственной личности.

### 25.4. Психология самоактивности учащихся в процессе воспитания, самовоспитания, самосоздания собственной личности

Источниками самоактивности человека М.И.Борышевский признает ее индивидуальные потребности, мотивы, некоторые другие ведущие образования структуры личности. Психологическая сущность самоактивности личности

связана с овладением определенными ценностями и осуществляемой на их основе саморегуляции поведения.

«*Саморегуляция является функциональным выражением условий, которые определяют эффект внешних, прежде всего социальных, влияний, благодаря которым личности присуще свойство самоактивности*» [8, с. 255]. Другими словами, «саморегуляция поведения – это способность индивида самостоятельно обеспечивать адекватность собственных действий и поступков принятой программе, определенным принципам, нормам, правилам, которые выступают в процессе саморегуляции эталонами, ценностными ориентирами» [8, с. 255-256].

Ученый ставит в центр своих рассуждений о природе самоактивности не авторитарно-репродуктивную, а *рефлексивно-гуманистическую модель, модель сотворчества*, в основе которой стоят «не догматические образцы, а ребенок как личность, индивидуальность с ее реальными специфическими особенностями и индивидуальными возможностями. Этой модели присущи такие основные функций:

1) открытие проблемности и смыслов реальностей, окружающих человека;
2) создание условий для свободного выбора сфер приобщения индивида к социально-культурным ценностям;
3) поиск зон неопределенности и развития жизнедеятельности ребенка;
4) культивирование форм выявления творческой активности ребенка…»

Благодаря этому, рефлексивно-гуманистическая модель оказывается инновационной и основывается на сотворчестве, совместном поиске учителем и учеником вечных («экзистенциональных») истин, проблем и способов их разрешения" [8, с. 260].

Говоря о психологической сущности самоактивности, М.И.Борышевский указывает на выполнение ею функции «обратной связи в воспитательном процессе, благодаря чему воспитатель получает информацию о характере встречного действия воспитанника и на этой основе уточняет, корректирует алгоритм регулирования воспитательным процессом. Самоактивность – это влияние мотивации участия, мотивации самостоятельного, инициативного включения учащегося в воспитательную деятельность». Другими словами, ученый подмечает ту важную особенность, что самоактивность ребенка начинается в общей активности учителя и ученика, она как бы отпочковывается от этой общей активности как ее звено (обратная связь), становясь самоактивностью самого ребенка. Уровень самоактивности воспитанника зависит при этом «от особенностей организации его деятельности, общения, взаимоотношений с окружающими, возможностей самоорганизации. Развитие активности ученика обуславливается тем, в какой мере он обеспечивается возможностями самостоятельно организовывать свои действия, поведение на основе самоопределения среди других – прежде всего тех, кто является для него субъективно значимым.

*Самоактивность связана с явлением личностного смысла*. Он раскрывается человеку через соотношение с реальностью своей жизни, значений предметов и явлений, ценностей, целей деятельности. Благодаря такому соотношению человек проходит к осознанию личной значимости, смысла определенных явлений, предметов, социальных ценностей и т.д.» [8, с. 265].

М.И.Борышевский солидарен с мыслями К.Д.Ушинского и С.Л.Рубинштейна о роли самостоятельности, независимости, личного труда, уверенности в своих силах в становлении самоактивности. «Формировать активную личность – значит развивать в ней способность к самостоятельности в мышлении, чувствах, восприятиях, в понимании явлений действительности. Это возможно при условии, когда уже на первых этапах жизни ребенок приобщается к активному участию в учебных, воспитательных процессах, служащих воспитанию ее личности.

Не просто усвоение знаний, информации об определенных ценностях в виде готовых норм и принципов, а овладение ими путем активного обдумывания, критического оценивания, анализа своего поведения и поведения других людей – это ставит учеников в позицию «открывателей» ценностей, становящихся в значительной степени субъективно значимыми. Важным для человека есть то, что он приобретает собственными усилиями. Кроме этого, такая позиция в значительной мере импонирует учащимся любого возраста, поскольку она связана с одной из социально-психологических потребностей – потребностью в самоопределении, самореализации и самоутверждении» [8, с. 266-267].

Ученый подчеркивает, что особая роль в становлении нравственности, развитии личности как самоактивного, ответственного субъекта принадлежит воспитанию в ней способности мыслить категориями нравственности, каждый раз самостоятельно взвешивать все «за» и «против», сопоставлять проявления добра и зла, справедливости и неправды, приближаясь к истине, глубокому осознанию справедливости и в соответствие с этим действовать» [8, с. 269].

Свое понимание сущности самоактивности учащихся психолог обобщает в списке ее критериев, к которым относятся [8, с. 269-270]:

– проявление у учащихся стойкого интереса к определенным ценностным ориентациям, осознание их значимости, жизненной необходимости;

– положительная настройка на овладение определенными ценностями, готовность к взаимовоздействию с воспитателем в направлении, обеспечивающем возможность поддержки и реализации таких ценностей;

– способность к саморегуляции поведения в соответствии с требованиями, правилами и нормами, прежде всего теми, в которых отображается содержание значимых для учащихся ценностей;

– наличие потребности в самоусовершенствовании согласно с определенными субъективно значимыми ценностями и соответствующими формами реализации этой потребности;

– способность к самостоятельному выбору, принятию решений, ориентированных на реализацию соответствующих ценностей;

– проявление волевых усилий в реализации определенных ценностей в ситуациях, дающих возможность осуществлять самостоятельный выбор.

М.И.Борышевский указывает на возможность конкретизации в каждом случае приведенных критериев, хотя они могут использоваться и в обобщенной форме, представленной в списке. Для примера, он конкретизирует и дополняет последний из критериев списка – то есть для проявления волевых усилий при реализации определенных общественных ценностей в ситуациях, дающих возможность осуществлять самостоятельный выбор, свойственны такие показатели, как [8, с. 270-271]:

1) настоятельное непреодолимое отстаивание учащимся норм, правил в дискуссиях с другими, упорное их

соблюдение в поведении, что можно зафиксировать достаточно точно, но преимущественно в конфликтных ситуациях, а также в ситуациях, требующих самостоятельного принятия решения и осуществления на его основе поступка;

2) способность учащихся к длительной деятельности или определенной линии поведения, в которой реализуется та или иная субъективно значимая для него ценность. При этом должны иметь место проявления последовательности, неотступности ученика в следовании определенным нормам поведения и деятельности;

3) выразительное проявление волевых усилий в работе учащегося над собой, то есть в определенных самосубъектных влияниях с целью выработать в себе те свойства, в которых реализуются те или иные духовные ценности.

Как видно из перечисленных критериев, феномен самоактивности предстает в теории М.И.Борышевского как сложное образование, особенно – «по отношению к элементу субъектности. Ибо активность, ее функционирование – это процесс, в котором выступают сложнейшие внутренние проявления отношений личности к непростым, часто противоречивым явлениям жизни» [8, с. 271].

Предметом самоактивности выступает, согласно представлениям ученого, прежде всего личность человека, что особенно проявляется в процессах ее воспитания и самовоспитания, сущность которых является создание и самосоздание личности. При этом воспитание и самовоспитание личности рассматриваются как два аспекта одного процесса. Ученый полагает, что «среди проблем психологии воспитания важное место занимает формирование личности как субъекта воспитания. Такой личность становится в результате ее стремления к самовоспитанию, самосовершенствованию» [8, с. 481].

Ученый убежден, что процесс воспитания как целостная система содержит в себе подсистему самовоспитания и, по аналогии с учебным процессом, должен строиться по принципу потребности. «Этот принцип предусматривает направленность активности и самоактивности каждого ученика и ученического коллектива на овладение такими ценностными ориентациями, как гуманность, потребность в оценивании идеалов, эстетических, трудовых, познавательных, спортивных и других позиций, какими живет общество, и какие образуют сущность общественного сознания. При такой организации воспитания ученики приучаются самостоятельно и критически осмысливать проблемы и явления общественной жизни, у них формируется личное отношение к этим явлениям, проблемам, вырабатывается способность к осознанному, самостоятельному выбору в различных сферах и аспектах жизнедеятельности» [8, с. 482].

Самостоятельность учащихся возникает на основе надежного управления воспитательным процессом со стороны педагога, в ходе сотрудничества с ним, вследствие функционирования хорошо организованной воспитательной системы. Внутренними психологическими условиями возникновения потребности, цели самовоспитания являются как раз самосознание личности ученика и ее составляющие – самооценка, притязания, социально-психологические ожидания, а также самокритичность, мера уверенности в своих силах, оценочное отношение к окружению, разным аспектам и явлениям жизни [8, с. 483].

М.И.Борышевский подчеркивает возрастной характер воспитания и самовоспитания. Так, «возникновение в подростковом возрасте потребности в самовоспитании в значительной мере обусловлено особенностями воспитания детей на более ранних возрастных этапах – в дошкольном и младшем школьном возрасте, являющихся необходимой подготовительной «базой», которая, в зависимости от ее сущности, может по-разному влиять на самовоспитание ребенка в последующие возрастные периоды.

Управление процессом самовоспитания требует от учителя особого мастерства и такта в индивидуальной работе с учениками, поскольку самовоспитание – процесс интимный и вместе с общими для учащихся особенностями характеризуется индивидуальным своеобразием каждого ребенка, что обуславливается конкретными целями, спецификой способов и форм самосовершенствования. Помогая учащимся в осуществлении самовоспитания, учитель ни в коем случае не может навязывать им своей воли, тем более ставить по своей инициативе регламентированные им цели или проводить проверку процесса самовоспитания учеников. Следует в тактичной форме давать учащимся советы в выборе целей самовоспитания, планирования, в овладении формами самоконтроля, одобрительно оценивать, поддерживать достигнутые успехи. Помощь должна предоставляться преимущественно индивидуально. На общее (групповое или в классе) обсуждение могут выноситься только общие вопросы самовоспитания и его положительные достижения» [8, с. 484].

Самоактивность личности проявляется не только в процессе ее воспитания и самовоспитания, но и в такой более высокой форме ее развития, как самосоздание. М.И.Борышевский связывает самосоздание с наличием в личности мощных креативных потенций, с духовным началом, с конституирующим личность духом. «Создание – это, безусловно, *формирование собственных ценностно-нормативных смыслов*. Если последние не сориентированы на общественные ценности, то появляется возможность выбора деструктивной модели развертывания индивидуальной стратегии самоутверждения человека в, так сказать, игнорируемом им социуме» [8, с.487].

Самосоздание личности, как уточняет ученый – «это построение себя, своей самости ради достижения согласия с собой. Одновременно этот процесс выступает как онтологическая категория, в контексте которой осознаются альтернативы и перспективы сохранения и развития бытия человека как высшего существа. Условием или принципом самосоздания непременно выступает духовность как основа для восхождения личности к высшим ценностным инстанциям» [8, с. 488].

Важным аспектом самосоздания М.И.Борышевский признает систему ориентиров, позволяющую человеку «не сбиться» с дороги, и что важнее всего – изменяясь, оставаться собой в самом главном, что образует его индивидуальную неповторимость. Речь идет об органической связи процесса самосоздания с **личностной идентичностью**. Ибо, не осознавая себя, своих возможностей, не зная, кто он, что может, – человек не способен быть **реальным субъектом** собственной жизни, не говоря уже об его абсолютной невозможности адекватно взаимодействовать с окружающим… Указанная связь действует как закон на всех уровнях, во всех аспектах социальной активности (деятельности) личности. Его нарушение вызывает различные виды социальной «инвалидности» человека: профессиональную некомпетентность, инвалидность этно-национального сознания и самосознания («янычары», «перевертыши», …, «шовинисты»,

«денационализированные интернационалисты», «националисты-экстремисты»…» [8, с. 489].

Важной предпосылкой самосоздания личности ученый считает, опираясь на работы Ф.Ницше и Г.В.Ф.Гегеля, субъектность человека, которая придает ему «**силу творчества – силу преобразования (само-, себяпреобразования)**. Не пассивность, не инстинктивное подчинение своей природе, а самосоздание, формирование, «оформление» себя, и одновременно субъектирование, очеловечивание, создание согласно с собственными предпочтениями также окружающего мира» [8, с. 491].

Раскрытие психологических механизмов самосоздания как интимного процесса предполагает его соотношение с высшими психическими функциями. В этом плане «внимание исследователя заслуживают… вопросы целевой направленности мотивации самосоздания, его возрастные и индивидуальные психологические особенности; роль мировоззренческих ориентаций личности в возникновении у нее потребности в положительных самоизменениях» [8, с. 491-492].

М.И.Борышевский рассматривает самосоздание как «одно из условий гармонического развития личности. Этот процесс – внутреннее, деятельное начало, своеобразная энтелехия развития личности, стержневая сущностная способность, обеспечивающая возможность непрерывных изменений в структуре личности как динамической, саморегулирующейся и открытой системы. Несмотря на то, что само понятие «самосоздание» акцентирует наше внимание на внутреннем в личности, однако процесс самосоздания в своих позитивных характеристиках не означает замкнутости индивида на своих собственных внутренних проблемах, поскольку в таком случае исчезал бы социальный смысл самосовершенствования: процесс самосоздания превратился бы в ненужные, лишенные жизненной целесообразности индивидуалистические манипуляции…

Понимание человека как активного, сознательного субъекта всех проявлений собственного жизнетворчества дает возможность познать личность как феномен, способный соединять в себе общественное и индивидуальное, целенаправленно регулировать их взаимодействие и достигать благодаря этому желаемых и существенных положительных изменений, как в себе, так и в окружающей социальной действительности. В этом и проявляется сущность жизни, активной преобразующей энергии человеческой деятельности, поведения. Очевидно, именно с этим связан смысл жизни – способность человека как активного субъекта творить себя и одновременно вызывать положительные изменения во всем окружающем и благодаря этому переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, неповторимости своего «Я», своей личности в целом. Личность не может жить не изменяясь, не развиваясь. Она либо прогрессирует, либо деградирует…» [8, с. 493-494].

М.И.Борышевский особенно подчеркивает, что «самосоздание – это развертывание собственной субъектности, возрастание уровня ее эффективности. Важную роль в этом принадлежит способности человека различать в себе психическое как бытие, что должно стать объектом целенаправленного познания в себе психического как реальности с целью внесения в эту реальность необходимых изменений.

Надлежащий уровень развития у человека самопознания внутреннего мира и готовность в случае необходимости вносить в него адекватные изменения является для человека особой ценностью, ибо это помогает ему поддерживать на деятельном уровне свой психический потенциал, свое психическое здоровье в целом. Тут уместно подчеркнуть, что универсальным и в тоже время неповторимо индивидуальным механизмом специфически человеческого познания и самосоздания является поступок, который каждый раз приобретает значение способа бытия человека как субъекта жизнедеятельности» [8, с. 494].

Ученый указывает на важную особенность этого субъекта, состоящую в том, что «самосозданием занимается тот, кто не считает себя совершенством, но стремится к этому, зная, что этот процесс бесконечен, однако благодатный, поскольку создает ощущение поступи движения вперед, достижения чего-то нового.

Творят себя те, кто имеет четко очерченные позитивные эталоны, трудно доступные, но все же достижимые цели. Существенным признаком эталонов самосоздания является их динамичность, ярко выраженная тенденция к постоянным положительным изменением, перманентного приближения к вершинным показателям совершенства» [8, с. 495].

Таким образом, существенными психологическими характеристиками самосоздания личности как высшего уровня самосубъектной активности являются, по М.И.Борышевскому [8, с. 495-496]:

– осознание личностью перспектив сохранения своей идентичности;

– органическое включение целей самосоздания в социальную реальность не только как условия адаптации к ней, но и с целью изменения самой социальной действительности;

– в процессе самосоздания исключительную роль играют диалогические установки;

– гармоническое соединение монологичности и диалогичности, придающее процессу самосоздания гуманистическую направленность, творческий характер;

– самосоздание – это процесс, осуществляемый в контексте сравнительно высокого уровня развития духовной сферы личности, что обеспечивает непрерывность этого процесса, его подъем до высших ценностных высот;

– самосоздание особенно актуально тогда, когда человек вынужден иногда кардинально перестраивать собственное Я, отказываясь от обычных представлений о себе, особенно в случаях, когда человек не выдерживает жизненных испытаний;

– в процессе самосоздания человек должен контролировать изменения во временном континууме, охватывающем прошлое, современность и будущее личности как субъекта самосоздания;

– из-за значительной сложности, многогранности, процесс самосоздания как самосубъектная активность предусматривает относительно высокий уровень развития личности, в частности, весомую представленность в ней нравственных убеждений, мировоззренческих ориентаций как составляющих духовности, структурированной «Я концепции», системы саморегуляции и др.

При этом ученый считает, что между самосозданием и воспитанием и самовоспитанием есть существенные различия, поскольку последние следует рассматривать как составляющие комплексной деятельности самосоздания. Процесс самосоздания начинается сравнительно поздно, в юношеском возрасте и продолжается все последующие годы жизни человека [8, с. 497]. Результатом самосоздания является как вся личность, так и такие ее важные стороны, как

нравственное, гражданское, национальное сознание и самосознание.

### 25.5. Нравственное, гражданское, национальное сознание и самосознание личности как субъекта самоактивности

Одним из важнейших в структуре **нравственного сознания и самосознания** личности М.И.Борышевский считает альтруизм. Наличие альтруистических характеристик поведения индивида является основанием зачисления его в категорию личностей с высоким уровнем нравственного развития [8, с. 325].

Психологическая сущность альтруизма предполагает, по мнению ученого, его рассмотрение в контексте такой самоактивности личности, когда она способна интегрировать и экстраполировать в сферу потребностей трудно объединяемые тенденции – «удовлетворение собственных актуальных побуждений и побуждений окружения, трансформируя их в единую для индивида субъективно значимую, личностно привлекательную необходимость» [8, с. 325-326].

Он считает, что существенным признаком социальной активности (самоактивности) альтруистической личности является гармоническое объединение мотивов, обслуживающих ее потребность в реализации собственного Я, с мотивами, направленными на поддержку аналогичной потребности других людей – не-Я… Обе группы мотивов для альтруистически ориентированной личности имеют одинаковую силу, поскольку представлены в ее сознании и самосознании как равнозначные относительно личностного смысла ценности. Благодаря этому в сознании (как и в подсознательной сфере) альтруиста отсутствует конфликт между собственными и чужими интересами. Чужие интересы есть органическая составляющая потребностной сферы личности альтруиста» [8, с. 326].

«*Потребность служить другим в такой же мере (может быть, и в большей) актуальна для альтруистической личности, как и забота о собственном благе*» [8, с. 327]. Но психолог признается, что альтруистические тенденции в становлении индивида являются довольно редким явлением. Это зависит от того, как индивид осознает себя, соотносит себя с другими людьми и окружающим миром. «Если условия воспитания обеспечивают ребенку возможность осознавать себя как ценность в неразрывном единстве с осознанием ценности окружения, которое она воспринимает не как способ удовлетворения ее личных потребностей, а как основную ценность и цель, без которых ее собственная жизнь утрачивает смысл, ее самосознание приобретает *гуманистическую, алоцентрическую направленность и детерминирует развитие в личности альтруизма*… При эгоистической направленности самосознания, как и личности в целом, нельзя говорить о нравственности такого человека, тем более об альтруизме, как высшей мере нравственности. Индивидов, которым свойственно такое самосознание, характеризует постоянное использование психологических защит, тенденция к проявлению экспансивности во взаимоотношении с окружающими. Этим можно объяснить их гипертрофированную амбициозность, безапелляционные претензии на собственное превосходство, абсолютную истинность своих мыслей, оценок, справедливость и правильность всего, на что они претендуют» [8, с. 327-328].

Большое значение для понимания механизмов влияния самосознания на развитие в личности альтруизма имеют, по убеждению М.И.Борышевского, «дифференциация функций самооценки и притязаний…

…На уровне притязаний… непосредственно сталкиваются сознание и самосознание, самооценка и оценка. Благодаря этому притязания оказывают постоянное трансформационное влияние на самооценку, содействуя повышению уровня ее действенности, что играет важную роль в детерминации альтруистического поведения. Без этого высшие нравственные намерения человека могут оставаться обычным фантазированием» [8, с. 329-330].

Ученый считает, что «особенности функционирования самооценки и притязаний предстают четче при рассмотрении специфики социально-психологических ожиданий как механизме саморегуляции нравственного поведения. Они используют посредническую миссию по поддержке состояния сбалансированности между самосознанием личности и ее социальным окружением. Осуществление такой функции предусматривает способность социально-психологических ожиданий выполнять также корректирующую функцию в процессах саморегуляции нравственного поведения. В этом плане социально-психологические ожидания теснейшим образом связаны с притязаниями. Они являются тем фактором, который побуждает человека постоянно учитывать возможные реакции других людей на ее притязания, отдельные действия, поступки, поведение в целом» [8, с. 330-331].

Велика роль в нравственном поведении личности ее образа Я, который, являясь своеобразным каркасом в структуре личности, придает многочисленным личностным свойствам человека внутреннюю подчиненность, относительно интегрированную направленность, служит основой для выбора личностью ведущей линии поведения, возникновения личностной установки, готовности человека вести себя определенным образом.

Интерпретируя образ Я как обобщенный, глобальный механизм саморегуляции поведения на личностном уровне, М.И.Борышевский, делает ударение на его роли в обеспечении чувства самоидентичности, самотождественности человека. Сохранение самотождественности, самоидентичности в течение более или менее длительных жизненных периодов дает человеку возможность осознать необходимые пределы между Я и не-Я, что является важнейшим моментом, с которым связаны личностная ответственность, чувство долга, социальной причастности, соотнесенности собственных желаний с интересами окружения и т.д.» [8, с. 332-333].

При этом «содержательные характеристики личности, ее ориентация на морально релевантные ценности, их алоцентричность являются решающими в детерминации процесса становления альтруизма личности.

Пути нравственного развития личности многообразны… Важнейшая, а иногда решающая роль принадлежит условиям первичной нравственной социализации ребенка, прежде всего условиям его воспитания в семье…

Если у ребенка вырабатывается привычка постоянно соотносить, сравнивать себя с другими людьми, формируется осознание других людей как основной жизненной ценности, наполняющей жизнь нравственными смыслами, у него воспитывается чувство собственного достоинства в органическом сочетании с уважением достоинства других людей. Это сложный, противоречивый процесс, требующий от человека постоянно напряженного труда его чувств, разума, воли – всех его актуальных и потенциальных личностных возможностей, ежедневной борьбы со злом в себе и других ради торжества среди людей начал добра и справедливости. Однако бесценный гуманистический смысл этого тяжкого пути состоит в том, что он непременно ведет человека к вершине нравственного совершенства, одним из

специфических, ярких воплощений которого является альтруизм» [8, с. 333-334].

М.И.Борышевский выделяет еще один фактор развития нравственности, каковым им признается нравственное творчество и самосоздание личности. Возможность личности осуществлять нравственное творчество предусматривает, по его мнению, наличие у человека определенного врожденного дара, способностей к нравственному поступку, «*ибо поступок – это момент нравственной активности, который всегда осуществляется человеком впервые и в последний раз*» – в том смысле, что в жизни каждого человека не бывает идентичных ситуаций, дающих возможность повторить предыдущий поступок. «Каждый раз что-то изменяется, возникает новое в уже хорошо известной ситуации нравственного выбора и осуществления поступка. Эти изменения могут иметь место в содержании мотивов поступка, мере их напряжения, эмоциональных состояниях как субъекта поступка, так и других людей, которых этот поступок наиболее касается и т.д. Кроме того, человек каждый раз должен владеть способностью предвидеть последствия собственного поступка в конкретной, всегда изменяющейся ситуации. Это требует большого напряжения душевных сил личности, в частности, саморегуляции и «наращивании» психических возможностей, способностей, вырабатывания внутренних установок, что, в общем, предусматривает анализ, осмысление смысла как отдельных поведенческих актов, так и их сущности в системном выражении» [8, с. 335]. Понятно, что в таком выражении поступок действительно предстает в качестве продукта нравственного творчества и самосоздания личности, более того – как результат особой нравственной деятельности личности. «Как специфический вид активности и самоактивности нравственная деятельность является основной составляющей всей жизнедеятельности человека. Нравственность как основная составляющая духовности личности дает человеку возможность осмыслить смысл собственной жизни, постигнуть цель, ради которой она живет, осознать свою неповторимость, ответственность за все, что делает, понять, что *жизнь – это постоянная, неотступная борьба со злом во имя победы добра и справедливости»* [8, с. 335-336].

В этой связи, следует указать также, что нравственность личности выступает, по М.И.Борышевскому, не как временное и тем более конъюнктурное явление, а как результат глубоких и устойчивых убеждений личности, образующих ее действенную гуманистическую основу.

Важное место в исследованиях ученым личности занимает ее **гражданское сознание и самосознание**, что определяется наличием ведущей потребности в самовыявлении, самореализации и самоутверждении, удовлетворяемой лишь в контексте общественных связей, отношений социума. Ученый подчеркивает, что «в гражданском сознании и самосознании личности отражаются важнейшие, коренные интересы бытия общества, его основополагающие ценности, источником которых являются материальные, социально-политические, идеологические, нравственные, эстетические и другие материальные и духовные цели, потребности общества и индивида как члена этого общества.

Объектом исследования при этом являются общественные гражданские ценности, представленные в индивидуальном сознании и самосознании личности как ее внутренние, субъективно значимые ценности, потребностно-мотивационные побуждения, ориентации, детерминирующие основную направленность социальной активности, определяющие цели и содержательные характеристики жизнедеятельности.

Предмет исследования связан с анализом внешних и внутренних фактов, обуславливающих результативность процесса развития гражданского сознания и самосознания личности на различных возрастных этапах ее становления как полноправного и ответственного члена общности, с которым она себя идентифицирует» [8, с. 371].

Теоретический анализ проблемы позволил М.И.Борышевскому выделить ряд критериев, необходимых для оценки развития гражданского сознания и самосознания личности на различных этапах ее становления и «в середине» одного и того же этапа [9, с. 372-373]:

– объем, диапазон представленности в сознании и самосознании системы гражданских ценностей и степень способности сознательно поддавать ценности категоризации, осмысливать их сущность на понятийном уровне;

– глубина и полнота осмысления содержания гражданских ценностей, их смысла в жизнедеятельности человека;

– активное, заинтересованное отношение к гражданским ценностям, определяемое их связью с актуальными потребностями личности;

– степень идентификации себя (самоидентификации) с гражданскими ценностями, осознание себя как субъекта, носителя гражданских ценностей;

– принятие ценностей как субъективно значимых, собственных ориентиров, их регуляторное влияние на реальное поведение индивида;

– владение конкретными способами и средствами саморегуляции поведения соответственно с содержанием лично значимых гражданских ценностей;

– способность активно, осмысленно отстаивать гражданские ценности в реальных жизненных, особенно конфликтных ситуациях.

В ходе исследование психологических закономерностей воспитания гражданского сознания и самосознания М.И.Борышевским была построена идеальная концептуальная модель зрелой личности гражданина, в основу которой положены подсистемы ценностей, ценностных ориентацией, характеризующие гражданственность человека. Предложенная схема классификации является в определенном смысле условной, учитывая, что выделенные группы в действительности органически взаимосвязаны между собой. Это следующие группы [8, с. 376-283]:

**Нравственные ценности** – доброта, справедливость, толерантность, трудолюбие, честность, добросовестность, уважительное отношение к родным и детям, взаимоуважение, собственное достоинство, ответственность, принципиальность, противодействие фальши, цинизму, лицемерию, подхалимству, лени, безделью, паразитизму, содержанству.

**Гражданские ценности** – чувство патриотизма, любовь к родной земле, народу и стране, переживание за судьбу Отчизны, готовность отдать свои силы служению соотечественникам, ответственность за настоящее и будущее народа, государства как проявление гражданского долга, следование правовым ценностям, законам, защита конституции, родного языка и противодействие правовому нигилизму, бесправию граждан.

**Мировоззренческие ценности** – трансцендентные ориентации, позволяющие человеку выйти за пределы будничности в мир вечных ценностей; это философские ценности, а также религиозные ценности, позволяющие

постичь смысл жизни, осознать ее вечность, увидеть смысл существования в служении людям, Отчизне, человечеству.

**Экологические ценности** – осознание бесценного значения окружающей естественной среды для жизни человека, бережного отношения к природе, потребности защищать ее от бездушного вмешательства в объективные закономерности ее существования, эстетического восприятия природных явлений, их благотворного влияния на человека.

**Эстетические ценности**, выявляющиеся в развитых эстетических вкусах, умении отличать настоящую красоту от дешевых имитаций, вульгарности, наличии тонкого чувства прекрасного и способности творить красоту в продуктах труда, человеческих отношениях, любви к человеку.

**Интеллектуальные ценности**, выражающееся в способности гражданина критически и самокритически мыслить, вырабатывать собственные объективные оценки, взгляды на жизненные, общественные явления, события, на человека и смысл его жизни, уважительно относиться к мыслям других людей, понимать их проблемы, находить зерна истины в рассуждениях оппонента.

**Валеологические ценности** проявляются в серьезном, ответственном отношении человека к своему здоровью, к физическому и психическому здоровью других людей, в формировании здорового образа жизни, культуры здоровья. А это связано с наличием духовных ценностей как основы духовного здоровья личности.

Предложенная ученым «модель личности-гражданина является образцом многогранного и гармонического объединения личностных характеристик человека, для которого смысл жизни состоит в самоотверженном служении делу защиты гуманистических идеалов, в конечном счете, в служении Родине» [8, с. 383].

Ученый тесно связывает с гражданским **национальное сознание и самосознание личности,** то есть установление своей принадлежности к определенному этносу, нации.

Он определяет национальное самосознание как «осознание личностью себя частицей определенной национальной (этнической) общности и оценивание себя как носителя национальных (этнических) ценностей, сложившихся в процессе длительного исторического развития национальной общности, ее самореализации как субъекта социальной действительности. Национальному самосознанию конкретной личности, как и самосознанию всех представителей нации, с которой конкретная личность себя идентифицирует, присуще стремление к самовыражению и самореализации своей национальной сущности, неповторимости, потребности занять достойное место среди других национальных общностей и сделать заметный взнос в развитие человеческой истории» [8, с. 390-391].

М.И.Борышевский выделяет в национальном самосознании такие структурные компоненты, как самооценка себя как носителя определенных этнических, национальных особенностей и черт, национальные притязания, социально-психологические ожидания, образ Я. «Кроме этого, функционирование этих компонентов в национальном самосознании – как и в самосознании, объектом которого есть физические, интеллектуальные, нравственные и другие характеристики человека – обуславливается действием оценочных отношений к другим людям, что образует так называемую сферу не-Я» [8, с. 388].

Развитое национальное самосознание личности предусматривает, по мнению психолога, гармоническое сочетание в своем содержании таких аспектов: 1) способности личности осознавать специфические особенности нации (этноса), с которой она себя идентифицирует; 2) осознание значимости знаний о том, как относятся к личности и нации, с которой эта личность себя идентифицирует, представители других национальных общностей; 3) осознание того факта, что каждая национальная общность благодаря только ей присущим специфическим особенностям, органически сочетаемым с общечеловеческими характеристиками, служит неисчерпаемым источником обогащения всех других этносов, наций, которые вместе образуют человечество» [8, с. 391].

М.И.Борышевский приводит ряд взаимосвязанных элементов гармонического, высокого уровня развития национального сознания и самосознания, которые обеспечивают надлежащее эффективное функционирование этого сложного и важного системного образования в сфере духовности личности – они же являются факторами, обуславливаю щими их возникновение, функционирование и развитие [8, с. 392-394];

1. Национальная идентификация как осознание человеком своей принадлежности к определенному этносу, нации, осознание своей близости к нации, родство с ней.

2. Знание типичных особенностей, черт той национальной общности, с которой человек себя идентифицирует.

3. Осознанное отношения к историческому прошлому, настоящему и будущему этноса, нации.

4. Представление о территориальной целостности нации.

5. Осознанное деятельное отношение к духовным и материальным ценностям нации, стойкая потребность в их обогащении личным трудом, ориентированным на ведущие ценности нации во всей своей жизнедеятельности.

М.И.Борышевский придает большое значение так называемой национальной идее, то есть «наиболее актуальной и перспективной цели, на пути к постижению которой нация в состоянии наиболее полно раскрывать и реализовать свои потенциальные возможности, сделать заметный взнос в развитие человеческой цивилизации и занять достойное место среди других национальных общностей»… [8, с.394].

В национальной идее представлены как общие для любой нации, так и специфические для конкретной нации идеи, выбор которых обуславливается реальным состоянием или уровнем развития национальной общности как субъекта исторического процесса, особенностями ее исторической судьбы, опыта жизнедеятельности.

Ученый подчеркивает, что «анализ психологических, социально-психологических особенностей национального сознания и самосознания личности, а также связанных с этим других феноменов (в частности, национальной идеи) свидетельствует об их теснейшем родстве или даже органической задействованности в мировоззренческих ориентациях личности, а также в сфере ее духовности [8, с. 396].

### 25.6. Социально-психологическая сущность, возникновение и развитие духовности личности как высшей степени ее совершенства и самопроявления

М.И.Борышевский рассматривают духовность как сложное многоаспектное образование, которое определяет меру совершенства человека, характеристику личности как активного субъекта человеческих взаимоотношений. «В

духовности опосредствованно или непосредственно проявляются особенности отношения к себе, другим людям, явлениям окружающей действительности, ко всему, чем человек обогащается в течение жизни. Анализ этих отношений приближает к пониманию весомых содержательных характеристик личности» [8, с. 497].

Ученый справедливо считает «*духовность основой конструктивной деятельности общества*, конструктивных изменений в нем… Благодаря духовности человек способен преодолевать в себе проявления разрушительных асоциальных инстинктов» [8, с. 499].

В тоже время духовность, духовное совершенство являются «следованием длительной, настойчивой работы человека над собой, направленной на постоянное самосовершенствование, сознательное строительство себя с целью приближения к определенными идеалу, в котором гармонично сочетаются высокие человеческие черты, что дает возможность реализовать себя и ощутить полноту человеческого счастья» [8, с. 500].

При формировании своего понимания духовности М.И.Борышевский опирается на данные отечественных и зарубежных исследователей – Г.Сковороды, А.Ухтомского, М.Бахтина, А.Алексеенко, В.Величко, А.Зеличенко, В.Франкла, И.Зязюна, М.Савчина, А.Колиснька, Э.Помыткина, В.Летуновского, С.Афанасьева, А.Кизим, С.Белорусова, Б.Ричела, М.Медведева, Т.Калашниковой, А.Сурожского, и др. Он формулирует ряд теоретических и методологических положений, необходимых для проведения научного исследования проблемы духовности в личностном контексте.

Важнейшим среди них является положение о единице анализа этого феномена, в качестве которой ученый предлагает рассматривать ценностную ориентацию, которая непосредственно или опосредствованно связана с нравственностью личности.

Методологической основной исследования признается системный подход, согласно которому развитие духовности рассматривается как «процесс, обусловленный социальными влияниями на личность, которая, благодаря присущей ей самоактивности, способна трансформировать эти влияния, последовательно вырабатывая собственное концептуальное понимание и отношение к сущности жизни и жизненных целей и на этой основе определять свой собственный жизненный путь, реализуя важнейшие духовные ценности» [8, с. 528].

Важным являются методологические положения психолога о роли в становлении духовности не только социальных влияний и их трансформации человеком, но и врожденных, в частности, психогенетических свойств, а также учет приоритета духовных начал в развитии личности и реализации ее целей.

В свете этих положений, духовность интерпретируется как «**стойкое имманентное, личностное свойство, приобретенное благодаря определенным врожденным психогенетическим способностям (возможностям), которые в процессе овладения человеком индивидуальным жизненным опытом конструктивно взаимодействовали с социальными влияниями (в том числе специально организованными воспитательными влияниями) и которые в их системном сочетании способствовали формированию индивида как активного (самоактивного) субъекта социальной деятельности, поведения, способного к осуществлению жизненного выбора (поступка), ответственность за который он берет на себя»** [8, с. 529].

М.И.Борышевский подчеркивает, что «существенной характеристикой развитой духовности человека **является действенность, конструктивно-преобразующая сила ценностных ориентаций**, которыми он овладел. Без такой действенности можно говорить разве что о некотором уровне осведомленности человека о смысле духовных ценностей…

Существованным признаком духовности является всеобщий, **универсальный** характер, проявляющийся в ее связях с любыми проявлениями активности (поведения, деятельности) человека… **Все, что делает человек, как ведет себя, чем, какими ценностями, потребностями мотивируется его активность, можно оценить с позиций духовности**. Именно духовностью, ее состоянием можно объяснить сущность поведения человека, поскольку духовность является ведущей детерминантой поведения деятельности» [8, с. 529-530].

М.И.Борышевский проанализировал ряд содержательных характеристик духовности и предложил следующее определения данного понятия: «**Духовность – это многомерная система, составляющими которой являются образования в структуре сознания и самосознания, в которых в форме ценностных ориентаций отражаются актуальные морально релевантные потребности, интересы, взгляды человека, его отношения и окружающей действительности, к другим людям, к себе самому, ставшими субъективно значимыми регуляторами активности, направленными на преодоление зла и создания добра**» [8, с. 531-532].

Ученый выдвигает важное положение об исключительной роли в возникновении, становлении и развитии духовности личности «**веры** человека в бессмертие души, в ее вечную жизнь, в вечность творений человеческого духа, в безграничные возможности обогащения духовной жизни человека, в высшую силу, в Бога» [8, с. 532].

Ученый показывает ключевую роль веры в возникновении потребности в самоанализе, что в свою очередь служит важнейшей базой для развития способности к рефлексии. Одним из ключевых черт духовности, ее силы и действенности, им признается отношение человека к труду, к себе как субъекту труда, трудолюбие, осознание труда в гуманистическом смысле как неисчерпаемого источника духовного обогащения и роста личности.

Важным условиям развития духовности психолог считает внутреннюю свободу личности, которая не противоречит свободе других. Он утверждает, что «*духовность – это направленность в будущее, путь к которому пролегает через преодоление обыденности и никчемности – прежде всего в своих собственных мыслях, чувствах, намерениях, реальных поступках*» [8, с. 536].

Показателем настоящей веры как важной научно-психологической составляющей духовности М.И.Борышевский называет способность человека к покаянию, к прощению как проявлению толерантности и уважения к другому человеку и т.д.

Важную роль в развитии духовности играет эмоциональная сфера человека, многоцветная палитра эмоций, чувств, различных форм и способов их проявления, в которой отражается богатство и красота его внутреннего мира. В эмоциональной сфере человека особенно выделяются любовь и ненависть, в которых проявляются отношения человека к миру – развивающее, конструктивное или, наоборот – разрушающее, деструктивное. «Жизнеутверждающая, креативная сила любви является источником многих морально релевантных и духовных добродетелей: толерантности,

доброты, уважения к человеческому достоинству, стремления помочь другим, а также включает альтруизм как высшее проявление нравственности». В противоположность любви, ненависть мешает возникновению у человека указанных добродетелей, а если раньше они и были ему присущи, то ненависть уничтожает их» [8, с. 540-541].

Ученый связывает духовность со сферой подсознания, в которой «может аккумулироваться непреодолимая энергетическая потребностно-эмоциональная, морально релевантная мощь, обеспечивающая человеку имманентную детерминацию его жизнедеятельности, в которой добро побеждает зло…» В этом плане сфера подсознания интерпретируется автором как «**оптимистическая, почти аксиоматическая философско-психологическая квинтэсенция**» [8, с. 541].

М.И.Борышевский подытоживает свои теоретические рассуждения о критериях духовности в предлагаемой им системе признаков духовности или 5 классификационных их группах, таких как [8, с. 542-545]:

1. Отношение к другим.

2. Отношение к себе.

3. Отношение к судьбоносным гражданским ценностям, человеческим взаимоотношениям, труду и другим явлениям общественной жизни.

4. Отношение к основополагающим личностным характеристикам человека.

5. Отношение к вере в высшую идею, осознание смысла жизни.

На основе указанных теоретических предпосылок ученым и его коллегами были проведены многолетние экспериментальные исследования проблемы духовности, которые подтвердили указанные предпосылки и были представлены в ряде обобщенных положений [8, с. 550-552]:

1. Духовность не следует рассматривать как нечто вторичное по отношению к материальному, поскольку духовное человек переживает непосредственно в каждый конкретный момент его жизни. По этой причине сведение духовного к чисто когнитивному или дискурсивному уровню вызывает отрыв духовного от телесного. Телесное не является антиподом духовного, оно, наоборот, дает ключ к пониманию духовного. Определенные телесные проявления («движения») могут быть одним из показателей единства духовного и телесного. Однако единство духовного и телесного не означает их тождества. Поэтому в данном случае, очевидно, лучше говорить не о единстве, а об общности.

2. Важная роль в возникновении и развитии духовности принадлежит эмоциональной сфере человека, его чувствам. Духовно развитому человеку присуща многоцветная палитра эмоций, чувств, разнообразие форм и способов их проявления: от проникновенных, бурных эмоциональных реакций на определенные события, явления, поступки, касающиеся судьбоносных человеческих ценностей, до их сдержанного, внешне почти незаметного, однако не менее сильного переживания.

3. Развитие духовности личности происходит в процессе бесконечного трансцендентального поиска. Поэтому, когда речь идет о саморазвитии, о самосоздании личности, то духовный прогресс человека является убедительной иллюстрацией реального проявления субъектности индивида в выстраивании своего внутреннего мира, в том числе и выстраивании собственного мира духовности.

4. Важную роль в развитии духовности личности принадлежит гуманизации межличностных взаимоотношений, благоприятствующей становлению диалогических тенденций, помогающей человеку самоопределиться, благодаря чему он становится субъектом собственной жизнедеятельности, что является обязательным условием саморазвития, перестройки, совершенствования своего внутреннего мира, в том числе и выстраивания индивидуального мира духовности.

5. Получены новые данные о зависимости между эстетическими ценностными ориентациями и духовным развитием личности. Выявлена тесная связь между творческой деятельностью личности и развитием ее духовности. Именно в творческой деятельности раскрываются возможности человека предстать перед миром в бесконечности, нескончаемости своего Я. Эстетическое отношение человека к действительности – одно из важнейших измерений свободы человека как субъекта творческой деятельности. Искусство же – как составляющая часть культуры – является деятельным способом формирования духовного мира человека… Следует особенно подчеркнуть, что эстетический идеал выступает важным критерием прогрессивных личностных изменений в разных сферах духовной и предметно-практический деятельности человека.

6. Установлены статистически достоверные зависимости между индивидуально-психологическими особенностями личности и ее духовным развитием, в частности раскрыто существенное влияние на становление духовности человека его способностей к процессам самоидентификации.

7. Подтверждена основополагающая, решающая роль в развитии духовности системы семейно-родовых ценностных ориентаций. Особенно убедительно подтвердилось значение гармонии, органической взаимосвязи между содержанием родственных ценностных ориентаций и реальным, фактическим состоянием семейных и родственных отношений. Доказана решающая роль в развитии духовности личности ее мировоззренческих ориентаций.

Продолжение исследований проблемы духовности ученый связывает с комплексным изучением этого феномена рядом наук [8, с. 550-552].

В целом же, перспективы дальнейших исследований проблемы самосознания и духовности как главных измерений личности требует, по мнению М.И.Борышевского, проникновения в глубинные сферы человеческой личности, ее подсознание, внутренний мир, психогенетическую сферу.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Боришевський М.Й. Сім'я ростить громадянина. – К: Політвидав України, 1982.*
2. *Боришевський М.Й. Розвиток моральної саморегуляції поведінки учнів // Психологія – 1985. – Вип. 24.*
3. *Борышевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореферат диссертации… доктора психологических наук. – К., 1992.*
4. *Боришевський М.Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип.20. – Ч.1. – К., 2000.*

5. *Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадському становленні особистості. – К.: Беркут, 2000.*

6. *Боришевський М.Й. Засновник української школи психології самосвідомості. П.Р.Чамата / Боришевський М.Й. // Наукові записки / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка / За ред. С.Д.Максименко – К.: Міленіум, 2006. – вип..25. - Інститут психології ім. Г.С.Костюка – 60 років – С.525-530.*

7. *Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.*

8. *Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський.– Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.*

9. Виготский Л.С. Педагогика подростка (1930-1931г.г.) – Собрание починений: в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред.. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С.5 – 242.

10. Чамата П.Р. Про генезис самосвідомості дитини // Наукові записки Інституту психології УРСР. – К.: Радянська школа, 1949.

11. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т.2.

12. Чамата П.Р. Самосвідомость та її розвиток у дітей. – К.: Знання. 1965. – 48 с.

# 26. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЦИОГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Г. А. БАЛЛА[1]

***"Личность – это способность человека... быть автономным носителем культуры...***

***С учетом активности... социальных общностей и личностей в культурном пространстве, они выступают не просто носителями, а субъектами культуры".***

***Г. А. Балл***

*Георгий Алексеевич Балл – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент АПН Украины – родился 24 мая 1936 года в Киеве, в семье ученого и изобретателя в отрасли кинотехники Алексея Михайловича Балла (1893 – 1972). В 1957 году окончил Киевский политехнический институт (электроакустический факультет). С 1958 года работает в Научно-исследовательском институте психологии УССР (в настоящее время – Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины). Занимал должности инженера, впоследствии младшего, старшего научного сотрудника, заведующего лабораторией или отделом. С 1996 г. заведует лабораторией методологии и теории психологии. С 1993 г. по совместительству работает в Институте педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины (в настоящее время – Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины). С 1969 г. преподает в вузах Украины. Является членом редколлегий ряда научных журналов. Автор свыше 500 научных трудов, из них 16 единоличных и коллективных монографий и 17 пособий. Подготовил 8 докторов и 28 кандидатов наук. В феврале 2008 г. избран президентом Всеукраинской общественной организации „Ассоциация гуманистической психологии".*

*Научную деятельность начал в области технических наук. В 1963 году защитил кандидатскую диссертацию, посвященную теории аппаратурного корреляционного анализа случайных процессов. На базе диссертации опубликовал монографию „Аппаратурный корреляционный анализ случайных процессов" (М., 1968; немецкий перевод издан в Берлине в 1972 году).*

*Одновременно приобщается к разработкам и исследованиям в психологической сфере. Был, в частности, участником руководимого Е.А.Милеряном проекта по профотбору и одним из авторов книги "Психологический отбор летчиков" / Под ред. Е.А.Милеряна (К., 1966). В 1965 году возглавил лабораторию программированного обучения НИИ психологии УССР, принимал участие в плодотворном сотрудничестве киевских кибернетиков и психологов под руководством академиков В.М.Глушкова и Г.С.Костюка, а также в отображении результатов этого сотрудничества в многочисленных публикациях – коллективных монографиях, учебных и справочных пособиях, статьях.*

*В 1972-1982 гг. работает под непосредственным руководством Г.С.Костюка в возглавляемой последним Киевской лаборатории развития мышления школьников АПН СССР. Главные достижения лаборатории представлены в книгах, изданных под редакцией Г.С.Костюка и Г.А.Балла: "Мышление в деятельности младших школьников" (на укр. яз.; К., 1981), "Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты" (К., 1986). Вместе с Г.С.Костюком и Е.И.Машбицем обосновывает задачный подход к исследованию и проектированию деятельности. Наибольшие усилия направляет на разработку теоретической основы этого подхода – теории задач в общесистемном и психолого-педагогическом вариантах. Результаты этих усилий Г.А.Балл отобразил в ряде статей и брошюр, а впоследствии – в монографии „Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект" (М., 1990) и в докторской диссертации, защищенной в 1991 году в Москве, в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. В последующие годы прилагает усилия к совершенствованию понятийно-терминологического аппарата психологии, оптимизации ее взаимодействия с естественными и формализированными научными дисциплинами.*

*После смерти Г.С.Костюка Г.А.Балл активно участвовал в подготовке к печати его избранных трудов – они изданы на русском и украинском языках соответственно в 1988 и 1989 гг. Опубликовал несколько статей, посвященных анализу творческого наследия выдающегося ученого, в первую очередь его методологических аспектов.*

*С 1980-х годов разрабатывает теоретические проблемы психологии личности. Выясняет, в частности, как соотносятся в функционировании и развитии последней тенденции к адаптации, нормосообразности и творчеству, характеризует такие качества, как личностная свобода и личностная надежность, и раскрывает их взаимосвязь.*

*С 1990-х годов Г.А.Балл сосредоточивается на проблематике гуманистической психологии и педагогики, в частности, на осмыслении отечественного и мирового достояния в этой сфере, на определении психолого-*

[1] Текст раздела согласован с проф. Г.А.Баллом, который внес в него некоторые уточнения.

*педагогических принципов гуманизации общего и профессионального образования, на раскрытии роли парадигмы диалога в гуманизации общественных отношений (прежде всего в сфере образования). Он настаивает на необходимости распространения гуманистических принципов на сферу методологии и с этих позиций обосновывает рациогуманистический подход в методологии психологии и смежных с ней отраслях науки и практики. Он выясняет также роль категории „культура" в гуманистически ориентированной психологической науке (в частности, в связи с исследованием профессиональной и психологической культуры).*

*Взгляды ученого на личность нашли отражение в многочисленных трудах последних лет, в частности, в книгах: "Современный гуманизм и образование: Социально-философские и психолого-педагогические аспекты" (на укр. яз., 2003); "Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы" (2006); "Ориентиры современного гуманизма (в общественной, образовательной, психологической сферах)" (на укр. яз., 2007; второе, дополненное издание – 2008); в написанных Г.А.Баллом разделах коллективных монографий и пособий "Диалогичность как форма существования и развития личности" (на укр. яз., под ред. Г.А.Балла и М.В.Папучи, 2007); "Гуманистические ориентиры в методологии психологической науки" (на укр. яз., под ред. Г.А.Балла, 2007), «Психология личности и подготовка специалистов сферы образования: современные подходы» (под ред. С.Д. Максименко и М.И. Лапенок, 2012), «Интегративно-личностный подход в психологической науке и практике» (на укр. яз., под ред. Г.А.Балла, 2012).*

### 26.1. Рациогуманистический подход к анализу категории личности в ее связи с категорией культуры

Мировоззренческой и методологической основой понимания Г.А.Баллом личности выступает рациогуманистическая ориентация, служащая в широком контексте важной предпосылкой "успешного развития и положительного влияния на общественную практику" психологической науки в целом. Ученый считает, что, в соответствии с этим принципом, актуально "выяснение того, как соединить в психологической области гуманистическую настроенность с конструктивным использованием средств рационального познания" [9, с. 122].

В то же время ученый отмечает, что "рационализм, трактуемый в самом широком смысле как признание ценности разума и опора на него, является одной из сторон гуманизма". При этом следует ориентироваться не на механистические, дисгармоничные формы интеллекта человека, которые дискредитировали себя "в войнах и подготовке к ним, в насаждении экологически вредных технологий, в корыстном манипулировании сознанием и поведением больших масс людей и т.п.", а на "сбалансированный, гармоничный интеллект", очерченный в контексте понятия культуры [9, с. 123]. Г.А.Балл трактует культуру в самом широком смысле "как совокупность человеческих функций (и средств их реализации), направленных на обеспечение социальной памяти и социально значимого творчества; носителями культуры являются: во-первых, человечество в целом; во-вторых, человеческие сообщества; в-третьих, отдельные личности" [там же]. Соответственно, культура выступает как "единство составляющих двух типов: а) нормативно-репродуктивных, обеспечивающих устойчивость средств и способов функционирования человеческих сообществ и отдельных личностей, связь между предыдущими и последующими поколениями (эти составляющие часто связывают с понятием цивилизации, в одном из его многочисленных, как и у понятия культуры, толкований); б) диалогово-творческих, благодаря которым происходит обновление и развитие человеческого общества" [9, с. 53]. Опираясь на эту трактовку, Г.А.Балл констатирует, что в упомянутом выше дисгармоничном общественном интеллекте "действует примат гипертрофированной цивилизационной стороны культуры над ее диалогово-творческой стороной" [9, с. 123].

Г.А.Балл указывает наиболее существенные свойства гармоничного интеллекта в его достаточно развитой форме. В частности, он не сводится к известным под названием рассудка стандартизированным цивилизационным вариантам, которые легко поддаются формализации, технологизации, автоматизации, а "выступает творческим, готовым к проработке противоречий диалектическим разумом" [9, с. 124]. Он "настроен на наиболее полный и глубокий охват мира с преодолением временных, пространственных и смысловых ограничений, а также на целостную духовность, то есть на приобщение к наивысшим культурным (бытийным, по А.Маслоу) ценностям в их единстве" [там же].

В другом месте своего труда ученый отмечает, что ключевое для рациогуманистической ориентации понятие о гармоничном интеллекте не является новым, оно сродни давно известному понятию мудрости.

В отмеченном контексте рациогуманистический подход характеризуется Г.А.Баллом как наиболее целесообразный в психологическом понимании человека, ведь именно при таком подходе, то есть одновременно и гуманистическом и рациональном, психологическая наука и практика могут быть направлены "на возвышение человека, раскрытие его творческих возможностей" [9, с. 127].

В этой связи ученый справедливо замечает, что "из бесчисленных попыток охарактеризовать сущность человека через сочетание латинского существительного *homo* с тем или тем прилагательным, – сочетание *homo sapiens* ("человек разумный") оказывается непревзойденным по своей значимости. Использование принципов рационализма является едва ли не самым ярким проявлением этой разумности – но, конечно, в сочетании с небходимым обновлением форм рациональности" [9, с. 130].

Г.А.Балл проводит тщательный анализ понятий гуманизма и рационализма, при этом применяет, обобщает, временами подвергает конструктивной критике соответствующие взгляды широкого круга авторитетных авторов – философов, психологов, педагогов, начиная с мыслителей Античности и до наших современников. Такой же тщательный анализ осуществляет Г.А.Балл, характеризуя, в рамках рациогуманистического подхода, понятие личности. Категорию личности он рассматривает как центральную "для психологической науки и, особенно, для психологической практики. Ведь именно эта категория представляет в психологическом аспекте целостного человека, с которым работает, которого изучает, которому пытается помочь психолог" [9, с. 49]. Вместе с тем в трудах последних лет он несколько уточняет свою позицию, обосновывая целесообразность разграничения значений терминов *лицо* и *личность*. Наиболее подходящим для обозначения целостного человеческого индивида оказывается при этом первый термин, соответствующий английскому *person* или французскому *personne*. Указанный индивид владеет, в большей или меньшей степени, "специфическим системным качеством, именно которое в научном тексте уместнее всего называть *личностью* (ср. англ. *personality*, франц. *personnalité* и т.п.)" [там же].

Отвечая на вопрос, что же за качество представляет собой личность, Г.А.Балл обращается к определению личности

Д.А.Леонтьевым как “способности человека (или человека, способного) быть автономным носителем общечеловеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности” [26, с. 10 – 11]. Уточняя эту формулировку с привлечением понятия “культура” и опираясь при этом на тезис Э.В.Ильенкова, согласно которому “человеческую личность правомерно рассматривать как единичное воплощение культуры” [25, с. 261], Г.А.Балл приходит к определению: “Личность – это способность человека (или человек, способный) быть автономным носителем культуры” [9, с. 52]. Но такое определение будет адекватным, предостерегает ученый, “лишь при условии, что мы воспользуемся самым широким пониманием категории культуры” [там же].

Учитывая активность социальных сообществ и личностей (или, лучше сказать, лиц) в культурном пространстве, ученый утверждает, что они “выступают не просто носителями, а субъектами культуры” [9, с. 54]. При этом он отмечает, что данный термин уже употреблялся, в частности, авторами книги [34]. Потому, как подытоживает Г.А.Балл, личность (в уточненной терминологии – лицо) – это “сформированный на естественной основе человеческого организма (и уже вследствие этого – хоть и не только этого – индивидуально своеобразный) автономный (в большей или меньшей степени) субъект культуры. Соответственно, есть основания рассматривать систему качеств той или той личности как субъекта культуры, или, прибегая к более простому термину, – культуру личности, или личностную культуру” [9, с. 54].

### 26.2. Анализ личности как модуса культуры и как интегративного качества лица

Развивая идею о тесной связи понятий *личность* и *культура*, Г.А.Балл продолжает, в сотрудничестве с В.А.Мединцевым, их углубленную разработку, постоянно заботясь об уточнении трактовок этих понятий и соответствующих формулировок – см. [10; 11; 13; 14; 15]. Ими указывается, в частности, что «с помощью категории личности характеризуется воплощение, или, лучше сказать, бытие культуры в человеческом индивиде» [14, с. 71]. Внесенная поправка обосновывается тем, что «выражение *воплощение культуры в индивиде* обычно воспринимается, даже вопреки желанию авторов, как фиксация обязательной первичности внешней культуры по отношению к индивиду» [там же]. Тем самым фиксируется внимание на ситуациях социальной детерминации психики индивида. Между тем, ограничиваться ими было бы неверно. Рассматривая три типа *модусов культуры*: *всеобщий* (общечеловеческий) модус, *особенные* модусы, характеризующие разнообразные человеческие общности, и *индивидуальные (личные)* модусы, Г.А.Балл и В.А.Мединцев подчёркивают, что «к становлению, функционированию и развитию личности причастны разные типы модусов культуры» [там же].

Бóльшая четкость выстраиваемой Г.А.Баллом и В.А.Мединцевым концепции, по сравнению с обычными для гуманитарных дисциплин теоретическими построениями, достигается благодаря ее особенностям, конкретизирующим трактовку личности как качества лица и как индивидуального модуса культуры.

Одна из таких особенностей состоит в обращении к понятию *модели*, в ее обобщенной трактовке. Эта трактовка была плодотворно использованна Н.А.Бернштейном в психофизиологии, Я.А.Пономарёвым в психологии мышления, Ю.М.Лотманом в культурологии и затем теоретически разработана Г.А.Баллом (см., например, [1]). Отличительная особенность данной трактовки по сравнению с предшествующим (и преобладающим поныне) применением категории «модель» в методологии науки состоит в рассмотрении модели не только как средства исследования (в связи с методом моделирования), но и как предмета исследования. При таком подходе моделью считается любая система, несущая информацию, которая может быть использована, о другой (*моделируемой*) системе. При этом проводится разграничение между моделями, *вторичными* и *первичными* по отношению к моделируемым системам. «Например, чертёж служит вторичной моделью изображённого на нём изделия, если выполняется по готовому изделию, и первичной моделью, если изделие изготовляется по чертежу. Культуру можно представить состоящей из разнообразных моделей, одновременно являющихся вторичными по отношению к ранее возникшим моделируемым системам и первичными по отношению к системам, которые возникнут позднее» [15, с. 20]. Кроме того, различаются модели *материальные, материализованные* и *идеальные*, причем все они служат компонентами культуры. Г.А.Балл и В.А.Мединцев обращают внимание на специфику промежуточного типа – материализованных моделей (термин «материализованный» заимствован из теории формирования умственных действий П.Я.Гальперина, где он применяется для характеристики одной из форм действия). Материализованные модели «существуют в материальной форме, но её особенности (например, то, записана ли математическая формула карандашом на бумаге, мелом на классной доске или электронным лучом на экране монитора) мало влияют на функционирование таких моделей» [там же].

Г.А.Балл и В.А.Мединцев приводят пример цепи культурных моделей, путем последовательного формирования которых функционируют человеческие индивиды, общности и человечество в целом. В такую цепь входят, например: лицо, послужившее прототипом персонажа литературного произведения (это лицо можно считать первичной материальной моделью указанного персонажа); замысел изображения этого персонажа, сложившийся в сознании автора произведения; образ указанного персонажа в написанном произведении; его образ в восприятии определенного читателя; сам читатель, если он стремится следовать такому образу в своем поведении, и т.д. «Каждая последующая модель в цепи имеет своим источником предыдущую – но не только ее. Механизм функционирования человеческих индивидов и общностей в системе культурных моделей можно представить как сложное переплетение подобных цепей» [15, с. 21].

В этой связи обращается внимание (со ссылкой на работу В.А.Петровского [30]) на то, что определяющая функция личности (позволяющая индивиду /лицу/ быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры) реализуется в разных (хотя и взаимосвязанных) «пространствах»: *интраиндивидном, интериндивидном* (в пространстве актуального общения с другими индивидами) и *метаиндивидном* – через осуществляемые вне такого общения вклады в формирование личностей других индивидов. Однако “инобытие” индивида в других людях, в том числе достигаемое благодаря созданным им произведениям культуры, не следует понимать упрощенно. Ведь произведение осуществляется, как говорил В.С.Библер, «каждый раз заново» [21, с. 290] (см. выше о сложном переплетении цепей, составленных из моделей). «Предвидение А.С.Пушкина «весь я не умру» оправдалось в полной мере. Но, как известно, у каждого из почитателей поэта – свой Пушкин» [14, с. 86].

Вторая особенность рассматриваемой концепции связана с обращением к логической концепции (см. [20]),

разграничивающей *свойства* и *качества* предметов. Понятие качества отражает некоторое *отношение* между данным предметом и другим (или другими предметами). «Отношение» здесь – логическое понятие, характеризующее (в отличие от «свойства») совокупность, состоящую из двух или более предметов (в математической логике свойство эксплицируется как одноместный предикат, а отношение – как *n*-местный предикат, где $n \geq 2$). Например, характеризующее абитуриента качество «готовность к обучению в вузе» отражает отношение между абитуриентом и критериями указанной готовности. Личность как качество индивида (лица) отражает отношение между ним и культурой.

По мнению Г.А.Балла и В.А.Мединцева, разграничение качеств и свойств лица помогает преодолеть путаницу в вопросе о соотношении в личности биологического и социокультурного содержания. В самом деле, трактовка личности как *качества* лица указывает определяющую (специфическую для личности) *функцию* этого качества – обеспечение для лица возможности быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры. В этой своей функции личность безусловно социокультурна. Иное дело – *структура* личности, выяснение которой предполагает установление *свойств* лица, служащих компонентами личности, и выяснение взаимосвязей таких компонентов. Г.А.Балл и В.А.Мединцев обращают внимание на то, что свойства лица существенно различаются по роли, которую играют в их становлении и развитии факторы, характеризующие, во-первых, наследственность, во-вторых, влияния физической и социокультурной среды и, в-третьих, собственную активность лица. Подчеркивается также ведущая роль подсистемы личности, охватывающей её ценностно-мотивационные составляющие: известно, что от характеристик этой подсистемы кардинальным образом зависит значение одних и тех же инструментальных составляющих личности для неё как целостной системы. Примером может служить роль психомоторного совершенства («ловкости рук») в деятельности карманного вора, с одной стороны, и циркового иллюзиониста, с другой.

«Мы, – пишут Г.А.Балл и В.А.Мединцев, – характеризуем личность как такое качество лица, от которого зависят диапазон и содержание взаимодействия этого лица с культурой... Но такое утверждение составляет лишь первый шаг; главное – обозначить упомянутый диапазон и раскрыть упомянутое содержание. Упрощённо говоря, речь идёт о том, что́ (имея в виду идеальные модели) и каким образом берёт человек в мире и, главное, что́ именно и каким образом он в мир (в том числе, выражаясь по-старинному, в свою душу) привносит. А это зависит от многих свойств, являющихся … компонентами личности как качества лица; иными словами, от многих факторов – отнюдь не только социокультурных (а, в частности, и биологических)» [14, с. 82]. В связи с этим, авторы отвергают возможное подозрение в том, что развиваемая ими концепция страдает односторонней «культуроцентрированностью» (понимаемой традиционно – как акцент на сугубо внешней детерминированности личностного развития).

Личность (как она трактуется Г.А.Баллом и В.А.Мединцевым) – отнюдь не единственное качество индивида (лица). К его качествам (*парциальным* по отношению к личности, являющейся по отношению к ним *интегративным* качеством) авторы концепции относят ряд характеристик, отражающих отдельные стороны указанной выше определяющей функции личности. Это, в частности, *адаптационный потенциал* [22], *субъектность* [23; 27], *психологическая суверенность* [29], а также *личностная свобода* и *личностная надежность* (см. ниже, подраздел 26.3). Как парциальные качества лица рассматриваются и его *способности* – при их трактовке (соответствующей идеям А.Н.Леонтьева и Г.С.Костюка и раскрытой Г.А.Баллом в статье [4]), которая охватывает не только функциональные возможности лица, но и прочие его свойства (прежде всего, мотивационные, обычно описываемые под названием *склонностей*), существенные для овладения той или иной деятельностью, её осуществления и совершенствования в ней. «Способность как качество лица отражает отношение не между ним и культурой в целом (как это имеет место для *личности*), а между лицом и какой-то сферой культуры, например сферой определённой профессиональной деятельности и подготовки к её осуществлению» [14, с. 83].

Разработанные понятийные средства помогают интеграции представлений о личности, полученных в рамках различных (обычно противопоставляемых друг другу) методологических традиций. В подтверждение этого Г.А.Балл и В.А.Мединцев обращаются к категории *экзистенции*, определяя её, по А.Лэнгле, как «проживание человеком своего духовного измерения» [28, с. 122]. Экзистенцию часто характеризуют как «недоступную никакому исследованию свободу», как реальность, «познаваемую только на личном опыте, но не на основе научного знания» (цит. по [35, с. 10 – 11]). Более внимательный анализ экзистенциалистской традиции показывает, однако, что она, начиная со своих истоков, не сводилась к рассмотрению субъективного опыта человека. Уже С.Кьеркегор считал, что человек как носитель экзистенции и субъект собственной жизни «должен постоянно делать выбор своей внутренней позиции и своего поведения» (цит. по [35, с. 10]). Но раз экзистенция проявляется в поведении, то, в принципе, может изучаться не только субъективными, но и объективными методами. Гипотеза о наличии предпосылок к становлению экзистенции уже у новорожденного младенца (такую гипотезу в лаборатории, руководимой Г.А.Баллом, развивает Е.В.Завгородняя [24]) созвучна с постулированием нейрофизиологических задатков способностей (в частности, Г.С.Костюком), инстинктивной основы архетипов К.Г.Юнгом, с концепцией генезиса личности, выдвинутой С.Д.Максименко. В рамках же рассматриваемой концепции Г.А.Балла и В.А.Мединцева *экзистенциальность* (готовность к реализации экзистенции) естественным образом трактуется «как компонент личности – одно из парциальных качеств лица (которое, как и прочие его качества, может быть развито в разной степени)» [15, с. 27].

### 26.3. Важнейшие личностные ориентиры: свобода, надежность, устойчивость, ответственность

Исходя из понимания личности как интегративного качества человеческого индивида (лица), Г.А.Балл рассматривает, прежде всего, наиболее существенные его характеристики (“**личностные ориентиры**”), которые обеспечивают функционирование индивида как автономного участника общественного бытия и субъекта культуры. К таким характеристикам ученый относит личностную свободу**,** личностную надежность, психологическую устойчивость, ответственность – и анализирует соотношения между ними.

Рассматривая проблему человеческой свободы как одну из вечных, исследователь выделяет две стороны свободы: внешнюю (определяемую обществом) и внутреннюю, **личностную свободу** (определяемую лицом, его способностью овладеть и воспользоваться такой свободой). Люди могут проявлять и сохранять себя как внутренне свободные лица

даже в весьма неблагоприятных условиях. Г.А.Балл приводит примеры В.Франкла и Б.Бетльгайма, которые проявили внутреннюю свободу даже в нацистских концлагерях, однако значительно больше людей в несравненно более благоприятных условиях не обладают внутренней свободой или, по выражению Э.Фромма, бегут от нее. В то же время человек даже в современных демократических условиях часто не в состоянии освоить весь объем внешней свободы. Потому возникает потребность в более подробном толковании понятия внутренней свободы лица (личностной свободы).

Обращаясь к идеям Г.В.Ф.Гегеля, Н.А.Бердяева, И.А.Ильина, Ж.-П.Сартра, Э.Фромма, В.Франкла, Э.Берна, Ф.Е.Василюка, В.Т.Кудрявцева и др., Г.А.Балл анализирует и в известной мере переосмысливает традиционные философские интерпретации свободы – как осознанной необходимости, как свободы выбора, как творчества, раскрывает достоинства этих интерпретаций и свойственные им ограничения, толкует их в психологическом аспекте. Подводя итог осуществленному анализу, он характеризует содержание личностной свободы следующим образом: “Сущность внутренней свободы лица – в его готовности к развитой субъектной активности, свобода же, в наиболее общем понимании, – это совокупность условий (то ли внешних, то ли – когда речь идет о личностной свободе – внутренних), которые содействуют (в частности, через устранение препятствий) гармоничному развитию и проявлению многообразных субъектных возможностей лица” [9, с. 93].

Характеризуя психологические составляющие личностной свободы, Г.А.Балл выделяет в ней, прежде всего, индивидуально- и социально-психологические аспекты.

В *индивидуально-психологической* характеристике личностной свободы ученый различает две стороны: ценностно-мотивационную (систему существенных для данного лица потребностей, целей, ценностей и смыслов, которые определяют направленность ее деятельности) и инструментальную (охватывающую средства реализации указанной направленности, в частности, физические, энергетические, волевые качества, стиль поведения, функциональные возможности, знания, способы действий в форме навыков, умений и стратегий) [9, с. 95].

Конкретизируя характеристику *ценностно-мотивационной* стороны внутренней свободы, Г.А.Балл отмечает, что ее могут представлять такие компоненты (указанные А.Маслоу, В.Франклом, К.Роджерсом и др.), как:

а) потребность в самоактуализации, наличие "дела жизни", которому предан человек;

б) ориентация на бытийные ценности (добро, истину, справедливость, красоту и т.п.);

в) реалистичность и беспристрастие в восприятии мира, открытость новому опыту и направленность на поиск истины, готовность учитывать разные взгляды, расширять благодаря этому свое виденье проблем и изменять (при наличии для этого достаточных оснований) свою позицию.

Характеризуя *инструментальную* сторону личностной свободы, Г.А.Балл отмечает в ней такие моменты как:

а) умения, обеспечивающие саморегуляцию деятельности;

б) предпочтение, отдаваемое не знаниям как таковым, а компетентности (способности справляться с задачами, которые ставит жизнь, приобретать новые знания и умения и т.п.);

в) характерологические качества, способствующие самореализации лица. Это непринужденность поведения, позитивный образ “Я”, способность испытывать радость под влиянием повседневных впечатлений, положительное или спокойное отношение к неожиданному, неизвестному, таинственному, чувство юмора (в том числе направленное на себя, что спасает от высокомерия), мужество, настойчивость, способность к преодолению внешних и внутренних препятствий [9, с. 95 – 97].

Что же касается *социально-психологической* составляющей личностной свободы, то Г.А.Балл отмечает в ней прежде всего такие элементы, как:

а) диалектическое единство автономии лица и его принадлежности к определенному сообществу;

б) одновременная вовлеченность лица в разные сообщества;

в) связанная с уважением к себе способность уважать других людей, соответствующие особенности общения – демократический стиль, неподверженность снобизму, преимущественная ориентация (в установлении и поддержании контактов) на сущностные личностные качества партнеров, уважение к обычаям и взглядам других людей, тактичность и отсутствие морализаторства при оказании им помощи;

г) диалектическое единство овладения социокультурными нормами и критического отношения к ним, формирование собственных личностных норм [9, с. 97].

**Личностнуая надежность** характеризуется Г.А.Баллом как целостное качество лица, обеспечивающее его готовность к надежному выполнению тех или тех социальных функций. “Количественно личностную надежность можно оценить вероятностью, с которой удается предсказать поведение лица по реализации отношений, сложившихся у него с другими участниками общественного бытия (индивидами, группами, организациями), а также с нормами и идеалами, которые регулируют (или должны регулировать) его поведение” [9, с. 99]. Таким образом, данной характеристике дается, наряду с концептуальным, также функциональное, сугубо поведенческое определение.

Г.А.Балл обращает внимание на важное социальное значение личностной надежности. Ведь “ее недостаточность у лиц, за которыми закреплены ответственные общественные функции, неоднократно приводит (в частности, у нас в Украине) к авариям и катастрофам” [там же]. Рассматриваемая характеристика имеет также и экономическое значение, поскольку служит предпосылкой формирования и функционирования так называемого социального капитала. Наиболее насущной оказывается потребность в личностной надежности участников совместной деятельности в ситуациях повышенной опасности.

С понятием личностной надежности родственно, по мнению ученого, понятие **психологической устойчивости** лица (эту характеристику исследовали Ю.П.Крупник, Л.В.Куликов и др.). Однако эти понятия не тождественны, ведь первое содержит социально-психологический и этический аспекты, тогда как второе – сугубо общепсихологическое, с существенным психофизиологическим оттенком. Психологическая устойчивость является необходимым, но не достаточным условием личностной надежности.

Касаясь вопроса о надежности работника на производстве, Г.А.Балл рассматривает ее как частный вид личностной надежности. “Ведь в данном случае выясняется, можно ли рассчитывать на достаточную стабильность работника в реализации отношений, в которые он вступил с нормами, регулирующими производственный процесс (приняв их к

выполнению), а также с организатором производства и с партнерами по труду" [9, с. 101].

Конкретизируя психологическое содержание личностной надежности, Г.О.Балл связывает его с требованиями, касающимися осуществления деятельности на тех или иных ее уровнях, в частности [9, с. 102]:

- на уровне правильного выполнения четко заданных операций (например, при работе на конвейере);
- на уровне успешного решения задач разного характера, разной степени сложности и проблемности;
- на уровне реализации определенных смыслов, связанных с отношением к конкретным людям, социальным сообществам, сферам деятельности, культурным и духовным ценностям;
- на уровне нахождения и реализации человеком уникального смысла своей жизни.

С личностной надежностью Г.А.Балл сопоставляет еще одно свойство личности – ее **ответственность.** Он указывает, что последняя является "важной детерминантой личностной надежности, причем полнее всего играет эту роль... у зрелой личности" [9, с. 101].

Рассматривая соотношение личностной надежности с личностной свободой, ученый показывает, как оно изменяется в процессе личностного развития. "...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" [8, с. 217].

Выше упоминалось об анализе Г.А.Баллом, в контексте переосмысления и психологического истолкования философских интерпретаций свободы, трактовки свободы как свободы выбора. Анализу **феномена выбора** в контексте социального поведения лица ученый посвятил также отдельное теоретическое исследование, где попытался четко очертить психологическое содержание этого феномена – вопреки, в частности, избыточной универсализации данного понятия. Среди прочего он обращает внимание на то, что решение человека относительно направленности собственной жизни, "которое должно открыть перед ним (а иногда, благодаря этому, и перед обществом) принципиально новые перспективы, либо принести ему спасение в тяжелой, едва ли не безнадежной ситуации, либо согласовать ценностно значимые для него требования, которые поначалу кажутся несовместимыми, – принципиально не сводится к выбору в строгом смысле (то есть между определенными альтернативами), а настоятельно нуждается в творчестве. Поэтому в таких контекстах уместнее, видимо, говорить не о "личностном выборе", а о личностном самоопределении и об узловых моментах в этом процессе – актах принятия стратегических жизненных решений" [9, с. 109].

Очевидной для ученого является "необходимость достаточной компетентности и ответственности лица и в принятии и осуществлении стратегического жизненного решения (включая необходимые при этом акты выбора), и в последующей деятельности, направленной на реализацию открытых этим решением возможностей. В противном случае осуществленный выбор (заключавшийся, например, в поступлении в высшее учебное заведение, но не подтвержденный затем добросовестной учебой) окажется в конце концов существенно обесцененным, каким бы адекватным он сам по себе ни выглядел" [9, с. 111]. Г.А.Балл подчеркивает, что «воплощенное в жизнь стратегическое жизненное решение (которое сводится или не сводится к стратегическому личностному выбору) составляет узловой момент жизненного пути лица – но только момент. Оно качественно изменяет жизненную ситуацию, но и в новой ситуации требуется активное поведение лица (а, возможно, и новые стратегические решения)» [9, с. 117].

Обобщая свои рассуждения по проблеме выбора, Г.А.Балл делает ряд выводов. Приведем представляющиеся наиболее важными.

1. "Не соглашаясь с чрезмерной универсализацией понятия "выбор", следует в то же время усилить внимание: а) к конкретно-психологическому исследованию ситуаций и актов выбора как важных специфических составляющих человеческой жизни и деятельности; б) к предоставлению психологической помощи людям, испытывающим трудности в ситуациях выбора; в) к содействию овладению, самым широким контингентом лиц, психологической готовностью к умелому поведению в таких ситуациях как компонентом психологической культуры" [9, с. 116].

2. "Роль и значимость актов выбора, ответственность, которую должен проявить субъект при их осуществлении, существенно зависят от типа выполняемой деятельности. Если предмет деятельности находится в пространстве моделей (построенных то ли в идеальном плане, то ли в рамках хорошо контролируемого участка материального бытия – имеется в виду, например, ситуация игры или психологического эксперимента), – ... субъект часто в состоянии вернуться к выбору, который оказался неверным, и заменить его на лучший... В пространстве реальной жизни каждый акт выбора является более ответственным, потому что "переиграть" его здесь невозможно; в лучшем случае удается исправить в большей или меньшей степени его негативные последствия" [9, с. 117].

### 26.4. Личностная ориентация и рациональная гуманизация образования

Проведенный Г.А.Баллом анализ категории личности, в ее сущностной связи с категорией культуры, а также личностных ориентиров дал основания для формирования фундаментальных положений относительно личностно ориентированного образования. Ученый видит главную миссию такого образования "в приобщении каждого ученика (студента и т.п.) к культуре в единстве ее нормативно-репродуктивных и диалогово-творческих составляющих, в содействии развитию ученика как носителя (и не просто носителя, а активного носителя – субъекта) культуры и становлению при этом гармоничной культуры его личности. Но такое содействие может быть успешным лишь при условии тщательного внимания к индивидуальным особенностям ученика, а значит, в первую очередь, к его *эндопсихическим*, по Лазурскому, характеристикам. Необходим квалифицированный учет таких характеристик в педагогическом руководстве деятельностью ученика, в ее психологическом сопровождении, в профессиональной ориентации и т.д." [9, с. 54]. При этом ученый ссылается на ряд научных трудов, в том числе и наших [31], в которых подчеркивается необходимость такого учета для предотвращения вероятных негативных последствий и в то же время необходимость "содействия позитивному раскрытию и последующему обогащению своеобразных индивидуальных возможностей каждого ученика" [9, с. 55].

Г.А.Балл обращает внимание и на *экзопсихические* характеристики личности ученика, которые можно считать непосредственным объектом образовательных воздействий. Сущностным содержанием последних должно быть

приобщение учащихся к общечеловеческой, национальной и профессиональной культуре. “Однако к этому надо добавить, что указанное сущностное содержание должно предусматривать содействие полноценному становлению культуры лица в индивидуализированной форме, которая учитывает и эндопсихические характеристики. Вообще, различая экзо- и эндопсихику, следует в то же время помнить, что это стороны целостной личности, которые должны находиться в гармоническом единстве” [там же]. Именно на это указывал в свое время А.Ф.Лазурский.

Г.А.Балл подчеркивает, что культура личности “должна формироваться в единстве двух выделенных выше сторон, а именно: нормативно-репродуктивной (цивилизационной) и диалогово-творческой” [там же].

Опираясь на культурологические, психологические и педагогические идеи В.С.Библера, А.В.Брушлинского, В.В.Давыдова, И.А.Зязюна, Э.В.Ильенкова, Г.С.Костюка, Е.И.Машбица и др., Г.А.Балл подчеркивает, что “личностная ориентация образовательного процесса должна предусматривать содействие гармоничному личностному развитию, становлению гармоничной культуры личности” [9, с. 57]. Он выделяет два аспекта *гармонизации* личностного развития, а именно: “а) *экстенсивный* (овладение разными сферами деятельности, разными сторонами взаимодействия с окружающим миром)” и б) *интенсивный*, предусматривающий отмеченную еще А.Ф.Лазурским органическую связь способностей, объединенных вокруг общего центра, а также – “соблюдение меры в соотношении качеств, которые так или иначе противоречат друг другу, открытость имеющихся противоречий к конструктивному разрешению, когда они не тормозят развитие, а, напротив, выступают его движущей силой” [там же]. Важной стороной личностного развития ученика и в то же время фактором этого развития Г.А.Балл считает, следуя гуманистически ориентированным психологам и педагогам, “постепенное повышение роли, которую играет в его детерминации собственная активность ученика, реализация его субъектных свойств” [там же].

Ссылаясь на исследование И.Н.Авдеевой, ученый указывает также, что одним из направлений функционирования личностной культуры ученика служит осуществляемое им “творчество самоактуализации”, формируемое “как стихийно, так и благодаря целеустремленным воздействиям на личность”, которые должны осуществляться в первую очередь в рамках образовательно-воспитательных социальных институтов [9, с. 58]. При этом наиболее адекватным “курсом для содействия становлению культуры личности (и одним из ведущих принципов гуманизации образования) является оказание предпочтения диалогической стратегии, в рамках которой эти воздействия выступают составными частями (и регуляторами) взаимодействия полноправных партнеров” – в отличие от императивной или манипулятивной стратегии[2] [там же].

Как отмечает методолог и теоретик психологии, личностная ориентация образования предусматривает тщательный учет эндопсихических свойств каждого ученика и, в то же время, такое влияние на его экзопсихические характеристики, “которое способствует его приобщению к культуре (общечеловеческой, национальной, в случае необходимости – также профессиональной) в единстве ее нормативно-репродуктивных и диалогово-творческих составляющих. Механизмом овладения последними являются диалоги – непосредственные (с учителями, соучениками и т.п.), опосредствованные (с авторами произведений культуры) и внутренние” [9, с. 59].

Личностная ориентация образовательного процесса, в сочетании с гуманным отношением к ученикам, выступает предпосылкой гуманизации образования. Выделяя главные составляющие последней, Г.А.Балл указывает прежде всего на гуманистическое переосмысление основных функций образования. Таких функций две. Первая из них – *трансляционная*; она обращена к обществу и обеспечивает его функционирование путем передачи (трансляции) новому поколению норм деятельности “в форме знаний, умений, навыков, а также – ценностей, установок, правил социального поведения и т.п. Вторая функция, обращенная к индивиду (точнее – к лицу), – *социализационная*, или адаптационная. Ее содержание в том, чтобы помочь этому лицу приспособиться к требованиям общества, найти себе достойное место в нем” [9, с. 59 – 60].

Неотъемлемой составляющей гуманизации образования Г.А.Балл считает также “гуманизацию сегодняшней жизни каждого ученика. Ведь он не только готовится стать кем-то, но и живет сегодня – поэтому неуместно ограничивать функции образовательных учреждений подготовкой, как бы ее ни трактовать” [9, с. 60].

Ученый учитывает и необходимость “воплощения гуманистических принципов в общей организации системы образования и ее дальнейшей перестройки. Такое воплощение, в частности, предусматривает:

- мероприятия по смягчению негативных последствий, к которым приводит в сфере образования растущее социальное расслоение. Гуманистический идеал неминуемо искажается, если распространяется только на элиту;
- содействие созданию, развитию и распространению разных педагогических технологий. Не стоит искать единственного для всех решения о том, какой должна стать общеобразовательная или профессиональная школа. Вместо этого нужно обеспечить благоприятные условия для зарождения и саморазвития разных типов обновленной школы, для их плодотворного взаимодействия между собой и с более широкой образовательной (и внеобразовательной) средой” [там же].

Г.А.Балл выделяет, как весьма важную черту гуманистически ориентированного образования, любовь и уважение к ученикам со стороны педагогов. По убеждению ученого, “педагог-гуманист своей позиции ученику не навязывает: ведь он не только любит его, но и уважает. Это уважение воплощается, в частности, в следующем:

- в уважении личного достоинства ученика. Педагог должен избегать любых действий и высказываний, которые унижают ученика, соблюдать “педагогическую тайну” (если ученик доверил ему информацию, распространение которой может нанести ученику моральный ущерб);
- в учете, насколько это возможно, его предпочтений и желаний при определении или конкретизации целей обучения и способов их достижения;
- во вполне серьезном отношении к его мнениям (как относительно учебного содержания, так и по любым другим вопросам)” [9, с. 61].

“Любить и уважать, – отмечает ученый, – нужно сегодняшнего ученика, но видя в нем его позитивные тенденции, возможности личностного роста и всячески им способствуя” [там же].

[2] Об этих видах стратегий см. ниже, подраздел 26.7.

Существенной составляющей гуманизации образования Г.А.Балл считает *индивидуализацию*, то есть “учет индивидуальных особенностей каждого ученика, в частности его стремлений и интересов, уровня и качественной определенности его способностей, типа темперамента и черт характера. Индивидуальную специфику ученика можно определять на двух уровнях: номотетическом, когда (например, с помощью системы тестов) как можно точнее определяется его психологический тип, “клеточка”, куда его стоит поместить, и идеографическом, когда (на базе, как правило, достаточно длительных наблюдений) выясняется его неповторимое качественное своеобразие” [9, с. 62].

Г.А.Балл обращает внимание на принципиальную роль, которую играет в индивидуализации образования различение двух типов черт индивида – устойчивых и изменчивых (ученый ссылается при этом на интересную конкретизацию такого различения в трудах польской исследовательницы Иоланты Вильш). Устойчивые черты (это, прежде всего, тип темперамента) не подлежат целеустремленному изменению, но их обязательно следует учитывать в учебно-воспитательном процессе, приспосабливая к ним педагогические воздействия. В отличие от этого, изменчивые черты поддаются педагогическим влияниям и через стимулирование, обучение и воспитание могут быть развиты в определенном направлении, но в согласовании с устойчивыми чертами.

Еще одной важной составляющей гуманизации образования является, по мнению Г.А.Балла, “стимулирование развития субъектных качеств ученика, в частности способностей к самостоятельному определению направления своей деятельности, к самообучению и самовоспитанию, к построению и реализации жизненных планов, вообще – к жизнетворчеству. Данное направление гуманизации образования тесно связано с внедрением диалогических принципов – при ориентации на разные аспекты современного понятия диалога” [9, с. 63].

Ученый отмечает при этом, что “гуманизация образования и, в частности, ориентация на принцип диалога не исключают наличия в содержании педагогических воздействий нормативно-монологических составляющих. Их значение проявляется ярче всего в освоении учениками конкретных знаний (прежде всего фактических), апробированных способов действий. Нормативно-монологический аспект присутствует и в воспитании учеников в духе гуманистических ценностей – в том смысле, что педагог приобщает воспитанников (через раскрытие индивидуальных задатков и возможностей каждого из них, через диалог с ним) к определенной системе таких ценностей, которые получили социокультурную апробацию и которые – что очень важно – он сам разделяет. Главное место в этой системе должны занимать наиболее существенные общечеловеческие ценности – добро, истина, красота, справедливость, любовь. Не лишними оказываются здесь и ценности диалога (между людьми, человеческими сообществами, мировоззренческими позициями и т.п.)” [там же].

Важной составляющей гуманистического образования Г.А.Балл считает воспитание *патриотизма*, выступающего, “с одной стороны, как осознание привязанности к близким людям, родной природе, родному языку и т.п., и, с другой стороны, как специфическое воплощение и конкретизация общечеловеческих ценностей и в то же время тенденция к их обогащению своеобразными достижениями национальной культуры. При таком подходе любовь к Родине не противопоставляется другим ценностям, не отягощается негативными эмоциями и установками относительно других народов и в то же время наполняется позитивным содержанием – тем более богатым, чем более причастен человек к национальному (а также и к мировому) культурному достоянию. И, по-видимому, самое главное в патриотизме – чувство личной ответственности за судьбу своей Родины, стремление внести свой вклад в ее процветание как достойной составляющей мирового сообщества” [9, с. 63 – 64].

Последняя, по порядку (но не по значению), выделенная Г.А.Баллом составляющая гуманизации образования, касается требований к педагогу как к субъекту гуманистически ориентированного образования. Обращается внимание, в частности, на то, что “в педагогической деятельности целенаправленность должна сочетаться с гибкостью в подборе средств и путей достижения целей, а также с готовностью уточнять и модифицировать их, учитывая, помимо прочего, индивидуальные особенности каждого ученика, его стремления и склонности, его позицию как субъекта учения” [9, с. 64].

### 26.5. Личностные аспекты профессиональной деятельности и формирования готовности будущего профессионала к творческому труду

Профессиональную деятельность и, в целом, жизнь профессионала Г.А.Балл предлагает понимать целостно, что предусматривает его рассмотрение как личности[3]. Чем выше уровень личностного развития человека, тем в большей степени его жизнедеятельность приобретает творческий характер, тем весомее его творческие вклады в функционирование общества, с одной стороны, и в свое собственное последующее развитие, с другой. Важным средоточием обоих видов этих вкладов является профессиональный труд: ведь, во-первых, он является (или, по крайней мере, должен быть) той сферой жизнедеятельности его участников, где их возможности влияния на общественное бытие, сравнительно с другими людьми, больше; во-вторых, он служит одним из главных средств построения человеком своего жизненного пути; в-третьих, стремление человека реализовать себя посредством своей профессиональной деятельности составляет немалую культурную ценность [9, с. 66].

В условиях перехода от индустриальной эпохи к постиндустриальной, информационной эпохе быстро изменяется характер многих видов труда, перечень и содержание профессий. Это обязательно должны принимать во внимание психологи, как и наличие в жизни разных вариантов успешного самоопределения и самотворения личности. “Человек, – констатирует Г.А.Балл, – может в наибольшей степени проявлять творчество, выражать и развивать свою личность, оказывать положительное влияние на других людей, на общественное бытие, действуя в разных сферах, в том числе:

– в сфере профессионального труда, причем это касается как профессий, само содержание которых требует творчества, так и таких, которым придает творческий характер работник, обладающий соответствующими качествами;

– в сфере общественной деятельности и разнообразных увлечений (самодеятельное художественное и иное творчество, любительский спорт и т.п.);

[3] Точнее, как лица, если опираться на трактовку понятий *личность* и *лицо*, описанную в подразделе 26.2. В книге [9] Г.А.Балл еще не проводил последовательного разграничения в употреблении терминов *лицо* (укр. *особа*) и *личность* (укр. *особистість*) – впрочем, как и терминов *свойство* (укр. *властивість*) и *качество* (укр. *якість*).

– в сфере семьи, воспитания детей, заботы о близких людях и личных отношений в целом" [там же].

В условиях, когда на протяжении жизни нередко происходит переход от одной ведущей сферы к другой (не говоря уже об изменении профессии), желательно не просто избегать избыточных психологических трудностей, но и стремиться к гармоничному личностному развитию, имея в виду как экстенсивный, так и интенсивный аспекты гармонизации, о которых было сказано в подразделе 26.4. Как отмечает Г.А.Балл, "при гармоничном (в экстенсивном и интенсивном аспектах) развитии личности ее наибольшая вовлеченность в какую-то из сфер бытия (названных и не названных выше) сочетается с успешным функционированием и в других сферах, где находят проявление ее способности, сформировавшиеся в ведущей для нее сфере" [там же].

Из осуществленного анализа ученый делает вывод о целесообразности рассмотрения (а также проектирования и осуществления) подготовки к профессиональному труду сквозь призму развития личности – как определенного, весьма существенного компонента педагогического содействия этому развитию. "Формирование готовности к профессиональному труду должно сочетаться с заботой о наилучшей реализации способностей личности, наилучшем проявлении ее индивидуального своеобразия в разных сферах жизни. Профессиональная ориентация должна быть составляющей более широкой – жизненной ориентации" [9, с. 67].

Возникает необходимость в разработке стратегии гуманистически, личностно ориентированной профессиональной подготовки, а также профильной допрофессиональной подготовки ученической молодежи на основе четких методологических установок. Выстраивая принципы такой стратегии, Г.А.Балл опирается на практику педагогов-гуманистов – В.А.Сухомлинского, К.Роджерса, Ш.А.Амонашвили и др., а также на результаты теоретических и экспериментальных исследований С.Л.Рубинштейна, Г.С.Костюка, А.В.Брушлинского, Е.А.Климова и др.

Характеризуя методологические основания гуманистически ориентированного проектирования и осуществления профессиональной и допрофессиональной подготовки ученической молодежи, ученый ориентируется:

- на диалектическую взаимосвязь педагогического управления учеником и его собственного самоуправления. Подчеркивается, что "потребность в управлении не отбрасывается, но его цель и средства должны быть направлены на развитие у подопечных возможностей самоуправления. Когда достигнут высокий уровень такого развития, внешнее педагогическое управление оказывается диалектически снятым, уступив место взаимообогащающему общению высокоразвитых личностей" [9, с. 68];

- на диалектику всеобщего, особенного и индивидуального. При построении педагогической цели "первому из названных звеньев соответствует учет общих черт гармонично развитой личности; второму – черт, детерминированных определенным направлением допрофессиональной или профессиональной подготовки; третьему – черт конкретного индивида. Впрочем, здесь совсем не обязательно ограничиваться тремя звеньями. Ведь можно привлекать несколько "степеней особенности" – начиная, например, с психологических типов профессий (например, по Е.А.Климову) и заканчивая требованиями специализации в пределах конкретной профессии" [9, с. 68 – 69].

Каждой профессии или группе родственных профессий Г.А.Балл считает целесообразным "поставить в соответствие ведущие для нее целостные личностные качества и именно их развитию уделять наибольшее внимание. Ядром таких качеств, духовным стержнем личности профессионала является определенная ценностно-мотивационная доминанта. Например, для личности ученого ею должна быть направленность на поиск истины; для личности инженера – стремление создать наиболее совершенный технический объект (или обеспечить его наиболее эффективное функционирование), для личности художника – стремление выразить существенные для него смыслы в художественных образах и с их помощью приобщить к этим смыслам людей, которые будут воспринимать его произведения. Вокруг этой доминанты концентрируются инструментальные свойства, необходимые для реализации соответствующей направленности личности, – они также являются компонентами упомянутых целостных качеств. К инструментальным свойствам, наряду с характеристиками познавательных процессов, знаниями, способами действий (в форме умений и навыков), стратегиями творческой деятельности..., принадлежат также волевые качества, обеспечивающие реализацию направленности личности на овладение определенной деятельностью и совершенствование в ней" [9, с. 69].

Ученый отмечает, что в рамках допрофессиональной и профессиональной подготовки "стремление содействовать гармоничному развитию личности обучаемого должно воплощаться в усилиях, направленных:

а) на представление в ней (хоть, обычно, в менее развитом виде, чем у соответствующих профессионалов) целостных качеств, характерных для ученого, художника, профессионалов других направлений – с подчинением инструментальных возможностей (хотя бы ограниченных) адекватному каждому из этих качеств ценностно-мотивационному стержню. Упрощенно это можно расшифровать так: к познанию объективного положения вещей специалист любой профессии должен подходить как ученый, к творческому фантазированию – как художник, к организации деятельности (своей и других лиц) – как менеджер и т.п.;

б) на приобщение к совокупности разных желательных для гармоничной личности целостных качеств, в первую очередь, через их взаимодействие с тем качеством, которое является ведущим для соответствующей профессии или профиля подготовки;

в) на согласование всеобщих (см. "а") и особенных (уточненных в профессиональном аспекте – см. "б") требований к гармоничному развитию личности с индивидуальными особенностями и стремлениями каждого обучаемого" [9, с. 69 – 70]. Г.А.Балл ссылается здесь на наш труд [31], указывая, что предложенная нами общая трехмерная модель (точнее, психологическая структура личности) "конкретизирована в соответствии с направленностью допрофессиональной подготовки (в частности, в виде модели творческой личности научно-технического профиля), а при применении в педагогическом процессе соотнесена с индивидуальными особенностями каждого ученика" [9, с. 70].

Г.А.Балл приходит к выводу, что "через овладение особенными способностями (специфическими для группы профессий или конкретной профессии) и через раскрытие сугубо индивидуальных творческих потенций личность обретает возможность не ограничиваться усвоением всеобщих знаний и ценностей на абстрактно-поверхностном уровне, а воспринимать их как субъективно значимые и необходимые ей в конкретной трудовой деятельности. Это, в свою очередь, создает для нее шанс внести свой неповторимый вклад в их утверждение и конкретизацию (а может быть, даже, модификацию и обогащение)" [9, с. 70 – 71].

### 26.6. Профессиональная и психологическая культура личности[4]

Стратегической целью профессионального образования Г.А.Балл считает приобщение личности к специфической подсистеме человеческой культуры, которой является *профессиональная культура*. Останавливаясь на содержании этого понятия, он отмечает, что оно шире по сравнению с понятием *культуры профессионального труда*, поскольку охватывает, наряду с сугубо профессиональными (например, компетентностью), еще и ряд других качеств, в частности моральных. Вместе с тем, в рамки профессиональной культуры входят такие качества, как: творческое осуществление труда (обеспечиваемое, в частности, владением стратегиями творческой деятельности); владение личностными знаниями, приобретенными в общении с опытными профессионалами; развитая профессиональная интуиция.

В то же время "профессиональная культура личности предусматривает развитие профессионально значимых компонентов мотивации и самосознания на уровне, который позволяет говорить об овладении духовностью профессионала" [9, с. 73]. Последняя находит проявление, прежде всего, в "максимальной направленности инструментальных способностей лица (включая его творческие возможности) на реализацию присущего этой профессии *ведущего нормативного смысла*. Для ученого-исследователя такой смысл заключается в нахождении истины относительно объекта исследования, для врача – в сохранении (или восстановлении) и укреплении здоровья пациентов, прекращении или по крайней мере облегчении их страданий и т.п.". Ценностно-мотивационная доминанта, о которой шла речь в подразделе 26.5, "является проявлением ведущего нормативного смысла в личности конкретного профессионала" [там же].

Г.А.Балл подмечает важную особенность причастности к ведущему нормативному смыслу представителей той или иной профессии, когда такая причастность выражает глубоко укорененную в их личности настроенность и воплощается в сильных и устойчивых положительных чувствах, а также в готовности к преодолению неминуемых трудностей. "Интересно, что представители разных профессий в размышлениях и воспоминаниях относительно своего профессионального пути, не договариваясь друг с другом, неоднократно обращаются к слову *любовь*" [9, с. 74].

В частности, "стремление к истине как специфический мотив научно-познавательной деятельности также находит проявление в любви, что выражается иногда весьма поэтически". Г.А.Балл цитирует в этой связи известного востоковеда В.М.Алексеева: "Наука есть любовь к силе человеческого ума и к сиянию бесконечной правды, где-то и где-то далеко и редко брезжущей сквозь полярную ночь человеческой дикости" [18, с. 340].

Ссылаясь на Н.Г.Ничкало, ученый отмечает, что "ценностная духовная насыщенность и соответствующие ей чувства характеризуют высокий уровень владения не только элитарными, но и массовыми профессиями – что обязательно следует учитывать, осуществляя профессиональное обучение. Отмечается, например, особая роль приобщения к ценностям (такой, прежде всего, как любовь к земле) в системе подготовки земледельца" [9, с. 74].

Для профессионала, достигшего высокого уровня духовности, "характерны также отсутствие "профессиональных шор", открытость миру человеческой культуры во всем ее богатстве, причастность к взаимообогащающим диалогам между той областью культуры, которую представляет данная профессия, и другими сферами культуры... Что же касается выдающихся личностей, то они, будучи высокими профессионалами, многократно преодолевают рамки конкретных профессий" [9, с. 75 – 76]. Характерный пример Г.А.Балл заимствует у А.Г.Асмолова: "Кем был Александр Романович Лурия? Медиком. Педагогом. Историком. Лингвистом. Писателем. Психологом. Он был и остается шире любых профессий". При этом Лурия осуществлял функцию "медиатора, посредника между разными мирами и культурами" [19, с. 23].

Специально Г.А.Балл останавливается на педагогической профессии, для представителей которой необходима настроенность на педагогическую коммуникацию, что должно находиться в центре внимания педагогического образования. Такая настроенность, как составляющая личностной готовности педагога к активному участию в гуманизации образования, должна органически сочетаться:

- со стремлением к фасилитации, то есть к наибольшему содействию личностному росту каждого ученика, гармоничному развертыванию его способностей в их индивидуальном своеобразии;
- с настроенностью на диалог, в глубокой трактовке этого понятия. "Прежде всего имеется в виду: во-первых, искреннее уважение к мыслям и позициям обучаемых, вплоть до готовности, при достаточных основаниях, изменить свою собственную позицию; во-вторых, попытка приобщить их не только к готовым духовным ценностям, но и к диалогическому по своим механизмам процессу их творения" [9, с. 76].

В качестве одного из компонентов профессиональной культуры Г.А.Балл рассматривает профессиональную *психологическую культуру* лица. Этот вид культуры может формироваться в процессе профессионального обучения как по психологическим, так и по другим специальностям; он оказывается особенно необходим в ситуациях, нуждающихся в мобилизации глубинных личностных ресурсов специалиста.

Вместе с тем, автор замечает, что "рассмотрение психологической культуры не ограничивается... ее воплощением в профессиональной деятельности – предметом анализа становится и психологическая культура любого лица" [9, с. 77]. Характеризуя психологическую культуру, Г.А.Балл использует наработки Я.Л.Коломинского, В.А.Семиченко, а также наши труды [32 и др.]

Раскрывая содержание общего понятия психологической культуры, Г.А.Балл учитывает, в частности, то обстоятельство, что философская и богословская традиция выделяет в человеческом существе три составляющих – тело, душу и дух, – которым соответствуют три стороны человеческой сущности – телесная (физическая), душевная (психическая) и духовная. Ввиду этого представляется естественным рассмотрение соответствующих трех сторон (а именно: физической культуры, психологической культуры и духовной культуры) и в составе культуры лица. В то же время ученый отмечает, что "это именно стороны целостной системы, которые тесно связаны друг с другом и взаимно опосредствуют друг друга" [9, с. 78]. Вместе с тем он выражает сожаление по поводу того, что "сравнительно с физической и духовной культурой лица, его психологическая культура в гораздо меньшей мере была и является ныне объектом изучения и целеустремленного формирования (по крайней мере в своей целостности; составляющим

[4] Точнее, лица (см. предыдущее примечание).

психологической культуры, таким, как “культура общения”, “культура мышления”, “культура чувств” и т.п., некоторое внимание уделялось)” [9, с. 77 – 78].

Важным является положение Г.А.Балла о “трех уровнях психологической культуры, которые, соответственно, должны быть присущи: а) любому личностно развитому человеку; б) специалисту определенной профессии (с учетом психологических требований к ней); в) педагогам и практическим психологам – с учетом того, что совершенствование психологической культуры их подопечных принадлежит к числу ведущих функций их деятельности, выступает одним из ее нормативных смыслов. Механизмом такого совершенствования должен быть диалог между спонтанной психологической культурой (термин Я.Л.Коломинского), имеющейся, в большей или меньшей степени, у каждого человека, и профессиональной психологической культурой, носителем которой является психолог или педагог” [9, с.78-79].

### 26.7. Диалогические универсалии и обобщенная модель межличностного[5] диалога – в их практическом значении для гуманизации общества

Сквозной для рациогуманистической психологии Г.А.Балла является идея диалога как определяющего фактора гуманизации общественных отношений, в частности, в образовательной сфере. В противовес существующим, иногда слишком упрощенным толкованиям диалога, Г.А.Балл отмечает, что “гуманистическая парадигма социальных отношений и соответствующая ей диалогическая стратегия социального взаимодействия вовсе не исключают социального управления. Более того, без такого управления (разумеется, гуманистически ориентированного) о широком внедрении гуманистических принципов в социальные отношения нечего и мечтать” [9, с. 26]. Но цель гуманистически ориентированного социального управления должна быть согласована с интересами и стремлениями людей, являющихся его объектами. Ученый подчеркивает, что “употребление здесь, ради научной корректности, терминов “управление” и “объект” никоим образом не исключает уважения к субъектным качествам объектов управления, о которых идет речь. Напротив, гуманистически ориентированное социальное управление должно помогать людям “развиваться в направлении большей человечности” (по выражению А.Маслоу. – В.Р.) и всё в большей степени становиться субъектами этого развития” [9, с. 26 – 27].

Немалое внимание уделяет Г.А.Балл стратегиям социального управления. Чаще всего, отмечает он, “субъекты социального управления прибегают к монологическим стратегиям – императивным и манипулятивным. Императивные стратегии нацелены на подавление субъектных проявлений и качеств реципиентов (за пределами минимума, технологически необходимого для выполнения указаний, поступающих “сверху”); в отличие от этого, носители манипулятивных стратегий допускают и используют субъектность людей, на которых оказывают влияние, но создают такие психологические условия их деятельности, чтобы эта субъектность служила прежде всего целям манипуляторов, а ее проявления не выходили за приемлемые для них рамки” [9, с. 106 – 107].

Однако, продолжает ученый, “стратегиям указанных типов противостоят (пусть пока еще намного менее распространенные) диалогические стратегии, преобладающая опора на которые присуща гуманистическому подходу. Носители этих стратегий проявляют искреннее и глубокое уважение (в отличие от показного и поверхностного при манипулировании) к интересам и субъектным качествам реципиентов их воздействий. Даже там, где технология основных осуществляемых организацией работ (например, на промышленном предприятии, в воинской части, в хирургической клинике) требует жесткой субординации, гуманистически настроенный 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 такое стимулирование (направленное на учеников, студентов и т.п.) оказывается при гуманистическом (рациогуманистическом – В.Р.) подходе одной из ведущих ее функций” [9, с. 107].

Г.А.Балл считает, что для эффективного развертывания диалогического взаимодействия в науке, искусстве, религии, в других отраслях культуры полезно опираться на определенные универсальные принципы, которые он предлагает называть “диалогическими универсалиями”. “При всем разнообразии ситуаций социального взаимодействия, диалогические универсалии заслуживают выделения, тщательного анализа и воплощения в сознании и деятельности профессионалов (прежде всего, в сфере широко трактуемого социального управления)” [9, с. 29].

Ученый выделяет **шесть диалогических универсалий, или принципов[6].**

**Первым** является **принцип уважения к партнеру** по диалогу, к его качествам как органической целостности и собственно как субъекта. “Этот принцип предусматривает искреннее признание того, что интересы и стремления партнера не менее важны, его мысли не менее интересны и ценны, чем мои (наши)” [там же]. Г.А.Балл ссылается, как на образцы применения этого принципа, на Л.Н.Толстого (“кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?”), на Я.Корчака (“Как любить детей?”), на И.Е.Синицу (с его пониманием “педагогического такта”), на Б.Г.Матюнина (с его мыслью о гармоничном сочетании знания и незнания о партнере, в частности об ученике).

**Второй принцип** требует **принятия** партнера по диалогу таким, каким он есть, и в то же время **ориентации на его наивысшие достижения** (реальные и потенциальные), **на перспективу,** которая открывается перед ним, – в согласии с идеями Рут Бенедикт, К.Роджерса, А.Маслоу и др.

**Третий принцип** диалогического взаимодействия предусматривает сочетание уважения к партнеру с **уважением к себе.** Следуя и здесь А.Маслоу, Г.А.Балл конкретизирует этот принцип на примере преодоления “комплекса Ионы”, “который, согласно Библии, испугался миссии, возложенной на него Богом. Подобным же образом люди, как правило, боятся своих наивысших возможностей и потому редко реализуют их. Кроме того, происходит проекция, по механизму психологической защиты, недостаточного уважения к себе – на окружающих, с сомнительными следствиями для межличных отношений” [9, с. 31].

**Четвертым** является **принцип согласия (конкордантности).** Он предусматривает “необходимость согласия

[5] Точнее, «межличного».

[6] Впоследствии Г.А.Балл включил их в гораздо более обширную «систему принципов рациогуманизма» [12].

участников диалога относительно базовых знаний, норм, ценностей и целей, которыми они руководствуются в этом диалоге. Участников диалога должна объединять, помимо прочего, цель (познавательная, эстетическая, экономическая, миротворческая или еще какая-то), к которой все они стремятся (хотя другие цели у них могут быть разные) и ради достижения которой они, собственно, и вступили в диалог. Естественным является требование, чтобы диалог и даже каждый его этап хотя бы на какой-то шаг приближали к достижению указанной цели. Однако выдвинутая сначала цель может оказаться недосягаемой. Но в той мере, в какой конкретная цель служит средством реализации ценностей, общих для участников диалога, такая недосягаемость должна быть поводом не для отказа от него, а для того чтобы, переформулировав цель, способствовать упомянутой реализации другим, чем вначале предполагалось, способом" [9, с. 32].

**Пятой** диалогической универсалией выступает **принцип толерантности**. По мнению Г.А.Балла, адекватной экспликацией (уточняющим раскрытием) понятия толерантности является "**презумпция приемлемости** – принцип, согласно которому именно неприятие тех или иных проявлений нуждается в обосновании. Презумпция приемлемости противодействует отклонению тех или иных идей или поступков из-за их сугубо эмоциональной непривлекательности или в результате неадекватного применения норм, заимствованных из "чужой" области (ведь в науке, искусстве, социальной практике и т.п. действуют разные системы норм)" [9, с. 33 – 34].

**Шестой,** последний, **принцип диалогического взаимодействия** заключается в том, что предпочтение отдается "не сужению, а **расширению и обогащению культурного поля,** в котором живет и действует лицо или социальное сообщество. Причем такое обогащение должно достигаться не только экстенсивным путем привлечения наибольшего количества высококачественных "культурных источников", но и интенсивным путем налаживания между ними взаимодействия в форме многообразных диалогов – как внешних, так и внутренних относительно каждого (то ли коллективного, то ли индивидуального) субъекта культурного процесса. Реализация диалого-культурологического подхода в образовании (с опорой, в частности, на традиции взаимодействия национальных культур) оказывается здесь полезна" [9, с. 35].

Предложенные Г.А.Баллом диалогические универсалии методологически очерчивают ценностно-мотивационнвые и процессуальные предпосылки осуществления эффективного диалогического взаимодействия. Их в определенном ракурсе дополняет "**обобщенная модель научного диалога".** Она направлена на обеспечение результативности дискуссии как научных работников – профессионалов, так и студентов и учащихся. "Речь идет о построении обобщенной логической модели научного **диалога**, пригодной в принципе для обсуждения самых разнообразных проблем. Вполне ясно, что совсем не обязательно (а при рассмотрении достаточно глубоких проблем – невозможно) достичь согласия по всем обсуждаемым вопросам. Речь идет о согласии относительно итога **диалога** – итога, который желательно явно сформулировать" на пути к истине [9, с. 141].

Г.А.Балл выделяет три типичных варианта согласованного итога диалога.

**Первый вариант** состоит в совпадении итога **диалога** с мнением кого-то из его участников, а все прочие мнения оказываются неверными, или вошедшими в содержание победившего мнения, или менее полными, чем оно. "Нужно, – отмечает ученый, – чтобы участники диалога были готовы признавать свои ошибки (если наличие ошибок продемонстрировано достаточно убедительно) и чтобы такое признание воспринималось ими и их коллегами не как их поражение, а как рабочий момент общего творческого поиска" [там же].

**Второй вариант** согласованного итога диалога образуется "путем синтеза компонентов, каждый из которых берет начало в мнении кого-то из участников диалога. При этом часто оказывается, что мнения, которые, казалось, противоречили друг другу (или даже действительно противоречили в своих исходных формулировках) могут быть (непосредственно или после определенной коррекции, часто – благодаря применению не использовавшихся ранее теоретических средств) согласованы, сведены вместе как компоненты логически непротиворечивой системы, отражающие, скажем, свойства исследуемого объекта, которые он проявляет при разных условиях, либо на разных этапах своего развития, либо разные аспекты его рассмотрения и т.п." [9, с. 142].

Прибегнуть к **третьему варианту** побуждает "невозможность (принципиальная или присущая данному этапу познания) получить истинное системное описание исследуемого объекта (назовем его "описание-1")" [9, с. 143]. Но из такой невозможности "вовсе не вытекает невозможность получения истинного системного описания-2 ситуации поиска системного описания-1" [9, с. 143 – 144]. Системное описание-2 может строиться по-разному, в частности основываться:

- на парадигме проблемы (по В.С.Библеру, это "схематизм лестницы"). В этом случае системное описание-2 "характеризует знание об исследуемом объекте, которое сложилось в ходе диалога, раскрывая, в частности, имеющиеся в этом знании пробелы и противоречия" [9, с. 144];

- на парадигме диалога как такового (по В.С.Библеру, это "схематизм драматического произведения"). Этот вариант предпочтителен, "если невозможность построения системного описания-1 вызвана прежде всего действием таких причин, как: недостаточная четкость выражаемых мнений (характерная для гуманитарных наук); опора участников диалога на несовместимые между собой методологические принципы или теоретические модели; наличие у объектов исследования парадоксальных свойств, из-за которых не удается получить логически непротиворечивое знание об этих объектах, и т.п." [там же].

Г.А.Балл выражает надежду, что предложенная модель "окажется полезна в разном социальном контексте: во-первых, в рамках усилий, направленных на совершенствование профессиональной научной деятельности (включая научную коммуникацию); во-вторых, в рамках образования (профессионального и профильного допрофессионального), имеющего целью подготовку к научной деятельности; в-третьих, в рамках общего образования – как ориентир для организации одного из видов учебного диалога" [9, с. 144 – 145].

Приведенные теоретические взгляды Г.А.Балла на личность сформированы им на протяжении 50 лет работы в Институте психологии Украины в сотрудничестве с выдающимися психологами СССР, Украины, России, США и других стран. И первым среди них остается его незабвенный учитель – академик Григорий Силович Костюк. Идеи рациогуманистической психологии совершенствуются и претворяются в жизнь Г.А.Баллом в научном сотрудничестве с многочисленными коллегами, последователями и учениками. К числу последних относит себя и автор этих строк, который почувствовал на себе гуманистическое влияние со стороны Г.А.Балла как научного консультанта в период

работы над докторской диссертацией (основное содержание которой отражено в книге [31]) и за много лет творческого общения с ним, как выдающимся украинским Ученым и Интеллигентом, за что искренне благодарен ему!

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.*
2. *Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25 – 36.*
3. *Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Киев – Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.*
4. *Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці // Професійно-технічна освіта. – 1998. –№ 1. – С. 45 – 48.*
5. *Балл Г.О. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. - № 2. – С. 74 – 90.*
6. *Балл Г.О. Післямова // Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб.: у 3-х т. / Упор. й наук. редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Том 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Університетське вид-во "Пульсари", 2001. – С. 246 – 252.*
7. *Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: "Ліста – М". – 2003. – 128 с.*
8. *Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: "Основа", 2006. – 408 с.*
9. *Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.*
10. *Балл Г.О. Принципи сучасного гуманізму та психологія // Горизонты образования (Севастополь). – 2007. – № 3. – С. 7 – 18.*
11. *Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25 – 53.*
12. *Балл Г. Система принципів раціогуманізму // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 16 – 32.*
13. *Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167 – 178.*
14. *Балл Г.А., Мединцев В.А. Анализ личности как модуса культуры и как интегративного качества лица // Психология личности и подготовка специалистов сферы образования: современные подходы / под ред. С.Д. Максименко и М.И. Лапенок: Уч. пособие. – Севастополь: Рибест, 2012. – С. 71 – 92.*
15. *Балл Г.А., Мединцев В.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 17 – 30.*
16. *Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки / За ред. Г.О.Балла. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 98 с.*
17. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / За ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. – Ніжин: "Міланік", 2007. – 343 с.*
18. Алексеев В.М. Наука о Востоке. – М.: Наука, 1982.
19. Асмолов А.Г. Полифония личности А.Р.Лурия и гамбургский счет в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 21 – 24.
20. Ахлибининский Б.В., Храленко Н.И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.
21. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
22. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологич. наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
23. Дерябо С. Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 261–265.
24. Завгородняя Е.В. Понимание личности: попытка интегративного подхода // Горизонты образования. – Севастополь, 2009. – № 2. – С. 7–22.
25. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1974. – 271 с.
26. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
27. Леонтьев Д.А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. – 2010. – № 3. – С. 136–153.
28. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 160 с.
29. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
30. Петровский В.А. «Существование личности» как психологическая проблема // Петровский А.В., Ярошевский М.Г.Теоретическая психология. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – С. 286–294.
31. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
32. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Начально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
33. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
34. Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – 445 с.
35. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика. – М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2010. –184 с.

# 27. СТРАТЕГИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ В. А. МОЛЯКО

***"Творческая личность… обладает психологической готовностью к творческому труду в современных условиях, …самостоятельно выбирает свои действия и решения, достигает существенного уровня умственного развития и профессионального мастерства, способна к нестандартным действиям, осознает свою ответственность перед собой, коллективом и обществом».***

***В. А. Моляко***

*Валентин Алексеевич Моляко (24 июля 1937 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, заведующий лабораторией психологии творчества Института психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины – родился в селе Веремеевка Градижского района Полтавской области в семье служащего. В 1959 г. окончил Киевский политехнический институт. Работал конструктором в Институте автоматики Госплана УССР. В 1962 г. поступил в аспирантуру Института психологии МО Украины. В 1966 г. защитил в Ленинградском университете кандидатскую диссертацию на тему "Психология конструкторского замысла", подготовленную под научным руководством доктора психологических наук, профессора Е.А.Милеряна. Работал младшим, старшим научным сотрудником, в 1974 г. возглавил лабораторию психологии труда и трудового воспитания Института психологии Украины. В 1983 г. защитил докторскую диссертацию на тему "Психология конструкторской деятельности". С 1991 г. возглавляет лабораторию психологии творчества того же института. В 1993 г. избран действительным членом Академии педагогических наук Украины.*

*Научные интересы ученого сосредоточены на проблематике психологии труда и трудового воспитания, инженерной психологии, психологии творчества и творческой личности, психологии одаренности и таланта, педагогической, возрастной и медицинской психологии. Является одним из основателей стратегиального подхода к изучению творческой деятельности личности. Исследовал проблему психологических последствий Чернобыльской катастрофы. Много лет возглавляет редакцию всеукраинского журнала "Одаренный ребенок".*

*Основные научные труды – "Психология конструкторского замысла" (1966), "Психологические вопросы трудового воспитания" (ред., соавтор., 1979), "Вопросы технического творчества" (1982), "Психология конструкторской деятельности" (1983), "Психология решения школьниками творческих задач" (1983),"Техническое творчество и трудовое воспитание" (1985),"Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах" (ред., соавтор, 1988),"Психологическая готовность к творческому труду" (1989), "Концепция воспитания личности" (1991), "Творческая одаренность и воспитание творческой личности" (1991), "Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста" (1993), "Психологические последствия Чернобыльской катастрофы" (1996), "Психологическая система творческого тренинга "КАРУС" (1996), "Психологическая безопасность личности" (2002), "Психология глупости и зависти" (2002), «Творческая конструктология (пролегомены)» (2007), «Стратегии творческой деятельности: школа В.А.Моляко» (ред., соавтор, 2008) и др. Является автором нескольких поэтических и эссеистских сборников – «Ледолом» (1972), «Скорая помощь души» (2006), «Доминанта» (2009), «Психея в кимоно (из книги «Психодром»), 2010) и др.*

***«У человека доминирует сердце.***
***В небе доминирует солнце.***
***В природе доминирует жизнь.***

***…Наше творчество – вот наша сила,***
***Что выкинет равнодушие на слом.***
***И работа, когда она мила, –***
***Л е д о л о м…***

***…Твори себя. И строй себя весь век.***
***И кем бы ты ни был –***
***Твори себя сурово, неустанно.***

***И помни каждый день, ты - человек.***
***Твори себя, когда печет огонь,***
***Когда душа заходится от крика…»***

***В.А.Моляко,***
***Ледоломы, 1972.***

### 27.1. Концептуальное определение творческой личности и путей ее воспитания

Опираясь на более чем 30-летний опыт собственных исследований проблемы творчества, В.А. Моляко предложил в 1991 году концепцию воспитания творческой личности [11, с. 47-51].

Психолог и педагог убежден в том, что «сегодня, а тем более завтра, именно творческая, эстетически обогащенная

личность в состоянии решать как ежедневные производственные, так и масштабные глобальные задачи, которые будут обеспечивать не просто выживание, а прогресс нации, способной занять в содружестве народов достойное место, создать каждому своему гражданину полноценную экономическую и культурную жизнь. Воспитание такой личности, вполне понятно, требует реализации целой системы государственных мер, опирающихся на комплексную научную разработку, в которой главное место заняла бы психология, как наука, исследующая теоретические и прикладные стороны формирования личности» [11, с. 47].

Суть предложенной концепции В.А. Моляко видит «в осуществлении воспитания, неотъемлемой составляющей которого является систематическое решение различных задач в эстетически обогащенной среде. Согласованная с возрастом творческая деятельность учащихся будет способствовать повышению мотивации к труду, развитию интеллекта, максимальному раскрытию способностей каждого из них» [там же].

Условием воспитания творческой личности должен стать учет того огромного опыта, который накоплен в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке, а также реальных позитивных и негативных тенденций, которые присущи человечеству и украинскому народу на рубеже XX и XXI веков.

В.А.Моляко называет имена выдающихся отечественных и зарубежных психологов и педагогов, идеи которых следует использовать в процессе формирования личности. Это – К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, Л.С.Выготский, Э.Фромм, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Д.Форрестер, Б.Г.Ананьев, А.Тоффлер, Г.С.Костюк, В.А.Сухомлинский, К.К.Платонов, А.Печчеи, Е.А.Милерян, Б.Ф.Ломов, Т.В.Кудрявцев, И.В.Бестужев-Лада, Е.А.Климов, В.В.Чебышева, А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов, А.М.Матюшкин, О.К.Тихомиров, И.С.Якиманская, Е.В.Проскура, М.Л.Смульсон и др.

Концепция воспитания творческой личности должна быть тесно связана с ведущими тенденциями, которые определяют прогрессивное развитие человечества, опираются на творческий потенциал личности и влияют на его дальнейшее становление. Речь идет о таких тенденциях, как автоматизация производства, компьютеризация, решение энергетических проблем, социально-экономический прогресс и многие другие. «Кризис, переживаемый сейчас нашим обществом – еще одно важное свидетельство необходимости совершенствования научных подходов к воспитанию и обучению подрастающей личности.

Кроме того, возможности, открывающиеся в развитии общей и национальных культур, необходимость резкого повышения качества труда, улучшение жизни каждого гражданина нашей республики - все это требует реализации в общей системе воспитания и обучения специальных психологических средств, в данном случае - раскрытия творческого потенциала личности, подготовки ее к творческому труду, овладения специальными приемами и методами решения творческих проблем в соответствии с задатками и способностями, которые развиваются. При этом (что вполне понятно) очень важно как можно полнее учитывать как способности каждого отдельного человека, так и готовность его к полноценному труду, обусловленного социально-экономическими задачами общества, конкретного коллектива. Здесь важно, в частности, опираться на учение Г.С.Сковороды о «сродном делании» (выбор профессии по призванию) и положения В.А.Сухомлинского о трудовом и эстетическом воспитании (в частности, на известный его тезис «надо, трудно и прекрасно»)». Все эти мысли В.А.Моляко звучат как призыв профессионального ученого и мудрого человека к современным политикам, экономистам, инженерам, педагогам [11, с. 48].

Направленность концепции определяется центральным ее положением, в котором формулируется «представление о человеке, как о творческой личности, то есть такой, которая самостоятельно выбирает свои действия и решения, достигает существенного уровня умственного развития и профессионального мастерства, способна к нестандартным действиям, осознает свою ответственность перед собой, коллективом и обществом. В этой связи, целью воспитания будет именно развитие и формирование заданных качеств, соответствующих возрастным возможностям детей, молодежи, взрослых.

Один из интегральных показателей высокого уровня общей и творческой воспитанности - выявление психологической готовности к творческому труду в современных условиях» [11, с. 48].

В признании определяющей роли личности в обществе В.А.Моляко опирается на огромное значение творчества в различных сферах жизни человека. Он отмечает, в частности, что «во-первых, творчество способствует выработке умений решать задачи, ориентироваться в новых условиях, предвидеть трудности, во-вторых, оно возбуждает и стимулирует развитие интереса к деятельности, поскольку всегда связано с открытием нового, нахождением чего-то ранее неизвестного. Творческий труд – особенно сложный и обучение в условиях творческой работы в какой-то степени гарантирует в дальнейшем успешную деятельность, а также постоянную направленность на ее реализацию, улучшение качества и повышение эффективности... Творчество также способствует развитию оценочно-измерительных функций психики, которые, в свою очередь, помогают каждому конкретному субъекту успешно создавать в себе нравственные, эстетические, интеллектуальные эталоны для построения образов, планов, стратегий своего поведения и деятельности, а в конечном итоге – своего мировоззрения и жизненной философии, что, наконец, определяет характер принимаемых решений в игровой, учебной или трудовой деятельности» [11, с. 49].

В.А.Моляко подчеркивает именно целеустремленность, нестихийность процесса воспитания и самовоспитания творческой личности, «сознательное участие в нем как со стороны воспитателя (воспитательной среды), так и со стороны воспитанника» [там же].

Важным мотивом воспитания творческой личности ученый считает «повышение уровня функционирования системы «воспитатель – воспитанник», причем в этой системе ставится ударение на развитии личности и воспитателя и воспитуемого, осуществление именно творческого взаимодействия, сотрудничества» [11, с.49].

Отметим, что исследователь трактует понятие воспитателя «несколько шире, рассматривая не только учителей, но и родителей и ближайшее окружение. Одним словом, речь идет именно о воспитательной среде. При этом, максимальный положительный эффект воспитания можно достичь, естественно, когда «векторы» учительского, родительского и общественного (все виды среды, массовые средства коммуникации и т.д.) воспитания совпадают по направленности и являются творческими, в сущности, по форме и характеру поставленных целей» [там же].

В.А. Моляко предлагает три основные формы осуществления разработанной им концепции творческого воспитания [11, с. 49-50]:

а) систематическое решение различных творческих задач (в урочное и внеурочное время), в том числе и организация специального творческого тренинга;

б) максимальная эстетизация всех форм жизнедеятельности воспитанников, учитывая и освоение национальных художественных достижений, произведений народного искусства, мировой культуры, используя, в частности, и лучший зарубежный опыт (например, японский, описанный в работах Т.П.Григорьевой, Е.В.Завадской и других востоковедов);

в) постоянное участие личности в коллективной деятельности, выполнение различных общественно значимых дел (в том числе и вне школы).

В.А.Моляко конкретизирует эти три формы, факторы реализации воспитания - творческий, эстетический, общественный, считая их основой развития духовности человека.

Во-первых, как указывает ученый, творческое воспитание «предполагает именно использование различных средств, подходов к ребенку и ориентирование его на достижение максимально оригинального результата при выполнении любой работы, нахождение по возможности большего количества вариантов решения каждого нового задания, сравнение их между собой, выбор лучшего по сумме конкретных показателей (экономичность, экологичность, эстетичность и т.п.). В таком контексте творчество воспринимается еще и как обычный труд, последствия которого нужны и самому исполнителю, и другим людям.

В результате деятельности ребенка развиваются, с одной стороны, его познавательные и духовные потребности, поскольку именно творчество наиболее полно стимулирует их к этому (необходимость создания нового требует постоянного расширения знаний, умений, выявления фантазии, изобретательности, мастерства, а это и есть путь творца); с другой – именно труд будет формировать волю, настойчивость, умение преодолевать постоянные и неизбежные трудности.

Следует стремиться к тому, чтобы такой, по возможности, была любая деятельность ребенка, школьника. А в ряде случаев необходимо использовать специальные приемы творческого тренинга, которые моделировали бы реальную деятельность (например, решение творческих задач в затрудненных условиях, при дефиците времени и т.д., как это, в частности, представлено в разработанной нами системе творческого тренинга КАРУС)» [11 , с. 50].

Во-вторых, как отмечает исследователь, под эстетизацией следует понимать не поверхностное, чисто внешнее стремление к «красивости», а прежде всего «всемерное повышение культуры личности ученика. В этой связи, не лишним будет напомнить, что в основе культуры вообще лежат такие «простые» составляющие, как опрятность, аккуратность, пунктуальность и т.д. Без всего этого нельзя представить себе образцового работника и вообще культурного человека. (Один из советских родоначальников научной организации труда А.К.Гастев в свое время отмечал, что «два золотых правила... необходимо помнить: 1) наведение чистоты и 2) порядка. Если эти условия не будут выполняться, то о научной организации труда можно говорить, только издеваясь над этой организацией»). Иначе говоря, это также наполняет фундамент, на котором можно строить творческую, духовно богатую личность» [11, с. 50].

В.А.Моляко поддерживает, в этой связи, создание в независимой Украине лицеев, гимназий, колледжей, привлечение религиозных деятелей к учебно-воспитательному процессу, что способствует духовному развитию учащихся. Он предлагает также для этого расширить круг дисциплин в общеобразовательных учебных заведениях и внести в него: а) поэтику и стихосложение; б) психогимнастику и психотренинг: в) творческий тренинг с дошкольного возраста; г) историю Украины и украинской культуры; д) основы общей психологии и психологии творчества; е) научную организацию труда, создание бригад качества; ж) риторику, диспут, лекторское мастерство; з) основы программирования и овладение современной компьютерной техникой; и) экономику; й) экологию: к) основы медицинских знаний, народной медицины; л) народное творчество; м) основы философии, этики и эстетики; н) историю религий; о) практическое решение проблем» [11, с. 50-51].

В-третьих, В.А.Моляко уверен в необходимости творческого воспитания молодежи именно в коллективе, в системе «личность – коллектив», в благоприятных общественных, социально-психологических условиях, обеспечивающих совместное творчество, психологическую совместимость, выполнение коллективной общественно полезной деятельности, нравственного и патриотического воспитания.

Ученый считает неслучайным, при отсутствии указанных условий, обострение проблемы преступности несовершеннолетних, засилье бездуховности в молодежной среде, массовое увлечение эрзацкультурой и т.д. Он убежден в том, что «нам следует вновь и вновь апробировать положения, в разное время выдвинутые известными специалистами (Дж.Морено, А.С. Макаренко, Я.Л.Коломинский и др.) по вопросам проектирования коллективов и групп, разновидности их функционирования, стимулирования коллективной общественно полезной деятельности. Возможно, как одну из форм воплощения всего лучшего, что уже наработано, стоит попробовать создать бригады творческой инициативы, в которые привлекали бы детей разного возраста и которые решали бы самые разные проблемы экологического характера, бытовой помощи престарелым и инвалидам (по образцу описанных в литературе «коммун», «тимуровских команд», «кружков качества» и др.). Такие бригады могут создаваться при школах, ЖЭКах, заводах, учреждениях и т.д. Общую воспитательную роль их трудно переоценить.

...Дальнейшее развитие и уточнение концепции воспитания творческой личности в системе других концепций и практических мер, направленных на воспитание детей и молодежи, будет очень перспективным» [11, с. 51].

### 27.2. Стратегии и тактики в организации процесса творческой деятельности личности

Приведенная выше концепция воспитания творческой личности разработана В.А.Моляко на основе длительных исследований технического творчества и особенно одного из его видов – конструкторской деятельности. Результаты этих исследований отражены в ряде научных работ [1–3: 5–9]. Это дало ему основание обобщить полученные данные в четких положениях о закономерностях процесса, структуры и средств творческой деятельности личности.

Центральными для понимания ученым организации творческой деятельности выступают понятия стратегии и тактики. К признанию этого его приводит само понимание сущности творчества. В.А.Моляко считает, что первостепенно важным в психологическом плане является переживание творчества как процесса рождения не столько объективно, сколько субъективно новых ценностей [8, с. 20-21]. «Поэтому важно, чтобы в психологическом

определении творчества был отражен именно этот момент субъективной значимости: творчество есть деятельность, способствующая созданию, открытию чего-либо ранее для данного субъекта неизвестного» [8, с. 21].

Другой момент определения творчества связан, по мнению ученого, с масштабами и видами профессиональной творческой деятельности. Так, к последним он относит изобретательство, конструирование, рационализацию, инновационную деятельность по нововведению идей в жизнь, дизайн.

Творчество связано «с решением новых задач или с нахождением новых способов решения ранее решавшихся задач, с решением различного рода проблем, ситуационных затруднений, которые возникают в производственной и обыденной жизни. Такие затруднения часто встречаются и в жизни школьника – может быть, даже чаще, чем в производственной жизни, так как школьник все начинает сначала, ему нужно усвоить новые знания, новые способы действия, новые правила поведения» [8, с. 21].

Понимание ученым сущности творческой деятельности личности в значительной степени базируется на собственных психологических исследованиях процесса конструирования, которое, по его мнению, моделирует другие виды технического творчества и творчества вообще [1–8]. Отметим, что сам В.А.Моляко получил инженерное образование и несколько лет работал конструктором, что способствовало глубокому пониманию творческой сущности конструкторской профессии.

В.А.Моляко рассматривает конструкторскую деятельность «как процесс построения графического проекта того или иного технического устройства, который осуществляется в результате преобразования исходного материала (технического условия) посредством умственно-графических интерпретаций и профессионального общения с коллегами» [8, с. 25].

В структуре конструкторской деятельности может быть выделена, на основе так называемого системно-стратегического подхода, определенная иерархия единиц, в качестве которых выступает ряд наиболее характерных стратегий. Они прикладываются «именно к деятельности в целом» [там же].

Особенностью стратегии является то, что она «характеризует не только сами действия, но и личность конструктора как профессионального работника и приложима к решению систем задач или чередующихся систем задач» [8, с. 25]. Вместе со стратегией выделяются и такие единицы конструкторской деятельности, как тактика, действие, граф.

Тактика характеризует «действие по решению каждой отдельной задачи или фрагмента задачи (разработка отдельного узла, блока всей структуры технического устройства). Действие – построение отдельной детали (элемента) или соединения деталей, не имеющего самостоятельного значения в функционировании устройства (т.е. меньшего по масштабу, чем узел, блок). Конечной единицей конструкторской деятельности мы считаем граф – отдельную линию, отражающую лишь одну деталь или один признак детали» [8, с.25].

Сам творческий процесс конструирования состоит, как отмечает В.А.Моляко, из трех основных циклов - эталонирования, проектирования, эскизирования.

Первый цикл, эталонирование, связывается исследователем с пониманием условия задачи, с внесением ее в имеющуюся систему знаний, т.е. сопоставлением новых условий с существующими эталонами в мире техники, конструкций и их свойств.

Следующий цикл, проектирование, проявляется в построении проекта, предварительного макета конструкции, определяющего решения задачи в целом. На этой стадии формируется гипотеза, замысел, прогнозирование структуры и функции будущего технического устройства.

Третий цикл, эскизирование, заключается в графическом эксперименте, проверке проекта графическими средствами, в частности, стандартизированными правилами конструкторского изображения технических деталей и блоков. На этой стадии конструктор принимает конечное решение о соответствии или несоответствии предварительного проекта требованиям технического задания.

Указанные циклы с их результатами – пониманием, проектом устройства, графическим предрешением - целостно соединены друг с другом, «перетекают один в другой, переплетаются, и решение в целом представляет собой контрапункт понятий, образов, тем более сложный, чем сложнее решаемая задача и чем богаче умственный опыт конструктора, его фантазия, воображение» [8, с. 26].

Итак, принципиальным для автора теории является признание творческого процесса сложным контрапунктическим переплетением циклов понимания, проектирования и графического эксперимента, в котором «нет и не может быть жесткой последовательности графов, операций, действий с точки зрения формальной логики. Протекание процесса решения определяется характером доминирующих образов, их субъективной значимостью, количеством и соотнесением их между собой. Вообще можно сказать, что процесс творческой конструкторской деятельности осуществляется вследствие соответствующего регулирования посредством образа технического устройства (или его составляющих, значимых частей). Эта регуляция умственного потока решения задачи характеризуется принятием соответствующих решений. Иерархия принятия решения достаточно сложна. Она включает, по всей видимости, и уровень неосознаваемый, но ее узловыми точками являются: момент понимания технического условия, момент объективного «утверждения» предварительного проекта и момент оценки в принципе осуществленного проекта...» [8, с. 26-27].

Регуляторную основу мышления субъекта в процессе технического творчества составляют именно стратегии и тактики творческой конструкторской деятельности, которые порождаются в недрах некоей «психологической системы регуляции творческого поведения, мышления, умственной деятельности. Эта система многоуровнева, многослойна и разветвлена, она представляет собой скорее свободную, если принять визуальную аналогию, конфигурацию, которая тем не менее, имеет весьма определенный центр «личностной активности», который представляет собой нечто вроде многозначно закодированной информации о наборе основных действий и приемов их группирования в случаях столкновения субъекта с незнакомыми ситуациями или незнакомыми элементами в знакомых ситуациях (задачах, проблемах) [24, с. 9-10].

Эта система регулирования и порождает стратегии, которые В.А.Моляко считает «психологическими программами деятельности, включающими и логические составляющие, и интуитивные компоненты, и мало пока понятные и малоизученные психические проявления «ситуационной футурологии», основывающейся как на точных, так и на

размытых, расплывчатых данных, ощущениях, невнятных чувствах» [24, с. 10] и, добавим, – ассоциациях.

Специфический смысл стратегии, как оригинального психического образования, заключается, по мнению ученого, «в готовности к творческой деятельности, в наличии у конкретного субъекта комплекса умений и способностей к осуществлению творческой деятельности вообще или же определенных ее видов. Наиболее близки... к сущностному смыслу стратегий те концепции восточной психологии (и философии), которые связывают творчество с невербализуемыми, нелогизированными проявлениями психики (как это делается, например, в японской дзен-психологии, когда речь идет о сатори, о постижении смысла чего-либо, решении тупиковой задачи (парадокса )...» [24, с. 10-11].

Следовательно, стратегия выступает в интерпретации ученого, как системообразующий фактор, регулятор и организатор действий субъекта при решении задач, как основа стратегической организации процесса творческой деятельности. По этой концепции, указанные ранее циклы процесса творческой деятельности – эталонирование, проектирование и апробирование – «связаны с организационно-подготовительными, планирующими и реализующими действиями решающего задачу субъекта, интегрируемыми и направляемыми... стратегиями... Конкретно эти циклы и действия связаны с развитием образов создаваемых объектов». В.А.Моляко предлагает определенную схему трансформации развивающихся образов – от момента начала целенаправленной творческой деятельности до ее окончания, связанного с достижением субъективной уверенности в правильности достигнутого решения. Цепочку трансформации образов можно представить так: «праобраз» – «прообраз» – «образ-ориентир» – «ведущий образ» – «образ-предпроект» – «образ- проект» – «образ-решение» [24, с. 12].

Итак, творческий процесс направляется и организуется, по мнению ученого, стратегией, как «генеральной программой действий, главным направлением поиска и разработки, подчиняющим себе все остальные действия. Как и в военном искусстве, стратегия включает подготовительные, планирующие и реализующие действия. Изучение условия задачи – это, собственно, и есть подготовительные действия; формирование проекта – планирующие действия, а его воплощение – реализующие» [8, с. 33].

В.А.Моляко выделяет пять основных стратегий творческой конструкторской деятельности: I – стратегию поиска аналогов (аналогизирования), II – стратегию комбинаторных действий (комбинирования), III – стратегию реконструктивных действий (реконструирования), IV – универсальную стратегию и V – стратегию случайных подстановок или спонтанных действий. Рассмотрим каждую из них [8, с. 33-35].

I. *Стратегия аналогизирования* связана с использованием уже известной конструкции или ее части, но не сводится к копированию ранее созданного, она предусматривает внесение чего-то существенно или второстепенно нового в аналог или использование известного в новых условиях и по-новому.

II. *Стратегия комбинирования* заключается в разных перестановках, уменьшении или увеличении размеров, изменении расположения деталей в существующей конструкции, нахождении целесообразных сочетаний, собственно комбинаций, вариантов синтеза элементов, деталей узлов конструкции и др. Эта стратегия является наиболее массовой, поскольку используется на каждой стадии, этапе творческой конструкторской деятельности.

III. *Стратегия реконструирования* проявляется в перестройке антагонистического, противоположного плана, в переконструировании или, точнее, конструировании наоборот. Стратегию реконструирования можно считать наиболее диалектической (закон единства и борьбы противоположностей), творческой, поскольку она связана с поиском отличного от существующего, действительно нового, касается ли это всей конструкции или только одной ее детали.

IV. *Универсальная стратегия* предусматривает относительно равномерное применение аналогизирования, комбинирования и реконструирования, когда ни одна из указанных стратегий не доминирует, а паритетна по отношению к другим.

V. *Стратегия спонтанных действий*, случайных подстановок осуществляется тогда, когда нет доминирующей стратегии, а поиск происходит как будто вслепую, без плана, без определенной логики, по каким-то случайным ориентирам, путем проб и ошибок.

Как отмечает В.А. Моляко, «каждая из названных стратегий направлена на структурно-функциональные преобразования – построение структур с определенными функциями, что является сущностью конструирования. Все стратегии имеют свои подвиды, включают различные тактики как более мелкие составляющие. Так, стратегии могут быть направлены на поиск нужной структуры (например, стратегия поиска структуры-аналога), если известна функция конструкции, или наоборот, на поиск функции (стратегия поиска аналогичной функции), если задана структура. Каждая стратегия может реализоваться в форме синтеза или анализа: нахождение общего принципа, а затем детализация или наоборот - детальная разработка, а потом интеграция блоков и узлов» [8, с. 35].

Стратегии реализуются с помощью конкретных действий, из которых складываются определенные мыслительные тактики. Ученый выделяет ряд тактик, присущих творческой деятельности инженеров-конструкторов, хотя они встречаются и в творческой деятельности других профессий и в условиях обучения. Остановимся на этих тактиках [8, с. 35-38]:

1. *Тактика интерполяции* предусматривает внесение в уже разработанное устройство некоей новой части, соответствующей поисковой функции.

2. *Тактика экстраполяции* связана с внешним дополнением определенного элемента в конструкцию, с его внешней достройкой по внутренней логике расположения и действия элементов.

3. *Тактика редукции* направлена на уменьшение размеров, скоростей и т.д.

4. *Тактика гиперболизации* – это увеличение параметров устройства.

5. *Тактика дублирования* состоит в повторном использовании в новом механизме определенной детали, узла или функции.

6. *Тактика размножения* реализуется путем многократного идентичного использования какой-то одной детали или функции.

7. *Тактика замены* направлена на полную замену в механизме определенной детали или узла.

8. *Тактика модернизации* выполняется путем приспособления существующего механизма к новым условиям.

9. *Тактика конвергенции* – это преобразование объекта путем сочетания двух противоположных его элементов.

10. *Тактика деформации* (трансформации) выражается в определенных изменениях устройства, которые при этом не влияют на сущность его структуры и функции.

11. *Тактика интеграции* блоков или деталей означает построение нового устройства из нескольких известных частей, которые объединяются и образуют новую структуру с новыми функциями.

12. *Тактика базовой детали* заключается в добавлении к какой-то основной, главной части механизма других, второстепенных частей, что изменяет его структуру и функцию в нужном направлении.

13. *Тактика автономизации* – это выделение в целом механизме определенной отдельной части с последующей перестройкой других частей.

14. *Тактика последовательного подчинения* реализуется через действия по цепи, в определенном «географическом» порядке, когда все части механизма строятся или перестраиваются по очереди в соответствии с их местами в нем.

15. *Тактика перестановки или смещения* – это изменение расположения какой-то детали в пределах одного и того же механизма.

16. *Тактика дифференциации* заключается в специальном распределении структур и функций в устройстве и т.д.

По своему составу тактики могут содержать несколько простых операций или целую систему операций и действий. В своей реализации они иногда нуждаются в выполнении других тактик, образуя с ними различные сочетания. Однако все они подчиняются указанным выше стратегиям.

В.А.Моляко подчеркивает, «что стратегии во многом личностны – они зависят от устойчивых тенденций в умственных действиях человека, а тактики более ситуативны. Тактики – частные приемы конструирования; одни и те же тактики употребляют разные конструкторы в самых разнообразных ситуациях. Определенные же стратегии больше свойственны конкретным конструкторам, больше соотносятся со способностями, направленностью личности в выполнении той или иной деятельности» [8, с. 38].

Итак, в исследованиях В.А.Моляко разработано оригинальное, содержательное научное представление об организации процесса творческой деятельности личности, которое образует объективную основу для осуществления целенаправленного развития творческой личности.

### 27.3. Психологическая система творческого тренинга личности «КАРУС»

Исходя из собственных стратегиальных исследований творческой деятельности, В.А.Моляко занимает оптимистическую позицию относительно возможностей развития творческого потенциала личности. Он принципиально считает, что «творчеству можно и нужно учить» [8, с. 46], опираясь в этом вопросе на существующий опыт организации обучения научному и художественному творчеству в нашей стране и за рубежом. При этом речь может идти не о «фабрике гениев», а об относительно простых, массовых формах подготовки к творческому труду» [8, с. 47-48].

Ученый напоминает, что в психологии и педагогике давно известны способы, приемы активизации мышления, развития творческих способностей, формирования умений решать новые, неожиданные жизненно важные проблемы. Еще в древние времена философы Сократ, Платон, Эпикур, Аристотель владели приемами ведения творческой дискуссии, диалога.

В наше время при организации художественной и технической творческой деятельности используются десятки специальных приемов – брейнсторминг, синектика, морфологический анализ, алгоритм (теория) решения изобретательских задач – АРИЗ (ТРИЗ), гирлянды ассоциаций, стратегия семикратного поиска, конференция идей, коллективная записная книжка и т.д. [8, с. 48].

Методологическое обоснование современных методов организации творческой деятельности обеспечено в трудах таких исследователей, как А.В.Антонов, А.В.Брушлинский, Г.О.Буш, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, Е.А.Милерян, А.Ф.Эсаулов, И.С.Якиманская, Д.Берлайн и др.

Поэтому сейчас существует реальная возможность и практический опыт применения различных методов активизации, обучения творческой деятельности специалистов-профессионалов, студентов, учащихся ПТУ, школьников. К сожалению, эти возможности используются недостаточно. Однако, каждый человек может «овладеть таким набором мыслительных приемов, которые позволяли бы «сражаться с обстоятельствами, с информацией». Хотелось бы овладеть приемами, метафорически говоря, мыслительного каратэ, чтобы быть сильным на интеллектуальном «поле брани», быть достойным противником в мыслительных «сражениях». Разумеется, здесь нельзя уповать лишь на одни творческие приемы как на своего рода ухищрения. Чтобы овладевать вершинами творчества, следует осуществить и предварительную подготовку – развивать качества памяти, восприятия, воображения, мышления, нужно быть достаточно подготовленным интеллектуально» [8, с. 49].

Учитывая указанные обстоятельства и свой уникальный опыт исследования творчества, В.А.Моляко предложил собственную психологическую систему творческого тренинга личности, которая «основывается на использовании в техническом творчестве основных стратегий конструкторской деятельности, выявленных на профессиональном уровне, а также включает специальные приемы затруднения, которые моделируют реальную производственную обстановку» [8, с. 50].

Эта система достаточно апробирована как в условиях эксперимента, так и реального обучения инженеров, студентов, школьников. Не преувеличивая универсального значения своей системы, В.А.Моляко рекомендует ее, «как вспомогательную в качестве активизатора и стимулятора творческой деятельности, как средство подготовки к творческому труду» [там же].

Предложенная В.А.Моляко психологическая система творческого тренинга «базируется на конкретном изучении процесса конструкторского творчества, его циклов, описанных выше, а также стратегий и тактик, используемых в деятельности профессиональных работников. Именно по основным выявленным в исследованиях стратегиям конструкторской деятельности и была названа данная система – КАРУС (аббревиатура названий стратегий: комбинирование – аналогизирование – реконструирование – универсальный подход – случайные подстановки)» [8, с. 51].

Система КАРУС разработана в различных модификациях в зависимости от индивидуальной или коллективной

формы творчества, от условий применения, контингента, масштаба обучения и т.д. [8, с. 51-71].

Так, модифицированная для старшеклассников методика КАРУС-МСК состоит из теоретической и практической частей.

Теоретическая часть включает в себя систематические данные о природе творчества, сущности личности, средствах активизации творческой деятельности, характеристики различных ее видов, структуру творческого процесса, особенности развития образа создаваемого объекта и т.д.

Практическая, методическая часть «включает вводные инструкции и рекомендации, инструкции и задачи по применению каждой из пяти стратегий, инструкции по применению приемов затруднения творческой деятельности, а также общие инструкции по проведению творческой игры, организации творческого тренинга на уроках, в домашних условиях и т.п.

КАРУС предусматривает также применение других методик стимуляции и активизации творческой деятельности, а также периодическое анкетирование, опрос участников тренинга, проведение свободного творческого поиска и специальных коллективных решений-дискуссий.

Методика опирается на использование различных заданий, научных и технических проблем. В основном, применяются технические задачи по проектированию кинематических систем, и среди них наиболее часто задачи, построенные по принципу «черного ящика» [8, с. 51-52].

Технология использования системы КАРУС в общем виде заключается в следующих стадиях [8, с. 52-56].

На *первой, диагностической, стадии* ученику предлагается решить ряд задач исключительно самостоятельно, без внешнего вмешательства и специального обучения. Это позволяет выяснить, способен (и какими методами) субъект решать творческие задачи. Делаются соответствующие выводы, которые заносятся в протокол (карту) и на основе которых намечаются линии подготовки этого ученика к творческой деятельности.

На *второй стадии*, собственно тренинга, ученику предлагается разрешить новую серию задач, подобных решаемым на первой стадии, но значительно более сложных, поочередно применяя стратегию поиска аналогов, комбинирования, реконструирования, универсальную и спонтанных, случайных подстановок.

На *третьей стадии* осуществляется итоговый контроль решения серии задач.

Вступительные инструкции содержат в себе необходимые сведения о психологии творчества вообще и технического творчества в частности, а также – следующие рекомендации [8, с. 52-53]:

1. «Решая предлагаемые вам задачи, старайтесь воспользоваться теми сведениями, которые мы вам сообщили. Ищите различные способы решения задач, не бойтесь фантастических вариантов. Выполняйте как можно больше эскизов. Если необходимо, прибегайте к выполнению макетов. Не стесняйтесь задавать учителю любые вопросы, которые возникают у вас в связи с решением.

2. Ищите аналогии. Комбинируйте. Попробуйте найти структуру (функцию) с противоположными характеристиками. Пробуйте все вместе: аналогии, комбинации, перестройку по принципу "наоборот". Попробуйте "отдаться на волю случая" – подставляйте то, что просто приходит в голову, даже если оно кажется нелепостью, и т.д…"

После этого осуществляется целенаправленный тренинг по каждой из стратегий.

Так, при обучении стратегии поиска аналогов используется следующая ориентировочная схема [8, с. 53-55]:

– сжатое теоретическое напоминание о сущности поиска аналогов, об их разновидностях и специфике психической деятельности при этом;

– проведение опроса участников обучения по опроснику № 1:

1. Что такое аналогия?
2. В чем сущность стратегии поиска аналогов?
3. Какие аналогии в технике вам известны?;

– индивидуальные советы на основании анализа ответов на опросник № 1;

– демонстрация применения стратегии на конкретном примере;

– решение задач (индивидуальное или коллективное);

– анализ решений;

– проведение опроса учащихся по опроснику № 2:

1. Как вы искали аналогии, решая эти задачи?
2. Какие аналогии вы установили?
3. Какие трудности при поиске аналогов вы испытывали?;

– на основании ответов каждому участнику тренинга даются индивидуальные рекомендации по лучшему усвоению и использованию стратегий аналогизирования.

В дальнейшем указанные циклы повторяются при усложнении задач и предложении учащимся использовать все более сложные и отдаленные аналогии. В завершение решается контрольная задача и проводится собеседование с учащимися для выяснения того, насколько они усвоили особенности использования стратегии поиска аналогов.

Обучение стратегиям комбинирования, реконструирования и универсальной стратегии осуществляется согласно этой схеме, с учетом, разумеется, их специфики, а в случае универсальной стратегии – с одновременным учетом характеристик всех трех стратегий [8, с. 52-56].

Особое внимание следует обратить, как считает В.А.Моляко, на стратегию спонтанных действий и случайных подстановок, поскольку для нее нельзя найти формализованных логических приемов. Поэтому, для ее реализации автор системы рекомендует отдаться «свободному потоку мыслей», попробовать актуализировать первые мысли, которые возникают в голове, фиксировать случайные образы, предметы, принципы и пытаться применить их при решении этой задачи, либо, как это предлагает Э. де Боно, «пользоваться хаосом», однако, «хаосом управляемым», а «не хаосом, как следствием отсутствия управления» [цит. по 8, с. 56]. В дальнейшем ученый рекомендует использовать стратегию спонтанных случайных действий, все больше связывая ее с целенаправленным, организованным умственным поведением [8, с. 56-57].

Важной составляющей психологической системы творческого тренинга личности КАРУС является обучение в специально создаваемых, искусственных затрудненных условиях. Для этого В.А.Моляко разработал ряд специальных методов [8, с. 57-61].

1. **Метод временных ограничений**, базирующийся на учете существенного влияния фактора времени на умственную и другие виды деятельности. Так, согласно экспериментальным данным автора, «при неограниченном времени решения задачи субъект может находить несколько вариантов, продумывать в деталях свои действия, а также искомые качества и структуры объектов и т. п. При лимитированном времени, как правило, решение или может упрощаться - субъект ограничивается использованием того, что он лучше всего знает (чаще это применение шаблонного варианта), или же, во всяком случае, решение в большей или меньшей степени деформируется; по характеру этих деформаций бывает возможно судить об общих тенденциях мыслительной деятельности человека. Как было указано, существуют разные группы испытуемых, которые по-разному реагируют на временные ограничения. У одних временные ограничения вызывают повышение активности и достижение даже более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке; другие (их больше всего) в различной степени меняют свое поведение, снижают результаты и не всегда достигают конечного решения; на третьих временные ограничения оказывают тормозящее, своего рода шоковое влияние, они приходят в замешательство, поддаются панике и более или менее быстро отказываются от решения задачи» [8, с. 57-58].

2. **Метод внезапных запрещений** заключается в том, что ученику на том или ином этапе решения задачи запрещается использовать те или иные элементы конструкции. Этот метод позволяет разрушать штампы в случаях, когда слишком закрепляются определенные преимущества, стиль деятельности, приемы, стереотипы деятельности. Применение такого метода способствует разрушению, расшатыванию инерции действия, формированию умения целесообразного изменения своей деятельности в зависимости от конкретных обстоятельств [8, с. 58].

3. **Метод скоростного эскизирования** требует как можно чаще рисовать все то, что учащиеся представляют себе в тот или иной момент решения задачи. При этом ученику «может быть предложено непрерывно «рисовать» процесс размышления – изображать все конструкции, которые приходят в голову. Благодаря этому приему становится возможным более точно судить о трансформации образов, устанавливать то значение, которое имеют понятие и зрительный образ какой-либо конструкции. Самих учащихся это приучает к более строгому контролю своей деятельности, регулированию посредством образов процесса творчества» [8, с. 58-59].

4. **Метод новых вариантов** реализуется через требование решать задачу по-новому, находить новые варианты ее решения, что дополнительно активизирует творческий поиск, приводит к мультипликации решения, разнообразию его аспектов. Этот метод можно использовать на любом этапе процесса решения задачи – начальном, промежуточном, конечном. Он может рассматриваться как разновидность метода внезапных запрещений [8, с. 59].

5. **Метод информационной недостаточности** применяется для особой активизации деятельности на первых этапах решения задачи. Он реализуется тогда, когда исходное условие задачи презентуется с явной нехваткой стартовых данных. Модификацией этого метода является использование различных форм (текстовой, схематической, графической, рисуночной, цифровой и т.д.) предъявления условий задачи. Он может быть эффективным при изучении особенностей понимания учеником условий задачи, при выявлении имеющегося у него запаса знаний и образов [8, с. 59-60].

6. **Метод информационной перенасыщенности** базируется на внесении в условие задачи заведомо лишних сведений, например, подсказок, которые содержат данные, маскирующие полезную информацию. При этом преподаватель может не сообщать о характере этих данных.

7. **Метод абсурда**, предусматривающий постановку явно невыполнимой задачи, примером которой может быть построение вечного двигателя или конструирование устройства, которое можно применять совершенно с другой целью, чем это требуется в предложенной задачи [8, с. 60].

8. **Метод ситуационной драматизации**, который заключается в том, что в процесс решения задачи вносятся определенные изменения – через постановку различных новых вопросов или непредвиденных требований [там же].

Указанные методы ученый рекомендует применять продуманно, дозированно, полностью или фрагментарно, с учетом индивидуальных особенностей учащихся, чтобы не допустить «эффекта полного гашения» творческой деятельности личности. Система КАРУС в каждом отдельном случае должна быть модифицирована в зависимости от возраста учащихся, уровня их подготовленности, от тех конкретных целей, которые ставятся (общая подготовка к творческой деятельности; специальная подготовка, связанная с решением рационализаторских и изобретательских задач и т.п.).

Как отмечает В.А.Моляко, данные его сотрудников и аспирантов, а также педагогов и методистов-практиков показывают, что существуют, и это вполне нормально, своеобразные нюансы в обучении решению творческих задач по этой системе у младших школьников, подростков, старшеклассников, учащихся ПТУ, членов различных кружков на станциях юных техников (исследования Л.Н.Ивахненко, В.С.Лозницы, П.С.Перепелицы, Е.В.Проскуры, В.В.Рыбалки, М.Л.Смульсон, Т.М.Третьяк, Л.Г.Вержиковской и др.) [8. с. 62].

По мнению В.А.Моляко, «весьма эффективными в практике коллективного творческого тренинга могут быть также разнообразные **творческие игры** учащихся, ...которые, по сути, имитируют профессиональный уровень деятельности» [8, с. 62]. Он рекомендует в этом плане для учащихся старших классов игру «Конструкторское бюро» (КБ), по условиям которой группе из 5-10 специально отобранных учеников предлагается создать определенное техническое устройство.Преподаватель предварительно распределяет роли членов КБ – начальника КБ, главного конструктора, изобретателя, оппонента, чертежника, проверяющего, консультанта, контролера, ассистентов и т.д. Игра проходит в три основных этапа: подготовки, проведения и подведения итогов.

Создание в ходе игры технического устройства должно осуществляться под контролем преподавателя или без него, с использованием стратегий, тактик, затрудняющих приемов КАРУС и методов стимуляции и активизации творческой деятельности - мозгового штурма, синектики, морфологического анализа и синтеза, АРИЗ (ТРИЗ), методов контрольных вопросов, семикратного поиска, инверсии т.д. Предусмотрены также стратегически акцентированные варианты игры – «Аналог», «Комбинаторика», «Реконструкция», «Универсум», «Спонтанные действия» и т.п. [8, с. 62-67].

Творческий тренинг может выполняться как в полном, так и в сокращенном виде «экспресс-тренинга» в школе, внешкольных учреждениях, ПТУ и даже в семье.

Как отмечает ученый, эта игра, равно как и другие, подобные ей, может осуществляться с большими или меньшими отклонениями в сторону свободной импровизации или строгого соблюдения правил. Как в ходе самой игры, так и до ее начала можно вводить различные затрудняющие условия из числа приведенных ранее.

«В течение одной игры можно решать как одну, так и несколько задач в зависимости от успешности решений и наличия времени. На проработку каждой из стратегий необходимо выделять несколько игр до максимально возможного числа...

Творческий тренинг можно практиковать на любых уроках, приспосабливаясь к специфике предмета. Многие учителя, как нам известно из бесед с ними, практикуют нечто подобное.

... Очень важным моментом является то, что в процессе игр осуществляется смена рабочих функций, ролей. Каждый из участников игры должен побывать в различных ролях – от «начальника КБ» до «деталировщика», а при успешной деятельности и до «заказчика» (руководителя игры)… Как показывает опыт, полезно проводить игру КБ одновременно с несколькими группами детей, для чего создаются КБ-1, КБ-2 и т.д., в каждом из которых осуществляется указанное распределение ролей. В подобных случаях возникает столь важная атмосфера соревнования, которая сама по себе является прекрасным стимулом творческой активности. В таких играх у школьников формируются чувства коллективизма, товарищества, профессионального патриотизма, ответственности перед коллективом, необходимые в любой трудовой деятельности» [8, с. 67-68].

Подытоживая этот цикл своих исследований, В.А.Моляко отмечает, что «творчество в целом, техническое, в частности, может и должно занять важное место в формировании у учащихся психологической и практической готовности к труду», ведь «творческое отношение к труду – один из неотъемлемых компонентов высокой культуры труда, который нужно формировать у каждого человека» [8, с. 71].

### 27.4. Чернобыльская атомная катастрофа и виды личностного реагирования на ее последствия

В.А.Моляко является одним из тех ученых-психологов, кто честно и профессионально отреагировал на глобальную Чернобыльскую атомную катастрофу, которая произошла в ночь с 25 на 26 апреля 1986 года и последствия которой почувствовало на себе все человечество. Находясь в Киеве, он как пристрастный очевидец и исследователь тех событий, обобщил свои наблюдения и мысли в ряде статей, а также – в известной работе 1996 года – "Психологические последствия Чернобыльской катастрофы" [13]. Эти наблюдения имеют неоспоримую ценность для всех, кто хочет глубже понять неожиданные психологические сдвиги в сознании миллионов людей в те тревожные дни, которые впервые произошли в украинском и мировом сообществе.

Заметим, что эти взгляды на драматические события того времени сформулированы именно психологом, доктором психологических наук, профессором, яркой творческой личностью, и вместе с тем - поэтом, что вызывает особый интерес. Следует упомянуть, что в своем раннем стихотворении "Монолог современного Гамлета", почти за пятнадцать лет до Чернобыльской катастрофы, В.А.Моляко как будто предчувствовал трагическое разрешение на украинской земле извечного вопроса "быть или не быть". Тогда еще молодой инженер и поэт («физик и лирик") переформулировал этот вопрос на свой лад (приводим в переводе с украинского на русский язык):

«Человек или машина? Вот в чем вопрос,
Который более всего меня волнует
И который мне не дает уснуть, –
От него сойти с ума нетрудно...» [4, с. 21].

Теперь, после "апокалиптического эксперимента", он, как ученый, предлагает обществу профессионально разобраться в психологических последствиях Чернобыльской катастрофы, представляя результаты своего необычного научного исследования непосредственных и отсроченных психологических реакций людей на это событие. В поле его зрения - лица всех возрастов, специальностей, степени вовлеченности в события и т.п.: школьники, студенты, рабочие, военнослужащие, ученые, врачи и представители других профессий из Киева, Житомира, Полтавы, Запорожья, Тернополя, Львова, Одессы, Ленинграда, Москвы, Праги и т.д., которых он непосредственно наблюдал, опрашивал, с которыми проводил многочисленные беседы и т.д. При этом он учитывал теоретические взгляды и экспериментальные данные специалистов, таких как В.П.Антонов, Л.Белецкая, Т.Гаузер, Р.Гейл, А.В.Иллеш, А.А.Карасюк, Л.Ковалевская, А.П.Коваленко, Г.С.Костюк, Б.Куркин, Г.Медведев, М.Одинец, А.Е.Пральников, А.С.Прангишвили, Н.Работнов, С.Скляр, П.Флоренский, Ю.Щербак и др.

В.А.Моляко дает прежде всего общую характеристику психологических событий Чернобыльской атомной катастрофы (ЧАК) как крупнейшей за всю историю человечества, которая имела тяжелые последствия - их можно назвать атомным геноцидом для населения Украины, Беларуси, России.

Особенностью протекания во времени собственно психологических явлений в зоне этой катастрофы стало отсутствие для населения сведений о том, что произошло.

В первые дни после аварии информация была "крайне скупой, неопределенной или неадекватной как у нас в стране, так и за рубежом. Наиболее полные данные об аварии имели лишь те, кто находился непосредственно в районе АЭС, и некоторые руководители в Москве, но и они не обладали достаточной и верной информацией ... Это короткое время - период скрытого накопления информации о катастрофе" [13, с. 4].

Только 4-5 мая происходит, как показывает В.А.Моляко, "информационный взрыв, приведший к первой волне явной паники, эпицентром которой стал Киев, что было обусловлено и его непосредственной близостью к аварии, и масштабом города, и весьма значительной информированностью людей через неофициальные каналы. Паника сопровождается массовым выездом, практически не отрегулированным официально. С 10 по 15 мая самостоятельный выезд в основном закончился" [13, с. 4-5]. В этот период официальные лица осуществляют неадекватное информирование населения, передавая через радио, телевидение и прессу слишком оптимистичные и абстрактные сведения, не способствующие успокоению людей.

Во второй половину мая осуществляется уже санкционированный отъезд детей, это напоминает "своего рода растянутую эвакуацию, причем огорчало принятое решение об отъезде учеников 1-7 классов, а дошкольники и старшеклассники оставались вне "поля зрения" [13, с. 5].

В июне "напряжение достигает своего пика, переходящего в своего рода плато. Отсутствие информации, которая пользовалась бы достаточным доверием, продолжающееся распространение слухов – все способствовало поддержанию состояния непрерывной паники в ее второй фазе – скрытой, менее выраженной" [13, с. 5].

В летние месяцы – июле и августе – в Киеве было относительно спокойно, произошла частичная адаптация к ЧАК, хотя все помнили разрушенный четвертый и еще три заглушенных блока ЧАЭС, принимали и передавали слухи о работах на станции, о различных вариантах ликвидации последствий аварии, не исключалась и возможность взрыва, что поддерживало стабильное состояние напряжения. В этот период, как считает ученый, происходило накопление, в основном, негативной информации в новых формах и размерах.

В сентябре, с возвращением детей с каникул началась новая волна переживаний. "Вопреки" успокаивающей "информации прессы и радио, большинство было склонно трактовать ситуацию как явно неблагоприятную. Люди решали эту проблему как могли – мало кому была оказана какая-либо помощь извне" [13, с. 5 - 6].

Осенью 1986 года для психического состояния населения снова стала свойственна "совокупность надежды, паники, поиска выхода из положения на длительное время или навсегда. Расширение научно обоснованной информации способствовало рассеиванию иллюзий. Хотя происходила частичная дезактивация, проводились репортажи с места событий, возводился "саркофаг" – люди все больше и больше погружались в состояние не такой активной, как в мае, но явной паники" [13, с. 6].

С этого момента и до времени написания данной работы, то есть до 1996 года, по мнению В.А.Моляко, "значительное количество людей чувствует себя неуверенно, подавленно, тревожно. Эти чувства вытесняются повседневными заботами, ухудшенным бытом, общими условиями жизни, но все это лишь усугубляет положение. Большинство охвачено страхом, непрерывной паникой. Это состояние некоторые медицинские (?) и административные чиновники цинично определили как "радиофобия" [13, с. 6]. Ученый считает, что настоящее положение в то время было значительно хуже, чем это провозглашалось официальными лицами.

Вместе с временными, В.А.Моляко определяет и пространственные характеристики распространения описываемых им психологических явлений. Он говорит об определенных психологических зонах, в зависимости от характера проявления отношения к ЧАК, которые в определенной степени совпадают с официально установленными зонами радиоактивного загрязнения. Эти психологические зоны он характеризует следующим образом [13, с. 6-7]:

а) зона отчаяния, которая покрывает наиболее пострадавшие районы Киевской и Житомирской области и некоторые области Беларуси;

б) зона непрерывной скрытой паники – это Киевская область с самим Киевом, Житомирская, Черниговская, Ровенская области, отдельные районы других областей Украины, вся территория Беларуси, часть Брянской области России;

в) зона повышенной тревожности – вся Украина и Беларусь, смежные области России, регионы, в которых есть АЭС;

г) зоны настороженности – Украина, Европейская часть России, Беларусь, Казахстан, некоторые области азиатской части России, страны Европы, в которых наблюдалось заметное увеличение уровня радиации после ЧАК;

д) зоны эпизодически возникающей озабоченности – весь остальной мир.

Ученый предупреждает, что такое психологическое зонирование носит условный характер и не претендует на точность "географических границ" переживаний и тревог.

Основной причиной возникновения паники, как главной психологической реакции людей на ЧАК, В.А.Моляко считает их полную психологическую неготовность к подобного рода событиям, ведь "никто во всем мире не был готов к такой колоссальной атомной катастрофе, случившейся в Чернобыле. При этом имеется в виду не сама авария непосредственно на АЭС – как это описано в ряде достоверных свидетельств. Можно с полной ответственностью сказать, что многие люди, прежде всего некоторые работники станции, пожарные, военные, милиционеры, врачи проявили настоящий героизм, самоотверженность, а порой и высочайшее мастерство в решении оперативных задач, связанных с аварией. Перед этими людьми без малейшего преувеличения в долгу весь мир, а уж Европа тем более. В данном случае мы анализируем поведение не непосредственных "ликвидаторов" последствий аварии, а тех, кто был на некотором расстоянии, в частности, киевлян" [13, с. 9].

Ученый объясняет состояние психологической неготовности к адекватному восприятию случившегося, следующими причинами [там же]:

– уникальностью аварии, поскольку ранее не было подобных прецедентов, что и вызвало чрезвычайное когнитивное напряжение при оценке событий;

– чрезвычайно слабой профессиональной подготовкой к рациональным действиям в случае атомной аварии большинства специалистов, в частности, представителей гражданской обороны, которые вообще никак не функционировали;

– недостаточностью соответствующей информации, своеобразной информационной анархией, определившей преимущественно стихийное, часто неразумное поведение людей; этому же способствовал низкий порог критичности к полученным сведениям, слухам;

– эмоциональной неустойчивостью, которая была обусловлена, в частности, директивным стилем управления, заторможенностью инициативы, нарушением каналов управления, уединением людей, что обостряет негативные переживания.

Все это, а также негибкое поведение руководства на разных уровнях власти, засекречивание многих сведений о масштабах и характере радиационного загрязнения, аморальная пассивность некоторых врачей и других специалистов - способствовало наращиванию различных опасений, фантастических слухов, возникновению на этой почве "индивидуальных и массовых эмоциональных реакций панического характера, основанных на постоянной тревоге и

более или менее сильном чувстве страха" [13, с. 9-10].

В.А.Моляко, опираясь на тщательный анализ ЧАК и на ее образ в сознании людей, отмечает существование особого психологического феномена под названием "Чернобыльская радиационная паника". Этот феномен имеет свои специфические признаки: страх, тревога, беспокойство, попытки спастись от беды путем бегства из Киева, массовый отъезд детей, хаос в работе некоторых учреждений, системы связи, финансовой системы, транспорта. Они вызваны взрывом атомного реактора, который включал в себя огромное количество радиоактивных веществ и определенным образом выступал аналогом взрыва атомной или водородной бомбы.

Однако, вместе с приведенными признаками паники, в Киеве не наблюдалось массового, поголовного бегства населения. Ученый объясняет это двумя причинами.

Первая из них, главная, заключается в отсутствии для населения "видимой опасности, которая воплощалась в любых визуальных формах (пожар, разрушения, взрывы и т.д.), поскольку основная опасность – радиация – фиксировалась мало и не была угрожающей по своему немедленному действию (речь идет главным образом о Киеве). Как было сказано, истинные масштабы опасности представляли лишь некоторые... было очень много тех, кто проявлял абсолютную безопасность (особенно в первый период). Многие не проявляли даже элементарной осторожности: в последние дни апреля и первые майские дни люди проводили время на воздухе, загорали, лежали на земле, позволяли играть детям в песочницах, в футбол; окна в транспорте были открыты, во многих квартирах – то же самое; о респираторах смешно даже было говорить, тогда как теперь и ребенку ясно, что простейшие респираторы были необходимы; фразы типа "нечего раздувать опасность", "мы далеко от АЭС", "кто-то намеренно хочет посеять панику" и т.п., были распространены, то есть люди просто по беспечности не поддавались панике" [13, с. 14].

Вторая причина ограниченности паники заключается, по мнению ученого, в действиях власти, которая сознательно распространяла установку "на сохранение спокойствия, поддержание порядка на предприятиях, в учреждениях, успокаивающие выступления (правда, и они запаздывали). То есть, что для одних было источником повышенного беспокойства, для других служило средством успокоения: в тот период, в 1986 году, уровень доверия к правительству еще не был таким низким, как впоследствии. Кроме того, действовало успокаивающе и то, что в Чернобыле осуществлялись огромные работы по дезактивации, не произошли напророченные кем-то последующие взрывы. Следует признать, что в плане предупреждения паники было сделано немало (далеко не все и во многом не так, как следовало бы, но следует быть объективными: массовая паника, которая могла бы охватить практически всех, была отведена) [13, с. 15].

Поэтому, как утверждает В.А.Моляко, "обычная" паника прошла очагами, не затягивая в свои сети более 10% людей. Однако уже с первых дней, а в последующих – во все большей степени стала развиваться своеобразная скрытая РАДИАЦИОННАЯ ПАНИКА, имевшая к тому же тенденцию к НЕПРЕРЫВНОМУ (очень длительному) пульсирующему проявлению. Феномен этой паники заслуживает особого внимания, поскольку речь идет именно о панике, которая порождена как действием самой радиации, так и страхом последствий воздействия малых и повышенных доз радиации на человеческий организм. В таких масштабах, как известно, ничего подобного никогда в истории человечества не было и в этом отношении наш печальный приоритет неоспорим - на огромной территории образовался полигон для испытания, помимо прочего, еще и психологического воздействия мирного ядерного ... оружия" [13, с. 15].

Исследователь связывает проявление скрытой чернобыльской радиационной паники со следующими основными причинами, такими как [13, с. 16]:

1. Страх перед неопределенностью и непредсказуемостью общего воздействия радиации на человека.
2. Страх перед возможными последующими разрушениями в зоне АЭС.
3. Страх перед загрязненностью воздуха, воды, продуктов питания, почвы, помещений, зданий и т.д.
4. Отсутствие внятной постоянной информации об истинном положении.
5. Отсутствие для большинства людей медицинского контроля, консультаций.
6. Постоянные слухи о гибели людей, облучении, заболеваниях, переполненности больниц зараженными (диапазон слухов был огромным и включал в себя самые нелепые и фантастические).
7. Отсутствие перспектив переселения в чистые зоны, замены квартир, места работы, переезда и т.д.
8. Постоянный страх за себя, своих родных и близких, страх перед болезнями, особенно онкологическими.
9. Неадекватная запросам людей работа средств массовой информации.
10. Нарушение режима питания, сна, отдыха, работы в связи со всеми указанными причинами и ухудшение психического состояния вследствие биофизического ослабления организма, к тому же не следует забывать, что началось действие более или менее существенных доз радиации и пока не установлено, настолько сильно она влияет на состояние психики [13, с. 16].

Следовательно, делает вывод ученый, "понятно, что специфическую сущность скрытой паники составлял именно неясный, трудно понятный страх перед радиацией. Существенный рост беспокойства в 1990-м – первой половине 1991-го года скорее всего можно объяснить появлением новых сведений о степени зараженности территории, рассекречиванием некоторых данных о росте заболеваний в пострадавших районах, в том числе, разумеется, и в Киеве. Возьму на себя смелость утверждать, что наступает (а может быть и наступил) новый пик скрытой паники. Расспросы убеждают в том, что она обусловлена как только что названными причинами, так и общим снижением психического (и не только психического) тонуса жизни, резким ухудшением повседневного благосостояния: ростом цен, нехваткой продуктов (даже "грязных"), очередями и т.п. Во многих ответах опрашиваемых проступают неприкрытые нотки отчаяния, апатии, озлобления, предельно негативная оценка положения в стране" и т.д. [13, с. 17].

Обобщая данные своего уникального исследования, В.А.Моляко дает конкретную психологическую характеристику скрытой постчернобыльской паники, которая включает в себя такие признаки, как [13, с. 17–18]

а) озабоченность, выражаемая в стремлении уехать из сильно загрязненного радиацией города, достать "чистую" пищу, спрятаться от пыли, пить минеральную привозную воду и т.д.;

б) повышенное внимание к теме радиации в разговорах, прессе, радио и телепередачах, подозрительность в

отношении правдивости и полноты официальной информации об истинном положении дел с радиацией;

в) повышенная подозрительность относительно своего самочувствия и самочувствия родных, близких, особенно детей, в большинстве случаев явное завышение любых негативных признаков плохого самочувствия, резкий рост "онкофобии";

г) повышенная отстраненность от работы, других форм деятельности, снижение работоспособности, производительности, творческой активности, повышенная суетливость, или, наоборот, заторможенность;

д) повышенная раздражительность, агрессивность, конфликтность (при этом трудно отличить их от "пусковых" причин: это следствие физического воздействия на организм, указанных выше психических стрессов, к которым в последние годы добавились и "нечернобыльские");

е) стремление отвлечься от тревожных мыслей, чувств с помощью алкоголя, загулов, секса, успокоительных и близких к ним наркотических лекарств;

ж) заметное снижение у многих людей аккуратности, опрятности, стремления к порядку, потеря интереса ко многим радостям жизни [13, с. 17-18].

Вместе с этим, ученый отмечает заметную активизацию религиозного сознания в разных его формах, что, как утверждает примерно треть опрошенных, связано с Чернобыльской атомной катастрофой. Он констатирует, что определенные им признаки и проявления скрытой радиационной паники могут варьировать в широком диапазоне - "от случаев истерического поведения до нахмуренно-подавленного, апатичного, отчужденного состояния, однако имеются и случаи игнорирования (иногда показного) опасности радиации.

Динамика перехода скрытых форм паники в некоторые разновидности "открытых" практически не поддается логическому прогнозу. Катализатором в возникновении панических состояний может быть прежде всего конкретная информация, слух, в том числе и малоправдоподобный или значимый (эта значимость всегда преломляется через субъективные диспозиции, установки, оценки) [13, с. 18].

Время, как отмечает исследователь, "наличие своего рода опыта переживания длительной тревоги, пребывание в состоянии скрытой паники, очевидно, дают определенный иммунитет к новым воздействиям негативного характера, что должно быть учтено при разработке мер по нейтрализации сопутствующих радиационным психологических последствий ЧАК" [13 , с. 19].

В.А.Моляко понимает, что Чернобыльская атомная катастрофа с ее последствиями – это сложное явление, с которым столкнулось человечество. Поэтому следует говорить о генезисе научного понимания этого явления, о ряде фаз процесса понимания, связанных с указанными им периодами конкретных событий, в частности, прекращением пожара на АЭС, выполнением частичной дезактивации, созданием укрытия, "саркофага" для аварийного блока и т.д. Поэтому он выделяет следующие фазы такого понимания сущности ЧАК [13, с. 19-20]

I – недопонимание и непонимание случившегося.

II – гипертрофированная интерпретация происшедшего события.

III – понимание на уровне доступной информации и ее новых доз.

IV – стабилизация понимания.

V – "пульсирующая" интерпретация, обусловленная новыми соображениями и т.д. [13, с. 19-20].

Ученый характеризует во времени каждый из этих периодов понимание ЧАК.

I. Для первого периода, 26 апреля – 3-5 мая 1986 года, присущи предельно краткие сообщения об аварии, по объему они могут быть сравнимы с японскими хокку. Поэтому большинство людей не обратило на них внимания, даже когда сигналы о страшной аварии отдельные граждане стали получать от родственников из-за границы. Подавляющее большинство людей было не готово адекватно оценить события. "К тому же сильным отвлекающим средством стало празднование Первого мая. Еще одним таким фактором оказался матч киевского "Динамо" на Кубок европейских кубков вечером 2 мая. Очень много людей (разумеется, не только киевляне) видели в этом матче более существенное событие, чем "какая-то авария".

Следовательно, ни союзное, ни республиканское правительство, ни партийные органы, ни гражданская оборона, ни представители медицины – никто не выступил хотя бы с элементарными предупреждениями и разъяснениями, которые были бы кстати даже в значительно более простых ситуациях.

Именно поэтому результат первого периода - полная недооценка ЧАК и возникшей опасности" [13, с. 20-21].

II. Второй период начался, по мнению В.А.Моляко, 23 мая и продолжался до июня 1986 года, когда, "несмотря на тщательное сокрытие информации, многие узнавали о том, что в район Чернобыля отправлены и отправляются войска, милиция, оттуда выселяют людей... Естественно, что узнавали и о том, что кое-кто уже уехал сам или вывез родственников из Киева и таких было немало. Между прочим, отсутствие официальных сообщений ухудшало положение.

Начали распространяться разные слухи – от вполне правдоподобных (потом выяснялось, что и правдивых) до самых фантастических - о гибели значительного количества людей, о средствах самолечения алкоголем и др. Часть людей (по очень приблизительным подсчетам около четверти опрошенных и наблюдаемых) находилась в эти дни в состоянии достаточно сильной паники, что выражалось в неадекватной оценке ситуации; преувеличении опасности того момента, стремлении спастись бегство; повышенной суетливости, хаотизме поведения, или, наоборот, заторможенности; падении дисциплины, работоспособности, поисках успокоительных средств (лекарств, алкоголя); жажде получения информации - повышенной заинтересованности ко всем слухам, сообщениям и т.п.

Незначительная часть населения была неоправданно равнодушной к происходящему, а основная масса находилась в состоянии относительного покоя, сохраняя главные особенности обычного поведения.

Главный признак интерпретации случившегося в этот период – гипертрофированная оценка сведений об аварии. В данном случае преобладала гипертрофия представлений о немедленном действии радиации. Более того, речь шла о возможном взрыве АЭС и полном уничтожении Киева и других мест, находящихся в относительной близости к станции. Некоторые оценки, казавшиеся тогда гипертрофированными, стали вполне «нормальными» на протяжении более или менее длительного времени" [13, с. 21-22].

III. Третий период понимания ЧАК связан, по мнению В.А.Моляко, с расширением официальных сообщений об аварии, в частности, с выступлениями представителей Минздрава УССР. Однако переломным в этом плане стало выступление 14 мая 1986 года по всесоюзному телевидению М.С.Горбачева, которое запоздало на 20 дней, но "было достаточно успокаивающим, содержало ряд не совсем важных для пострадавших моментов чисто политического плана, в нем впервые на высоком уровне давалась общая, более или менее адекватная оценка случившегося, содержалась довольно тревожная правда о масштабе аварии. С этого момента начинаются регулярные репортажи из района аварии, публикуются другие материалы" [13, с. 22].

Все это способствовало лучшему пониманию ситуации, однако, на этой фазе происходило переплетение "информации по официальным и неофициальным каналам, а, в связи с этим, и переплетение оценок, формирование образа событий с привнесением каждым своих субъективных представлений, знаний, с учетом возможностей конкретного интеллекта и воображения. Именно поэтому для рассматриваемого периода характерны резко противоположные оценки даже среди лиц, близких по профессии, возрасту и общему уровню развития...

Примерно до конца 1986 года, когда было закончено строительство "саркофага" и большая часть людей вернулась домой в Киев, представления об атомной опасности менялись каждый раз под влиянием очередной дозы информации... Каждая телепередача, публикация, рассказ очевидцев – новый всплеск паники или надежды, подъем или спад настроения. В один и тот же день мнение о последствиях ЧАК меняется на противоположное, причем это происходит неоднократно" [13, с. 23].

IV. Четвертая фаза понимания последствий ЧАК условно начинается, как считает В.А.Моляко, примерно с момента "захоронения" под "саркофагом" четвертого блока АЭС, то есть с конца 1986 по 1989 год. В это время большинство людей, не видевших ни самой аварии, ни тушения пожара, ни тех, кто погиб сразу же или позже, которые были сориентированы по кинопредставлениям о жизни и смерти и недостаточно осведомленные в области радиобиологии, успокаивались. Наступал период стабилизации представлений, их ретуширования своего рода монотонией информации, спокойным (в своем большинстве) освещением того, что произошло и его последствий. Сказалась, разумеется, и психологическая усталость людей: с апреля они находились в состоянии весьма сильного напряжения, даже перенапряжения, когда можно было говорить вполне оправданно о продолжительном стрессе, переживании состояния безысходности, незащищенности, даже обреченности. Поэтому стабилизация представлений – отнюдь никак не их улучшение, не изменение мнения об опасности воздействия радиации, вырывающейся наружу, скорее это была выработка определенного иммунитета к действию новой и повторяющейся старой информации о Чернобыле" [13, с. 24].

В.А.Моляко отмечает, что "осознание необходимости преодоления паники, депрессии – это признак вообще-то нормальной реакции на событие независимо от его объективных проявлений. Инстинкт самосохранения, безусловно, срабатывал и подавляющее большинство тех, кто суетился между "быть или не быть", "уезжать или остаться", начинала строить новую жизнь – жизнь в условиях происшедшей катастрофы, когда нет возможности сколько-нибудь существенно от этих последствий уклоняться. Даже представление о том, что, скажем, Киев – это "град обреченный", ничего не меняло, потому что ничего нельзя было изменить, и разум вынужден был с этим примириться. Даже у достаточно информированных людей представление об опасности вытеснялось в сферу подсознания, а некоторые вытесняли эти представления сознательно, целенаправленно" [13, с. 24-25].

Ученый подчеркивает в этом плане положительную роль юмора в преодолении тревожности, отчаяния, паники, выступавшего как эффективное психологическое средство самозащиты. "Вообще-то отдельные всплески" черного юмора "отмечались еще во втором периоде, но тогда он был все же менее распространенным, далеко не все могли позволить себе улыбнуться чьим-то страшноватым шуткам.

Следовательно, своего рода адаптация к негативной информации и защитная реакция способствовали выработке следующей точки зрения: если ничего нельзя изменить, то лучше жить спокойнее. Это фаза подавления апокалиптических призраков и вхождения в работу в новых, теперь уже постоянных радиационных факторов" [13, с. 25].

V. С 1989 года и до сих пор (до 1996 года – на момент выхода данного труда В.А.Моляко [13] - Р.В.) продолжается пятый период развития представлений о последствиях Чернобыльской катастрофы. Ученый образно называет ее фазой "жизни и умирания, обнявшись с ЧАЭС", присоединяясь к мнению одного из его собеседников. Как считает исследователь, для этого наиболее длительного периода, с одной стороны, "характерно более взвешенное и устоявшееся отношение ко всему, что происходит, а с другой – действие новых, порой чрезвычайно существенных доз негативной информации. Поэтому я и назвал его периодом "пульсирующей интерпретации": всякий раз, когда у нас появляются новые сведения, мы или вновь возбуждаемся, или впадаем в депрессию, или чуть отходим, как правило, ненадолго. Какие оценки нынешней ситуации в областях, близких к Чернобылю? Они во многом связаны с тем более мрачным прогнозом, начавшим преобладать с 1989 года и существенно распространившимся на протяжении 1990 года. Появилось большое количество публикаций, радиопередач, телепрограмм, в которых речь шла о невыселенных из близкой к 30-километровой зоне жителях, недостатке чистых продуктов, повышении заболеваемости среди населения, росте смертности, часто безразличном отношении местной и высшей власти к пострадавшим, в том числе и к тем, кто принимал участие в ликвидации последствий ЧАК" [13, с. 25-26].

Представив "периодическую" характеристику понимания населением последствий ЧАК, В.А.Моляко выделяет четыре основные оценки положения, т.е. результативную сторону этого процесса. Это следующие оценочные суждения [13, с. 26].

1. "Здесь жить нельзя" – такую оценку ситуации дают те, кто "считает, что необходимо уезжать, что загрязненность территории значительно сильнее, чем об этом говорилось и говорится в последнее время, нет перспектив в ближайшие годы получить соответствующие продукты, никто не проявляет к людям необходимой заботы.

2. "Приходится жить здесь", поэтому следует максимально заботиться о воде, продуктах, насколько это возможно чаще и надолго уезжать из Киева хотя бы летом, а детям – на все каникулы, необходимо принимать абсорбенты, другие полезные продукты ".

3. "Сейчас всюду одинаково" – такую оценку высказывают те, кто считает: "Там национальная резня, там химия,

там землетрясение, там голод. Придется выбирать свое, привычное. И кто по делу может сказать, как еще будет с этой радиацией. Может, и не так страшен черт, как его малюют».

4. "Можно и существовать" в условиях незначительной радиации (эта категория считает, что она именно такова в Киеве). Есть, конечно, места, где действительно радиация повышена. А тут жить можно" 13, с. 26].

В связи с указанным выше, с октября по декабрь 1990 В.А.Моляко провел опрос 234 киевлян, которым задавался только один оценочный вопрос: "Какова, по вашему мнению, сейчас радиационная обстановка в Киеве?" Полученные ответы были распределены согласно 4 указанным выше вариантам оценки следующим образом: 1 – 12%, 2 – 28%, 3 – 34%, 4 – 22%, не дали ответа 5% [13, с. 26].

На основе этого и других опросов ученый получил основание констатировать, что генезис понимания Чернобыльской атомной катастрофы "связан с общей и специальной информированностью людей о том, что произошло, о действии радиации, проникновении радионуклидов в организм, с профессиональными знаниями, "географией" – местообитанием, с мерами, которые принимались по ликвидации более отдаленных последствий аварии, а также со специфическими особенностями мышления, мировоззрения, личной философии каждого опрашиваемого" [13, с. 27].

По глубокому убеждению В.А.Моляко, глобальные масштабы происшедшего в Чернобыле, огромная опасность, которая признана и узкими специалистами, и сообществом страны и всего мира – все способствовало формированию нового постчернобыльского мышления. "Эта разновидность экологического мышления базируется на понимании опасности, порожденном развитием промышленности, неумением или нежеланием проявлять заботу об окружающей среде, среде повседневного существования, а также на представлениях о возможных катастрофах, вызывающих гибель огромных масс людей или даже всего человечества" [там же ].

Ученый называет характерные черты постчернобыльского мышления. Это, прежде всего, доминирование целостного образа самой аварии, распространения радиации и ее опасности. В этом комбинированном образе содержатся и зрительные, и понятийные компоненты. "В каждом отдельном случае, в зависимости от причастности субъекта к последствиям ЧАК, он как-то окрашен в эмоциональные тона. В данном случае можно говорить об интегрированном "Ч-образе", как о таком, что существенно влияет на мышление в целом, на интеллектуальное и общее поведение человека, поскольку и сам этот образ, и возникающие в связи с ним прочные пласты ассоциаций формируют и деформируют выработку представлений о жизнедеятельности, своем поведении и поведении других, в конце концов, о смысле жизни. Ведь "Ч-образ" – это поправочный коэффициент, который входит в систему принятия решений, оценок, выбора тактик и стратегий поведения, профессиональной деятельности...

Поэтому мы имеем основания говорить о "Ч-образе" как о системообразующем факторе. Тем более, что данный образ имеет весьма значимый эмоционально-волевой "подтекст" в самом широком смысле. В зависимости от особенностей реагирования на ЧАК, для каждого человека соответствующим образом обусловливается выбор целей, формируется система ценностных ориентаций, субъективных предпочтений, стратегий проектирования личной жизни и т.п. То есть фактически мы можем говорить о своего рода определяемости человеком индивидуального стиля жизни и деятельности" [13, с. 27-28].

В.А.Моляко отмечает огромное практическое значении знания об основных типах реагирования на Чернобыльскую катастрофу, невзирая на ее безпрецендентнисть и высокую вероятность появления новых катастроф. Жизнь только подтвердило его вывод – их количество не уменьшается, а последствия носят иногда непредсказуемый глобальный характер. Упомянем лишь атаку террористов на города США 11 сентября 2000 года и развертывание глобальной антитеррористической операции.

Поэтому исследователь предлагает свою оригинальную классификацию из шести типов реагирования личности на ЧАК – в зависимости от особенностей осознания людьми своих действий, выполнения или невыполнения ими основной работы, принятия важных решений, продолжительности переживаний и т.д. [13, с. 29-30].

Это следующие типы.

I тип – индифферентный, к которому "относятся те, кто практически не обнаружил какой-либо серьезной реакции, не изменил своего поведения, продолжал жить и работать так, как и до аварии". К этому типу относятся две основные категории – так называемые "философы-фаталисты" и "стабильные флегматики". Первые просто считают, "что суждено, тому не миновать" (среди них много верующих, которые восприняли ЧАК как наказание и связывали избавление от нее с волей Божьей). Остальные – это в целом спокойные люди, которых ничто не может вывести из себя. Сюда же следует отнести и некоторых лиц со сниженными умственными способностями. Конечно, были и такие люди, кто оказался недостаточно информированным и не проявил интереса к тому, что произошло" [13, с. 29].

II тип – "мобилизованный" (парадоксальный), к которому относятся люди, которые "под влиянием информации об аварии повысили свою активность, улучшили показатели в деятельности, активнее искали выход из сложившейся ситуации, забывая обо всем второстепенном.

Представители этого типа обнаруживают постоянную активность именно тогда, когда есть основания для серьезных опасений, когда они убеждены, что действительно следует действовать. Принятие решений о действиях они осуществляют на основе значимой для них информации, впрочем, это касается и большинства других. Это важный момент, поскольку здесь можно предположить "включение мобилизующих механизмов" не только у представителей этого типа. Основной же особенностью таких "парадоксалистов" является то, что они становятся максимально активными именно при наличии затруднений, в экстремальных условиях" [13, с. 29-30].

III тип – "депрессивный", к которому относятся люди, замедляющие свою деятельность, снижающие активность "под влиянием негативной информации. Они более скованы в решениях, более длительное время рассуждают и мало действуют, неадекватно реагируют на последующие, по их мнению, малозначительные сообщения и т.д." [13, с. 30].

IV – "чрезмерно активные" лица, которые в условиях получения информации о ЧАК сразу же начинают бурную деятельность, но "малоадекватную, не всегда продуманную, носящую хаотический характер. Это тип, который в данном случае можно назвать активно паническим. Деятельность его представителей не всегда осознана и, как правило, не дает сколько-нибудь ощутимых положительных результатов" [там же].

V тип – "активно депрессивный" (циклический), представители которого "сначала очень активно реагируют на

сообщения, начинают действовать, но впоследствии быстро впадают в противоположную крайность – бездействие, даже депрессию" [там же].

VI тип – "скрыто панический" – это некоторые люди, которые с самого начала "реагировали на сообщения о ЧАК однозначно – "отключались", т.е. не только не активизировали свою деятельность, не только затормаживали ее, но вообще ничего не делали, как бы "застывали". Здесь можно выделить две разновидности такого реагирования. Первые ничего не делали, ничего особенного при этом не испытывали, не переживали. Другие ничего не делали, но при этом очень переживали происходящее – вся их активность протекала на уровне "скрытых" психических переживаний, воображения и чувств, которые внешне не проявлялись" [13, с. 30].

Наименее многочисленными, по наблюдениям автора исследования, были представители первых двух типов реагирования (соответственно 9% и 3%), а далее наблюдалось следующее распределение численности: III тип реагирования – 17%, IV тип – 20%, V тип – около 22%, VI тип – около 28%. Наблюдался не только эффект устойчивого реагирования, но и определенная динамика "перехода из одного типа в другой – в зависимости от полученной информации, понимания ситуации, степени адаптированности к условиям жизни, степени удаления от даты ЧАК. В последнем случае численность представителей I, III и VI групп увеличивалась, а IV, V – уменьшалась. В целом, как считает В.А.Моляко, можно однозначно констатировать заметное снижение профессиональной и общей активности во все периоды формирования представлений о последствиях ЧАК" [13, с. 31].

Подводя общий итог своего уникального исследования, В.А.Моляко делает вывод о "чрезвычайно серьезном влиянии случившегося в Чернобыле," не только на генетику, медицину, экономику, но и, что отнюдь немаловажно, на развитие наших экологических взглядов, формирование послечернобыльского мышления и даже мировоззрения" [13, с. 31].

Сам же В.А.Моляко, как ученый, отреагировал на Чернобыльскую атомную катастрофу по III-му типу – он мобилизовал, повысил уровень своей профессиональной научной деятельности в исследовании проблемы воспитания творческой личности, сосредоточив свои усилия на изучении наиболее актуального, центрального ее аспекта, связанного с выявлением и воспитанием творчески одаренной молодежи, от которой в значительной степени зависит преодоление последствий Чернобыльской катастрофы и, в целом, процветание Украины в будущем.

Вместе с тем, это исследование побудило ученого обратить внимание на вопросы психологической безопасности личности.

### 27.5. Психологическая безопасность творческой личности и ее защита от различных угроз, в частности, от глупости и зависти

В связи с недостаточным уровнем творчества в стране, вследствие чего она оказалась фактически не готовой к эффективному решению острых проблем (Чернобыльская катастрофа, провал «перестройки», развитие независимого государства, необдуманный переход к рыночной экономике, бедность большинства населения и т.п.), перед В.А.Моляко встал актуальный вопрос о причинах такого положения, среди которых он выделяет, прежде всего, психологическую безопасность личности. Ученый считает этот вид безопасности также очень важным фактором здоровья личности во всех его проявлениях: физическом, психическом (душевном), психологическом, духовном и, собственно, творческом. В частности, творческое здоровье толкуется им как такое, что «характеризует человека именно более высокими уровнями проявления его интеллекта, чувств, саморегуляции, в этом смысле... можно говорить о его приближении к здоровью духовному, а последнее, надо полагать, характеризует человека с точки зрения его высших возможностей в постижении мира, самого себя, проявлений, прежде всего, таких чувств, как стыд, сострадание, благоговение (ср. с разработками В.С.Соловьева).

Под творческим здоровьем мы понимаем, прежде всего, возможности человека в создании оригинальных идей, конструкций, произведений в условиях преодоления более или менее выраженных трудностей и препятствий и чем больше эти трудности, чем более оригинальное творение создается, тем о более высоком уровне творческого здоровья можно говорить. Здесь уместно выделить, что, как и в случае психического и психологического здоровья, субъект не всегда может обладать полноценным физическим здоровьем, но при этом быть, скажем так, здоровым психически, психологически. Конечно, формула «в здоровом теле – здоровый дух» не отменяется, но и положение о том, что здоровый дух может преодолевать болезни тела, имеет право на признание, примеров этому очень много. Что же касается творческого здоровья, то здесь в ряде случаев мы также можем констатировать проявление собственно творческих достижений при выраженных психических и физических недостатках (уже давно сочетание «творчество душевнобольных» стало вполне реалистичным, адекватным описанным проявлениям). С другой стороны, мы, как хорошо известно, можем говорить о конструктивном (положительном, полезном) и деструктивном (разрушительном) творчестве (например, в военной области, а также в социальных сферах, в искусстве и т.д.). Вот здесь и уместно рассуждать о творческом нездоровье, болезненных проявлениях, которые одновременно свидетельствуют и о духовном нездоровье» [19, с. 44-45].

Отталкиваясь от понятия творческого здоровья, В.А. Моляко предлагает обратить внимание на роль негативных действий на творческую личность, как факторов, которые могут сразу же провоцировать стресс, вызывать психические травмы, так и таких, которые являются малозаметными, невинными, в частности, связанными с накоплением определенных «впечатлений, которые далее могут трансформироваться в весьма существенные деструктивные составляющие сознания и подсознания». Это могут быть разные образы и чувства, которые формируются на основе различного рода общения с отрицательными персонажами, как в самой обыденной жизни, так и, скажем, в процессах потребления продукции средств массовой информации. Как это не трудно понять, речь фактически идет о том, что можно назвать засорением психики, а с «точки зрения православия – греховностью, что влечет за собой болезни» [19, с. 45].

В.А.Моляко констатирует, что в современных условиях творческой личности практически не гарантирована никакая безопасность – ни физическая, ни экономическая и, тем более, психологическая безопасность. К тому же, последняя имеет еще и ту специфику, что от психологических проблем и угроз трудно спрятаться, поскольку они существуют в самом человеке. Ведь «переживания, чувства, интеллектуальные экскурсы – все это

интериоризированные», располагающиеся на единой арене психической жизни, субъективной сцене, на которой каждый из нас «прогоняет свою яркую или тусклую жизнь со всеми ее радостями и горестями» [19, с. 45-46].

Исходя из указанных соображений, ученый выделяет три исходных принципиальных тезиса, что важно для построения «теорий психологической безопасности личности» [19, с. 46-47]:

Психологическая безопасность должна обеспечиваться, прежде всего, изнутри, со стороны душевного мира человека, при этом нельзя игнорировать внешнюю безопасность. Более того, принципиальным является положение, что «человек от всех опасностей мира может найти средства защиты в самом себе, причем... не только от чисто психологических, но и от многих других (болезни, различные гонения, преследования, неудачи, травля и др.)». Этот вид защиты можно реализовать религиозными средствами, технологиями психологического тренинга (например, йоговскими, дзен-буддистскими и т.п.).

Должна быть обеспечена психологическая защита «человеческой природы», личности от созданной человеком «антиприроды». Она связана с «лавинообразным насыщением» психической (физиологической и биологической...) атмосферы информацией, псевдоинформацией и разного рода препятствиями, шумами, которые глушат, искажают или, наоборот, гиперболизируют ту или иную информацию. Я имею в виду не только средства массовой информации..., но и общую тенденцию насыщения нашей... экстерьерной... жизни огромным количеством продуктов артемира: искусственными строениями различного рода и назначения, начиная от архитектурных и заканчивая бытовой техникой, транспортными средствами, рекламой, разнообразной продукцией (в том числе пищевыми продуктами в разнообразном оформлении), а также, что особенно важно, многократным расширением в повседневной жизни, прежде всего, в городах, и чем больше город – тем больше контактов людей между собой.

Вследствие всех этих информационных «облучений» человек, находящийся как пылинка в их водовороте, чаще всего, если он не владеет защитными средствами, становится постоянной и элементарной жертвой информационной обработки (стихийной и направленной). Все его органы чувств (в том числе и те, которые нами еще не до конца выявлены) работают с перегрузкой, пытаясь пропустить, отобрать, профильтровать, использовать по назначению уже отобранную информацию, – куда там! Поэтому здесь уместна несколько кощунственная мысль: слепым и глухонемым в такой ситуации легче «(здесь же выражаю не совсем шуточную гипотезу: не исключено, что определенное вырождение, связанное с врожденными дефектами и т.п. – это защитная реакция человеческой природы на созданную им самим антиприроду)» [19, с. 46-47].

Поскольку существует необходимость приведения внутреннего мира в соответствии с внешним хотя бы на уровне относительной психологической безопасности, встает вопрос о выборе средств психологической защиты и профилактики творческой личности. Это очень сложная проблема, учитывая «засилья идеологий, религиозных конфессий, научных и псевдонаучных (или просто шарлатанских) концепций, теорий, адекватных и шизофренических, практических систем психологического самосовершенствования и тренировки. Ведь речь идет не о пустяковых вещах, а о таких грандпроблемах, как, например, эмоционально-волевая саморегуляция, интеллектуальная саморегуляция и, наконец, творчество, без которого выходить современному человеку, как мы знаем, нельзя не только на поединок с психологическими войнами, но и просто на улицу, которую без будничного творческого воображения просто-напросто он не сможет успешно перейти, даже в надлежащем месте (особенно в часы пик)». Вот о каких средствах следует вести речь [19, с. 47].

Если же говорить об определенных структурных аспектах концепции психологической безопасности, то В.А.Моляко выделяет среди них такие как:

а) сенсорно-перцептивная безопасность;

б) эмоциональная безопасность;

в) интеллектуальная безопасность;

г) общеличностная безопасность;

д) духовная безопасность [там же].

Структура психологической безопасности также включает:

– семейную психологическую безопасность (ПБ);

–групповую ПБ;

– общественную ПБ;

– государственную ПБ;

– глобальную ПБ.

Рабочая концепция В.А.Моляко о психологической безопасности также включает «гипотезу о типах реагирования на значимые для субъекта внешние речевые и другие информационные действия», основанные на его собственном изучении феномена скрытой паники, которая наблюдалась во время Чернобыльской атомной катастрофы. Тогда ученым было выделено шесть основных типов реагирования:

I. Индифферентный.

II. Мобилизационный.

III. Депрессивный.

IV. Повышенной активности.

V. Активно-депрессивный.

VI. Скрытнопаничесий [19, с. 47-49].

Исходя из приведенной классификации типов реагирования на одни и те же сигналы, ученый говорит о соответствующей типологии предупреждения и корректировки сенсорно-перцептивных действий определенных групп людей, то есть:

адекватно-гипертрофирующие;

адекватно-адекватные;

адекватно-минимизирующие;

неадекватно-адекватные;

неадекватно-минимизирующие;

неадекватно-гиперболизирующие действия.

Отсюда следуют выводы о построении системы психологической безопасности, которая должна предусматривать разнообразное восприятие и раскодирование сигналов – их понимание, оценку, внесение в субъективное поле анализа и интерпретации, а впоследствии – принятия решений на основе сенсорно-перцептивного «восприятия информации в контексте поведения такой личности [19, с. 49].

Даже этот один, достаточно важный аспект, которого коснулся В.А.Моляко в общем контексте проблемы психологической безопасности личности, дает серьезные основания для выводов о необходимости повышения степени такой безопасности на различных иерархических уровнях. «В частности, следует обратить внимание на разработку средств защиты от вредных и опасных воздействий на психику человека, особенно детей, на выработку средств реабилитации пострадавших от травмирующих воздействий, самых разнообразных негативных деформаций психики.

Именно психология должна разрабатывать положения о защите психики, о психологической безопасности человека в том огромном океане информационных потоков, который стал обыденностью настоящего, особенно для жителей городов, где в значительной степени нарушены естественные процессы экологического симбиоза человека с природой. При этом становится все более очевидным, что исследования и практическая деятельность психологов должна в максимальной степени ориентироваться на органичное сотрудничество с медициной и церковью. Если с медициной сотрудничество имеет место в определенной степени (оно выражено, даже в целом направлении - медицинской психологии), то с церковью пока практически действенной связи нет, а, между тем, в православии накоплен огромный материал по профилактике и лечению болезней, по психогигиене, который может быть весьма полезен не только для верующих» [19, с. 49-50].

В.А.Моляко конкретизирует свое понимание психологической безопасности личности на примере защиты от «двух далеко не самых приятных дам», как он их саркастически называет, «двух черных муз» - глупости и зависти, которые часто наряжаются в чужую одежду, «пытаясь как можно лучше выглядеть и казаться умными, приятными и правдивыми» [19, с. 51].

Ученый берется утверждать, что если бы мы научились «преодолевать чары этих обольстительниц, много, очень много что в нашей жизни было бы совсем по-другому. По-другому – в смысле: лучше...» Поэтому, следует лучше познать их сущность, «пообщаться с ними лицом к лицу» [там же].

С психологической точки зрения о разумности и глупости можно судить, как предлагает В.А.Моляко, по двум основным общим критериям – как человек мыслит и как он действует. «Глупостью, в отличие от ума, принято считать то, что противоречит смыслу ситуации. Глупость может выступать в форме невоспитанности, малокультурности. Глупость – это когда человек говорит не то, что вытекает из конкретного хода разговора. Глупостью будет и неправильное действие: можно позвонить, а мы пишем письмо, тратя массу времени. Так же, как и в любом профессиональном виде деятельности, и в научных ее видах существуют свои правила, нарушение которых может рассматриваться как глупость. Одной из таких «научных» и традиционных глупостей является попытка изобрести вечный двигатель. Но при этом не следует забывать, что некоторые вчерашние глупости могут завтра стать совсем не глупой обыкновенностью – история науки и техники полна букварными примерами» [19, с. 52].

То есть, возможна, но не обязательна, относительность глупости, которой свойственна определенная диалектическая парадоксальность, которую В.А.Моляко предлагает называть парадоксом Швейка. Ведь, с одной стороны, «Швейк – дурак из дураков, а с другой – мудрец, который оставляет в дураках всю австро-венгерскую монархию с ее законами и порядками. Поскольку глупость может действительно ею быть, а может такой лишь казаться» [там же].

Нельзя приписывать глупости те проявления неправильности, отклонения от норм поведения, от конкретных условий, за которыми стоят оригинальность и творчество во всех его формах и проявлениях. В.А.Моляко напоминает, что некоторые оценивают творчество как проявление глупости, как это было с творчеством К.Э.Циолковского, идеи которого считали в свое время чуть ли не сумасшедшими. Общество часто бывает не готово к восприятию, к пониманию сущности и перспективности изобретений и открытий.

В связи с этим, ученый считает психологической сущностью глупости именно непонимание (или недопонимание), неправильную оценку того или иного явления, объекта, ситуации, самого себя и т.п. «Непонимание, неправильная оценка связаны с выделением в факте, событии несущественного, в смещении акцентов, в безосновательной подмене одного другим» [19, с. 52-53].

Опираясь на многочисленные собственные наблюдения, ознакомление с соответствующей литературой, В.А.Моляко предлагает оригинальную классификацию глупости и глупого поведения. Она включает следующие их типы [19, с. 53-57].

А. Универсальная глупость, которая является постоянной и касается всех сторон жизни. Она определяется недостатком ума, его негибкостью, инертностью, односторонностью, нарушением психической деятельности вообще, умственной ограниченностью от рождения, недоученностью, умственно-практической инфантильностью и т.д. Такие люди живут среди других и даже могут сделать достаточно «интеллектуальную» карьеру, хотя их и называют за глаза «круглыми дураками».

Б. Глупость бездельников, которые из-за своей лени всегда остаются в дураках. Они меньше знают именно потому, что меньше учатся и потому выглядят глупее рядом с теми, кто знает больше.

В. Профессиональная глупость, когда человек не справляется со своей работой. Это может быть следствием неправильного выбора профессии, отсутствия соответствующих способностей, недостаточной подготовки, вследствие чего человек оказывается не на своем месте, играет не «свою» роль в профессиональной деятельности и в ее иерархии.

Г. Бытовая или житейская глупость, когда человек может быть прекрасным специалистом-ученым, токарем, художником и т.п., и одновременно бездарью в своей семейной, бытовой жизни. У так называемого «домашнего дурака» может преобладать какой-то тип ума, например, теоретический или художественный, но не хватает практического. Или у него наблюдается полное погружение в профессиональную деятельность с доминированием

интересов к чему-то одному, что глушит все остальное. Это иногда выглядит как рассеянность ученых или неумелость инженера в бытовых вопросах.

Д. Эмоциональная глупость, с которой при наличии сильных чувств, аффектов человек может сделать немало глупых вещей. При этом свое влияние могут вызвать как негативные чувства (страх, гнев, ревность), так и положительные (любовь).

Е. Наркотическая глупость, обусловленная употреблением и настоящего наркотика, алкоголя, и воздействием на психику "внешних" и "внутренних" наркотиков, которыми могут быть успех, слава и т.д. В последнем случае, как отмечает В.А.Моляко, люди, «пораженные кинжалом успеха, становятся явными дураками, теряют чувство реальности, у них развивается высокомерие, они совершают поступки, противоречащие не только этике, но порой и здравому смыслу... Наркотик деформирует поведение человека, подчиняет его одной потребности и ее удовлетворению. Здесь от глупости до преступления часто даже не шаг, а полшага» [19, с. 55].

Ж. Ситуативная глупость, являющаяся наиболее распространенной, когда каждый человек может иногда неправильно оценить ситуацию, особенно в новых условиях, при решении новых проблем, задач и поэтому по сути действовать глупо, неправильно, ошибочно. Однако, умный человек учится (иногда всю жизнь) на ошибках ситуативной глупости и отдаляется от прозвища "дурак", тогда как настоящий дурак им же и остается. В связи с этим, ученый справедливо подчеркивает, «что прошло уже то время, когда можно было безапелляционно говорить: от ошибок никто не застрахован. От некоторых ошибок мы должны быть надежно застрахованы, иначе нам просто лучше уж крутить руль обратно – в пещеры» [19, с. 56].

З.Псевдоглупость, которую демонстрируют люди, как бы прикидывающиеся глупыми, хотя они на самом деле идут далеко впереди других в мыслях, действиях в науке и искусстве. «...В эту зону глупости попадают или творческие личности, или хорошие актеры и симулянты. О творцах, которых принимают за дураков и сумасшедших, мы кое-что сказали, а вот что это за интересная категория – «играть в дураков»? Ведь часто мы с ними сталкиваемся. И вариантов здесь немало» [там же].

Последнее свидетельствует о том, насколько важно уметь отличать настоящих дураков от мнимых. Для этого существуют специальные психологические методы определения умных и глупых. Кроме них, существуют и проверенные жизнью методы, к которым В.А.Моляко относит, прежде всего, оценку успешности деятельности в конкретном виде труда или ведении домашнего хозяйства, уровень бесконфликтности на протяжении длительного времени дома, на работе, отсутствие большого количества «роковых» ошибок в отношениях в браке, с соседями и т.д.

Оперативным определителем ума и глупости, как убежден ученый, является юмор. «Скажите мне, какие анекдоты вам нравятся, и я скажу вам, кто вы. Юмор бывает «дубовый», примитивный – это юмор глупых. Бывает и юмор более высокого сорта, над которым дураки не смеются, в свою очередь, они его не понимают... Можно согласиться с таким мнением: смех – индикатор ума и глупости. Юмор – это еще и достаточно надежный способ определения интеллектуальной и общей совместимости людей. Английская пословица советует: если ты хочешь выбрать достойную жену, проверь, смеется ли твоя невеста от шуток, смешных для тебя...» [19, с. 56-57].

Следовательно, как считает В.А. Моляко, умение определять дурака не помешает. Однако некоторые дураки таковы, что их, подобно мине, следует своевременно обезоруживать. «Но это вовсе не значит, что надо устраивать облаву на дураков. Во-первых, всех, учитывая разновидности глупости, не выловить. А во-вторых, можно же и лечиться, причем амбулаторно. От всех видов глупости есть чудодейственное лекарство – мышление, которое содержит и такие убийственные для глупости составляющие, как критичность и самокритичность. Лекарства эти проверенные и, пожалуй, единственно надежные. К тому же без побочных вредных последствий, а совсем наоборот...» [19, с. 57].

Заканчивая с глупостью, ученый иронически добавляет: «Впрочем, не будем такими уж критичными и не будем все и вся валить на дураков. Из того, что было сказано выше, недвусмысленно следует: и умные нередко бывают дураками. Я бы сказал даже так: глупость, совершенная умным человеком, иногда несоизмеримо опаснее и масштабнее по своим последствиям» [там же].

В.А.Моляко выделяет еще одного врага личности – то мелкое чувство, которое причиняет и самим носителям, и тем, на кого оно направлено, только одни неприятности, а порой муки и страдания. Это чувство зависти. Ведь его роль в повседневной жизни слишком велика, а порой и трагична по своим последствиям. Ученый справедливо называет это чувство «ржавчиной души». Он даже составил определенную антологию высказываний о зависти таких известных людей, как Эпиктет, Аристотель, Декарт, Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Ю.Олеша, В.Катаев и др.

Приведем здесь лишь два определения этого чувства, выделенные В.А.Моляко. Так, Спиноза считал, что зависть «есть не что иное, как сама ненависть, поскольку она рассматривается… таким образом, что чужое несчастье вызывает у завистника удовольствие и, наоборот, чужое счастье доставляет ему недовольство». А Гельвеций утверждал, что «под флагом зависти шагают ненависть, клевета, предательство и интриги» [цит. по 19, с. 58].

Диапазон тормозящих, разрушительных действий этого коварного и скрытого (в действительности, часто засекреченного) чувства поражает ученого: «Есть случаи просто трагические: из-за зависти люди идут на убийство, поджог, гнусный оговор». А пушкинский Сальери даже создает свою философию, именно философию завистника, по которой одаренный человек, в данном случае Моцарт, должен быть уничтожен [19, с. 59].

В.А.Моляко предлагает, с определенными упрощениями и экстраполяциями, свой взгляд на психологический механизм зависти: «Поскольку, согласно почти со всеми определениями, зависть – это переживание по поводу успехов (или качеств) другого человека, то в основе ее должен быть механизм оценки другого человека, его черт, действий того, кто имеет к ней определенное отношение. Следующим необходимым компонентом механизма зависти должно быть сравнение другого человека с самим собой. Таков, вероятно, процесс развития зависти и, как его следствие, как следствие сравнения себя с другим, своеобразного «примеривания костюма удачи» другого человека на себе – вывод о чем-то, например, о том, что этому другому человеку абсолютно незаслуженно повезло, что он слишком удачлив и т.д. И тут же к этому выводу уже присоединяется сожаление, негативное переживание; иногда оно уже изначально вплетается в процесс, опережает вывод, смутно тревожит того, кто сравнивает себя с другим. Позднее это переживание, которое может быть вначале совсем незначительным, может перерасти, как мы видим, в сущие муки ада» [19, с. 60].

Ученый подчеркивает, что в случае зависти характерными являются именно негативные переживания успеха другого человека. Она часто выражается в формах, завуалированных, «загримированных» под принципиальность, высокую нравственность и непогрешимость.

Интересна проведенная В.А.Моляко классификация видов, уровней развития и форм проявления зависти [19, с. 60-61].

Он различает, прежде всего, такие виды зависти, как конкретная и расплывчатая, которая не совсем определена и при этом глобальна, всеядна и переходит во враждебность.

По своему масштабу и действиям зависть бывает «большой» и «маленькой». В первом случае - «это, когда другой человек спать не может из-за благосостояния другого, когда мысли о благосостоянии преследуют его, поедают душу, превращают в жалкого раба зависти». Во втором случае – «это мимолетное сожаление о том, что вот у другого это есть, а у тебя нет; но именно беглое такое сожаление, которое не вызывает особого раздражения, почти тут же растворяется» [19, с. 60-61].

По степени развития и длительности зависть имеет несколько уровней [19, с. 61]:

1-й – ситуативная, эпизодическая зависть, что легко устраняется из сознания и легко «снимается» трудом, заботами, собственными достижениями и т.п.;

2-й – циклическая зависть, которая периодически возникает и затем снова исчезает;

3-й – хроническая зависть, более или менее постоянно подавляющая человека;

4-й – патологическая зависть – острая, маниакальная, что поглощает человека, заставляет его принимать различные решения, совершать действия, чтобы как-то утолять ненасытный голод зависти; она сопровождается злорадством при неудаче и несчастиях того, кому завидуют.

В.А.Моляко также выделяет, по форме, две разновидности зависти. «Первая связана с попыткой достичь того же, что имеет предмет зависти. Вторая – с тенденцией к разрушению того, кому завидуют. Здесь – и две стратегии поведения, а именно: первая стратегия заключается в том, чтобы подняться до уровня другого, вторая – в том, чтобы другому сделать плохо – поджечь дом соседа.

Можно добавить к этой классификации наблюдательного психолога еще одну, которая базируется на анализе последствий зависти для самого завистника. Если обратиться к предыдущей группе разновидностей, то следствием так называемой «белой» зависти может быть положительное саморазвитие личности, которая рассматривает достижения другого человека как образец для подражания и самосовершенствования.

Следствием же второй разновидности, так называемой «черной», зависти может стать личностная деградация, разрушение самого завистника. В.А.Моляко предостерегает, что зависть как безумие так или иначе калечит всех завистников, «которые начинают болеть маниями преследования, расстройствами психики, а в итоге нередко и другими болезнями, поскольку они постоянно отравляют свой организм завистью, убивают в себе радость, великодушие и благородство.

В болезнь, самую настоящую болезнь может превратиться зависть и, поэтому неслучайно, возникает вопрос, а можно ли ее лечить?» [19, с. 63].

Ученый отвечает на него положительно и предлагает ряд соответствующих мер.

Во-первых, следует очень дифференцированно подходить к разнообразию видов зависти и лечить только те, которые развращают личность.

Во-вторых, следует знать, что «главный, смертельный враг зависти – возвышенный, благородный, неэгоистичный характер. Альтруизм, коллективизм, общительность, взаимопомощь, сострадание, сочувствие – это налучшие, надежные лекарства от зависти» [там же].

В-третьих, наиболее опасным врагом зависти есть разум. «Иногда капли разума бывает достаточно, чтобы рассосалась раковая опухоль зависти. Человек вдруг сам удивляется: да что это я на самом деле, почему это я завидую? Ведь мир, жизнь разнообразны, люди разные и должны быть разными, у каждого свое – и радости, и неудачи, у каждого свой характер, надо искать свое в себе, а не грабить других завистью. И от зависти, даже дыма не останется.

Но, если уж нет спасения, не хватает собственных ресурсов, следует идти к обычному врачу-психиатру или психологу, а не лечиться с помощью анонимок, кляуз, сплетен, различных капостей, на которые «мадам зависть» так старательно порой толкает, розозлевая себя. Если не хватает в себе сил порвать с этой грязной, старой и распутной уродиной, идите к врачу...

Человек может и должен побеждать в себе недостатки, обходиться без них. Замечательно и оптимистично сказал А.С.Макаренко: «Это распространенное мнение, что у человека должны быть недостатки?... Никаких недостатков не должно быть». Очевидно, что это вполне можно отнести и к такому губительному и мерзкому чувству, как зависть» [19, с. 63].

Отметим, что этот подраздел теории В.А.Моляко о воспитании творческой личности несомненно имеет не меньшее значение, чем другие ее составляющие. Ведь им было почти впервые в отечественной психологии показано, что несмотря на наличие самой идеальной методики развития творческой личности, все усилия самого человека, педагогов, системы образования и даже целого государства можно свести почти на нет, если на всех этих уровнях царит глупость и зависть. Особенно это касается судьбы творчески одаренной молодежи, которой выдающийся психолог и педагог посвятил следующее разделы своей теории.

### 27.6. Социальные и психологические условия выявления и воспитания творчески одаренной личности

Сразу же после Чернобыльской катастрофы под научным руководством В.А.Моляко в украинской психологии разворачиваются исследования проблем творчески одаренной личности [10; 12; 14; 16; 17]. Это стало своеобразным ответом ученого на обострение экологического, социального, политического, экономического кризиса в стране, завершившегося распадом СССР и появлением независимой Украины. В.А.Моляко не видит другого пути, как развитие и мобилизация творческого потенциала нации, актуализация, прежде всего, огромных возможностей, которыми обладает ее наиболее одаренная часть.

Ученый указывает на тот очевидный факт, «что наибольших успехов добиваются те государства, которые имеют высококвалифицированные кадры работников в соответствующих сферах деятельности, то есть фактически речь идет (учитывая особенности научно-технических тенденций, модификации различных видов труда) об интеллектуальном, творческом потенциале каждой страны... Так же это особенно остро ощущают на нынешнем этапе развития те государства, и среди них Украина, где медленно и малоэффективно решаются актуальные проблемы настоящего и среди других причин называется недостаточная интеллектуальная готовность к решению новых и сложных проблем. То есть, ощущается дефицит специалистов высокого уровня в различных областях, ...дефицит одаренных работников» [16, № 1: с. 3].

В.А.Моляко указывает также на то обстоятельство, что «имеет место четко выраженная тенденция к овладению новыми профессиями, освоению новой техникой, адекватной адаптации к изменениям в условиях и характере деятельности во многих сферах, растут информационные потоки, все чаще ощущается дефицит времени, возникает много препятствий, которые сопровождают обычные трудовые процессы. Именно поэтому прогностическая ориентация на наиболее одаренных, как на будущих работников высшей квалификации, а также и использование творческого потенциала «обычных», «умеренно одаренных» работников – все это стало почти обыденностью. Правда, от такой обыденности не стали обыденными вопросы дальнейшего исследования одаренности, выявления одаренных детей, их обучения и воспитания, работа с одаренными всех возрастных уровней» [18, с. 11].

При этом следует отталкиваться от положений научных исследований проблем одаренности, сформулированных в трудах таких отечественных и зарубежных ученых, как Б.М.Теплов, Г.С.Костюк, В.А.Крутецкий, Н.С.Лейтес, Б.Блум, Н.Карне, Дж.Рензулли, Р.Стернберг, Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкин, В.Д.Шадриков, Ю.З.Гильбух, Е.И.Кульчицкая, Р.А.Семенова и др.

По мнению ученого, это должно стимулировать заинтересованность официальных деятелей проблемами одаренности, творчества, интеллекта и перерастанию устойчивого интереса к ним «в последовательную государственную политику, направленную на поиск, обучение и воспитание одаренных детей и молодежи, на адекватное стимулирование творческого труда среди специалистов, вообще на защиту таланта» [16, № 1: с. 3].

В этом плане показателен опыт Японии, в которой еще в начале XX века (!), раньше, чем в других странах, была сформирована действенная и эффективная, «конкретная государственная политика по поиску и воспитанию одаренных детей, созданию условий, которые всячески способствовали бы их развитию. Здесь не место для размышлений, насколько именно такая политика способствовала дальнейшим впечатляющим успехам Японии, но уже сам подход свидетельствует о мудрости, предусмотрительности и настоящем патриотизме, без которого, как отмечают не только японцы, нечего и думать о каких-либо масштабных свершениях» [16, №1: с. 4].

В.А.Моляко представляет свой «реестр определений сущности творческого дарования, его реальных уровней, который больше напоминает перечень творческих ценностей, потенциалов, ресурсов, возможностей в их генетическом развертывании, которыми обладает творчески одаренная личность как субъект создания всех других ценностей. В этот реестр он включает [16, №1: с.4-5]:

а) задатки – наследственные анатомо-физиологические особенности, на основе которых развиваются способности творчески одаренной личности;

б) наклонности – отношения, конкретная избирательная направленность личности на определенную деятельность, основанная на интересах, постоянных потребностях выполнения определенной деятельности, стремление ее совершенствования, что составляет основу ПРИЗВАНИЯ;

в) способности – индивидуальные свойства личности, которые предоставляют ей возможность более успешно овладевать и выполнять определенную деятельность с ее конкретными задачами и проблемами;

г) общие способности – индивидуальные свойства личности, которые лежат в основе овладения и реализации любой деятельности;

д) специальные способности – конкретные свойства личности, которые дают ей возможность овладевать и выполнять определенную деятельность;

е) творческие способности, позволяющие успешно выполнять любую или конкретную (например, литературную) творческую деятельность;

ж) одаренность – специфическое сочетание способностей, интересов, потребностей, что позволяет выполнять определенную деятельность на качественно новом, высоком уровне, который значительно возвышается над условным средним уровнем;

з) творческая одаренность – способность личности успешно решать творческие задачи, выполнять творческую деятельность более оригинально, чем при наличии «простых» творческих способностей;

и) талант – система качеств, свойств личности, которые дают ей возможность достигать значительных успехов в оригинальном исполнении творческой деятельности;

к) гениальность – системная характеристика личности, которая свидетельствует о сверхоригинальности ее достижений, об очень существенном превышении ею уровня обычной, творческой и даже талантливой деятельности [16, №1: с. 4-5].

На основе проведенных исследований проблемы одаренности В.А.Моляко дает свое определение одаренного ребенка. Таковым признается ребенок, который выделяется среди своих сверстников удачно выраженными успехами в достижении результатов на качественно высшем уровень, который превосходит определенный условный «средний» уровень; при этом важно иметь в виду, что речь идет не об отдельных, случайных успехах, а о систематических, которые вообще присущи определенной деятельности этого ребенка. А когда результаты его деятельности будут еще и оригинальными, то можно говорить о творческой одаренности...» [16, №1: с. 5].

Указанная выше градация составляющих одаренности позволяет В.А.Моляко подойти к принципиальному вопросу о масштабах одаренности, ее уровнях, распространенности. Его позиция в этом вопросе заключается в том, что «одаренность является общераспространенным явлением, обусловленным как биологически, так и социально определенными факторами, она является биопсихическим потенциалом каждого родившегося ребенка, что позволяет этому ребенку, в первую очередь, выживать физически (биологический вектор) и достигать в социуме наибольших

успехов (психологический вектор).

Именно поэтому фактически речь идет об одаренности каждого ребенка (за исключением лишь сильно выраженной патологии), но при этом всегда будем конкретизировать уровень одаренности, направление одаренности в зависимости от сфер деятельности, общую или творческую одаренность. В этой связи, мы можем говорить о среднем или высоком уровне одаренности, об одаренности научной, технической, художественной или любой другой, в зависимости от конкретной направленности, а также об общей или творческой. Последние две разновидности связаны соответственно с успешным выполнением любой деятельности во временном и количественном измерениях: сделать быстрее и больше или с выполнением оригинальной, творческой работы, решением творческих задач. Понятно, что проявления талантливости, а тем более гениальности, – это явление неординарное, это своеобразное чудо, о каждом из которых в каждом отдельном случае следует вести «отдельный разговор» [16, № 2: с. 2-3].

При решении очень важного вопроса о выявлении, диагностике одаренности, ученый учитывает те ее показатели, своеобразные индикаторы, которые раскрыты в концепциях Дж.Гилфорда, А.М.Матюшкина, Дж.Рензулли, Б.М.Теплова и т.д. В последних выделяются такие индикаторы одаренности, как интеллект, интуиция, быстрота выполнения заданий, поливариантность решений, доминирование интересов и мотивов деятельности, оригинальность, смекалка и т.д. Вместе с тем, В.А.Моляко предлагает свою «гипотетическую структуру творческой одаренности, ориентируясь на шесть ее основных параметров, а именно [16, № 2: с. 3-4; 18, с. 12]:

I – сфера реализации одаренности, ее преобладающий тип (научно-логический, технико-конструктивный, образно-художественный, вербально-поэтический, музыкально-двигательный, практически-технологический, ситуативно-спонтанный или рационально-осмысленный);

II – проявления творчества (реконструктивное, комбинаторное творчество, с использованием аналогов);

III – проявления интеллекта (в функционировании понимания и структурирования конкретной проблемной информации, постановке задачи, поиске и конструировании решений, прогнозировании решений, гипотез, замыслов;

IV – динамика деятельности (медленная, быстрая и сверхбыстрая);

V – уровни достижений: а) когда доминирует желание превысить существующие достижения, сделать лучше, чем есть; б) достичь наивысшего из существующих результатов; в) осуществить решение проблемы, сверхзадачи, которую еще никто не решал, то есть на грани «фантастики»;

VI – эмоциональная окрашенность (одухотворенность, эйфорийность, уверенность, сомнительность) [16, № 2: с. 3-4].

В.А.Моляко специально подчеркивает, что «в нашей концепции творческой одаренности… видное место занимает предположение об определяющей роли стратегий как личностных системных образований, характеризующих общие мыслительные диспозиции, установки, готовность к творческой деятельности. Стратегии детерминируют подготовительные, планирующие и реализующие действия субъекта, организуют поток мыслительного поиска и имеют конкретные направления – на поиск аналогов, комбинирование, реконструирование; определяют характер трансформации праобразов и прапонятий в образы-проекты, образы-решения» [18, с . 13].

Следующий важный вопрос, по мнению В.А.Моляко, связан с выявлением одаренности, причем здесь следует отдавать «преимущество, прежде всего, дошкольному возрасту, ведь с него все начинается» [16, № 2: с. 4].

Ученый соглашается с мнением, что при разработке методик выявления одаренности следует опираться на опыт определения этого феномена психики. В частности, заслуживает внимания формула одаренности, принятая в системе образования США и содержащая такие составляющие, как интеллект, академические успехи индивида, достижения в сферах творческой деятельности, общения и психомоторики, к которым следует также добавить мотивацию. Примером такой дефиниции может также стать предложение американского исследователя Дж.Рензулли внести в определение одаренности характеристики интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творчество и настойчивость в решении любимой задачи.

Учитывая опыт зарубежных специалистов в выявлении одаренных детей, достижения соответствующих исследований, которые осуществлялись под научным руководством В.А.Моляко, а также опыт некоторых украинских общеобразовательных учебных заведений нового типа, им предложена общая ориентировочная схема отбора одаренных детей по следующим показателям [16, №3: с. 5; с. 15, с. 18,]:

а) характеристики детей, которые дают родители их способностям и достижениям в семье;

б) характеристики детей, которые готовят педагогические работники дошкольного учреждения или школьного заведения, куда поступает и учится ребенок;

в) общее медицинское обследование ребенка, включающее также специальное обследование нервно-психической системы;

г) комплексное психологическое обследование на основе бесед с детьми и родителями, тестирования, наблюдения и т.п.;

д) выполнение специально разработанных заданий по профилю учебного заведения;

е) итоговая оценка экспертной комиссии, в состав которой желательно включить, кроме представителей учебного заведения, независимых экспертов – психолога, квалифицированных специалистов в разных сферах деятельности и т.д.

Наилучшим же вариантом поиска и введения одаренных кандидатов в состав учебного заведения В.А.Моляко считает тот, «который связан с различными типами предыдущей работы психологов и педагогов учебного заведения с родителями, дошкольными учреждениями, кружками и т.д. И это при условии, что психологи, которые будут выполнять эту работу, должны иметь соответствующую подготовку в высших учебных заведениях, направленную на поиск, обучение и воспитание одаренных детей» [16, № 3: с. 5].

В связи с существующими научными данными и собственным опытом, В.А.Моляко признает очень актуальным вопрос об обеспечении психологического здоровья творчески одаренной личности или творческого здоровья личности. Ведь творчески одаренный человек действует в очень сложных напряженных условиях воздействия массивных «информационных потоков, стрессовых ситуаций, различных деструктивных факторов на физические, психические и интеллектуально-творческие показатели здоровья индивида, особенно, когда речь идет о каждой

отдельной ситуации и конкретном субъекте. В этом отношении можно считать достаточно важными характеристики субъективного реагирования разных по возрасту, профессии людей на определенные факторы, усложняющие условия деятельности, условия выполнения определенной творческой работы. Эти вопросы требуют основательных теоретико-эмпирических исследований» [18, с. 14]. В этой связи, можно использовать результаты исследования самого автора о влиянии на личность усложняющих условий в процессе конкретной творческой деятельности школьников, студентов, профессионалов (временные ограничения, внезапные изменения условий задач и деятельности, информационные излишества в условиях и, наоборот, информационные дефициты). Так, им было выяснено, что субъекты при этом делятся «на шесть групп: те, кто в усложненных условиях улучшал свою деятельность и те, кто от деятельности отказывался или впадал в панику. Это как раз может быть полезным иллюстративным материалом к вопросам, которые здесь рассматриваются. Во всяком случае, мы имеем основания говорить о более высоком уровне функционирования психологического здоровья именно у представителей первой группы, а точнее – людей творческих» [18, с. 14].

Однако, при решении проблемы выявления одаренной молодежи важными могут быть не только научные, исследовательские параметры одаренности, но и живые характеристики одаренных, талантливых личностей. Это имеет значение для повышения уровня способности рядового гражданина в выявлении указанного феномена в повседневной жизни. Поэтому, В.А.Моляко провел опрос среди знакомых и незнакомых людей, предлагая назвать [17, с. 2]:

а) трех гениев всех времен и народов;

б) гениального человека XX века;

в) выдающихся людей Украины – всех времен, XX века и нашего времени;

г) одаренных, талантливых детей из близкого окружения.

Анкетирование позволило сделать следующие выводы [17, с. 2]:

– Гениями всех времен и народов опрошенные автором украинцы назвали Ф.Достоевского, В.Ленина, Петра I, А.Пушкина, И.Сталина, Леонардо да Винчи, И.Франко, Л.Толстого и др.;

– Гениями XX века были названы: В.Бехтерев, А.Эйнштейн, И.Сталин, И.Павлов, З.Фрейд;

– Выдающимися людьми Украины опрашиваемые считали: во все времена Т.Шевченко, Б.Хмельницкого, Л.Украинку, Ивана Франко, Г.Сковороду, в XX веке – Н.Амосова, А.Макаренко, В.Сухомлинского, И.Франко, а в наше время – О.Блохина (футболиста), Н.Витренко (политика – опрос проводился в последние месяцы 1999 года), Е.Патона, С.Королева, М.Стельмаха, В.Симоненко (поэта).

Как указывает В.А.Моляко, опрашиваемые часто давали пестрые, несколько парадоксальные и даже юмористические ответы (например, о Йозефе Швейке, герое романа Я.Гашека), иногда в список попадали рок-звезды, популярные певцы, актеры кино, спортсмены и т.д.

Среди прочего, эти данные свидетельствуют о неподготовленности, порой несерьезности и поверхностности рядовых граждан в понимании проблемы одаренности, что можно считать одной из социально-психологических причин ее недостаточного практического решения в украинском обществе.

Более глубокими, такими, над которыми взрослые задумывались намного больше, были ответы, касающиеся одаренных детей. Чаще эти ответы касались собственных детей или детей знакомых, которым были свойственны блестящие успехи в учебе, изучении языков, спорте, музыке, рисовании и т.д. Это позволило в конце концов составить «обобщенный портрет одаренного ребенка, который почти полностью совпадал с выводами исследователей

Итак, одаренным является ребенок, который:

– оригинально решает задачи, изобретательный, догадливый;

– решает задачи быстро, часто интуитивно;

– может привести несколько вариантов решения одной и той же задачи;

– полностью погружается в решение (на время поиска ответа);

– предпочитает самые эстетичные варианты решения;

– уверенный в себе (хотя это не обязательно);

– хорошо ориентируется в обстоятельствах, учитывая помехи и выгодные моменты;

– может предусматривать успешность или неуспешность решения и т.д.» [17, с. 3].

Ученый отмечает, что указанными особенностями можно охарактеризовать довольно многих людей. Это придает оптимизма, поскольку, «если таланты – это редкость, то одаренные дети – явление распространенное» [там же]. Но почему при массовом наличии одаренных так мало талантливых, а с другой – при наличии одаренности почти среди всех детей, так мало одаренных среди взрослых? В.А.Моляко отвечает на этот вопрос следующим образом: «бездарными нас делает наша бездарная жизнь, которую мы, становясь взрослыми, по каким-то причинам, пока еще не совсем понятным, превращаем в серое существование: в школе, на работе, в быту...» [Там же].

В этом плане встает, как очень актуальная, проблема обучения и воспитания одаренных детей, которая конкретно реализуется в том или ином учебном заведении. «Был и остается открытым вопрос о целесообразности создания специализированных учебных заведений для обучения одаренных детей (такими заведениями могут быть гимназии, лицеи, колледжи, авторские школы)» [18, с.15].

В.А. Моляко приводит три точки зрения на специфику подготовки одаренных детей, в частности, на так называемую проблему автономизации. Так, согласно одной точки зрения, необходимо отделить одаренных детей, поскольку им неинтересно учиться с обычными учениками по общим программам. Иную позицию занимал известный физик П.Л.Капица, который «считал, что лучшие ученики должны учиться вместе с другими, тем самым положительно влияя на общий уровень обучения, на слабых учеников. «Третейским судьей» является реальная жизнь. Сейчас в Украине нет возможности создавать достаточную сеть специализированных учреждений, в частности, из-за нехватки средств и соответствующих кадров. Практически невозможно эту проблему решить в сельской местности; соответствующие заведения можно создавать как интернаты районного или областного масштаба» [18, с. 15].

По нашему мнению, формировавшемуся на протяжении более сорока лет работы под научным руководством В.А.Моляко, под влиянием его уникальной, талантливой, гениальной личности, – существует еще и четвертая точка зрения. Она заключается в том, что молодой одаренный человек может реализовать свой творческий потенциал в

системе образования или вне ее, если как можно раньше сформирует стратегию своей творческой жизни и будет последовательно, самостоятельно воплощать ее в свое личностное, профессиональное развитие и творческую деятельность, получая корректную личностную помощь, поддержку со стороны мудрого человека. За такую поддержку ученики и последователи В.А.Моляко искренне благодарны своему Учителю и Наставнику.

Можно согласиться с мыслью В.А.Моляко о том, что «если мы соберем потенциал одаренности, имеющийся у детей, то мы будем иметь одаренных взрослых в количестве, которого вполне хватит, чтобы решить абсолютно все наши важнейшие проблемы: социальные, экономические, экологические, политические, научные, технические и т.д. То есть, в нашем обществе сформируется настоящая элита. Именно тогда и начнется эра одаренности, эра талантов. В этом нет особых гипербол, – надо только заботиться о выявлении различных видов одаренности, о ее развитии, воспитании одаренных детей, а со временем и специалистов. И не надо забывать, что речь идет об одаренности в различных сферах деятельности. Нам нужны таланты во всех сферах жизни и труда, совершенно не преувеличивая, можно сказать, что талантливый хлебороб, слесарь, артист, пилот и любой работник в любой сфере – одинаково нужны всем нам и друг другу.

Учитывая сказанное, можно выразить очень простую мысль: если мы заранее определим способности, одаренность, если мы создадим новую, более адекватную систему обучения и воспитания, мы получим одаренное общество, которое будет решать все свои проблемы с учетом времени, ситуаций, потребностей и т.д.» [17, с. 4].

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Моляко В. А. Психология конструкторского замысла. Автореферат канд. дис. – Л.: ЛГУ, 1966. – 16 с.*
2. *Моляко В. А. Психологическое изучение стратегий решения конструкторских задач / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1971, № 1. – М.: Педагогика, 1971. – С. 51-55.*
3. *Моляко В. А. Применение теории графов при исследовании процесса решения конструкторских задач / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1972, № 2. – М.: Педагогика, 1972. – С. 14–18.*
4. *Моляко В. О. Криголами. Поезії. – К.: Рад. письменник, 1972. – 71 с.*
5. *Моляко В. А. Психология технического творчества. – К.: Знание, 1982. – 20 с.*
6. *Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.*
7. *Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.*
8. *Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание, 1985. – 80 с.*
9. *Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.*
10. *Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Знание, 1991. – 20 с.*
11. *Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / Радянська школа, № 5, 1991. – С. 47–51.*
12. *Моляко В. А. Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста. – К.: Знание, 1993. – 58 с.*
13. *Моляко В. А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы. – К.: Знание, 1996. – 32 с.*
14. *Моляко В. О. Психологічні проблеми підготовки обдарованих дітей у навчальних закладах нового типу: екологія таланту / Всеукраїнська науково–практична конференція з проблем роботи середніх загальних і навчальних виховних закладів нового типу, 2–4 лютого 1994. Тези доповідей та виступів / Ред. колегія: О. Г. Мороз, М. Д. Ярмаченко, Б. Г. Чижевський та ін. – К.: ІСДО, 1994. – С. 62–67.*
15. *Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга «КАРУС». – К.: Знание, 1996. – 44 с.*
16. *Моляко В. О. Актуальні соціально–психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина, № 1, № 2, № 3, 1998. – № 1: С. 3–5, № 2: С. 2–6, № 3: С. 2–5.*
17. *Моляко В. О. Напередодні ери обдарованості // Обдарована дитина, № 1, 2000. – С. 2–4.*
18. *Моляко В. О. Проблема обдарованості: Нові етапи психологічних досліджень та їх практичної реалізації / Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: Пошук, розвиток, допомога (Збірник наукових праць) / За заг. ред. С. Д. Максименка. – К.: BONA MENTE, 2002. – Вип. 3*
*(1 частина). – С. 11–15.*
19. *Моляко В. А. Психологическая безопасность творческой личности. Психология глупости и зависти / Обдарована дитина, №4, 2002, с. 44–63.*
20. *Моляко В. А. Скорая помощь души. Поэтический сборник. – Каменец–Подольский: Изд-во ПП Мошенський В. С. – 2006. – 388 с.*
21. *Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.*
22. *Моляко В. Психея в кімоно (З книги «Психодром»). - Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2010. – 272 с.*
23. *Моляко В. А., Бондаровская В. М., Горобец Т. К., Смульсон М. Л. Исследование стратегий решения задач в зарубежной психологии / Вопросы психологии, 1972, № 5. – С. 174–184.*
24. *Психологические вопросы трудового воспитания / Под ред. В. И. Войтка, В. А. Моляко; кол. авторов: В. И. Войтко, Т. С. Кириленко, В. К. Котырло, Н. И. Литвинова, О. И. Мороз, В. А. Моляко, Е. В. Проскура, П. С. Перепелица, Э. Р. Пээтс, В. В. Рыбалка, Л. С. Сапожникова, А. В. Солодкова,*
*М. Л. Смульсон. – К.: Рад. школа, 1979. – 120 с.*
25. *Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах / Под ред. В. А. Моляко; кол. авторов: Л. Н. Ивахненко, Н. И. Литвинова, В. А. Моляко, Б. А. Невяровский, П. С. Перепелица, Р. А. Пономарева, Е. В. Проскура, В. В. Рыбалка, А. В. Солодкова, М. Л. Смульсон. – К.: Рад. школа, 1988. – 168 с.*
26. *Моляко В. А., Рыбалка В. В. Психологические аспекты подготовки к труду и развитие способностей личности в условиях непрерывного обучения / Научно–технический прогресс и творческий потенциал человека / Отв. ред. Л. В. Сохань, Р. А. Ануфриева; кол. авт. – К.: Наукова думка, 1988. – 304 с.*
27. *Моляко В. А., Коваленко А. Б., Литвинова Н. И. Психологические проблемы творческой деятельности. – К.: Знание, 1990. – 16 с.*
28. *Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. Творческая одаренность детей: Методические рекомендации. – К.: «Знание» Украины, 1991. – 28 с*
29. *Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. Психологические вопросы выявления одаренности. – К.: Знание,*

*1992. – 56 с.*

*30. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.*

*31. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За загальною редакцією В.О.Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.*

32. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

33. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г. О. Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

34. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

35. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка, НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Інститут обдарованої дитини. – К.: НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.

36. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-метод. пособие. В.В.Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. Науч.-метод. центр практ. психологии и соц. Работы. – Одесса: «ІНТЕРПРІНТ», 2010. – 414 с.

37.Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи (Науково–програмно–методичний посібник...). Частина 1. Результати експериментальних і науково–практичних досліджень / За науковою редакцією О. В. Киричука і В. В. Рибалки; кол. авторів: В. М. Крайня, П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка, М. Л. Смульсон, І. Л. Федоришина, М. О. Холодна, С. І. Яковенко. – К.: ІП АПН України, МСЗННАЧАЕС, МО України, 1993. – 124 с.

# 28. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ А. Н. ТКАЧЕНКОМ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И КАТЕГОРИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

***"Личность – это "вершинное" образование в иерархической структуре психики человека..., качественно новый способ организации поведения..., высший уровень взаимодействия человека с миром".***

***А. Н. Ткаченко***

*Александр Николаевич Ткаченко (21 января 1939 г. – 21 мая 1985 г.) – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и инженерной психологии Киевского государственного (сейчас – Национального) университета имени Тараса Шевченко, родился в селе Малая Катериновка Запорожского района Запорожской области. После окончания средней школы учился в 1955-1956 г.г. в Киевской республиканской школе киномехаников. В 1956-1958 г.г. работал киномехаником в СШ №1 г. Запорожья. В 1958 г. поступил и в 1963 году закончил философский факультет Киевского государственного университета имени Тараса Шевченко и сразу же был зачислен в аспирантуру.*

*В 1968 году защитил кандидатскую диссертацию по теме "Виды мышления и их генезис". В этот же период отслужил два года в армии. С 1968 г. работает ассистентом, а с 1970 г. старшим преподавателем кафедры психологии Киевского университета. В 1972-1985 годах работал доцентом кафедры общей и инженерной психологии. В 1983 г. защитил на факультете психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова докторскую диссертацию по теме "Развитие категориального аппарата психологической науки (принципы и методологические предпосылки построения современной системы психологических знаний)". А.Н.Ткаченко успешно преподавал ряд психологических дисциплин в Киевском университете, где пользовался авторитетом среди студентов и преподавателей. Однако личная жизнь ученого сложилась несчастливо и трагически оборвалась в расцвете сил.*

*Исследователь изучал самые сложные теоретические и методологические проблемы психологической науки. Он проанализировал и обобщил методологические достижения известных отечественных психологов – Л.С.Выготского, Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, М.Г.Ярошевского – и предложил собственный вариант систематизации принципов и категорий психологической науки. В его методологической системе принципы детерминизма, отображения, единства психики и деятельности, развития психики, системно-структурный принцип были системно объединены посредством сквозного представления о целостной организации психической регуляции деятельности субъекта на трех уровнях – организма, индивида и личности.*

*В исследованиях А.Н.Ткаченко впервые в отечественной психологии последовательно и систематически рассмотрена проблема личности через систему методологических принципов, категориальный строй и методы психологической науки. Предложенная ученым методологическая система открывает новые возможности для научного изучения личности, разработки новых методов познания и формирования сложной психической реальности.*

*Основные научные труды А.Н.Ткаченка, в которых рассматривалась проблема личности, - "Виды мышления и их генезис" (1968); "Генетическая и функциональная связь средств коммуникации и мышления" (1977), "О категориальном профиле научной школы" (1977); "Принципы и категории психологии" (1979); «Современный кризис в психологии» (1981); «Л.С.Выготский и А.А.Потебня" (1981); "Развитие категориального строя психологической науки" (1983).*

### 28.1. Понимание личности в системе методологических принципов

#### 28.1.1. Личность как высший, согласно принципу детерминизма, уровень организации социопсихической активности субъекта

А.Н.Ткаченко стал в отечественной психологии одним из тех, кому удалось осуществить в конце XX века реконструкцию, модернизацию, систематизацию методологических принципов, которые были наработаны несколькими поколениями выдающихся российских и украинских психологов. Важность этой работы трудно переоценить, поскольку принципы выступают в психологии в качестве общих законов, средств теоретических и экспериментальных исследований. К тому же в 70-е годы остро встал вопрос, как отделить настоящие методологические принципы от псевдопринципов, теоретических положений и элементарных суждений, которые не могут считаться собственно принципами. В этой связи, ученый не соглашался с признанием в качестве методологических принципов так называемых "принципов" общения, удовольствия, подкрепления, проб, ошибок и случайных успехов.

Вместе с тем, выдвинутые в советской психологии принципы являются такими, которые требуют, по мнению ученого, обобщения и систематизации. Это касается, в частности, представленного Е.В.Шороховой в 1971 году перечня из 10 принципов общей психологии: диалектико–материалистического монизма, рефлекторного принципа, принципа

отражения, связи сознания и деятельности, детерминизма, развития психики, принципа общественной обусловленности, историзма, принципа единства индивидуального и общественного, личностного подхода [8, с. 30]. К ним можно добавить также принципы разных отраслей научной психологии, что значительно увеличивает их количество и неупорядоченность.

Главным критерием отбора и систематизации существующих в отечественной психологии принципов А.Н.Ткаченко считал разработку именно системы принципов в их взаимосвязи и центрации вокруг ведущего, ключевого принципа. Он проанализировал взгляды на проблему определения основного принципа таких известных психологов, как С.Л.Рубинштейн (принцип единства сознания и деятельности, принцип детерминизма), Е.В.Шороховой, М.Г.Ярошевского, А.Н.Леонтьева (принцип детерминизма) и выбрал в качестве ведущего принцип детерминизма, сосредоточив внимание на его методологическом определении. С принципом детерминизма, как центральным, взаимосвязаны другие четыре: принцип отражения, принцип развития, принцип единства психики и деятельности, системно-структурный принцип.

Исследователь рассмотрел исторические формы детерминистического объяснения психики (домеханистическую, механистическую, общебиологическую, биопсихическую, социопсихическую), изучил соответствующие взгляды Эмпедокла, Демокрита, Платона, Р.Декарта, Г.Спенсера, Ч.Дарвина, І.М.Сеченова, К.Маркса и альтернативные формулы детерминизма С.Л.Рубинштейна (“внешнее действует через внутреннее”) и А.Н.Леонтьева (“внутреннее обнаруживает себя через внешнее”). В ходе тщательного анализа он подошел к выводу, что последние две формулы, взятые изолированно одна от другой, оказались односторонними: первая не учитывает активности носителя психического, другая же гипертрофирует деятельное начало в человеке. С диалектико-материалистической точки зрения психика субъекта детерминируется продуктами его взаимодействия с объектами, а не объектом или субъектом отдельно. В этом едином процессе взаимодействия представлено во взаимосвязи преломление как внешнего через внутреннее, так и внутреннего через внешнее.

Вместо указанных антитетических формул он предложил свою рабочую формулировку принципа детерминизма, которая снимает (сохраняет и отрицает) обе: психика субъекта детерминируется продуктами актуального и постактуального взаимодействия с объектом и сама выступает как важная детерминанта поведения и деятельности человека. Понятие “продукт” деятельности снимает противоположность внешнего, объективно-субъективного, поскольку продукт – это субъективный (опредмеченный) субъект” [8, с. 39].

Важной для системного рассмотрения принципа детерминизма А.Н.Ткаченко признает его поуровневую характеристику. Он принимает во внимание взгляды на строение психики таких ученых, как Б.Г.Ананьев (который рассматривал такие уровни, как индивид – личность - индивидуальность), П.Я.Гальперин (субъект-личность), А.Н.Леонтьев (индивид - личность), Ш.О.Надирашвили (индивид-субъект-личность), Т.Томашевский (реактивный – целевой уровень), Д.Н.Узнадзе (организм – индивид), М.Г.Ярошевский (организм - личность - индивида). В результате сопоставления и обобщения этих взглядов им выбирается трехуровневая характеристика детерминации психики: организм – индивид - личность.

Первый, низший, базовый уровень детерминации образует **организм**. “Организм (индивид, по Б.Г.Ананьеву, А.Н.Леонтьеву, Ш.О.Надирашвили; субъект у П.Я.Гальперина; реактивный уровень организации поведения, по Т.Томашевскому) – это целостность, неделимость, единство субъекта на исходном – психофизиологическом уровне. Не только генотипичность (общебиологическая детерминация – врожденность, наследственность психических свойств), но и фенотипичность (биологическая детерминация – приобретение в индивидуально-приспособительном поведении психических качеств) характеризует этот уровень. Организм подчинен биологическим детерминантам – наследственным и приобретенным” [здесь и далее по 8, с. 40-41].

Второй, более высокий уровень детерминации, представлен, по схеме А.Н.Ткаченко, **индивидом**. “Индивид (личность по Б.Г.Ананьеву, П.Я.Гальперину, А.Н.Леонтьєву; субъект, по Ш.О.Надирашвили) – это собственно субъект общественных отношений. “Индивид есть *общественное существо.* Потому всякое проявление его жизни – даже когда он и не выступает в непосредственной форме *коллективного,* осуществляемого вместе с другими, проявления жизни, – является проявлением и утверждением *общественной жизни*” (здесь ученый цитирует К.Маркса – Р.В.). Система социально-типичных свойств психики человека (уровень социо-психической детерминации) и составляет сущность индивида” [с. 41].

И, наконец, третий, высший уровень детерминации, представлен **личностью**. Личность (индивидуальность, по Б.Г.Ананьеву) – это высший уровень проявления активности субъекта. Это особенный “подуровень” социопсихической детерминации, который характеризует социально-неповторимые, оригинальные свойства психики человека как личности” [с. 41].

Указаны три уровня – **организма, индивида, личности** – “непрерывно взаимодействуют между собой, и высшие – индивид и личность – функционируют, опираясь на низший, доминируя над ним. Наиболее важным выступает задание показать взаимосвязь и взаимодействие уровней, ведь лишь в этой реальной взаимосвязи появляется и выражается их качественное своеобразие” [там же].

Следовательно, проведенный А.Н.Ткаченком исторический и логический анализ с необходимостью привел его к выделению трех основных и взаимосвязанных уровней организации психического поведения субъекта – организма, индивида, личности. Их сущность раскрывается автором через другие методологические принципы психологии – принцип отражения, принцип единства психики и деятельности, принцип развития психики и системно-структурный принцип. В контексте каждого из них личность признается высшим уровнем проявления активности субъекта – в разных его методологически принципиальных аспектах.

### 28.1.2. Принцип отражения и личность

Рассматривая принцип детерминизма в плане определения качественной специфики психического отражения, А.Н.Ткаченко трансформирует его в принцип отражения. По этому принципу раскрывается то, “чем собственно есть психические явления как детерминированные процессом и продуктами взаимодействия субъекта с объектом”. Принцип отражения “конкретизирует принцип детерминизма в определенном аспекте: в чем заключается качественная

специфика психических явлений в отличие от физических и физиологических, что являет собой психика как продукт и предпосылка детерминационных функций. В соответствии с принципом отображения, все психические функции, а не лишь познавательные, имеют отражательную природу. Психическое отражение имеет сигнальный характер, то есть оно опережает физический контакт тел, которые взаимодействуют (субъект и объект), предупреждая, сигнализируя об приближении и удалении, ослаблении и усилении биологически важных стимулов с помощью биологически нейтральных раздражителей (сигналов). Само появление психического связывается с переходом от вещественно-однородной среды к вещественно-разнородной (по А.Н.Леонтьеву), с выделением субъекта, с одной стороны, и объекта, с другой. Сигнальность – это фундаментальное отличное свойство психического. Она характеризуется высокой избирательностью и опережением (опережающее отражение, по П.К.Анохину и Н.А.Бернштейну, экстраполяция, по Л.В.Крушинскому)" [с. 43].

Психическое отражение имеет свою специфику на любом из трех уровней детерминации. Общим является то, что оно носит активный характер на любом уровне: "это либо отбор (селекция) чувственных, биологически значимых сигналов (уровень организма), либо рациональное (умственное) познание в процессе усвоения (уровень индивида) и творчества (уровень личности) общественно-исторического опыта. Изменяется лишь характер и мера активности при переходе от более низкого к высшим уровням организации поведения. Активность психического на общебиологическом и биопсихическом уровне проявляется в опережающем отображении (П.К.Анохин, Н.А.Бернштейн). Экстраполяции пространственно-временной зависимости – в прогностической функции человеческого сознания" [с. 44]. Последняя функция реализуется личностью через разные виды планирования, программирования, проектирования и т.п.

По мнению ученого, принцип отражения охватывает и объясняет все уровни психического отражения, раскрывает общее и специфическое, что свойственно каждому из них. В своем конкретно-психологическом выражении он может быть отмечен как принцип сигнально-знакового отображения, что отвечает сформулированным Л.С.Выготским принципам сигнальности и знаково-опосредствованной природы психики человека.

Следовательно, как подчеркивает А.Н.Ткаченко, "рассмотрение принципа отображения как такого, что конкретизирует принцип детерминации психических явлений, позволил: а) определить его конкретно-психологическое содержание; б) предложить рабочую его формулировку; в) соотнести постулаты о сигнальной и знаковой природе психики человека и включить их как основные положения, которые конкретизируют принцип сигнально-знакового отображения" на всех трех уровнях – организма, индивида, личности [с. 45].

### 28.1.3. Принцип единства психики, личности и деятельности

Последующий анализ и синтез системы методологических принципов приводит А.Н.Ткаченко к более полному раскрытию источников детерминации психики и механизмов отображения действительности. Это происходит благодаря последовательным и целостным взаимопревращениям в понимании принципа детерминизма через принцип единства психики и деятельности.

Этот принцип начал формироваться в советской психологии еще в 30-е годы прошлого века, под воздействием идей К.Маркса, как принцип единства сознания и деятельности. Он был направлен против сведения сознания лишь к статусу внутреннего субъективного явления, а с другой стороны – против редукции психического лишь к моторным реакциям, которые наблюдаются внешне. Благодаря этому психическое начали понимать не только как компонент, но и как продукт взаимодействия субъекта и объекта. "Через анализ продуктов деятельности достигается объективность изучения психических явлений как субъективных, поскольку продукты выступают не чем иным, как "материализованными", объективированными сущностными силами человека. Логика развития индивида постигается благодаря изучению логики его деяния, логики создаваемых им вещей. Последние как очеловеченная природа выступают лишь в процессе их использования: "объективный разум "живет" в вещах лишь до тех пор, пока вещи еще имеют какое-либо применение в обществе и идеи, которые содержатся в них, находят какой-либо отзыв в сознании людей" [с.45-46].

В принципе единства психики и деятельности психологически конкретизируется диалектико-материалистический принцип практики, согласно которому деятельность понимается "не как индивидуальная по своим целями и средствам приспособления, а как предметно-историческая" по своей природе.

Как отмечает А.Н.Ткаченко, "в марксистской психологии принцип единства психики и деятельности интерпретируется в контексте предметно-исторического понимания целей, содержания и средств человеческой деятельности. На уровне индивида психическое возникает, функционирует и объективируется как продукт усвоения (присвоения общественно-исторических форм и способов деятельности (Л.С.Выготский и его школа). Если способом бытия и развития организма выступает жизнедеятельность (индивидуально-приспособительная, биологическая по своим целям и механизмам), а индивида – деятельность по присвоению и репродукции общепринятых образцов общественного опыта, то личностью человек становится и проявляет себя в условиях деятельности по созданию новых общественно значимых продуктов и способов деятельности" [с. 46].

Ученый подчеркивает, что "способ бытия и развития личности – деятельность, но деятельность особенного сорта: творчески преобразующая. Она наиболее концентрировано обнаруживает себя в трудовых формах деятельности (производственно-практической, художественно-естетической, научно-теоретической). Но и высшие уровни дотрудовых форм деятельности (игры, обучения), приобретая компоненты творчества, определяют развитие человека как личности" [там же].

### 28.1.4. Сотворение личности согласно принципу развития психики

Для определения движущих сил становления психической организации поведения и деятельности человека на отмеченных трех уровнях (организма, индивида и личности), А.Н.Ткаченко переходит от принципов детерминизма, отражения, единства психики и деятельности к системному рассмотрению принципа развития психики. Это обеспечивает последующую конкретизацию предыдущих принципов, но уже в генетическом плане.

Поддавая в этом вопросе критике механистический детерминизм (развитие как сугубо количественное изменение, как простое уменьшение или увеличение, повторение и тому подобное, как однозначная зависимость развития психики

от какого-то фактора), так называемый универсальный детерминизм З.Фрейда (механическая трактовна необходимости при игнорировании роли случайности), общебиологический и биопсихический детерминизм (учение о созревании или научении как основе развития психики), ученый формулирует, базируясь на диалектико-материалистическом положении о социопсихической детерминации поведения, свое виденье принципа развития психики.

По его убеждению, "несколько огрубляя чрезвычайно сложные системы уровневых и межуровневых связей психики, скажем, что каждому уровню присущ свой тип развития: организм развивается в процессе созревания и формирования психофизиологических структур, индивид – в процессе деятельности присвоения (усвоения), личность – в процессе преобразующей деятельности. Чтобы предотвратить недоразумение, отметим, что в реальном процессе становления человеческой личности типы развития представлены не отдельно и однозначно последовательно, а "интегрально", с последовательным доминированием одного из них" [с. 48].

Для конкретизации этого положения украинский методолог приводит известное высказывание С.Л.Рубинштейна: "Ребенок не созревает сначала и потом воспитывается и учится; он созревает, воспитываясь и учась, то есть под руководством взрослых, овладевает тем содержанием культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и учась, то есть самосозревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и осуществляется. Организм развивается, функционируя; человек – взрослый – развивается трудом; ребенок развивается, воспитываясь и учась" [с. 48-49]. Следовательно развитие психики на основе созревания присущие общебиологическому и биопсихическому уровням детерминации поведения.

Для социопсихического уровня становления индивида присущ иной тип развития – в процессе присвоения общественно-исторического опыта "путем целенаправленного формирования психических структур в процессе взаимодействия с взрослым. Социальность этого типа развития заключается в том, что он осуществляется: а) при "сотрудничестве" ребенка с взрослым; б) путем усвоения вспомогательных средств (знаков и самых простых орудий труда); в) в коллективе и через определенный коллектив (семейный, детский, смешанный) [ с. 49].

Ученый считает наиболее сложным типом развития человека его развитие как личности в процессе создания общественно-исторического опыта. Он связывает такой подход с именем Л.С.Выготского, который преодолел взгляд на процесс творчества как на исключительное дело отдельных собранных личностей и предлагал "смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение". Именно Л.С.Выготский указал на важное значение творческой деятельности в развитии воображения и мышления ребенка [там же].

А.Н.Ткаченко подчеркивает, что "в соответствии с принципом развития как творением общественно-исторического опыта следует связывать процесс развития человека как личности с ее творческой деятельностью. Хотя личностные качества закладываются еще в творческих формах игровой и учебной деятельности, в трудовой, творческой деятельности они достигают полного расцвета" [там же].

Особенно важным является следующее положение исследователя: "Творчество – это не изолированный процесс создания новых общественно ценных материальных вещей или продуцирования знаний и созидания культурно-исторических ценностей. Творчество в своей основе выступает одновременно с созданием самого себя. Ведь, чтобы создать новый общественно ценный продукт, необходимо одновременно "создать" и свои способности. Это не два процесса, а один. Создавая новый продукт, человек создает самого себя. В этом заключается основной тип развития психических качеств человека как личности. Творчество можно научно понять лишь как процесс саморазвития, самореализации, самообъективации личности на основе усвоения общественно-исторического опыта" [с. 49-50].

Ученый отмечает, что "методологической основой для диалектико-материалистической трактовки развития как "творения" выступает известный марксистский тезис о том, что "обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства". При этом акцент в данном случае делается на второй части тезиса. Для изучения развития человека как личности необходимо изучение процессов ее творческой деятельности. В этом плане кажется чрезвычайно важным следующее замечание классиков марксизма: "Разум человека развивается в соответствии с тем, как человек учится изменять природу". Здесь подчеркивается тот важный момент в детерминации процесса развития, что в меру изменения человеком окружающей действительности изменяется и он сам" [с. 50].

А.Н.Ткаченко неоднократно отмечает, "что все типы развития (путем созревания, научения, "присвоения", "творения") в реальном онтогенетическом процессе становления человека как личности осуществляются не изолировано, и не связанно-последовательно. Они диалектически переплетаются, потому допустимо лишь признание относительного доминирования одного из них на каждом этапе психического развития. Эти типы развития присущие определенным типам детерминации поведения: развитие путем созревания и научения свойственны для общебиологической и биопсихической детерминации (уровень организма); развитие путем присвоения и творения общественно-исторического опыта свойственны для социопсихического уровня детерминации (индивидного и личностного). В этом с особой силой обнаруживает себя взаимосвязь двух важнейших принципов: детерминизма и развития", а также, прибавим, отражения и единства психики и деятельности [там же].

### 28.1.5. Системно-структурный принцип целостного понимания психической регуляции взаимодействия субъекта с миром на организменном, индивидном и личностном уровнях

А.Н.Ткаченко убежден в необходимости умелого использования системно-структурного принципа для адекватного воссоздания системного характера сложных внутрипсихических взаимосвязей и места психического во всеобщей связи явлений материального мира. При этом он опирается на системные идеи, выдвинутые еще в конце XIX века В.Джемсом ("поток сознания"), Э.Махом ("качественные целостные формы"), Х.Эренфельсом и Э.Рубином ("фигура и фон"), К.Левином (структурный принцип гештальта), Л.С.Выготским ("межфункциональные связи и отношения сознания"), Ж.Пиаже (психика как иерархия структур, операция как единица системно-структурной организации интеллекта), Г.Оллпортом ("личность как особенная открытая система") и т.п. Он считает, что "системно-структурный принцип приобретает эвристическое значение тогда, когда учитывается диалектико-материалистическая природа объекта, к которому он применяется.

В системе принципов психологической науки этот принцип выполняет важную объяснительную функцию, способствует выделению существенных сторон психической реальности, описанию необходимых связей психики с отражательной деятельностью, раскрытию структурной организации психики" [с. 53].

Системно-структурный принцип характерезуется А.Н.Ткаченко через ряд ключевых положений. Согласно им, "психика в плане системно-структурного принципа является сложной системой взаимосвязанных элементов. Каждое психическое явление (память, воля, воображение) должно рассматриваться не как что-то автономное, а как составной элемент целого (психики субъекта). Последнее и придает соответствующее значение элементам. Психика – это открытая система, которая включена в непрерывный процесс взаимодействия организма и среды, индивида и общества. И любое психическое явление выступает как компонент более сложной системы – биологической и социальной. Психическое не существует вне социальных и биологических систем, не имеет собственной субстанции, поэтому системный анализ и призван отобразить эту зависимость психики" [там же].

Важным следует признать мнение ученого о путях концептуального отображения психологических структур: "Психика – это иерархия структур, и совокупность категорий психологической науки должна отобразить эту иерархию. Субординация психологических категорий призван описать взаимосвязь иерархизированных структур психики. Поэтому обстоятельный научно-категориальный синтез психологических знаний невозможен без творческого использования системно-структурного принципа" [там же].

А.Н.Ткаченко дает интересную обобщенную характеристику системно-структурного принципа через его взаимосвязь с принципами детерминизма и развития психики: "Следовательно, при изучении качественных видоизменений психики в процессе развития необходимо учитывать их системный характер. Принцип детерминизма последовательно, через принцип развития конкретизируется в принципе системности, в соответствии с которым психика рассматривается как особенная открытая система с обратной связью. На каждом уровне детерминации эта система имеет свои специфические структурные особенности. На уровне организма психика включена как подсистема в биологическую систему, на уровне индивида – в социальную, на уровне личности – в создаваемые культурно-исторические образования. Принцип системности конкретизирует принцип детерминизма, развития, отображения, единства психики и деятельности в определенном аспекте: аспекте статики, целостной структурной организации психики" [с. 53-54].

А.Н.Ткаченко сознает, что "взаимосвязь принципов психологии является методологической основой требования объяснять любой феномен психики, применяя весь арсенал принципов. Любое психическое явление может быть адекватно и всесторонне описано, лишь будучи пропущенным сквозь "призму" системы (а не одного или нескольких ) принципов психологии. Оно должно рассматриваться как: а) причинно предопределенное; б) продукт и условие отражения; в) проявление специфически качественного уровня развития психики субъекта; г) особенная система и вместе с тем элемент другой, более сложной системы" [ с. 55].

Все это относится и к феномену личности, который нашел в системе предложенных ученым принципов свое обстоятельное методологическое определение. Понятно, что "содержание принципов не является неизменным. Оно эволюционизирует вместе с изменением целостной картины исследуемого объекта. Поэтому содержание и функции принципов следует рассматривать исторически в связи с разрешимыми на их основе методологическими проблемами психологии" [с. 59].

Опираясь на разработанную систему методологических принципов, А.Н.Ткаченко характеризует далее феномен личности через ее отображение в категориальном строе психологии.

### 28.2. Отображение личности в категориальном строе отечественной психологии

А.Н.Ткаченко признает, что "личностный уровень активности поведения" человека является "наиболее сложным и важным, однако наименее разработанным в плане научно-категориального анализа развития психологической науки. Категории, которые фиксируют своеобразие личности", находятся в процессе становления [с. 155].

Сложность категориального отображения личности заключается еще и в том, что, как утверждает ученый, изучение личности – это прерогатива не одной лишь психологии. Личность является объектом исследования ряда наук: философии, социология и т.д. Именно к психологии личности стоит отнести слова французского ученого Ж.Политцера о том, что психология "не владеет никаким "секретом" человеческих фактов просто потому, что этот "секрет" не имеет психологического характера" [с. 157]. Учитывая это, украинский ученый очерчивает свое видение предмета изучения личности: "Марксистская психология личности, исходя из принципиальных положений методологии исторического материализма, решает ряд конкретных вопросов, которые констатируют предмет собственно психологических исследований личности, а именно: изучение психологической природы и сущности личности; определение психологической структуры личности; исследование психологических закономерностей развития и инволюции личности; поиск научно обоснованой типологии личности; разработку психологических методов исследования и профессиональной диагностики личности" [с. 157-158].

Такое понимание предмета психологии личности дает ученому основания обозначить цель и логику ее исследования: "Изучение психологической природы личности необходимо для определения конкретных психолого-педагогических целей воспитания. При определении последних, естественно, должны учитываться конкретно-научные представления о структуре (модели) личности. Разработка методов воспитания творческой личности зависит от способа постижения психологических закономерностей развития (регресса) личности. Индивидуально-психологические приемы разрабатываются и используются, базируясь как на знании общих закономерностей развития личности, так и индивидуально-типологических свойств. Отсюда становится понятной потребность в разработке научных классификаций (типологии) личностей.

Между психолого-педагогическими приемами влияния и представлениями о типологии личностей существует определенная кольцевая зависимость: из представлений об имеющихся типах личности, которые не всегда осознаются их носителем, выплывают и используемые средства индивидуально-психологического влияния, в свою очередь, определенные психологические и социальные типы личности сами формируются в зависимости от запросов общества и целеустремленного использования психологических приемов" [с. 158].

Очерчивая в историко-теоретическом плане основные методологические вопросы разработки системы категорий, через которые описывается личность, личностный уровень активности поведения человека, А.Н.Ткаченко выражает мнение, что возникновению личности исторически предшествует существование социального индивида. “Появление личности выступало не как необходимость, а как случайность. Личность утверждалась не в согласии с обстоятельствами жизни, а вопреки им… как качественно новый способ организации поведения…” как “высший уровень взаимодействия человека с миром” [с.156].

Опираясь на опыт как теоретической, так и прикладной психологии, на свое понимание методологических принципов научной психологии, ученый дает собственное определение природы личности: “Личность – это “вершинное” образование в иерархической структуре психики человека”. Он соглашается при этом с мнением А.Н.Леонтьева, что “личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека” [с.165]. Эти исходные положения определяют следующие шаги в теоретическом определении психологической природы личности через категориальный строй психологической науки.

Определяющим признаком человека как личности А.Н.Ткаченко признает индивидуальную неповторимость личности. Впрочем, эта важная черта личности не является спонтанной. “Это качество личности, как и все другие, является социально детерминированным: общественное разделение труда является основой возникновения как социально-типичных, так и социально-неповторимих особенностей психики человека.

Оригинальность, неповторимость качеств конкретной личности, что является существенной в характеристике ее природы, зависят от социальных, а не биологических факторов” [с.166]. Несколько раньше ученый говорит о социальности психики, связывая ее с такими категориями, как “общение”, “сознание”, “индивид”, которые “фиксируют определенный уровень взаимодействия человека с предметной действительностью, описывая социальную по происхождению и структуре психику человека” [с. 155]. Впрочем, он подчеркивает, что эта социальная сторона личности не раскрывает в ней с надлежащей полнотой индивидуально неповторимое, своеобразное. Как на наш взгляд, ученому осталось сделать лишь один шаг к тому, чтобы назвать другую, вместе с социальностью, сторону, которая определяет оригинальность личности, уже со стороны биопсихических детерминант. Речь идет об индивидуальности, которая выступает в диалектическом единстве с социальностью личности.

А.Н.Ткаченко фактически соглашается с мнением “ряда буржуазных психологов” (А.Маслоу, Г.Оллпорт) о том, что “рядом с оригинальностью, неповторимостью личности должны стоять такие ее качества, как направленность в будущее, идеал, а также – “финальная направленность нашего поведения” (Л.С.Выготский). Ученый справедливо утверждает, что “на уровне… личности представление человека о своем будущем действительно становится важной детерминантной его сегодняшнего поведения” [167].

А.Н.Ткаченко убежден, что “методологической основой разработки психологической категории “личность” является марксистская теория личности, которая противостоит экзистенциалистическим, персоналистическим и другим теориям личности, которые твердят о доминировании трагизма, “заброшенности” и бессодержательности в переживаниях человеком смысла своего существования. Марксистская теория личности по своей природе оптимистична, она базируется на принципе коммунистического идеала, который открывает реальные перспективы развития личности” [2, с. 167].

В отмеченном контексте психолог конкретизирует свое понимание природы личности, утверждая, что “сущность личности выявляется в общественно значимой и социально обусловленной неповторимости ансамбля ее качеств, которая объективируется в ее общественном труде, направленном на утверждение коллективистских идеалов. В самой общей форме личность можно рассматривать как своеобразную систему психических свойств, которые определяют индивидуально-неповторимый способ социально-преобразующей активности по реализации общественных идеалов. Но общественно-преобразующую активность как форму бытия и самореализации личности нередко понимают односторонне. Это, в частности, проявляется в том, что личность сводят к одной из сторон проявления ее активности - интеллектуальной, мотивационной, волевой” [с. 168].

В последнем А.Н.Ткаченко видит так называемый “категориальный” редукционизм, когда понимание личности как самого сложного образования искусственно упрощается, редуцируется до одной категории, освещающей личность лишь с определенной стороны – мотивационной, интеллектуальной, волевой (побудительной, познавательной, практической и т.п.). “Категориальный” тип редукционизма дополняется “уровневым” редукционизмом, который проявляется в сведении личности к низшим или высшим уровням психики (психодинамике мотивов, ролевому поведению и т.п.). Личность, по убеждению ученого, не сводится к отдельным ограниченным своим признакам, например, к роли, статусу, позиции и тому подобное. “Личность выражается в ее активном, творческом, сознательном отношении к выполняемой роли” [с. 169].

Поэтому, как считает методолог, на пути к построению теории личности необходимо преодолеть указанный категориальный редукционизм – на основе такого категориального подхода, “согласно с которым личность должна постигаться и фиксироваться в особой системе психологических категорий” [с. 170]. В своих последующих рассуждениях в этом плане А.Н.Ткаченко отмечает, что “в определении сущности личности все советские психологи выходят из положения классиков марксизма о том, что “сущность “отдельной” личности составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее *социальное качество*”. Определяя личность социально детерминированым образованием, нередко включают в структуру личности биологические подструктуры.

Освещение вопроса о структуре личности зависит в первую очередь от определения центрального ядра этой структуры. На этот счет среди советских психологов есть несколько суждений. Одни считают ядром личности ее познавательные компоненты (сознание, мышление), другие – систему мотивов или волевую направленность. При этом наблюдается преувеличение, абсолютизация действительно существенных сторон личности” [с. 170-171], что тоже можно считать проявлением “категориального” редукционизма.

Анализируя имеющиеся попытки определения центрального ядра личности, А.Н.Ткаченко правомерно замечает, что “личность не может быть “втиснута” в какую-то одну категорию. Для адекватного описания личностного уровня обусловленности поведения необходимо опираться на разветвленную “сеть” категорий. Центральными узлами этой “сети” выделим самооценку, свободу выбора и творческую мотивацию (термины рассматриваются как рабочие). Каждая из этих категорий является воссозданием на высшем уровне исходных общепсихологических категорий образа, действия, мотива” [с.172].

Детализируя эти понятия, ученый определяет самооценку как такую категорию, которая характеризует личность и в то же время "диалектически" снимает категорию образа, "поскольку она фиксирует информационно-познавательный аспект психики человека на высшей ступени, описывает личностный параметр интеллектуальной деятельности. В самооценке представлены не только знания о себе, но и о внешнем мире. Личность оценивает не просто себя или мир, а свое место в нем, тенденции своего развития. И знания о себе основываются как на развитом механизме самоотражения, так и на механизме отражения внешнего мира. Самооценка является важным компонентом структуры личности и, в свою очередь, включает такие компоненты, как самоотражение, самоанализ, самокритику и др. Но в структуре личности самооценка не является "гегемоном", она на паритетных основаниях взаимодействует с такими структурными компонентами, как свобода выбора и творческая мотивация" [с. 172-173].

Категорию свободы выбора А.Н.Ткаченко относит к осознанной саморегуляции поведения и определяет "как диалектически выполненную и развитую категорию действия. Именно в сознательном, творчески-преобразующем социальном действии, являющемся снятием слепой необходимости, личность утверждает себя как свободная. Она дает человеку возможность, с одной стороны, выразить свою индивидуальность, то есть утвердить себя как личность, а с другой - реализовать в акте деятельности ту совокупность общественных обстоятельств, которые обуславливают существование человека как свободного существа. Каждый отдельный вид деятельности имеет конкретно-исторический характер, поскольку определяется соответствующими социальными условиями. Поэтому выбор действия, которое бы отвечало логике предмета и общественных отношений, возможен лишь тогда, когда индивидуальный труд является непосредственным проявлением труда коллективного, общественного. Следовательно, выбор действия, направленного на реализацию самосвободы человека, возможен лишь в том случае, когда именно это действие будет иметь всеобщественное значение" [с.173].

Говоря о психологическом механизме свободы выбора (воля), ученый рассматривает такие его составляющие, как саморегуляция, самоконтроль, формирующиеся путем "интериоризации" социального контроля, ведь осознание и использование законов общества и природы составляет условие свободных действий личности, которые могут гармонично реализоваться только в коллективе.

Важным, по мнению методолога, является признание того факта, что человек всегда остается субъектом и объектом общественного взаимодействия. "Как субъект он действует на объект многоуровнево: как организм – на природную среду, как общественный индивид – на равных себе (социальное окружение), как личность – на создаваемую культурно-историческую среду. Поэтому характер влияния человека на мир на разных уровнях изменяется. На уровне организма человек лишь в силу своего присутствия как природного существа, влияет на природную среду. На уровне индивида он действует уже на определенное социальное окружение. На уровне личности взаимодействие приобретает активно-преобразующий характер. Субъект всегда является активным началом. Это его не акциденция (случайное, несущественное качество – Р.В.), а сущность. Но активность, как мы пытались подчеркнуть, имеет разные уровни проявления. Человек как личность – это творец, преобразователь внешнего и внутреннего мира" [с. 174-175].

Последние качества личности раскрываются, по убеждению А.Н.Ткаченко, не только через категории самооценки и свободы выбора, но и через категорию творческой мотивации. Определяя роль этой категории, исследователь замечает, что "для личности характерным является сознательное отношение не только к конкретным сегодняшним и грядущим жизненным целям, но и прежде всего к общей стратегии выбора ценностей всего будущего жизненного пути, конечность которого способна трезво учитывать лишь личность. Становление личности – это непрерывное наполнение и обогащение ее новым содержанием. Расцвет творческих потенций – это реализация как того, что заложено в общественных условиях деятельности, так и тех конкретных целей личности, которые определяются ее внутренним кредо: представлением о сущности своей жизнедеятельности. Последнее у прогрессивных личностей и проявляется в мотивах реализовать (и формировать) свои способности на благо не только конкретной группы, но и общества, в целом.

Вот почему специфическим признаком мотивов личности является именно их творческая направленность. Личность занимает относительно действительности творческую позицию, доминирующим ее мотивом является мотив творения как себя (самоусовершенствование), так и внешнего мира. Эти стороны творческой мотивации взаимосвязаны – "создание себя возможно лишь в процессе создания внешних предметов, появление способности к превращению действительности предусматривает изменение уровня имеющихся возможностей субъекта, изменение имеющегося уровня притязания" [с.175].

А.Н.Ткаченко неоднократно повторяет: "Категория "творческая мотивация" является одной из тех, в которых конкретно раскрывается личность. Именно творческим потенциалом и творческой мотивацией личность отличается от индивида.

Личности присуще стремление к самоактулизации, к самореализации своих способностей в социально ценных продуктах. Творчество выступает высшей формой мотивации поведения в деятельности человека, специфическим детерминирующим фактором ее поведения. Категория "творчество" связана с исходной категорией "мотива" и может рассматриваться как ее диалектическое развитие. На уровне личности у человека доминирующей мотивацией становится как потребность творения общественно полезных внешних предметов, так и стремление "сотворения" самой себя (самосовершенствованиия). Творческий подход является обязательным условием общения (психосоциальных отношений) личностей. Поскольку человек как личность не есть унифицированный, стандартизированный индивид, а неповторимое, уникальное общественное существо, то и понимание неповторимого своеобразия (социального по происхождению и структуре) невозможно без творческого постижения ее сущности" [с. 176].

Ученый отмечает такую особенность творческих мотивов поведения личности, которая состоит в том, что они "нацелены не на достижение покоя, равновесия, а на установление с действительностью таких систем "напряжения", которые давали бы возможность реализовать во всей полноте свои сущностные силы. Таким и есть творческое напряжение" [с. 176-177].

Следовательно, подытоживает А.Н.Ткаченко, "в структуре личности выделяются три важнейших компонента: самооценка, свобода выбора, творческая мотивация, описываемые в соответствующих категориях. Все три компонента тесно связаны между собой и не существуют изолированно один от другого. Так, свобода выбора возможна при условии осознания субъектом особенностей ситуации деятельности и своих собственных возможностей. Глубина осознания

ситуации в свою очередь зависит от уровня творческих мотивов, стремления реорганизовать, преобразовать ситуацию, самоактуализировать свои способности в продуктах материального и духовного творчества" [с. 177].

Как отмечает ученый, "самооценка, свобода выбора, творческая мотивация – это триединые сущностные стороны, триединые субстанциональные возвышения личности. Каждая из этих категорий должна выступить как результат вознесения от абстрактных до конкретных определений, исходных категорий – образа, действия, мотива.

Для всестороннего постижения такого предельно сложного динамического и вместе с тем такого стабильного образования, как личность, необходим разветвленный и гибкий категориальный аппарат. Кроме группы категорий, в которых показана невозможность сведения личности к одной из ее сторон, необходимо выделить категории, в содержании которых фиксируются свойства, присущие всем аспектам личностного уровня активности поведения: самосознание и несознательное" [с. 178].

А.Н.Ткаченко называет "исходные признаки сознания и самосознания – социальность, продуктивность, "инструментальность", – которые "относятся и к их взаимодополняющим компонентам: несознательному и "сверхсознательному". Последние являются взаимосвязанными уровнями проявления неосознаваемых человеком компонентов его деятельности. Если сознание коррелирует с несознательным, то самосознание коррелирует со "сверхсознательным" – неосознаваемыми компонентами творческой деятельности личности, которые в концентрированной форме выступают в явлениях интуиции, постижения, импровизации" [с. 179].

Ученый предлагает уместный при методологическом анализе такого сложного целого, как личность, подход, предусматривающий вычленение исходной "клеточки" исследования личности, через анализ которой может открыться перспектива ее постижения. В качестве такой клеточки им рассматривается поступок.

Основанием для этого является, по мнению ученого, то, что "поступок, в отличие от таких понятий, как мотивация, интеллект, воля, характер, касается не одной какой-то стороны психики личности (мотивационной, регулятивной, познавательной), а образует их единство, отвечающее реальным целостным актам самореализации личности. Целостность и "элементарность – вот в чем преимущество предложенной здесь "единицы" анализа личности" [с. 181].

Поступок как единица объективации и исследования личности характеризуется А.Н.Ткаченком через:

а) самоосознанность, поскольку для личности характерна высокая степень рефлексивности;

б) творческую позицию в общественной жизни и в сфере создаваемой духовной или материальной культуры, которая выражается в активности, направленной на преобразование как внутреннего, так и внешнего мира;

в) свободу выбора, которая имеет высокий "ингредиент" прогностичности и опирается на развитую способность оказывать сопротивление внешним обстоятельствам и поддерживать высокое творческое напряжение" [с. 181].

С другой стороны, "развернутая характеристика поступка должна исходить из представления о диалектическом единстве в нем сознательного и неосознаваемого, творческого и репродуктивного, свободы и необходимости.

Поступок как единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, может быть условно расчленен на внешне представленное реальное поведение и "внутреннюю" программу этого поведения – идеал. Идеал является внутренней диспозицией личности, внутренней программой совершаемого поступка. Поведение личности имеет "идеальный" характер. Расхождение между идеалом и реальной действительностью является тем противоречием, которое выступает источником развития личности… Поступок является единством утверждения и отрицания, творения и репродуцирования, сознательного и несознательного, свободного и необходимого" [ с. 182].

Разработанная А.Н.Ткаченком "категориальная" характеристика личности выступает научно обоснованным основанием для ее всестороннего изучения.

### 28.3. Методические подходы к изучению личности

В соответствие с разработанными методологическими предпосылками, ученый выдвигает правомерное положение, что объектом изучения, "диагностирования" уровня возможностей, потенциала личности должны стать описанные особенности поступка – самоосознанность, творческая позиция, свобода выбора, утверждение идеалов. Поэтому "основным способом исследования личности должно быть изучение процесса становления и развития творческих личностей. Личности присущ свой доминирующий тип развития. Она формируется в процессе предметно-практической, революционно-преобразующей деятельности, в процессе творения (а не только усвоения) общественно-исторического опыта. При этом, понятно, сохраняется связь с теми типами развития, которые являются типичными для индивидного и психофизиологического уровня" [с. 183].

Вследствие этого, исследование личности является, по мнению исследователя, изучением особого типа развития творческой личности с помощью особых методов. Характеристика личности как диалектической "цепи" поступков, которые рассматриваются как единицы анализа поведения личности, вынуждает ученого двигаться дальше и считать именно "систему этих проанализированных единиц (поступков) необходимой для воссоздания целостной картины личности". Логика его рассуждений такова: "Если в поступке будет объективироваться личность, то через историю поступков (биографию) мы можем понять психологию и социологию личности. Поэтому важным методом целостного исследования личности является биографический метод. Исследование поступков человека дает возможность описать биографию (историю) личности. Личность – это ее история, ее биография" [с. 183-184].

А.Н.Ткаченко признает "стержнем истории (биографии) личности" не столько ее личные коллизии или их описание биографом, сколько историю трудовой деятельности личности, ее поворотные моменты, в частности, выбор и изменение профессии. Ведь именно профессиональная деятельность предоставляет человеку средства для утверждения себя как личности. "Драматизм и гармония личной жизни производны от драматизма трудовой адаптации и профессионального продвижения, признания (отклонения) социальной ценности продуктов творческой личности. Отсюда вытекает, что биография личности – это прежде всего биография ее трудовой (научной, художественно-эстетической, производственно-практической) деятельности" [с.184].

Изучение биографий научных работников, художников, изобретателей позволяет, как отмечает исследователь, раскрыть как логику развития творческих идей, так и логику развития творческой личности. В то же время, "научная", "художественная", "практическая" биография – это не просто освоение и создание научных, художественных, технических идей. Это вместе с тем описание общественной борьбы личностей (и целых коллективов), которые

развивают и определенный предметно-логический контекст борьбы за утверждение этих идей. Через биографию профессиональной деятельности проходят и в ней сплетаются все жизненные нервы целостной личности. Поэтому биографический метод и жанр биографии, незаконно забытые и постепенно возрождающие свой статус благодаря науковедческим исследованиям, должны занять надлежащее место среди психологических методов" [с. 184-185].

Относительно роли тестов в изучении личности А.Н.Ткаченко придерживается осторожной позиции, поскольку считает, что они позволяют воспроизводить лишь фрагменты "индивидных" особенностей человека, отображать его возможности в исполнении заданий с ограниченным уровнем сложности. Они могут характеризовать его как индивида, а не как личность. Он употребляет в этой связи термин "зона актуального развития", которое необходимо для сопоставления "индивидного" и "личностного", для определения особенностей перехода от первого ко второму. То есть "важным является диагностирование не только имеющегося уровня знаний, умений и навыков, но и возможного уровня и направления ближайшего развития" [с. 185].

А.Н.Ткаченко считает, что в предложенном Л.С.Выготским положении о "зоне ближайшего развития" содержатся перспективные возможности для диагностирования именно творческого потенциала ребенка. Ведь, "общение ребенка с взрослым, в процессе которого ребенок раскрывает свои потенциальные возможности, реализация которых была невозможна в одиночестве, является не чем иным, как проявлением в зародышевой, элементарной форме коллективного творчества, когда один (взрослый) выступает как "пускатель", "стимулятор" деятельности другого (ребенка). Эта стимуляция имеет троякие аспекты проявления. Во-первых, взрослый помогает преодолеть сугубо познавательные препятствия, указывая на имеющиеся ошибки в действиях ребенка или наталкивая, внушая ему новый нетрафаретный для ребенка способ деяния. Во-вторых, соучастие взрослого в деятельности ребенка придает поведению ребенка особенный смысл, активизирует его. Это соучастие является чрезвычайно сильным мотиватором, оно в определенной мере "энергетизирует" деятельность ребенка. В-третьих, взрослый усиливает не только познавательные или мотивационные "ресурсы", но и создает возможности для нового типа регулирования действия, делая его сугубо социальным, коллективным действием" [с. 185-186].

Хотя, как отмечает А.Н.Ткаченко, эвристические функции "зоны ближайшего развития" пока еще ограничены сферой общей, педагогической и дефектологической психологии, однако это понятие может с успехом использоваться и в психологии творчества, и в психологии личности. Он правомерно подмечает, что "зона ближайшего развития" проявляется не только в процессе школьной учебы в системе "ребенок-взрослый", но и в студенческом и аспирантском творчестве в системе "студент (аспирант) – научный руководитель". Последняя имеет подобные принципиальные свойства и признаки, что и система "ребенок-взрослый". Эти системы являются мини-моделями коллективного творчества. Да и само взаимодействие в творческих коллективах базируется на взаимодействии зон ближайшего развития личностей. Поэтому особое значение приобретает разработка принципиальных положений диагностирования этой зоны, что может иметь практическое значение для комплектования творческих коллективов с целью удачного использования творческих потенций их членов. "Скрещивание" плоскостей зон ближайшего развития нескольких партнеров позволяет как усилить их индивидуальные возможности, так и перейти от потенциального к актуальному развитию, отношение между которыми тем динамичнее, чем быстрее прогрессирует личность" [с. 186].

Поэтому ученый выражает уверенность, что "необходимо разрабатывать специальные тесты, которые позволили бы диагностировать именно "зону ближайшего развития". Но сначала следует предварительно определить принципиальные основы диагностики зоны ближайшего развития, способностей личности. В данном контексте способности можно истолковывать как показатель, в котором зафиксирована разница между уровнем выполнения заданий при помощи других и уровнем деятельности, выполняемой самостоятельно" [с. 186-187].

"Прообразом" тестов диагностики "зоны ближайшего развития" может служить, по мнению А.Н.Ткаченко, методика "подсказки", которая используется советскими психологами при исследовании творческого мышления. Но эта методика является индивидуальной, а не групповой. Стоило бы разработать именно такие варианты методики "подсказки", которые позволяли бы проводить массовые (групповые) обследования. Прибавим также, что диагностирующие "батареи" заданий должны быть близки по содержанию и методам решения к тем заданиями, которые придется решать в будущей деятельности. Ведь принцип единства психики и деятельности является краеугольным и в разработке методов исследования личности" [там же].

Внимание методолога привлекает (хотя и в критическом плане) "феноменологический метод (наблюдение и описание свойств и взаимосвязей непосредственно воспринимаемых феноменов)", однако он противопоставляет ему "праксеологические методы (методы изучения продуктов деятельности)". Он осознает, что изучение творческой личности нуждается в комплексном, межотраслевом (в пределах научной психологии) подходе: "Так, науковедческая психология ориентируется на разработку наукометрических методик, психология труда - на праксиометрические методы, психология искусства – на исследование не только процесса, но и продуктов художественно-эстетической деятельности. Между методами "психометрии", направленными на количественный анализ личности, и биографическим методом, нацеленным на постижение своеобразного, неповторимого в личности, нет противоречия.

Поступок как диалектическое единство типичного и своеобразного, репродуктивного и творческого, должен исследоваться как "номотетическими", так и "идеографическими" методами. Именно природа личности и элементарной "клеточки" ее анализа (поступка – Р.В.) предусматривает использование обоих классов методов. Тем самым снимается их механическое противопоставление. В частности, этот дуализм преодолевается при использовании биографического метода" [с. 187-188].

Возвращаясь к биографическому методу как основному методу исследования личности, А.Н.Ткаченко замечает, что и он должен быть комплексным, синтетическим, базироваться на обобщении результатов изучения данных, которые получаются другими методами – экспериментом, анализом продуктов деятельности, беседы и т.д. Биографическое исследование должно отображать реальную историческую динамику становления структурных компонентов творческой личности, прогнозировать ее последующее развитие. Последующее формирование "методических средств исследования личности... должно идти по пути разработки конкретно-психологических методик диагноза и прогноза уровня сформированности зоны ближайшего развития" [с. 188].

Важным в контексте определения методического подхода к изучению личности является, по мнению ученого, вопрос

о “типологии личности и темпераменте человека”. Он осознает, что в то время, когда писался его главный труд, “известные попытки включать в структуру личности такое интегративное психофизиологическое образование, как темперамент”, не имели “под собой твердой научной почвы”. Он не соглашается с Гегелем в том, “что отличия темпераментов как естественной основы внешней динамики поведения “исчезают”, по мнению А.Н.Ткаченко, они играют существенную роль в деятельности человека. Но личность, учитывая свойства своего темперамента, вырабатывает индивидуальный стиль деятельности (по В.С.Мерлину, Е.А.Климову – Р.В.), который помогает компенсировать природные недостатки” [с. 188-189].

Важной в этом плане является его мысль о том, что “поскольку личность проявляется в саморегуляции своих природных потенций, к которым относится и темперамент, становится понятным стремление рассматривать этот феномен в тесной связи с проблемой личности” [с. 189].

Признавая социальность человека важным признаком личности, ученый критически относится к существующим типологиям личностей. Проведенный им анализ методологических принципов требует, как он считает, в частности, конкретно-психологического уточнения известной типологии Н.А.Добролюбова, состоящей в делении личностей на мыслительный и художественный типы по доминирующим у них видам познавательной деятельности. Это касается и попытки И.П.Павлова найти анатомо-физиологические основы этой классификации – в виде доминирования первой или второй сигнальной системы. На взгляд А.Н.Ткаченка, “сомнительным является утверждение об относительном доминировании сигналов первой сигнальной системы (и это, например, у писателя – мастера художественного слова?!): люди с доминированием так называемой первой сигнальной системы изолируются” [с. 189-190]. В дополнение к этому, ученый указывает также на то обстоятельство, что “растет необходимость изучения психологических особенностей не только мыслительного, художественного, но и практического типа личности. Поэтому существующая основа классификации типов личности, которая не включает практический тип, должна быть уточнена” [с. 190]. В связи с этим, А.Н.Ткаченко предлагает “определять типы личностей не по соотношению двух сигнальных систем и не только по склонности к определенной форме познавательного освоения действительности, но и по доминирующей склонности (и способности) к одной из форм трудовой деятельности, что приводит к формированию соответствующих способностей и высших характерологических слоев личности” [с. 191]. Как видим, исследователь предлагает интересные и перспективные направления разработки методов изучения творческой личности.

Таких образом, проведенное А.Н.Ткаченком методологическое исследование действительно системно определяет личность через принципы и категориальный строй научной психологии, продуктивно освещает ее в оригинальном теоретическом контексте и выступает фундаментальной предпосылкой создания системы психологической науки, в центре которой стоит личность.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1. Ткаченко А.Н. Виды мышления и их генезис. Автореферат кандидатской десертации. – К.: КГУ, 1968.*

*2. Ткаченко О.М. Генетичний та функціональний зв'язок засобів комунікации та мислення // Філософська думка, 1971, №3.*

*3. Ткаченко О.М. Поняття особистості у науково-категориальному апараті психології // Філософська думка, 1976, №6, с. 55-65.*

*4. Ткаченко А.Н. О категориальном профиле научной школы / Школы в науке. – М., 1977.*

*5. Ткаченко А.Н. Актуальные проблемы истории и теории психологии // Вопросы психологи. – М., 1977. – №2.*

*6. Ткаченко А.Н. Взаимосвязь объяснительных принципов психологической науки // Вопросы психологи. – М., 1977. – №4.*

*7. Ткаченко О.М. Психологічний зміст категорії “образ” // Філософська думка, 1978, №6.*

*8. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психолоигії – К.: Вища школа, 1979.- 200 с.*

*9. Ткаченко А.Н. Проблема исходной единицы анализа психики в истории советской психологии (1920-1940 г.г.) // Вопросы психологии. – 1981. – №4.*

*10. Ткаченко А.Н. Современный кризис в психологии // Вопросы психологии. – 1981. – №4.*

*11. Ткаченко А.Н. Л.С.Выготский и А.А.Потебня / Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. – М., 1981.*

*12. Ткаченко А.Н. Развитие категориального строя психологической науки (принципы и методологические предпосылки построения современной системы психологических знаний). – Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М.: МГУ, 1983. – 35 с.*

13. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категориально-поняттевого апарату): Навчальний посібник. – Київ: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

14. Рибалка В.В., Трофімов Ю.Л., (Ткаченко О.М.). Принципи психологічної науки / Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с. – С.50-53.

15. Ярошевский М.Г. Специфика детерминации психических процессов // Вопросы философии. – 1972. – №1.

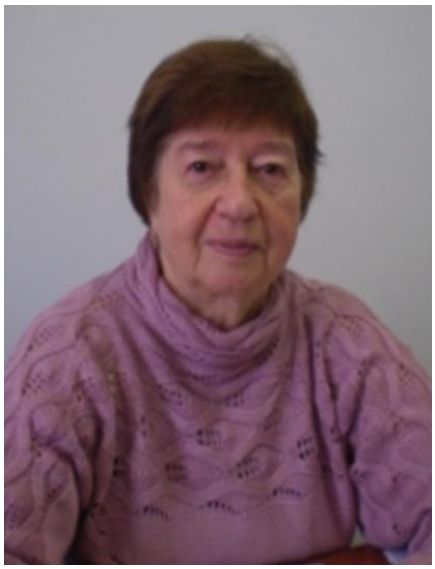
16. Ярошевский М.Г. Экзистенциальная психология и проблема личности // Вопросы психологии. – 1973. – №6.

17. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1966.

18. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М., 1974.

19. Ярошевский М.Г. Биография ученого как науковедческая проблема / Человек науки. – М., 1974.

# 29. Н. А. ПОБИРЧЕНКО: КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМУ ТРУДУ



***"Личность предпринимателя… проявляется в его инициативности, смелости, динамике поведения, экономическом мышлении, настойчивости, склонности к риску, творческом деятельностном подходе к постановке и решению проблем, способности «Я» принимать решения в ситуациях выбора и прилагать усилия к преодолению трудностей, постоянном стремлении к постановке задач и успеху в их решении; предприимчивость является интегративным феноменом личности и основывается как на интуитивности, та и рациональности ее деятельности и поведения.***

***Н. А. Побирченко***

*Побирченко Неонила Антоновна (7 января 1937 года) – доктор психологических наук, профессор – родилась в городе Корсунь-Шевченковский Черкасской области Украины, где с 1944 года училась в семилетней школе №1, а с 1951 по 1955 год – в педагогическом училище. После его окончания работала учителем математики в сельских школах (с. Драбовка, с. Новая Буда, с. Квитки, с. Зубари) Черкасской области. В 1962 году закончила Черниговский педагогический институт имени Т.Г.Шевченка по специальности «методика и педагогика начального образования». С 1964 по 1968 год работала методистом в Киевском областном институте усовершенствования учителей. С 1968 по 1971 год училась в аспирантуре НИИ психологии Украины. В 1972 году защитила диссертацию на тему «Динамика интеллектуального развития у учащихся 1-6 классов» на соискание научной степени кандидата психологических наук по специальности «возрастная и педагогическая психология» в г. Ленинграде. В 1977 году получила звание старшего научного сотрудника.*

*В 1983–1995 годах – доцент кафедры психологии Киевского государственного педагогического института имени М.Горького. В 1986 году получила научное звание доцента. В 1995-2002 годах работала в Институте педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины старшим научным сотрудником лаборатории психологии трудовой и профессиональной подготовки, а в 2002-2003 годах – заведующим отделом психологии профориентации. В 2000 году защитила диссертацию на тему «Формирование личностной готовности учащихся общеобразовательной школы к предпринимательской деятельности» на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология в Институте педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. В 2002 году получила научное звание профессора.*

*С 2003 года работает профессором кафедры педагогики и психологии профессионального образования Киевского национального авиационного университета. С сентября 2011 года – ведущий научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории образованиеведения Киевского университета имени Бориса Гринченка.*

*Научные достижения Н.А.Побирченко связаны с разработкой проблем педагогической, возрастной, практической психологии. Является разработчиком авторских проектов и программ «Экономическая психология», «Профориентация», «Подготовка учащейся молодежи к труду в рыночных условиях», в рамках которых работают 15 экспериментальных учебных заведений Украины – в Киеве, Львове, Тернополе, Черкассах.*

*Руководитель научной школы «Психолог в современном образовании», в которую входят 35 кандидатов психологических наук, соискателей и практических психологов. Основатель инновационных научно-образовательных направлений «Экономическая психология», «Партнерство», «Профориентология».*

*Подготовила 17 кандидатов психологических наук.*

*Автор свыше 250 опубликованных научных трудов по психологии, из них: 3 монографии, 7 учебников, 17 учебных и методических пособий, 7 учебных планов и программ и т.д.*

*Награждена Почетным знаком «Отличник образования» (2000), медалью «За научные достижения» (2006).*

*Проблемы личности освещены в таких работах Н.А.Побирченко, как: Программа развития у учащихся личностной готовности к профессиям бизнеса (Киев, 1997); Формирование личностной готовности учащихся общеобразовательной школы к предпринимательской деятельности (Киев, 1999); Подготовка учащейся молодежи к рыночной экономике (на материале общеобразовательной школы (Киев, 1999) и др*

### 29.1. Рыночная экономика и психологический портрет личности предпринимателя

Н.А.Побирченко рассматривает рыночную экономику как особую систему деятельностей по взаимному обмену информацией, финансами, материальными, социальными и человеческими ресурсами, которая предъявляет к личности как субъекту этой системы особые требования. Последние в буквальном смысле «требуют» развития у личности способности к активному участию в рыночных отношениях, наличия определенных предпринимательских качеств. Рыночные отношения трактуются ученым как взаимовыгодные связи между предпринимателем и потребителем, которые подчиняются главной цели рынка – реализации личного и общественного экономического интереса. Заданием и содержанием рыночных отношений является производство высококачественных товаров и услуг, их доведение до потребителя (клиента). Основными мотивами перехода к рыночным отношениям признаются получение прибыли, реализация потенциала, удовлетворение потребностей. Профессиональными способами функционирования рынка являются менеджмент, маркетинг, инвестиции, экономика, реклама, банковские операции, ориентация на экономическое поведение потребителя, учет поведения конкурентов и т.д. [2, с. 4]. Перечисленное определяет ведущие подсистемы (и профессии) рынка:

а) **менеджмент** (менеджер) – подсистема управления интеллектуальными, творческими, финансовыми, сырьевыми, материальными ресурсами с целью обеспечения наиболее эффективной предпринимательской деятельности, что предъявляет к менеджеру такие требования, как умение управлять людьми, влиять на них, вести переговоры, глубоко знать дело, владеть деловым етикетом и культурой. Менеджер должен четко знать свою цель, состоящую в удовлетворении потребностей общества и потребителя, обладать высокой работоспособностью и эффективностью труда, активностью человека, который развивается, умением передавать и распределять полномочия, контролировать ответственность, отвечать своему делу [2, с. 4-5];

б) **маркетинг** (брокер) – сфера выявления и удовлетворения запросов потребителей (клиентов) с выгодой для предпринимателя, исследование потребностей рынка, что требует быстрой реакции на рыночные изменения, умелого использования деловой информации, ориентации на реального потребителя. Брокер должен хорошо знать рынок сбыта товаров или услуг (фирмы, организации, частные лица), сильные и слабые стороны предприятия (обслуживание, качество товаров или услуг, цены, имидж товара, услуги, престиж, моду и т.д.), владеть приемами завоевания доверия потребителей, удерживать существующих, искать новых, контролировать состояние конкурентов и защищаться от них, выступать эффективным посредником в продвижении товара от производителя к потребителю [2, с. 5-6];

в) **инвестиция** (инвестор, дилер) – подсистема долгосрочного вложения денег в предприятие, фирму с целью получения прибыли, что предъявляет к профессии инвестора (вкладчика, осуществляющего инвестицию) и дилера (специалиста по операциям с ценными бумагами, представляющего интересы инвестора) такие требования, как осторожность, обоснованность выбора, умение видеть потенциальные возможности людей или проектов, акций или предприятий [2, с. 6];

г) **экономика** (экономист) - сфера производства, продвижения, расширения и потребления товаров и услуг, анализа взаимодействия факторов спроса и предложения, составления плана эффективного использования сырья, материалов и других ресурсов – этим занимается экономист-плановик. Экономист-исследователь изучает возможности улучшения продукции и услуг личного пользования в различных аспектах. Экономист-аналитик проводит анализ риска инвестиций в разные проекты, осуществляет разработку методов контроля качества в деятельности предприятия и др. [2, с. 6-7];

д) **реклама** (рекламист) – способ информирования большого количества людей о товаре или услуге. Целью рекламы является информирование, обращение внимания, влияние на потребителя. При этом важны размещение рекламы (место, время, способ, частота повторов) и цена различных услуг, а также качество и эффективность рекламы и т. д. [2, с. 7];

е) **банковские операции** (служащий банка) представлены такими аспектами работы, как вклад, кредит, процентная ставка, технические банковские операции; работа банковского служащего состоит в получении и оформлении вкладов, процессе обработки вкладов и их выдаче, регистрации банковских операций, предотвращении банкротства и т.д.;

ж) **ориентация на экономическое поведение и мотивацию потребителя** (психолог по вопросам потребления) связана с потребительскими привычками и стереотипами; в ходе их анализа изучается реакция потребителей на новые товары и услуги и их выявление, что осуществляется с помощью опроса и тестирования; психолог должен обладать экономическим мышлением и быть готовым к вмешательству в те или иные рыночные отношения, например, в повышение эффективности рекламных объявлений и т.д.; кроме того, необходимо учитывать экономическое поведение конкурентов и выбирать эффективные стратегии конкуренции [2, с. 8].

Как видно из этих данных, деятельность предпринимателя в условиях рынка является многозначной, комплексной, полипрофессиональной. Н.А.Побирченко находит в ней «общие черты профессий бизнеса», такие как деловитость, экономическое мышление, четкое видение цели, решительность, контроль эмоций и чувств, приоритет дела, а не отношения к делу, здравый смысл, стремление к выгоде и эффективности деятельности, позитивная установка, собранность, аргументированность, уверенность и т.п. [2, с. 8].

Ученый предлагает свое понимание общего психологического портрета личности предпринимателя, включая в него такие свойства и особенности, как [5, с. 108-109]:

– выраженные мотивы стремления к успеху;

– видение в качестве причины своих успехов собственные способности;

– уверенность в себе, в своих возможностях, даже в какой-то мере самоуверенность, то есть убеждение, что он может сделать то, что никто другой не сможет;

– он обладает, как правило, реальной (адекватной) или завышенной самооценкой, низкой тревожностью;

– наличие способности избегать ситуации, когда события уходят из-под контроля, то есть он отличаются тенденцией к разумному риску;

– ему присуща мотивация достижений, опирающаяся на способность реалистически оценивать не только свои возможности, но и адекватно оценивать ситуацию, шансы на успех, реалистически выбирать цель [2, с. 108];

– предприниматель, как правило, проявляет большое упорство в преодолении препятствий, он повышает активность после встречи с трудностями и неудачами;

– каждый предприниматель имеет особый личностный стандарт, которому он следует; этот стандарт заложен в его индивидуальные отличия, сообразно которым он выбирает сферы деятельности; достижение предпринимательского успеха опирается на стремление соотносить свои действия с высоким стандартом качества труда и продукции, что отличает его от других людей;

– предпринимателю свойственно существенное стремление к повышению уровня собственных возможностей;

– он получает высокое удовлетворение от решения интересных задач, стремится достигать уникальные результаты и использовать оригинальные способы выполнения заданий, склонен к улучшению, совершенствованию своих действий, что выражается в своеобразном соревновании с самим собой;

– его отличает реалистическая оценка своих конечных результатов, интерес к самому процессу решения задачи – больше, чем общая оценка их деятельности;

– внешняя стимуляция и награда за успех (оценка, деньги) не являются непосредственным мотивом предпринимательской деятельности, а воспринимаются им как внешние символы успешности;

– ему присуще ожидание успеха, предчувствие удовлетворения успехом, внутренний интерес к работе, стремление к усовершенствованию и достижению цели – вот действенный мотив поведения и деятельности у людей с предпринимательскими способностями;

– стремление к совершенствованию высоких стандартов качества, что является его внутренней потребностью – он не успокаивается, не достигнув наивысшего уровня и это проявляется достаточно рано; это стремление является той силой, которая приводит к высоким достижениям в предпринимательстве;

– выдающимся свойством, позволяющим предпринимателю добиться высоких результатов, является высочайшее упорство в области реализации его интересов, сосредоточенность на достижении цели;

– настойчивость может проявляться в разнообразных формах: во-первых, как продолжительность непосредственного труда над задачей; во-вторых, как возобновление остановленной работы над ней или очередная попытка разрешить неразрешимое, и, в-третьих, как долговременное стремление к цели;

– еще один важный аспект поведения личности предпринимателя – это склонность к планированию на временную перспективу, большая активность в преследовании долговременной цели, ориентация на будущее [5, с. 108-109].

Все эти свойства обобщены Н.А.Побирченко в определении личности предпринимателя, которая «проявляется в его инициативности, смелости, динамике поведения, экономическом мышлении, настойчивости, склонности к риску, творческом деятельностном подходе к постановке и решению проблем, способности «Я» принимать решения в ситуациях выбора и прилагать усилия к преодолению трудностей, постоянном стремлении к постановке задач и успеху в их решении; предприимчивость является интегративным феноменом личности и основывается как на интуитивности, так и рациональности ее деятельности и поведения» [5, с. 249].

### 29.2. Структура возрастных критериев развития у учащихся личностной готовности к предпринимательской деятельности

Н.А.Побирченко выделяет три группы критериев развития у учащихся личностной готовности к предпринимательской деятельности [4, с. 5-11]:

I. Возрастные особенности внутренней позиции ребенка, определяющей поведение школьников в близкой социальной экономической ситуации развития.

II. Овладение ведущей деятельностью.

III. Новообразования личности в конце каждого психологического возраста учащегося.

Рассмотрим их подробнее.

I.Очень важными в первой группе критериев являются **внутренняя позиция ребенка,** его отношение к своему объективному положению, которое он занимает в системе общественных отношений, на которые он претендует. Под влиянием среды вначале изменяется именно внутренняя позиция ребенка, его мотивация, что в свою очередь перестраивает социальную ситуацию развития и благодаря чему возникают новые виды отношений и сотрудничества ребенка с другими детьми. В конце каждого психологического возраста возникают новообразования, которые вступают в противоречие с образом жизни ребенка и требуют изменений в отношениях с другими - далее цикл такого развития повторяется [4, с. 5].

Ученый отмечает, что в характеристику поведения учащихся в социальной ситуации развития, кроме взаимоотношений со взрослыми, входят также взаимоотношения с группой, которая является для ребенка референтной и в которой он осваивает нормы взаимоотношений, овладевает определенными правилами поведения и формами деятельности.

Объективными показателями поведения в социальной ситуации развития являются, по мнению Н.А.Побирченко, образ жизни, социальный статус, социальные роли, которые выполняет ребенок в системе отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок». Происходит социализация, в основе которой лежит механизм адаптации и индивидуализации (поиска способов для определения своей индивидуальности). При этом социальная среда одобряет и культивирует только те индивидуальные особенности ребенка, которые отвечают ее ценностям, содействуют успеху общей деятельности – тогда происходит интеграция ведущих качеств личности в обществе. Процесс и результат интеграции определяет особенности поведения ребенка и его готовность разрешать противоречия между реальными, близкими к его условиям жизни, и социальными психологическими возможностями.

В этом контексте могут быть охарактеризованы критерии позиционного развития у учащихся разных возрастов личностной готовности к предпринимательской деятельности [4, с. 6-7].

Так, у **младшего школьника** особенности поведения в близкой социальной ситуации развития выражаются в содержании развитии ее потребностей, особенно – потребностей в общественно значимой деятельности. Возникает высокий уровень познавательных потребностей, интересов к деловой среде при не соответствующем ему недостающем уровне интеллектуальных возможностей. При этом появляются новые обязанности и права – по отношению к учителю действует мораль уважения, а отношения с родителями строятся через успехи в учебе. Ребенок требует к себе уважения как к ученику, выполняющему важную социальную роль. В отношениях со сверстниками появляется соответствующая новым ролям «социальная официальность», устанавливается мораль равноправия. Возникает потребность в образцовом поведении, чему соответствует личностная критическая самооценка.

В **подростковом возрасте** (до 14 лет) у учащихся появляется потребность действовать как взрослый, придавать значение тому, что им делается. В поведении укрепляется позиция самоутверждения, отстаивания собственных ценностей, идеалов, стремление к независимому личностному суждению. Мораль послушности трансформируется в мораль равенства. Возникают критическое отношение к взрослому, присваивание его авторитета, противодействие опеке, контролю, унижению, потребность в закрытом для взрослых общении в группах сверстников, в которых реализуются определенные правила поведения, своеобразный кодекс чести, поведение следует определенному идеалу, индивидуализированно осознается ценность быть личностью. При этом «Я» еще недостаточно отрефлексировано, но действенно – оно заставляет что-то делать, выявлять себя в каком-то своем деле.

У **старшеклассников** (до 17 лет) биологическое созревание опережает социальную зрелость, в соответствии с чем растет актуальный потенциал интеллекта, характера, воли, но и увеличивается тревожность. Чувство взрослости становится чувством старшего в близком окружении, он постепенно освобождается от опеки, открытого контроля. В содержание межличностного общения входят вопросы жизненного, личностного и профессионального самоопределения. Ценится взаимопонимание, самораскрытие, идеализация друзей, многогранность их оценки. Возникает глубокая преданность, дружба и чувство любви, социализация осуществляется под знаком «Зачем Я?» - в контексте чего индивидуализированно определяются социальные и потенциальные возможности, личные, семейные, профессиональные перспективы будущего. Осуществляется интеграция качеств личности в поисках понимания смысла жизни, идеалов межличностных отношениях и социальной значимости выбора будущей профессии [4, с. 6-7].

II. **Овладение ведущей деятельностью** является вторым важным критерием развития у учащихся личностной готовности к предпринимательству, поскольку опосредует отношения ребенка с социальной средой, общение с окружающими людьми, строит социальную ситуацию развития. В каждом психологическом возрасте на ребенка наибольшее влияние оказывает, среди различных ее видов, именно ведущая деятельность, поэтому Н.А.Побирченко выделяет ее как главный фактор формирования новообразований личности. Так, известно, что для дошкольного возраста – это сюжетно-ролевая игра, а для младшего школьного – учебная деятельность. Это должны учитывать взрослые, чтобы, опираясь на потребности и возможности ребенка, задавать и организовывать ведущий тип его деятельности и через ее лучшую организацию создавать перспективу его дальнейшего более совершенного психического развития и формирования личностной готовности к жизни, в том числе и к предпринимательству.

Механизмом смены и лучшей организации каждого типа ведущей деятельности Н.А.Побирченко правомерно считает общение ребенка со взрослыми и ровесниками. Она так характеризует этот критерий личностной готовности ребенка к предпринимательству, в соответствии с возрастом школьников.

У **младших школьников** (до 10 лет) главным является формирование личностной готовности к самостоятельной учебной деятельности, которая является учебной, поскольку именно в ней развиваются мотивы, цели, которые концентрируются в учебных заданиях, учебных действиях, самоконтроле, самооценке. В этих условиях развиваются умения принимать и удерживать инструкцию, учебное задание, выделять способ его разрешения и переносить его на другой учебный материал.

**Подростки** (до 14 лет) овладевают приемами социально-личностного общения, умением осуществлять авторский замысел и действие, проводить анализ условий реализации, получать продукт действия – деятельности.

В **ранней юности** (до 17 лет) реализуется потенциал самостоятельности и познавательной активности, овладеваются действия теоретического мышления, поэтому ведущей становится учебно-профессиональное самообразование. Юношество овладевает конкретными способами обучения, в частности, конспектирования, планирования, схематизации, моделирования, тезисного изложения учебного материала и т.д.

**III.Новообразования личности**, их сформированность как третий возрастной критерий личностной готовности школьников к предпринимательской деятельности, появляются в конце каждого психологического возраста. Они являются результатом разрешения противоречий в социальной ситуации развития и в процессе овладения ведущим видом деятельности каждого возраста. Новообразования в свою очередь приводят к перестройке сознания ребенка, к изменению системы его отношений к людям и окружающему миру. «Старая система развития распадается, складывается новая, создаются условия для перехода ребенка к новой ведущей деятельности, к новой ситуации развития» [4, с. 8].

Н.А.Побирченко согласна с признанными в возрастной психологии кризисными моментами в психическом развитии ребенка, возникающими в возрасте 3, 7, 11-12, 14-15 лет, в которые происходят принципиальные изменения в поведении ребенка и появляются капризы, повышенная раздражительность, упрямство, противоречия со взрослыми, конфликты. Она видит причины такого обострения противоречий в депривации (неудовлетворении) новых потребностей, таких как: потребность «Я-сам!» - в 3 года, потребность в общественно-значимой деятельности - в 7 лет, в самоутверждении – в 11-12 лет, в самоопределении – в 14-15 лет.

Ученый наблюдательно оценивает сущность каждого кризиса, утверждая, что форма ведущей деятельности искореняет себя и в этом случае возникают новые предусловия, новые мотивы к новой деятельности. Предыдущие виды отношений и активности угасают, происходит поиск новой конкретной деятельности, которая удовлетворила бы новые потребности. При ее нахождении, в том числе и с помощью взрослых, изменяется направленность личности, возникают новые потребности, новые интересы, новые притязания. Начинается активное освоение новой деятельности, которая становится ведущей. При этом «ребенок обогащается новыми целями, действиями,

совершенствуются его психические процессы, начинается стабильный период гармонического развития. Но в этот период снова возникают новые потребности – цикл развития повторяется» [4, с. 8].

Интересно, что такое описание Н.А.Побирченко классического развертывания ведущей деятельности несет в себе прототипические черты будущей предпринимательской деятельности, что свидетельствует о генетической преемственности между ними. Первая как бы моделирует вторую – с учетом, разумеется, возрастной специфики. Например, кризисные периоды в обоих случаях имеют прогрессивное значение, но поведению ребенка свойственна большая впечатлительность, ранимость, функциональная нестабильность, что может снизить функционирование адаптивных механизмов организма [4, с. 8-9].

Как считает Н.А.Побирченко, разрешение кризиса непременно требует от взрослых смены тактики воспитания, дифференциации жизненных ситуаций, в которых бы ребенок апробировал новые притязания. Взрослым нельзя игнорировать новые потребности ребенка в сфере деятельности и общения, что может обострить конфликт и привести к отставанию психического развития ребенка.

Ученый раскрывает этот критерий применительно к каждому возрасту ребенка, при этом нельзя не отметить, что созданная ею картина появления новообразований характеризует ребенка как маленького предпринимателя.

Так, у **младшего школьника** новообразования проявляются в теоретическом отношении к знаниям и в овладении системой научных понятий, умении выделять социально значимые параметры. Ведущим процессом познания становится мышление, формируется познавательный интерес, развивается «лояльность» познавательных процессов, их осознанность, появляется саморегуляция внимания, памяти и др. Формируется внутренний план действий, способность действовать разумом, рассудительно, прогнозировать следствия деятельности, отрабатывается главный навык ребенка – планирование, рефлексия – как осознание своей разумной деятельности, ее анализ и оценка, новое отношение к себе как к субъекту деятельности [4, с. 9].

Уже младшему школьнику свойственны стремление избавиться от недостатков, анализ своего поведения, проекция на качества личности других, в частности, учителя, актуализируются любознательность, широкие, хотя и нестойкие интересы, которые часто определяются личностью учителя, его оценками. В этом возрасте внимание все больше сосредотачивается на приемах умственной деятельности, начинают формироваться умения анализировать и обобщать образный и вербальный материал [там же].

Вместе с тем, как замечает ученый, возрастает неуверенность и тревожность по отношению к успехам в общении. Младший школьник испытывает трудности, например, при формировании критической оценки к себе и принятии решения быть лучше, сильнее, что часто не реализуется, откладывается. Отсутствует также связь между учебными и внешкольными интересами, наблюдается участие во многих кружках, но не длительное. Он способен выполнить определенные вербальные задания, но в ответах часто использует примеры из приобретенного жизненного опыта, но не знаний, полученных в школе [4, с. 9-10].

**У подростков** наблюдается «повышенная пластичность и сензитивность к социальному развитию, формируется потребность в личностном самоопределении и самореализации, повышается уровень притязаний; создаются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу, но мировоззрение еще не приобрело целостности, оформляются идеалы, на первый план выдвигаются социальные мотивы и мотивы личностного самосовершенствования. Интенсивно развивается самосознание и обогащается «образ Я», рефлексия «поворачивается» к нравственной сфере. Самооценка очень обобщенная, неустойчивая. Развивается саморегуляция. Повышается познавательная активность, идет дифференциация познавательных интересов. Происходит переход к мышлению взрослого человека, овладению самостоятельными формами познания, формируются приемы познавательной деятельности. Обогащается структура логических операций, опосредствованность речью, формируется более высокий уровень саморегуляции (послепроизвольное внимание)» [4, с. 10].

У **старшеклассников** становится все более четкой ориентация в будущее как центральное новообразование. У них формируется индивидуальный стиль деятельности, теоретическое мышление (планирование, выдвижение гипотез, регуляция поиска на основе понимания общего принципа, овладение методами научного познания); компоненты самообразования (прогностическая самооценка, системно действующий планирующий самоконтроль, привычка к умственному труду как основе культуры умственного труда); мировоззренческая позиция, система убеждений и ценностей, нравственное самоопределение, жизненные планы, мечта. «Усиливается личностный аспект самовоспитания. Открывается свое внутреннее «Я», своя индивидуальность. Появляется целостная концепция «Я». Возникает потребность в профессиональном самоопределении» [4, с. 10].

Подытоживая характеристику возрастных критериев развития у школьников личностной готовности к предпринимательству, Н.А.Побирченко выделяет те ее стороны, которые были положены ею в основу проектирования модели психологической подготовки и разработки технологий развивающего обучения данного профиля. При этом ученый считает их также основными показателями эффективности развития личностной готовности школьников к предпринимательской деятельности.

Это прежде всего:

– экономика мышления и поведения (знание конкретного социально-экономического окружения и соотнесение его с требованиями профессиональной деятельности, с собственными интеллектуальными возможностями);

– уровень мотивации достижений и успешности в обучении;

– способность принятия решения в ситуации выбора;

– овладение способами самопознания и саморазвития;

– умения учиться в условиях совместной деятельности [4, с. 10-11].

Таким образом, формирование личностной готовности детей к предпринимательской деятельности берет свое естественное начало в выделенных исследователем возрастных критериях психического развития ребенка, к которым относятся его внутренняя позиция, овладение ведущей деятельностью, сформированность соответствующих новообразований личности. В то же время проекция специфических качеств предпринимателя на эти личностные критерии позволяет по-новому посмотреть на их общепсихологическую сущность.

### 29.3. Проектирование программ формирования личностной готовности учащихся к предпринимательской деятельности

Разработанная Н.А.Побирченко программа формирования личностной готовности учащихся к предпринимательству предусматривает освоение общих концептуальных позиций (I), модели психологической готовности (II), технологий развития профессиональной и личностной ориентированности (III), развитие мотивации достижений (IV), овладение моделью принятия решений (V) и учебно-развивающими предметами (VI) [3, с. 12-29].

**I.Общие концептуальные позиции программы** охватывают определенные этапы, стадии жизни бизнеса, которые подобны стадиям жизни человека. «Их следует знать, чтобы уметь координировать личностные приобретения школьников на каждом этапе становления их личностной готовности к предпринимательству» [4, с. 12-15]. Речь идет о таких этапах как:

1. **Рождение организации**, т.е. открытие дела, вдохновение идеей, многообещающие прогнозы, оптимизм, чему способствует вера в успех, готовность к риску, большая трудоспособность небольшого количества партнеров – смелых предприимчивых людей. Это определяет направленность обучения на овладение школьниками знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими их ориентировку в профессиях и собственном «Я».

2. **Детство организации** как «опасный возраст» интенсивного роста, который не соотносится с необходимостью смены управленческого персонала, и поэтому из-за неопытности и некомпетентности руководителей в этот период терпит крах 90% малых фирм. На этой стадии главное – обеспечить кратковременный успех и бурный, но управляемый рост. Это требует усвоения большого количества информации и знаний, необходимых для ознакомления учащихся с профессией и своими возможностями, что иногда может превысить возможности «переварить» их. Данное обстоятельство, в свою очередь, может привести детей к отказу от подготовки к профессии предпринимателя или же к «бурному» развитию у них интеллекта, способов обработки информации и успеху в «докапывании» до сути и глубокому, близкому к профессиональному, пониманию профессии.

3. **Юность организации** как период перехода от комплексного управления, осуществляемого небольшой командой единомышленников, к дифференцированному управлению, то есть менеджменту с использованием прогнозирования, планирования, финансирования, когда на смену интуитивному риску приходит расчет специалистов. В команде единомышленников может быть недопонимание в связи с появлением новых членов коллектива с узкоспецифическими знаниями – тогда желательны непосредственное управление фирмой ее основателем, установление компромисса при решении вопросов, возвращение к начальной объединяющей идее, ее уточнение, расширение и профессиональное воплощение. Для учащихся период «юности организации» связан с дифференциацией знаний и умений на основе полученной информации и собственного опыта, углублением в более узкие, специфические сферы профессий предпринимательства и нарабатыванием определенного профессионального мастерства.

4. **Зрелости организации** свойственны ее проникновение в новые сферы деятельности, расширение, дифференциация, когда активно рождается бюрократия, к власти приходят опытные администраторы, а талантливые специалисты заменяются более послушными и появляется самодовольное осознание завершенности движения вперед. На этой стадии успешность подготовки школьников проявляется в наличии базовых знаний, подкрепленных умениями и навыками, и поэтому происходит познание новых сфер для их использования. При этом может появиться определенная закрытость, нежелание воспринимать новую информацию и учиться, своеобразное самодовольство «мастера». На данном этапе не лишними будут самокритический анализ достигнутых успехов и реализм экономического мышления.

5. Для **стадии старения организации** присущи господство бюрократии, глухота громоздких структур к новым идеям, изменениям, перспективам дальнейшего развития, когда дела идут все хуже и хуже и организация должна бороться за выживание. Подобные же проявления могут наблюдаться и в процессе формирования готовности учащихся к предпринимательству, когда они ощущают себя уже подготовленными, знающими все тонкости дела, владеющими всей стереотипной системой знаний и умений, которую они не желают изменять и развивать. Как следствие этого, у них возникает формальный подход к приобретению дальнейших знаний и опыта.

6. **Возрождение организации** характеризуется использованием новой команды руководителей (менеджеров), специфические взгляды которых позволяют осуществлять программы внутренней перестройки. У учащихся стадия «возрождения» может состоять в переоценке, перестройке, приобретении гибкости, наполнении новым содержанием сформированной ранее системы знаний, умений и навыков. Тогда на смену формальному обучению снова приходит личностная заинтересованность, желание совершенствовать свои знания, умения и навыки. При этом появляются новые идеи или новое видение уже разработанных идей, использования приобретенного опыта в новых условиях познания и овладения профессиями. Как следствие – личность учащегося открывается и переходит к новому этапу развития.

Н.А.Побирченко делает вывод, что при проектировании технологий формирования у учащихся личностной готовности к предпринимательству следует придерживаться многовариантных подходов к разработке программ и моделей обучения, когда ведущим в их содержании может стать взаимодействие между внутренними личностными (психологическими) возможностями и внешними профессиональными (педагогическими) условиями их реализации. Такое взаимодействие основывается на модели психологической подготовки учащихся к предпринимательству.

II. В данную **модель психологической подготовки** Н.А.Побирченко включает следующие четыре основных компонентов [3, с. 15-16]:

1. Профессиональная ориентованность, развитие которой предполагает наличие у учащихся знаний о выбираемой профессии и условиях овладения ими, а также – сформированность представлений о профессии и знание конкретной социальной ситуации овладения профессией и способов адаптации к ней.

2. Личностная ориентированность, предусматривающая формирование у школьников знаний о своем интеллекте и индивидуальных особенностях (характер, способности, воля) в соотнесении с выбранной профессией; эти знания

дают возможность учащимся оценить свои реальные возможности в овладении профессией и определить, что необходимо для этого, а также – знание способов самопознания и саморазвития своего «Я».

3. Мотивация достижений, как одно из направлений психологической подготовки, имеет своей целью разъяснение вопроса «ради чего я буду готовиться к овладению профессией?», определение мотивов выбора профессии, мотива достижений и уровня притязаний.

4. Принятие решений предполагает формирование умений прогнозирования видения себя в профессиональной жизни, прогнозирования видения себя духовно и физически развитой личностью, прогнозирования видения себя в материальной жизни, а также решения личностного вопроса «Что я буду иметь в результате овладения профессией?».

**III. Технологии развития у учащихся профессиональной и личностной ориентированности на предпринимательство.**

В соответствии с представленными в разработанной Н.А.Побирченко модели компонентами обучения предполагалась организация постоянно действующей помощи учащимся в определении сильных и слабых сторон собственной личности с точки зрения профессиональных интересов, способностей, уровня умственного развития, способностей к выполнению ручного и интеллектуального труда [4, с. 16].

При этом использовались методы:

а) беседы на темы о предпочтениях учащегося, о результатах его труда, готовности к индивидуальной и командной работе, о способности к физическому труду, к руководству людьми и т.п.

б) устный опрос, касающийся прежде всего выявления личного мнения учащегося о том, может ли он быть предпринимателем, самостоятельно вести бизнес.

в) тестирование для определения таких качеств предпринимателя, как инициатива, отношение к другим, лидерство, ответственность, организаторские способности, решительность, настойчивость; на этом этапе указываются критерии оценки предлагаемых качеств, условия их проявления, а также антиномические качества; шкала оценок предпринимательского потенциала учащихся содержит такие уровни, как очень хороший, хороший, средний, плохой.

г) учитель прибегает в случае необходимости к объяснению динамических предпринимательских качеств; это касается случаев несоответствия личностных качеств требованиям процесса, когда можно прибегнуть к «командной» его компенсации; то же самое касается способности к анализу больших объемов информации, к принятию решений, к компромиссам, к достижению цели «многими» методами, способности к созданию сплоченной команды и т.д.

Автору пособия импонирует тот факт, что для классификации основных способностей к предпринимательской деятельности Н.А.Побирченко сочла целесообразным использовать предложенную нами трехмерную, поэтапно конкретизированную психологическую структуру личности, конкретнее – два ее измерения: социально-психолого-индивидуальное (с подструктурами общения, направленности, характера, самосознания, опыта, интеллекта, психофизиологии) и деятельностное (с компонентами – потребностно-мотивационным, информационно-познавательным, целеформирующим, операционно-результативным, эмоционально-чувственным) [5].

Благодаря этому способности личности учащихся в предпринимательском контексте были представлены ученым следующим инновационным образом (оставляем количество использованных Н.А.Побирченко подструктур и обновленную терминологию без изменений) [4, с. 20-22].

1.*Способности личности к общению:*

– мотивационный (компонент, этап): потребность в сотрудничестве со сверстниками;

– информационный: способность к получению и обсуждению новых идей в ходе общения со взрослыми и ровесниками, учителями;

– целевой: способность к быстрому принятию решений;

– результативный: способность организовать группу, стать ее лидером, наладить деловые отношения и сотрудничество между ее членами;

– чувственно-эмоционально-волевой: уважение к мнениям членов группы, к их взглядам, даже, если эти взгляды в чем-то ошибочны.

2.*Направленность личности:*

– мотивационный (этап, компонент): желание осуществить непрерывную поисково-мыслительную деятельность, желание ставить цель и знать ее целесообразность;

– информационный интерес к непрерывным исследованиям, глубокий интерес к познанию, к открытию нового;

– целевой: склонность к познавательной активности в любое время дня, на занятиях, дома, на отдыхе, склонность к постановке новых целей, к формулированию планов;

– результативный: стремление к достижению новых результатов в труде и обучении; стремление осуществлять продуктивную работу над новой идеей, стремиться к ее реализации;

– чувственно-эмоционально-волевой: гуманизм, доброта, чувство необходимости и готовности приносить благо другим, оказывать им непосредственную помощь; трудолюбие.

3.*Характер личности:*

– мотивационный (компонент, этап): заинтересованность, инициативность, любознательность, оригинальность;

– информационный: избегание шаблонов, требовательность, способность не удовольствоваться приблизительными ведомостями, а уточнять, добиваться сути, учитывать мысли других;

– целевой: целеустремленность, планомерность, методичность, критичность разума;

– результативный: настойчивость, упорство, безграничное терпение при обсуждении любых вопросов; гибкость, изобретательность, дисциплинированность, организованность разума;

– чувственно-эмоционально-волевой: чувство ответственности, преданность цели, вера в нее, остроумие, склонность к игре, к юмору, способность воспринимать смешное; чувство здравого смысла.

4.*Самосознание личности:*

– мотивационный (компонент, этап): потребность в самоорганизации, саморегуляции поведения,

– информационный: способность к изучению всей необходимой информации по проблеме в соотнесении со своими возможностями, чтобы лучше подготовиться прежде, чем начать дело;

– целевой: способность рефлексивно планировать свои поступки и действия на несколько шагов вперед при подготовке к занятиям;

– результативный: способность объективно оценивать себя, свои собственные силы и возможности и на этой основе достигать успехи в учебе, умение мобилизовать все свои ресурсы на выполнение иногда даже неинтересной работы, что требует времени и сил;

– чувственно-эмоционально-волевой: чувство реализма в самооценке без лишней самоуверенности или, наоборот, самоуничижения, способность к самоуправлению своими желаниями, к сознательному сдерживанию эмоций.

5.*Интеллектуальные качества личности:*

– мотивационный (компонент, этап): интерес к новым объектам, фактам, знаниям, что способствует долговременному вниманию к ним, установка на запоминание интересных идей, фактов;

- информационный: способность замечать вещи, которые легко выпадают из внимания и усердно следить за ними, выявлять старательность в наблюдении и собирании фактов, готовность памяти выдать нужную информацию в нужный момент;

– целевой: способность к широко распределенному вниманию («боковое мышления»), то есть вниманию ко многим, на первый взгляд, второстепенным вопросам, которые могут оказаться важными при постановке и достижении цели, разрешении практических задач, способность к прогнозированию, дар предвидения на основе собственного опыта, зафиксированного в памяти;

– результативный: способность к сосредоточенности внимания, к продолжительному напряжению и удержанию его на определенной проблеме, теме, вопросе; легкость генерирования идей, скорость, оперативность мышления, легкость формулирования мыслей в словах на основе быстрого воссоздания в памяти нужной информации;

– чувственно-эмоционально-волевой: эмоциональная устойчивость при напряженном поиске решения, при столкновении с противоречиями, при разочарованиях, критике, при неудаче или, наоборот, успехе; чувство удовлетворения от выдвижения новых идей, практических заданий, которые их конкретизируют.

**IV. Развитие мотивации достижений.**

Понятие «мотивация достижений» раскрывает стремление, влечение, потребность личности в успехе. Мотивация достижений направляет, по мнению Н.А.Побирченко, «школьника на выбор важных заданий, вызывает желание выполнить их на высоком уровне мастерства» [4, с. 23].

На разных возрастных этапах она определяется специфическими особенностями личности учащихся и связана, в частности, со сменой ведущих видов деятельности и осознанием ближайшей социальной ситуации развития. Мотивация достижений влияет на различные аспекты учения (отношение к учебе, удовлетворение обучениям, трудность учения, темп обучения), как правило, повышая эффективность учебного процесса и продуктивность деятельности в целом, выполняя системообразующую функцию, задавая определенный личностный смысл цели, структурным компонентам деятельности, а также тем условиям, ситуациям, которые благоприятствуют ей или требует реализации дополнительных мотивов поведения и жизнедеятельности личности школьника [3, с. 23].

Технология развития оптимальной мотивации достижений основывалась в концепции Н.А.Побирченко на учете индивидуальных отличий мотивов современных школьников и разработке соответствующих внешних воздействий, ситуаций поощрения.

Так, индивидуальные отличия мотивов школьников проявлялись в привлекательности успеха, избегании неудач, личностных стандартах, определяющих уровень притязаний, в типах атрибуции успеха или неуспеха. В соответствии с этим, ученым были определены четыре аспекта организации развивающих занятий, способствующих оптимизации мотивации школьников.

Во-первых, при ориентации учителя на индивидуально-относительные нормы оценки достижений и соответствующую обратную информацию наиболее благоприятные условия для актуализации у учащихся мотивации достижений создаются при формировании у них индивидуального стандарта качества и реального уровня притязаний.

Во-вторых, при учете учителем индивидуального дозирования трудности задач следует создавать для учащихся возможность выбора и формирования оптимальной личностной ответственности за него, в частности, формировать у них атрибуцию относительно внутренних изменяемых факторов принятия решений в условиях вывода.

В третьих, «при оценке учителем достижений… создаются ситуации стимулирования учащихся к дальнейшему улучшению обучения, у учащихся формируется положительное эмоциональное состояние и повышается самооценка, являющаяся основой вырабатывания индивидуального стандарта качества. К тому же, если учитель пользуется способами, приемами внешнего подкрепления (адекватными, позитивными, со знаками «+» на основе индивидуально-относительных норм, тогда у школьников формируется оптимальная мотивация, улучшаются достижения, возникает привлекательность успеха и уклонение от неудач) [4, с.24].

В-четвертых, важным аспектом проектирования обучения предпринимательству Н.А.Побирченко признает использование разного вида поощрений.

К эффективным поощрениям она относит такие, которые [4, с.25]:

– осуществляются постоянно;

– сопровождаются пояснением, что именно достойно поощрения;

– учитель проявляет заинтересованность в успехах ученика;

– он осведомляет учащихся о значимости достигнутых результатов;

– ориентирует учащихся на умение организовать работу с целью достижения высоких результатов;

– учитель проводит сравнение прошлых и нынешних достижений учащихся;

– он показывает, что самопоощрение для данного учащегося должно быть пропорционально затраченным им усилиям;

– учитель связывает достигнутое с затраченными усилиями, считая, что такой успех может быть достигнут и далее;

– он влияет на мотивационную сферу личности ученика, опираясь на внутренние стимулы, поскольку ученик с удовольствием использует задание, ибо оно интересно или хочет развить соответствующее умение, то есть получает удовольствие от самого процесса обучения;

– учитель обращает внимание учащихся на то, что повышение успешности зависит от реализации потенциальных возможностей учащихся;

- учитель содействует заинтересованности в новой работе, когда предыдущее задание выполнено.

Н.А.Побирченко характеризует неэффективное поощрение как такое, что [4, с. 25-26]:

– осуществляется от случая к случаю;

– делается в общих чертах;

– учитель проявляет минимальное и формальное внимание к успехам учащегося;

– он отмечает участие учащегося в работе в общем;

– дает учащемуся сведения об его достижениях, не подчеркивая их значимости;

– организует учащихся на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование;

– достижения учащегося оцениваются учителем в сравнении с успехами других;

– учитель проводит поощрение независимо от усилий, потраченных учащимся;

– связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств;

– учитель опирается на внешние стимулы, когда учащийся стремится лучше выполнять задание, чтобы заслужить его поощрение или победить в соревновании, получить награду и т.п.

– он обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя;

– вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянного труда.

С целью активизации мотивов достижений Н.А.Побирченко предусматривает также использование специальных ситуаций, таких как [4, с. 26-27]:

– своевременная и систематическая оценка результатов деятельности в соответствии с реальными достижениями личности;

– ориентация на достижение оригинальных самостоятельных результатов в разрешении даже обычных задач и акцентирование внимания на ценность подобных результатов;

– стремление к постоянному улучшению качества выполнения действий, развитие потребности делать все лучше, чем раньше; для этого необходимо быть внимательным к наименьшим положительным результатам и путем одобрения достижений вызывать удовлетворение результатами такого улучшения;

– постановка так называемой «дальней» цели;

– постановка задач умеренной трудности (поскольку именно они наиболее мотивированно значимы для деятельности достижения, в отличие от слишком легких и очень сложных);

– обучение постановке реальних задач, выбору достижимых целей;

– развитие доверия к самому себе и своим способностям;

– развитие стремления завершать начатое; ответственность за исполнение дела и создание ситуаций, в которых была бы выражена личностная определенность в достижениях, то есть вклад каждого в общий результат был бы определен и очевиден;

– отсутствие тревожности, а для этого необходима ориентация учащихся на успех и создание положительного эмоционального климата, доверительных отношений.

**V. Модель формирования принятия решения.**

В концепции Н.А.Побирченко обучение школьников принятию решений предпринимательского типа предусматривает реализацию трех основных, последовательно усложняющихся направлений [4, с. 27-28]:

1 – учителем ставилась задача, создавалась ситуация выбора, объяснялся способ выбора и обосновывалась правильность принятия решения;

2 – учителем ставилась задача, совместно с учащимися создавалась ситуация выбора, альтернативно объяснялся способ выбора и правильность принятия решения;

3 – учитель побуждал учащихся к формулированию задачи (проблемы), к разработке ситуации выбора и обоснованию способов выхода из ситуации, правильности принятия решений.

Наиболее эффективным оказалось третье направление, когда источником постановки проблемы, разработки ситуации выбора и проверки правильности принятия решений были: реальные объекты, события ближайшего окружения, например, «построить санаторий в местности, где бьют источники целебной воды», «восстановить работу автопредприятия» и т.д.; а также – факты науки и промышленности, экстремальные ситуации профессиональной деятельности, опыт родителей и близких в выборе методов разрешения профессионально-трудовых задач.

Важным условием активизации овладения учащимися принятием решений в ситуации выбора, превращения поиска альтернатив в творческий процесс, Н.А.Побирченко признает высокое профессиональное мастерство учителей, проявляющееся прежде всего в их умении ставить проблемы такого содержания и степени трудности, которые отвечали бы психологическим возможностям учащихся, их личным интересам и т.д.

В экспериментальном обучении особое внимание уделялось таким позициям, как:

– мотивация на поиск;

– расширение информационного поля, что позволило шире и глубже разбираться в проблеме;

– свободная дискуссия;

– разрешение обсуждать любые идеи;

– создание условий для инсайта (паузы, разговоры «сам с собой» и т.д.);

– апробация своих идей другими учащимися на предмет их соответствия разработанным критериям.

В целом, понятие «принятие решения» понимается исследователем как систематизированный процесс, который имеет определенные этапы развития в условиях школьного обучения предпринимательству.

На I-м этапе учащиеся овладевали поиском и формированием задачи (проблемы), требовавшими теоретического и практического разрешения, разрабатывали критерии и способы их разрешения; этот этап в проектах обучения был назван как «определение проблемы»;

На II-м этапе, «поисковом», учащиеся обучались разрабатывать ситуации выбора, оценивать и выбирать альтернативные способы решения проблем.

На III-м этапе, «исполнительном», школьники учились организовывать исполнение решений, овладевая действиями контроля, установления обратной связи, корректирования решения и т.д.

«Показателями эффективности такого проектирования обучения выступал стойкий интерес школьников к усвоению учебного материала, к проведению самотренингов, их возможности практического использования приобретенных знаний, умений, навыков в межличностных отношениях, в быту, в появлении потребности разрабатывать собственную программу саморазвития и самореализации, в повышении потенциальных организационно-поведенческих возможностей собственного «Я» и т.д.» [4, с. 28].

**VI. Учебно-развивающие предметы в формировании личностной готовности учащихся к предпринимательской деятельности.**

Основными учебно-развивающими предметами в проекте Н.А.Побирченко стали «Экономика», «Партнерство», «Деловое общение»» и «Самопознание», которые в процессе формирования интерпретировались по содержанию учебного материала, формам его подачи учащимся в определенные «блоки». Таких основных блоков было всего три [4, с. 29]:

1.Экономический: сенсомоторный (5-6 лет); букварь экономики (I класс); мир экономики (II класс); вступление в экономику (III класс); основы экономики (V-XI класс);

2.Психологический: самопознание (на всех возрастных этапах развития ребенка);

3.Поведенческий: партнерство; деловое общение (на всех возрастных этапах обучения и развития ребенка).

Содержание учебного материала, формы и методы работы, в том числе психодиагностическая документация, специальные опросники, тесты, картограммы, тезаурус рабочих понятий, терминология полнее раскрываются в учебно-методических пособиях Н.А.Побирченко [1; 2; 3; 4; 5].

Предложенный Н.А.Побирченко подход к разработке программ подготовки учащихся к предпринимательскому труду показал свою эффективность в рамках широкого эксперимента в различных регионах страны.

### 29.4. Практические психолого-педагогические меры по предупреждению личностных отклонений у детей при их подготовке к предпринимательству

Предпринимательская деятельность требует для своего освоения и выполнения предельной концентрации и мобилизации сил юной личности в специфической экономической, психологической сфере, что со временем может привести к некоторой односторонности, ограниченности личности ребенка и взрослого. Вот почему Н.А.Побирченко уделяет этой проблеме серьезное внимание и предлагает ее профилактически решать уже в детском возрасте. Она выделяет такие аспекты этой проблемы, как:

а) психопрофилактика депривации личности будущего предпринимателя;

б) психологическое предупреждение истощаемости нервной системы школьников, часто возникающей в условиях напряженной предпринимательской деятельности и подготовке к ней;

в) психотерапия неврозов у школьников, овладевающих основами предпринимательства как специфической сложной комплексной противоречивой деятельностью.

**А**.Так, говоря о психической депривации ребенка, ученый связывает ее с неудовлетворением потребности в эмоциональной теплоте, с физиологическим дискомфортом, недостаточным общением между детьми и т.д. [3, с. 61]. Следствием психической депривации может стать неспособность индивида адаптироваться к ситуациям, обычным и желательным для общества. Возможно также появление «истощенности» организма и установление равновесия на низком уровне.

Н.А.Побирченко выделяет две причины возникновения психической депривации – изоляцию (отчуждение ребенка от жизненных стимулов семьи и монотония чувственных и социальных условий) и сепарацию (прерывание специфических связей между ребенком и общественным окружением) и др. Эти причины приводят к следующим видам депривационного поведения:

1.Социальная провокация (требование привилегий для себя, агрессивность и ревность к другим детям, тенденции к беспокойству).

2.Социальная гиперактивность (действия «напоказ», стремление к развлечениям, рассеянность, когда дети работают ниже своих возможностей).

3.Подавленный тип поведения (пассивность, регрессивность и т.д.).

4.«Хорошо приспособленные» дети, которые находят «своих» людей и «свое» место, хотя это не означает хорошей адаптации к жизни и правильное развитие.

5.Дети с подменой нормальных аффективно-социальных потребностей и поведения (например, они становятся «клеветниками» – с низким уровнем потребностей и неприятием позитивных чувств дружбы и сочувствия).

6.Дети с семейной депривацией, когда на них «не хватает внимания» занятых на работе родителей или в семье недостаточно социально-эмоциональных стимулов к объединению, а доминируют равнодушие или даже внутренние психические барьеры общения между детьми и родителями.

7.Депривация детей в широком общественном окружении, в некоторых изолированных от общества семьях со специфическими религиозными, этническими, национальными и другими особенностями.

8.Дети с культурной депривацией с резко отличными от принятых в обществе ценностями, с вредными субкультурными формами поведения (например, «уличные» дети, дети с низким интеллектуальным уровнем и т.д.).

Дети с различными формами психической депривации требуют специального психического обследования с использованием специальных психодиагностических средств и применения таких методов работы психологической службы, как психопрофилактика, в том числе и через консультирование, коррекцию поведения, психотерапию, тренинг общения, социально-психологическую реабилитацию и т.д.

Вместе с тем, если психическая депривация связана с интенсивным развитием личности предпринимателя, то необходимы дополнительные меры по духовному развитию школьников, вовлечению их в занятия по развитию нравственности, эстетическому развитию (театрализация, индивидуальные занятия искусством), различными видами творчества.

**Б.** Истощаемость или астения характеризуется психической ослабленностью и эмоциональной лабильностью, явлением гиперапатии и снижением порога раздражительности, что сопровождается рассеиванием внимания, неустойчивостью логического состава мышления, непоследовательностью суждений, повышенной утомляемостью, головными болями, расстройством сна [3, с. 65].

Астеническое состояние может вызываться длительной болезнью или хроническими отклонениями от медицинской нормы. Понятно, что астеническим отклонениям способствует раннее появление у детей вредных привычек (курение, употребление алкоголя, наркотизация), а также наличие гиперстенических типов истощения, что существенно ухудшает прогноз появления экзогенно-органического поражения головного мозга [3, с. 66].

Как отмечает Н.А.Побирченко, «в современной школе обучается определенное количество детей с отклонениями от медицинской нормы. Обучение и воспитание таких детей ставит перед школой две проблемы: во-первых, как помочь им нормально развиваться; во-вторых, как свести к минимуму возможные негативные последствия их одновременного обучения с другими детьми. Школьный психолог принимает участие в решении этих проблем. Он должен проявлять особое внимание к детям с психопатологическими отклонениями и к детям с хроническими соматическими заболеваниями, которые часто приводят к серьезным психологическим последствиям.

Нередко признаки психического истощения относят к детям с проявлениям неврозов» [3, с. 66-69].

**В.** Неврозы как функциональное расстройство, «срыв» нервной деятельности являются следствием перенапряжения основных нервных процессов – возбуждения, торможения и их динамики. Непосредственной причиной неврозов являются психогении, то есть эмоционально обостренные, существенные для ребенка длительные переживания, которые он не может преодолеть из-за возрастной незрелости психики, интенсивности психотравмирующего влияния или неразрешенности трудных обстоятельств. Вследствие этого нарушаются важные аспекты формирования личности, система ее отношений, в первую очередь, взаимоотношения в семье, с ровесниками и окружающими людьми.

Кроме неврозов, у детей нередко возникают невротические реакции на те или другие психотравмирующие факторы, которые не приводят к выраженному нервно-психическому слому и носят обратимый характер. К их числу относятся, например, повышенная возбудимость или заторможенность, переживания упадка в связи с заболеванием или наличием дефекта, обостренная эмоциональная реакция на оценку или мнение окружающих. Перечисленные функциональные отклонения являются заметным препятствием для формирования готовности к предпринимательской деятельности, а в дальнейшем – и ее профессионального осуществления, что требует как внешнего психологического вмешательства, так и соответствующей психологической подготовки ребенка к работе с этими отклонениями.

Характеризуя неврозы детей в различных аспектах, Н.А.Побирченко делает вывод, что «знание учителем, психологом описанных выше отклонений в развитии личности школьника, условий их предупреждения и способов коррекции имеет большое значение для создания благоприятных условий развития учащихся. От того, насколько гармонично и полноценно будет проходить формирование личности ребенка, зависит ее дальнейшая как личностная, так и профессиональная жизнь, особенно в условиях функционирования рыночных взаимоотношений» [3, с. 69].

Разработанная Н.А.Побирченко концепция формирования личностной готовности школьников к предпринимательской деятельности занимает особое место среди отечественных теорий личности, поскольку показывает ту дистанцию, которую надо пройти ученому от чисто теоретических персонологических представлений к реальным жизненным концептам личности с их сложностью, динамичностью, противоречивостью.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Побірченко Н.А.Підготовка учнівської молоді до підприємницької праці. Концепція // Початкова школа. – 1995. – №8. – С. 42-47.*

*2.Побірченко Н.А.Програма розвитку в учнів особистісної готовності до професій ринку. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1997. – 46 с.*

*3.Побірченко Н.А.Учнівська молодь і професії ринкової економіки: Методичний посібник для директорів, вчителів, практичних психологів загальноосвітніх шкіл. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 206 с.*

*4.Побірченко Н.А.Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки (на матеріалі загальноосвітньої школи). – К.: Знання, 1999. – 60 с.*

*5.Побірченко Н.А.Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Монографія. – К.: Знання, 1999. – 285 с.*

6.Рибалка В.В.Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

# 30. ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ ИСТИНЫ, ДОБРА, ТВОРЧЕСТВА, СВОБОДЫ И КУЛЬТУРЫ В ТРУДАХ И. А. ЗЯЗЮНА

***"Субъектом культури может быть общество, в целом, как выразитель определенной культуры; лицо как носитель специфических представлений, своего "личностного" культурного опыта; группа как совокупность личностей с подобными культурными характеристиками".***

***И. А. Зязюн***

*Иван Андреевич Зязюн (3 марта 1938 г. – 29 августа 2014 г.) – доктор философских наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины – родился в селе Пашковка Нежинского района Черниговской области в семье колхозников – Андрея Владимировича (1913-1992) и Варвары Никитичны (1918-2006) Зязюнов. Мудрые родители научили сына искусству жить в единстве с прекрасной украинской природой и любви к родному народу. Благодаря им Иван Андреевич уже сызмальства был способен добротно мастерить, выращивать огородину, рыбачить, охотиться, вкусно готовить еду и главное – выявлять жажду знаний, доброту в отношениях с людьми, уважать украинскую культуру. В 1952 г. закончил Пашковскую семилетнюю, а в 1955 г. – Галицкую (в настоящее время Крутовскую) среднюю школу и до 1956 г. заведовал домом культуры в селе Пашковка.*

*В 1958 г. получил профессию проходчика шахты в Свердловском горно-промышленном училище №5 Луганской области, работал в нем воспитателем, а позже – заместителем директора по культурно-массовой работе в горно-промышленной школе №72 г. Володарки Свердловского района Луганской области. В 1958-1964 гг. учился на философском факультете Киевского государственного университета им. Т.Г.Шевченка. В 1961 г. возглавлял студенческий строительный отряд Киевского университета из 800 студентов, построивший ряд сельскохозяйственных объектов в Казахстане. По окончании университета работал ассистентом кафедры философии Днепропетровского сельскохозяйственного института.*

*В 1966-1968 гг. – аспирант кафедры философии Киевского государственного университета им. Т.Г.Шевченка. В 1968 г. защитил кандидатскую диссертацию "Особенности становления и развития эстетического восприятия человека" и получил научную степень кандидата философских наук. С 1968 г. по 1970 г. работал старшим преподавателем кафедр философии Киевского театрального института имени И.Карпенка-Карого и Днепропетровского сельскохозяйственного института. Начиная со студенческих лет, посещал студию художественного слова, выступал в качестве конферансье, ведущего концерты студенческой художественной самодеятельности на главных сценах Киева и других городов Украины. Проводил публичные лекции по линии общества "Знания", демонстрируя психологические опыты, в частности, возможности гипноза.*

*В 1970-1971 гг. И.А.Зязюн возглавляет лабораторию научной организации творческих процессов при Киевском театре оперы и балета им. Т.Г.Шевченка, а с 1971 по 1975 год работает старшим преподавателем, доцентом кафедры философии Киевского театрального института им. И.Карпенка-Карого.*

*В 1975 г. И.А.Зязюн назначен ректором Полтавского государственного педагогического института им. В.Г.Короленка, который через несколько лет превратился под его руководством в лучшее высшее педагогическое учебное заведение СССР. В этот период ученым и педагогом положено начало авторской научно-практической школы педагогического мастерства. В 1977 г. защитил докторскую диссертацию "Формирование и сферы проявления эстетического опыта личности" на соискание научной степени доктора философских наук. В 1987 г. избран действительным членом Академии педагогических наук СССР. В марте того же года был приглашен на Центральное телевидение в Москву в качестве признанного в стране педагога-новатора для выступления в концертной студии в Останкино. В ходе живой 6-часовой дискуссии изложил передовой педагогический опыт организации учебно-воспитательной работы со студентами в Полтавском пединституте имени В.Г.Короленка.*

*В 1990 г. назначен Министром образования Украины. После освобождения от этой должности в 1992 г. заведовал лабораторией эстетического воспитания Института педагогики Министерства народного образования Украины. С декабря 1992 г. – действительный член Академии педагогических наук Украины. В декабре 1993 г. назначен организатором, а через год – избран директором Института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, который в марте 2007 года преобразован в Институт педагогического образования и образования*

*взрослых АПН Украины. В декабре 2007 г. переизбран на должность директора этого института.*

*И.А.Зязюн прошел яркий "путь в образовании и педагогической науке: от студента до министра, от аспиранта до академика" [21]. Им осуществлены фундаментальные разработки в области философии образования, профессиональной педагогики, эстетического воспитания молодежи и т. п. По его инициативе и при непосредственном руководстве разработана государственная программа "Учитель", внедрен в профессиональную подготовку студентов учебный курс по развитию педагогического мастерства. В 1998-2000 гг. он был президентом Международной ассоциации макаренковедов. В 1998 г. Американский биографический институт назвал его "Человеком года". И.А.Зязюном издано более 350 научных трудов по философским проблемам украинской и зарубежной культуры, этики и эстетики, психологии и педагогике непрерывного профессионального образования, педагогического мастерства и образования взрослых [21].*

*Теоретические взгляды на личность изложены ученым в таких трудах, как "Формирование и сфера проявления эстетического опыта личности" (1976), "Формирование творческих способностей личности в трудовом коллективе" (1981), "Педагогическое мастерство преподавателя-обществоведа как комплекс его личностных свойств и умений" (1986), "Философия воспитания личности" (1997), "Педагогическое мастерство" (1998; 2004), "Теоретические аспекты культуры и культурного развития человека" (1998), "Педагогика добра: идеалы и реалии" (2000), "Интеллектуально-творческое развитие личности в условиях непрерывного образования" (2000), "Наука и искусство педагогического действия" (2001), "Педагогическое действие – способ воссоздания человека в культуре" (2002), "Духовные факторы элитарной личности" (2005), "Личностно ориентированное образование в компьютерной среде" (2005), "Эстетические принципы развития личности" (2006), "Философия педагогического действия" (2007) и т. .*

### 30.1. Личность как субъект усвоения, сохранения и воспроизведения культуры в чередовании поколений человечества

В понимании личности И.А.Зязюн стоит на позициях культурологического подхода, который базируется на ключевом положении о том, что "основное в содержании культуры – не вещи, а человек, общество. Все многообразные виды культуры – культура производства, управления, политическая, художественная культура, межличностных отношений, экологическая и т. д. – образуют единое целое как формы существования и развития человеческой природы, а следовательно, и общества. Культура пронизывает все направления человеческой жизнедеятельности – от материального производства и человеческих потребностей до самых величественных проявлений человеческого творчества. Она влияет на все сферы общественной и индивидуальной жизнедеятельности – труд, быт, досуг, практическую деятельность, этику и т. п. " [8, с. 3].

Ученый отмечает решающее влияние того или иного типа культуры на деятельность общественного человека, на ее организацию, направленность, темп, качество. Ведь регуляция деятельности людей в обществе, общественная практика осуществляется по определенной "логике культуры", по свойственным для нее правилам, нормам, которые аккумулированы в традициях, знаковых и символических системах, мыслях, взглядах, решениях, которые могут ускорять или замедлять, улучшать или ухудшать деятельность. В соответствии с этим, существуют несколько видов воссоздания общества через культуру – простой, интенсивный и деструктивный. При этом "культура как необходимый элемент общественного воссоздания и одновременно важнейшая характеристика субъекта деятельности развивается в единстве с воспроизводящими процессами в целом во всей его исторической конкретности. При переходе от простого воссоздания к интенсивному тип культуры качественно изменяется" [8, с. 5]. Обычно личность и социальные группы, содружества, нации выступают реальными субъектами общественного воспроизведения, проходя сложный и противоречивый путь собственного культурного развития.

И.А.Зязюн связывает культурное развитие личности с созданием новых ценностей, образцов, стереотипов, норм и традиций – при условии сохранения устоявшихся целесообразных ценностей, на основе которых формируются более совершенные средства труда, новая техника, технологии, новые формы организации труда. "Это обстоятельство особенно рельефно проявляется, когда возникает необходимость усиливать активность личности не только в воссоздании существующей техники и технологий, организации производства, но и в их прогрессивных качественных изменениях. В этом случае растет противоречие между предметными и личностными составляющими частями культуры. Часто результаты творчества, трудовой деятельности одних людей, которые связаны с культурой интенсивного воссоздания, и создают технику и технологию, не отвечающую содержанию культуры тех людей, которые должны использовать эту технику, то есть потребителей. Несоответствие между личностными и предметными элементами культуры имеет, как правило, негативные последствия для общества" [8, с. 7].

Проводя теоретико-методологический анализ категории культуры, философ осмысливает прежде всего такие важные понятия, с помощью которых становится возможным изучение реалий культурного процесса, как субъект культуры, субкультура, культурные циклы, культурное продвижение и упадок, культурное развитие и ограничение при смене поколений человечества. В контексте анализа первого понятия, то есть субъекта культуры, им фактически дается культурологическое определение личности (отметим, что ученый употребляет термины "личность" и "лицо" как синонимические). "Суб'ектом культуры может быть общество в целом как выразитель определенной культуры; лицо как носитель специфических представлений, своего "личностного" культурного опыта; группа как совокупность личностей с подобными культурными характеристиками. В согласии с этим, возможны три уровни культурно-теоретического анализа: социальный, локально-групповой и личностный" [8, с. 8]. В широком философско-психологическом контексте исследования проблемы культуры ученого интересует прежде всего личностный уровень анализа.

Что касается понятия субкультуры, то оно позволяет, по мнению И.А.Зязюна, отделить социально приемлемые формы социально-культурных движений (профессиональных, молодежных, научных, религиозных, национальных и тому подобное) от антисоциальных (фашистских, террористических, преступных, сектанских и т. п.). "Субкультура как составляющая часть культуры определяется спецификой таких общих признаков, как предметы, которые составляют условия и объект интересов ее членов; способы регуляции взаимодействия и отношений между ними; критерии оценки взаимодействия и состояний субкультуры в целом. Собственно же культура понимается как некоторое целое, удерживающее в себе множество субкультур. При этом было бы неверным представлять субкультуры как некоторые механические составляющие части культуры. Они в действительности перекрещиваются, сливаются, незначительным

образом разграничиваются или же резко отличаются по некоторым параметрам вплоть до противостояния основному массиву культуры, будучи его альтернативой" [8, с. 10].

И.А.Зязюн выделяет базовые, центральные субкультуры и периферийные, удаленные от центра, ядра культуры, их функции и взаимосвязи между ними. Так, могут быть архаичные, консервативные субкультуры, хранящие старые ценности, и новые, инновационные субкультуры, выступающие как "лаборатории будущего", как "экспериментальные структуры" культурного продвижения.

Значение субкультуры заключается и в том, что она выступает как средство социализации личности, основой формирования ее мировоззрения. Поэтому, как подчеркивает исследователь, "познать суть и назначение субкультуры – значит проникнуть в тайны культурного творения, познать секреты истории" [8, с. 13]. В этом плане ученый выделяет роль таланта как генератора культуры, который "может снискать признание лишь через своих сторонников, целенаправленно развивая собственную субкультуру, пробиваясь к субкультурному центру, неся ему инновационное разрушение. Этот процесс может развиваться и от центра к периферии, неся в себе определенную стабильность и ожидая в будущем инновационое разрушение. В этом четко сказывается диалектика жизни" [8, с. 15].

В контексте приведенных взглядов на культуру, И.А.Зязюн анализирует роль в становлении личности художественной культуры, ведь искусство воплощает в себе, по его убеждению, "чрезвычайно мощную развивающую относительно человека силу". Он присоединяется к мнению В.Соловьева, высказанному еще в 1890 году в труде "Общий смысл искусства", о том, что искусство своим конечным заданием должно воплощать абсолютный идеал не только в воображении, но и в действительности – должно одухотворять, переосуществлять нашу жизнь" [цит. по 8, с. 15]. Ученый солидарен с положением И.Я.Франко о социально значимой воспитательной силе искусства, приведенном в его труде "Из секретов поэтического творчества", а также – с идеями искусствоведа В.В.Журавлева о системном характере современной художественной культуры, которая предстает, как "культура производства искусства, культура его распространения, пропаганды, культура его восприятия, понимания, наслаждения искусством, наконец, культура эстетического воспитания" [цит. по 8, с. 16].

Все это определяет, по мнению философа и психолога, понимание заданий художественной культуры в современном обществе, среди которых важнейшими являются задания духовного развития личности, формирования и удовлетворения ее духовных потребностей, обогащения ее деятельности. Ученый подчеркивает, что "именно в содействии процессу, приближающему общество к этой цели, видит сегодня наука суть социальной эффективности художественной культуры. При этом различается эффект влияния искусства на лицо, что сказывается в изменениях его сознания и поведения, и эффекте, предопределенном этими изменениями, который охватывает все другие направления жизни общества" [8, с. 16].

Однако, достижение этой цели сталкивается с рядом теоретических и практических трудностей, связанных, по мнению И.А.Зязюна, с самой природой влияния искусства. Ведь "оно опосредствовано достаточно сложными процессами развития духовного мира человека, участием в них значительного количества других социальных факторов". Среди этих факторов выступает принадлежность человека к разным социальным группам с присущей им субкультурой. Имея ограниченную эстетико-художественную подготовку в официальных субкультурах разных типов учебных заведений, люди приобщаются к групповым субкультурам с убежденностью в их достаточности для собственной жизни. Фактически останавливается процесс саморазвития человеческой духовности, происходит отграничение человека от мирового художественного достояния, что негативно отражается на творческих способностях не только отдельной личности, но и общества в целом как в вероятно определенных исторических условиях, так и в условиях его собственного самовоспроизведения" [8, с. 16].

В культурологическом контексте важной характеристикой личности И.А.Зязюн считает духовность, принадлежность личности к духовной элите общества. Ученый указывает на тот важный признак духовного авторитета личности, который определяется "не только суммой определенных личностных качеств, но и способностью видеть и находить достоинства в других, ценить интересы и мнения тех, кто находится рядом. Это уважение к личности другого, умение сострадать и остро воспринимать чужую беду всегда было характерным признаком отечественной духовной элиты" [18, с.15].

Ученый выделяет несколько существенных признаков личности как представителя духовной элиты. Такая личность определяется "тем, что отыскивает новые моральные идеалы, пути воссоздания великого общества, новые более совершенные, достойные средства единения людей, высшие цели". Внутренняя черта духовной элитарной личности, основа ее мотивированных действий, ее таланта "заключается в непрерывной, невидимой для общества, но производительной интеллектуальной деятельности". Важным признаком духовной элиты в обществе является то, что ее образуют высокоинтеллигентные личности" [18, с.15-16].

И.А.Зязюн приводит интересную характеристику психосоциального типа украинского интеллигента, в частности, и элитарного. "Прежде всего, это умение осознать себя как личность, вечная попытка отделить "Я" от "Мы", наследуя формулу Протагора "Человек является мерой всех вещей". Во-вторых, интеллигентность предусматривает наличие определенных этических принципов и строгое их соблюдение, независимо от внешних обстоятельств. В-третьих, необходима истинная демократичность как свойство личности. Тоталитаризм, агрессивность, радикализм несовместимы с интеллигентностью. И наконец, интеллигент склонен к самоиронии и иронии как реакции на официоз (Кьеркегор). Ему имманентно присуще самоотчуждение от бытовой рутины и будничного эгоизма, способность к критическому мышлению. В постановке проблем "интеллигент" и "интеллигентность" невозможно не отметить некоторую абстрактность. К ним можно подходить с разных точек зрения: социологической, психологической, исторической, социокультурной. Можно дополнить, что интеллигентность – всеобщее качество человека, связанное с нравственностью, духовностью, возвышенностью личности. Можно, напротив, показать интеллигентность как национальное явление, имеющее свои конкретные черты и особенности, достоинства и недостатки.

Перспективным представляется анализ самого феномена интеллигентности и, в частности, тех характеристик личности, которые часто соединяются с интеллигентностью, составляют ее основу. Если оставить в стороне общеизвестные факторы, возникают достаточно необычные дополнения, которые не всегда имеют "позитивное" проявление и значение. И здесь можно увидеть "обратную сторону" психологии интеллигента, не настаивая на ее незаменимости.

Интеллигентная природа человека не ограничивается внешними проявлениями, набором некоторых формальных определений. Интеллигентность – внутреннее качество. Либо она есть, либо ее нет. Интеллигентная психика всегда связана с повышенной чувствительностью, восприимчивостью, тонкостью... Чувствительность к нравственности поступков, заостренная чувственность вины (черта, как правило, присущая интеллигенту) не может не граничить с утонченностью, трепетностью, даже болезненностью. Психика такого плана склонна не столько к прагматичности и деловитости, сколько к пониманию жизни как переживания. Сочувствие, доброжелательность, "печаль о других" (Н.Бердяев) связаны с чрезвычайной восприимчивостью, израненной из-за других "болезненно восприимчивой души", ее открытостью миру. Все эти свойства амбивалентны, но без них невозможно... понимание сущности личности интеллигента" [18, с.16].

Исходя из отмеченных положений, И.А.Зязюн предупреждает психологов, что вне поля зрения их научного поиска все еще остаются внутренне мотивированные, духовно-моральная и эмоционально-чувственная, составляющие социальной психики личности, которые в первую очередь характеризуют личность в качестве уникальной и неповторимой индивидуальности [18, с.17].

Следовательно, приведенные здесь мысли И.А.Зязюна о природе личности представляют ее оригинальную культурологическую характеристику как самоценной, уникальной, неповторимой духовно-моральной и эмоционально-чувственной сущности, что открывает новые пути к ее пониманию и, как следствие – новые ориентиры в усовершенствовании общественной практики и, прежде всего, системы образования.

### 30.2. Закономерности построения личности и особенности ее творческой деятельности в социокультурном, искусствоведческом и психолого-педагогическом контексте

И.А.Зязюну принадлежит глубокое понимание структуры и особенностей культуротворческой деятельности личности, которое разработано им с позиций философа, культуролога, искусствоведа, психолога и педагога. С этих позиций им обобщены прежде всего многочисленные научные данные, в частности, З.Фрейда, К.Юнга, Л.С.Выготского, Д.Н.Узнадзе, Ф.Д.Бассина, М.Г.Ярошевского о роли бессознательного и сознательного в познавательной деятельности личности, значение подсознания и сознания, языка и речи в межличностных отношениях и т. п. [12, с.9-12].

В этом контексте ученый формулирует интересное положение о многомерности строения личности, в которой четко очерчиваются три уровни [12, с.13]: 1. допсихический, биологический уровень; 2. психический, эмоциональный уровень, тесно связанный с биологическим; 3. уровень сознания, связанный, с одной стороны, с эмоциональным уровнем, а с другой – с социальными факторами, к которым принадлежат и социологизированные эмоции – чувства.

Данная общая структура личности значительно отличается от существующих в традиционной психологии – своей акцентированностью на эмоциональном и чувственном началах как важной психической реальности, которая не может быть вычеркнута социальными факторами. Ведь "человеку как биологическому существу – вследствие биологической эволюции, свойственны развитие и жизнь, наиболее общие биологические закономерности и инстинкты самых разнообразных уровней организации живого. Поэтому невозможно понять закономерности, согласно которым формируется и действует личность, не поняв влияния биологических факторов" [там же].

Однако, в отличие от животного, поведение которого обычно не считают осмысленным, хотя оно всегда имеет объективный смысл, поскольку направлено на удовлетворение потребностей, поддержку жизни и воссоздание потомства, поведение человека, по мнению ученого, всегда есть “субъективно осмысленным, то есть сознательно целеустремленным на достижение желаемого и выходит за рамки сугубо биологических потребностей, а иногда и противоречит им. И это ощущение смысла своей деятельности, вызывая позитивное эстетическое чувство, служит побуждением и подкреплением для продолжения деятельности, нередко в сущности иррациональной. Субъективное же ощущение своей деятельности как деятельности без смысла, безусловно останавливает ее” [12, с.13].

В основе смыслообразования лежит, как правомерно считает И.А.Зязюн, самая фундаментальная мотивация, присущая животным и человеку, которая проявляется в ориентации в среде пребывания. Последняя предопределена пространственной ограниченностью этой среды и постоянным контактом с ней.

Одним из важных средств ориентации личности в среде И.А.Зязюн признает межличностные связи, которые имеют два разных модуса – коммуникационный (типичный для определенного уровня культуры) и трансперсональный.

Согласно первому, коммуникационному, модусу личность взаимодействует с другой личностью “на деловом, логически структурированном уровне, оставаясь замкнутой на саму себя, храня в недоступности свою селективно взвешенную систему ценностных представлений (например, в научных, религиозных, философских диспутах, не взирая на все их напряжение, все может закончиться ничем – каждый остается в капсуле своих собственных представлений, прежде всего ценностных)” [12, с.14].

Согласно же второму, трансперсональному, модусу, осуществляется преодоление индивидуализма, эгоизма, перестройка своих ценностных представлений и, вследствие этого, – создание гиперличности. Здесь есть перекличка с французским персонализмом, где человеческое общение – это “близость близкого”, способность “становиться на место другого”, “заменить его” [12, с.14].

В связи с этим, И.А.Зязюн предлагает идентифицировать структуру личности на основе учета пяти ее существенно различных начал как включающую [там же]: 1. Телесное начало. 2. EGO как ценностную ориентацию. 3. Цель EGO как способность рождать нетривиальные фильтры в критических ситуациях. 4. Многомерное раскрытие личности и ее корреляционную упорядоченность. 5. Глубину межличностных отношений, трансцендентирующихся в гиперличность.

Отметим, что предложенная И.А.Зязюном психологическая структура является по-настоящему системной, такой, что превосходит некоторые односторонние по своей сути современные представления, поскольку охватывает масштабную сферу жизнедеятельности человека – от ее телесного начала до гиперличности. Следует отметить также, что, в отличие от многих современных психологов, ученый смело анализирует сферу бессознательного–сознательного, погружаясь в интимные механизмы познавательной творческой деятельности личности.

Так, он подчеркивает, что “ориентация в среде пребывания имеет принципиальное значение для понимания познавательной деятельности и роли в ней бессознательного. Ведь явление осознания рефлексивно, потому что включает самоотображение субъекта, который познает не только знание о внешних объектах, но и о собственных психических

состояниях, в которых отражаются внешние объекты и свойства самого субъекта. Следовательно, любой момент гнозис отражает текущую субъективную реальность в среде пребывания и это отражение существенно влияет на качество, результативность познавательной деятельности, хотя, к сожалению, не всегда учитывается в гносеологических моделях.

Самоотражение является важным результативным и санкционирующим фактором познавательного процесса и разворачивается в сознательно-бессознательном контуре, но сравнительно с отражением внешних объектов, как правило, не достигает адекватной вербализации. Оно остается на периферии поля сознания, его содержание организовано иначе, чем содержание отражения внешних объектов. Есть основание предполагать, что неосознанные механизмы самоотражения достаточно специфичны; их анализ – необходимое условие понимания любого познавательного процесса. И это относится как к текущему самоотражению (в данном познавательном акте), так и к интегральному образу своего "Я")" [12, с.14-15].

Отмеченные взгляды на природу личности позволили И.А.Зязюну осветить природу такой сложной формы психической деятельности, как творчество – научное, художественное, любое. Он делает акцент на роли личности в творческом акте, ведь то, что утверждает произведение искусства, определяется не бессознательным и не сознанием само по себе, а личностью художника, которая включает и его сознание, и его бессознательное [12, с.15].

Раскрытие природы творчества, адекватного отношения к миру и создания новых культурных ценностей должно предусматривать многоплановость творческой личности, прежде всего – осознание ею своих целей и мотивов. Осознаваемый план активности должен динамически соединяться с двумя неосознанными ее планами, связанными как с инкубацией идей и образов, так и с вмешательством в художественное действие сексуальных, агрессивных, защитных механизмов или проекции "архетипов" мысли. Целостный психический акт генерирования творческого продукта состоит, таким образом, из двух компонентов – "подсознательного" и "сверхсознательного", которые интегрируются на уровне сознания личности.

Относительно сверхсознательной активности субъекта творчества, то И.А.Зязюн утверждает, что ее принципиальным отличием от других форм психической регуляции является то, "что в ней интегрируются личностное и предметно-логическое, причем такое, что не было постоянным, а находится в стадии формирования. В частности, в творческой деятельности ученого определенной научной отрасли сверхсознательное не может описываться теми понятиями, которыми субъект творчества формулирует свои проблемы, гипотезы, проекты, идеи. Эти идеи и проблемы следует перевести на другой язык, который позволит соотнести события на уровне сознания творческой личности с независимой от этой личности логикой познания.

Сосредоточиваясь на предметном (теоретическом и эмпирическом) значении своих идей, ученый не осознает их категориальный смысл. Но этот смысл присутствует в его концепциях и открытиях, в его, этого ученого, голове. Не осознаваясь ученым, он регулирует его исследовательский поиск. Можно сказать, что эта регуляция осуществляется бессознательно. Однако, пользуясь предложенным членением бессознательного на два разряда, мы можем утверждать, что категориальная регуляция осуществляется сверхсознательно" [12, с.16-17].

Характеризуя художественное творчество, И.А.Зязюн отмечает то обстоятельство, что в нем, как и в научном, воплощается сущностная потребность человека в самовыражении, самоутверждении, в каждом художественном образе выражаются определенные стороны личности художника, его сознательной и бессознательной сфер – и именно на этой основе личностно отражается объективная реальность: "часто в разных ситуациях в одном и том же образе проявляются то осознаваемые, то неосознаваемые мотивы автора, но во всех случаях можно говорить о преобладании тех или других, потому что сознательное и бессознательное принимают участие в создании художественного образа как необходимые соучастники единого творческого процесса, как и всякого другого нормального акта, и могут проявляться не иначе, как через личность" [12, с.17].

Оригинальным является толкование И.А.Зязюном роли защитных механизмов личности, разработанных З.Фрейдом, в осуществлении творческой деятельности. Им раскрыты функции механизма проекции в творческом самовыражении автора, роль механизма идентификации и перенесения в реализации эмоциональной привязанности субъекта к другому человеку и агглютинации, синтеза структуры художественного образа и т. п.

Значительное внимание уделяет И.А.Зязюн музыкальному творчеству, роли музыкального произведения как "носителя установки" и "механизма" их трансляции. Установка, которую ученый понимает в контексте известной концепции Д.Н.Узнадзе, распространяется, по его мнению, "на все музыкальные универсалии – характерологические, эмоциональные, логические, стилевые, звуковысотные, фактурные, темповые, ритмические и т. п." [12, с.19].

Своеобразно осмысливается ученым идея катарсиса, то есть очищения искусством, которая была предложена З.Фрейдом и поддержана Л.С.Выготским. И.А.Зязюн синтезирует свое положение о катарсисе, связывая его с эмоциями и чувствами, с самим творческим процессом.

Обобщая многочисленные научные данные, ученый дает свое оригинальное структурно-функциональное понимание природы творчества: "Без эмоций и чувств немыслим творческий процесс. Эмоции и чувства теснее всего соединены с бессознательным, где они объединяют ряды представлений и регулируют их протекание; скрытые мотивы и личностные интересы влияют на осознанные переживания и вызывают целостную психическую реакцию субъекта, которая определяет и направляет воображение и фантазию. Неосознанные психические установки создают выборочную направленность внимания на соответствующие ситуации и свойства объектов, определяя тем самым идею и сюжет произведения; потребность в реализации этих установок обусловливает самовыражение; творческая индивидуальность творца предвосхищается всей системой его личностных установок" [там же].

Как философ и психолог, И.А.Зязюн понимает сложность творческих процессов и необходимость последующего проникновения в глубинные слои психики личности как субъекта творчества. Однако, уже это предложенное ученым понимания природы личности, ее структуры, функций и механизма творчества уже сейчас имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Вместе с другими данными исследований И.А.Зязюна, в частности, в отрасли философии образования, воспитания личности, дидактики, педагогической деятельности, в целом – педагогике добра и культуры, концептуальные представления ученого о личности выступили методологической предпосылкой формирования содержательной характеристики личности современного педагога, реализующего свои действия на уровне достижений науки и искусства, то есть на уровне педагогического мастерства.

### 30.3. Психологическая характеристика педагога как субъекта культурного сотворения личности и общества

І.А.Зязюн считает педагогический труд особенным видом высококвалифицированной умственной и практической деятельности, творческого, неповторимого характера, в которой соединены наука и искусство. Этот труд является сознательной, целесообразной деятельностью по обучению, воспитанию и развитию субъекта учения, по формированию в каждой личности профессиональных знаний, активной жизненной позиции, гражданственности и т. п. Задачи реформирования современного украинского государства и его системы образования требуют профессиональной подготовки не просто педагога, а педагога-мастера, который "должен хорошо ориентироваться в разнообразии педагогических технологий, иметь свое мнение и уметь защищать его, правильно оценивать свои возможности, быть готовым к принятию ответственных решений" [13, с. 357].

Рассматривая категорию педагога в самом широком смысле как исполнителя педагогического действия во всех типах образовательно-воспитательных заведений, И.А.Зязюн характеризует его в общем культурологическом контексте. Ведь "*образование как способ воссоздания человека в культуре предусматривает не только усвоение дидактики существующего социального опыта ("постоянной" культуры) и развитие личности на этой основе, но и создание образа мира и своего образа в этом мире"* [13, с. 358]. При этом важным является решение педагогом интегральной задачи – формирование ученика как субъекта учебной и познавательной деятельности, то есть формирование мотивов учения, приобщение к предметной и операционной сторонам учебного процесса, развитие рефлексивного мышления учеников, их активности и творчества в ходе получения знаний, умений, навыков, переход от глобального к индивидуальному, то есть решение задачи "перематывания культуры из безличностной формы общественности в личностную форму культуры индивида" [там же].

Философ и психолог подчеркивает, что ученик начинает в любом случае учение не с "чистого листа", а имея собственный жизненный опыт, направленность личности, своеобразные личностные свойства. Потому возникает потребность "восхождения учителя к жизненному опыту учеников", "обращения к личности ученика", способности к тактичной перестройке его предыдущих представлений, выработке новых знаний с выходом за пределы личного опыта и наделения этих знаний новым личностным смыслом. Однако эти моменты, по мнению ученого, как раз и игнорируются традиционным образованием.

Поэтому преподавание в учебном заведении есть, по убеждению И.А.Зязюна, и искусством, и наукой. Оно является искусством потому, что преподавание подобно творчеству художника, писателя, поэта, от которых требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умение сопереживать личности ученика, ведь каждое занятие является неповторимым, эмоционально окрашенным, непредсказуемым. Преподавание является наукой, в основе которой лежат объективные знания, существенные связи и отношения, присущие процессу образования, взаимодействия преподавания и учения, то есть законы, которые объясняют и обеспечивают процесс целенаправленного развития личности [13, с. 360].

Основными компонентами деятельности педагога являются учебные (передача знаний, формирование умений и навыков), воспитательные (формирование и развитие личности), организаторские (организация учебной и познавательной работы учеников) и научные (приобщение учеников к исследовательскому поиску, научно-техническому творчеству) действия.

В соответствии с этим, необходимые для преподавателя (в частности, высшей школы) качества предлагается сгруппировать в несколько блоков [там же]:

1. **Мотивационные**: убежденность, социальная активность, ощущение обязанности.

2. **Профессиональные**: глубокие знания в сфере своей научной отрасли, специальности, дидактики высшей школы, педагогики и педагогической психологии, методики учения.

3. **Личные**: умение ставить педагогические цели и определять задачи учебной и воспитательной деятельности, развивать интерес студентов к своей науке, предмету, вести учебу с высоким конечным результатом, эффективно осуществлять воспитательную работу; знание студенческой психологии, умение контролировать работу студентов, взаимодействовать с ними, понимать их.

4. **Моральные**: честность и правдивость, простота и скромность, высокая требовательность к себе и студентам, справедливость в отношениях со студентами и коллегами, развитое ощущение ответственности.

Преподаватель является не простым "транслятором знаний", а целостной личностью, "которая отвечает высоким требованиям к подготовке высокообразованных и гармонично развитых специалистов" [13, с. 361]. Важным является утверждение ученого о том, что "преподаватель – это в сущности практический психолог" [13, с. 365].

Эти и другие требования к педагогу требуют осуществлять его профессиональную подготовку на уровне педагогического мастерства. Последнее признается "достаточно стойкой системой теоретически обоснованных и практически оправданных педагогических действий и операций, которые обеспечивают высокий уровень информационного взаимодействия между преподавателем и его учениками" [13, с. 368]. В другой своей работе И.А.Зязюн дает еще одно, сугубо психологическое определение педагогического мастерства – “как комплекса свойств личности, обеспечивающего самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе” [25, с. 30].

В соответствии с этими определениями, в педагогическом мастерстве выделяются следующие компоненты [там же].

1. **Высокий уровень общей культуры**; общенаучные знания; научная эрудиция в избранной специальности; понимание психологии учеников и закономерностей формирования их личности; овладение современной дидактической системой, теорией обучения и воспитания, методикой преподавания своего предмета.

2. **Практические умения и навыки**; гностические умения; предметные умения и навыки; профессиональные умения и навыки, соответствующие каждой функции.

3. **Профессионально необходимые качества педагога**; гражданские и политические качества: идейная убежденность и общественная активность; направленность личности; любовь к ученикам и желание с ними работать; высокая интеллектуальная активность и познавательная самостоятельность; педагогические способности; культура речи и речевые навыки.

Необходимым условием достижения педагогического мастерства выступает, по мнению И.А.Зязюна, "интеграция дифференцированных знаний и формирование системы педагогических знаний, умений и навыков, их актуализация и генерализация внутренних субъективных способностей личности педагога. Необходимы также интеграция и генерализация нравственного опыта, осознание и переживание себя как субъекта педагогической деятельности и образование в структуре личности педагога системы свойств, отношений и практических действий в их единстве" [13, с. 368].

Изложенные теоретико-методологические положения И.А.Зязюна о сущности личности педагога стали одной из важных предпосылок разработки программы развития педагогического мастерства, которая была предложена более двадцати лет назад, государственной программы "Учитель" и классификации педагогических действий [13; 24; 25; 26], что в значительной мере повысило эффективность профессиональной деятельности украинского учительства.

### 30.4. Система личностно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому мастерству при выполнении профессиональной деятельности

В 70-х годах прошлого века И.А.Зязюн стал инициатором воплощения в систему образования идеи А.С.Макаренко о педагогическом мастерстве учителя. За этот период под его научным руководством была создана оригинальная система обучения будущих учителей педагогическому мастерству. Особенностью этой системы является то, что в ней реализована в полной мере "идея профессионального обучения, ориентированного на личность будущего учителя, актуализацию потребности в профессиональном самопознании и самовоспитании, выработку гуманистической профессиональной позиции" [26, с. 5]. Овладевая педагогическим мастерством, "студент приходит к осознанию того, что личность учителя является главным "инструментом" его успешной деятельности..." [там же].

И.А.Зязюн вместе со своими единомышленниками понимает педагогическое мастерство именно с точки зрения личностно ориентированного подхода, то есть как комплекс свойств личности учителя, которые обеспечивают высокий уровень его самоорганизации в профессиональной деятельности, как "высокую творческую активность учителя, проявляющуюся в целесообразном использовании методов и средств педагогического взаимовлияния в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания...

Иначе говоря, педагогическое мастерство можно рассматривать как проявление своего "Я" в профессии, как самореализацию личности учителя в педагогической деятельности, обеспечивающую реализацию личности ученика.

...Источником, который обеспечивает творческую активность будущих педагогов, являются мотивы самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности. Механизмом возникновения таких мотивов есть система профессионально-ценностных ориентаций личности учителя, в которой доминантную роль играют гуманистическая направленность деятельности педагога и его социальная ответственность" [26, с. 6-7].

Ученый тщательным образом обосновывает систему обучения педагогическому мастерству с философских, культурологических, психологических, искусствоведческих, дидактических, методических позиций, исходя из убеждения, что "трудно представить по-настоящему гуманистическое общество без учителя – духовного руководителя, наставника, помощника, и следовательно – учителя, который владеет искусством влиять, будить мысль, побуждать, заражать. Развитие нации возможно лишь при условии существования ее образованной, высокодуховной, интеллигентной части – *профессионального учителя*. Педагогическое мастерство – его кредо" [26, с. 6-7].

В пределах отдельного раздела трудно охватить все методологические и методические аспекты системы обучения педагогическому мастерству. Поэтому мы ограничимся лишь ее “личностными” характеристиками, которые являются главными для нее. Ведь, как подчеркивает И.А.Зязюн, "учитель, объективно оставаясь носителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор, принимая участие в формировании личности как синтеза всех богатств человеческой культуры. Учитель – это человек, направленный в будущее, он формирует у молодых людей активное и ответственное стремление к обновлению мира, в котором они живут... Объективно у каждого ребенка есть потребность осознавать себя личностью, то есть быть уверенной в уважении к себе, в собственной значимости и отсюда – в позитивной оценке со стороны других людей. И ученик ожидает от учителя прежде всего понимания своих проблем, стремлений, он благодарен ему превыше всего за созданные для самоутверждения условия. Учитель обеспечивает ученику признание через проявление собственного обращения и организацию атмосферы жизни в классе, через создание ситуаций развития ученика на уроке и во внеурочном общении. Вовлекая ребенка в деятельность, учитель направляет его на познание мира и себя в нем, дозируя помощь, реализует важный принцип воспитания: "Помоги мне, чтобы я сделал это сам" [26, с. 13].

В соответствии с этим, И.А.Зязюном и его коллегами рассматривается сущность педагогической деятельности, целью которой в широком понимании этого слова является воспитание подрастающего поколения. При конкретном структурном анализе в ней выделяются такие составные, как мотивы и цель, совокупность педагогических действий, педагогические умения и навыки. Отметим, что ученый характеризует каждый из указанных компонентов деятельности учителя с четких психолого-педагогических позиций.

Так, мотив педагогической деятельности выступает как внутренний движитель, побуждающий педагога к профессиональной деятельности. Это идеалы, профессиональные интересы, убеждения, социальные установки и профессиональные ценности, которые образуют мотивационную сферу личности педагога, которая имеет определенную иерархию и выража ется в направленности его личности [26, с. 16].

Общая цель деятельности педагога заключается в "формировании творческой личности ученика в процессе учебы и воспитания".

Педагогические действия являются составляющей операционной сферы педагогической деятельности, которая охватывает как психомоторные, так и умственные действия.

Педагогические умения и навыки выступают как способы педагогической деятельности (классификация педагогических действий, умений и навыков, видов обучения приводится в следующем подразделе).

И.А.Зязюн обобщает свой анализ психологической сущности педагогической деятельности в таком ее определении: "***Профессионально-педагогическая деятельность*** *– это деятельность учителя, содержанием которой является руководство деятельностью учеников в учебно-воспитательном процессе. Главная* ***цель педагогической деятельности*** *– развитие личности ребенка" [26, с. 19]*.

Подытоживая понимание педагогической деятельности, И.А.Зязюн делает такие выводы [26, с. 21-22]:

1. В науке существует три подхода относительно понимания сущности педагогической деятельности: структурный, функциональный и рефлексивний.

2. В пределах структурного подхода анализируются психологические составляющие педагогической деятельности: мотив, цель, педагогические действия, умения и навыки.

3. В соответствии с функциональным подходом выделяются функции, которые реализует учитель в профессионально-педагогической деятельности: организационные, коммуникативные, гностические, проектировочные, конструктивные.

4. Согласно рефлексивному подходу педагогическая деятельность рассматривается как общая, протекающая по законам общения, когда учитель и ученик выступают субъектами общения, в котором педагогу принадлежит роль организатора и руководителя. Поэтому содержанием педагогической деятельности учителя является руководство деятельностью учеников в учебно-воспитательном процессе, направленном на развитие главных сфер его личности.

5. Разнообразие индивидуальных особенностей учеников, которые вовлечены в педагогическое взаимодействие, и нестандартность педагогических ситуаций, в пределах которых происходит взаимодействие, определяют творческий характер педагогической деятельности.

6. Выделяют рефлексивное и нерефлексивное руководство деятельностью учеников. Рефлексивное руководство базируется "на представлении, согласно которому ученик является центральной фигурой учебно-воспитательного процесса, его главным участником. Задание педагога – облегчать ученикам процесс развития, создать для них условия и всячески способствовать достижению полного самовыявления" [26, с. 21-22].

Обобщенное представление о личностно ориентированном обучении будущих учителей педагогическому мастерству дает программа соответствующего спецкурса, которая изложена в уникальном учебнике коллектива авторов под научным руководством И.А.Зязюна [26].

Программа обучения педагогическому мастерству состоит из двух разделов – теоретического курса и лабораторно-практических занятий, которые приведены в содержании упомянутого учебника. Покажем далее тематику этой программы, которой овладевают студенты высших педагогических учебных заведений [26, с. 420-422].

**Теоретический курс**

1. **Сущность педагогической деятельности учителя**. Общественная значимость профессии учителя, его функции. Понятие педагогической деятельности, ее структура. Профессионально-педагогическая деятельность как мета-деятельность. Рассказ учителя как модель педагогической деятельности.

2. **Педагогическое мастерство и личность учителя**. Понятие педагогического мастерства. Элементы педагогического мастерства. Педагогическая ситуация и педагогическая задача. Самовоспитание учителя.

3. **Педагогическая техника учителя**. Понятие педагогической техники. Внутренняя техника учителя. Внешняя техника учителя.

4. **Речь учителя как средство педагогического труда**. Речь и коммуникативное поведение учителя. Функции речи учителя во взаимодействии с учениками. Условия эффективности профессиональной речи учителя. Пути совершенствования речи будущего учителя.

5. **Педагогическое мастерство как художественное действие в театре**. Особенности образного мышления. Образ в искусстве театра. Театральное искусство в измерениях педагогики. Театральное искусство в измерениях психологии. Театральное искусство в измерениях эстетики.

6. **Общее и отличное в театральном и педагогическом искусстве**. Педагогическое и актерское действие. Педагогическая совместимость и педагогическое восприятие. Урок – театр одного актера.

7. **Мастерство педагогического общения**. Понятия педагогического общения, его особенности, функции, виды. Педагогическое общение как диалог. Контакт в педагогическом диалоге. Структура педагогического общения. Стиль педагогического общения. Конфликт в педагогическом взаимодействии.

8. **Психолого-педагогические условия мастерского взаимодействия в педагогическом общении**. Личность учителя как инструмент влияния в педагогическом взаимодействии. Характеристика перцептивной стороны педагогического общения. Внимание и воображение учителя. Способы коммуникативного влияния: убеждение и внушение. Стратегии взаимодействия в общении как характеристика интерактивного компонента педагогического взаимодействия.

9. **Технология организации педагогического взаимодействия в процессе индивидуальной беседы.** Индивидуальная педагогическая беседа как модель диалогического взаимодействия. Структура беседы. Этап моделирования. Обеспечение психологического контакта в начале беседы. Роль невербальных средств. Методика контактного взаимодействия как технология обеспечения контакта. Техника взаимодействия в процессе анализа проблемы и поиска ее решения. Приемы педагогического взаимодействия.

10. **Мастерство организации педагогического взаимодействия в обучении**. Урок как учебный диалог учителя с учениками. Элементы технологии диалога на уроке.

11. **Мастерство построения диалогического взаимодействия на уроке**. Психолого-педагогические "крепления" диалога на уроке. Профессиональные секреты учителей-мастеров в организации диалога с учениками на уроке.

**Лабораторно-практические занятия**

1. Вступление в педагогическую профессию.
2. Истоки педагогического мастерства.
3. Рассказ учителя.
4. Мастерство учителя в управлении психическим самочувствием.
5. Внешний вид учителя. Основы мимической и пантомимической выразительности.
6. Дыхание и голос как элементы педагогической техники.
7. Коммуникативные качества профессиональной речи учителя: выразительность речи.
8. Дыхание как элемент педагогической техники.
9. Элементы актерского мастерства в педагогической деятельности.

10. Самовоспитание педагога – путь формирования педагогического мастерства.
11. Конкурс мастерства учителя в педагогическом рассказе.
12. Профессионально-педагогическое общение, его сущность и структура.
13. Технология организации индивидуальной педагогической беседы.
14. Воображение педагога.
15. Коммуникативность учителя.
16. Внимание и наблюдательность учителя.
17. Педагогический такт мастера учителя на разных этапах организации беседы.
18. Стратегии и приемы педагогического взаимодействия.
19. Конкурс мастерства педагогического общения в диалоге.
20. Урок как диалогическое взаимодействие.
21. Творческий замысел урока как диалога учителя с учениками.
22. Диалог с учениками на начальном этапе урока. Психологическая настройка учеников на урок.
23. Мастерство общения в процессе изложения нового материала. Монолог как скрытый диалог.
24. Мастерство общения учителя во время изучения нового материала. Диалог в процессе беседы.
25. Мастерство учителя в организации взаимодействия между учениками во время групповой работы на уроке.
26. Взаимодействие учителя с учениками во время проверки знаний. Техника активного слушания.
27. Мастерство учителя на завершающем этапе урока.
28. Творческое самочувствие учителя на уроке.
29. Изучение передового опыта учителей – путь к педагогическому мастерству.
30. Конкурс педагогического мастерства: диалог учителя с учениками на уроке.

Темы рефератов и курсовых (бакалаврских) работ по курсу “Педагогическое мастерство” [26, с. 420-422].

В процессе преподавания курса “Педагогическое мастерство” все ключевые понятия его программы получают подробное разъяснение и глубоко усваиваются студентами в ходе лекций, а на лабораторно-практических занятиях отрабатываются педагогическая техника действия, умения и навыка – с использованием современных образовательных технологий, тренингов и упражнений. В известной мере технологии личностно ориентировочной обучения педагогическому мастерству освещены в следующем подразделе, в котором приводится классификация принципов построения системы педагогических действий, умений и навыков профессионального обучения.

Опыт использования данной системы свидетельствует о том, что овладение педагогическим мастерством проходит несколько уровней. Их четыре – элементарный, базовый, уровень совершенства, творческий уровень [26, с. 34-35].

1. На элементарном уровне у будущего учителя формируются лишь отдельные качества личности и профессиональной деятельности, которые обеспечивают овладение знаниями для выполнения педагогического действия, овладения предметом преподавания. При этом производительность учебно-исполнительской деятельности является невысокой, прежде всего из-за недостаточной направленности на развитие личности ученика и техники организации диалога с ним.

2. На базовом уровне, который достигают студенты, как правило, в конце учебы в высшем учебном заведении, будущий учитель владеет основами педагогического мастерства, для него свойственны гуманистическая направленность педагогических действий, позитивная основа отношений с учениками и коллегами, хорошее усвоение предмета преподавания, методически уверенный и самостоятельно организованный учебно-воспитательный процесс на уроке.

3. Уровень совершенства характеризуется четкой направленностью действий учителя, их высоким качеством, диалогическим взаимодействием в общении, самостоятельным планированием и организацией своей деятельности на длительный промежуток времени, что обеспечивает выполнение главного задания - развития личности ученика.

4. Для творческого уровня присущая инициативность и творческий подход к организации профессиональной деятельности – на основе самостоятельного конструирования оригинальных педагогически целесообразных приемов взаимодействия, построения деятельности, опоры на рефлексивний анализ, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Следовательно, "задание высшего педагогического учебного заведения – помочь студенту овладеть основами мастерства для осознанного и производительного начала профессиональной деятельности: сформировать гуманистическую направленность, дать основательные знания, развить педагогические способности, вооружить техникой взаимодействия, подготовить к профессиональному анализу многообразных педагогических ситуаций" [26, с. 35].

Благодаря проявленной почти 30 лет назад инициативе ректора Полтавского педагогического института им. В.Г.Короленко – Ивана Андреевича Зязюна – сейчас в высших педагогических (и не только) учебных заведениях Украины, а также России, Беларуси и других стран работают кафедры педагогического мастерства, а овладение им является необходимым условием профессионального становления современного учителя.

### 30.5. Повышение эффективности педагогической деятельности путем поиска новых подходов и принципов обучения, воспитания, развития человеческой личности

В ходе новейших теоретических исследований педагогической деятельности, И.А.Зязюн проанализировал современные методологические, дидактические, методические, технологические данные, которые дали бы возможность повысить эффективность педагогического влияния учителя на развитие личности ученика. В этой связи, он ставит вопрос о создании теории обучения, которая отвечала бы требованиям современного научного знания, и сделала бы на основе традиционной дидактики возможным решение целого ряда научно-практических задач, трудно разрешаемых современным образованием" [13, с. 369]. В такой теории обучения целесообразно было бы, по мнению ученого, выделить ряд аспектов, в частности, собственно педагогический, социальный, организационно-управленческий, психологический, логико-гносеологический.

Обобщая данные философских, педагогических, психологических исследований, он отмечает, что, “в целом, учение является процессом формирования сознания. Оно содержательно обладает некоторыми известными и заранее заданными свойствами. Эти свойства приобретают историческую значимость, потому что изменяются во времени и зависят от

социально-исторических обстоятельств. Они объективны, потому что не зависят от субъекта учения. ***Подобно научному исследованию, также связанному с деятельностью субъекта и приобретением знаний, учение может рассматриваться как объективный процесс, со свойственными ему законами, собственной диалектикой и логикой***". Поэтому "***основополагающим регулятивным принципом, на котором базируется учение, есть максимальное сближение способов освоения знаний в процессе научно-технического творчества и в процессе учения.*** Из этого следует вывод, что... ***процесс учения должен происходить так, чтобы в нем воспроизводились ситуации, аналогичные ситуациям в научном исследовании и имитирующие их"*** [13, с. 370-371].

В соответствии с этим основополагающим подходом и анализом современных исследований в психолого-педагогической науке и практике, поисков педагогов и психологов "в области учения, воспитания, развития человеческой личности", И.А.Зязюн предлагает оригинальную классификацию личностно ориентированных типов учения в учебных заведениях разных уровней и типов [13, с. 372-373]:

- **учение через "открытие"** – поощрение к научному поиску и экспериментированию;
- **учение через игру** – развитие воображения и позитивной чувственности, ориентированных на успех в радостном учебном климате;
- **учение через интерес** – использование широкого диапазона личностных интересов в учении;
- **учение через достижение результата** – обеспечение целенаправленности и результативности учения;
- **учение через постановку и решение задач** – путем преодоления характерной для традиционной технологии обучения статичности, обеспечение органического единства учебного процесса с практикой;
- **модульное обучение** – обеспечение гибкости и динамичности учебного процесса;
- **последовательное монопредметное обучение** – усвоение за определенный промежуток времени лишь одного учебного модуля, затем следующего и т.д.;
- **самостоятельное учение** – развитие навыков самостоятельных решений и самообучения;
- **поисковое учение** – включение личного опыта и его последовательное наращивание;
- **проблемное обучение** – стимулирование учебного, личностного и социального развития через постановку проблемы и ее решение;
- **взаимообучение** – погружение в информационный поток за счет разновозрастных уровней личности" [13, с. 372-373].

При составлении программ личностно ориентированного обучения педагог должен исходить из следующих принципов [13, с. 373-374]:

- акцент на самообучение, самовоспитание, самооценку;
- индивидуализация обучения;
- расширение миропонимания через развитие мировоззрения;
- интердисциплинарность знаний, их качество и глубина;
- динамический подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки;
- усовершенствование умений учиться;
- стимулирование мотивации к обучению;
- создание соответствующих условий и атмосферы для обучения;
- реализация творческого и инновационного подходов;
- познание и развитие собственной системы ценностей;
- детальное, углубленное изучение наиболее важных проблем, идей и тем, которые интегрируют знания со структурами мышления;
- развитие производительного мышления, а также навыков его практического использования, что позволяет субъектам учения переосмысливать имеющиеся знания и генерировать новые;
- наличие и свободное использование соответствующих источников;
- поощрение инициативы и самостоятельности субъекта учения в обучении и развитии своей личности;
- развитие сознания и самосознания субъектов учения, понимание системы связей с другими людьми, природой, культурой и т. п.;
- приобщение субъектов учения к постоянно изменяющемуся знанию и новейшей информации;
- акцент на развитие сложных мыслительных процессов субъектов учения;
- оптимальный и плавный переход субъекта учения с одного уровня на другой для обеспечения постепенности и последующего развития;
- развитие настойчивости в достижении цели, целенаправленности [13, с. 373-374].

По мнению И.А.Зязюна, учебные программы, которые разрабатываются и реализуются педагогом, должны предусматривать [13, с. 374]:

- знакомство с материалом, который обычно не включается в стандартный учебный план;
- поощрение глубокой проработки избранной темы;
- осуществление учебного процесса в соответствии с познавательными потребностями, а не с жестко регламентированной последовательностью заданий;
- гибкость мышления относительно использования материалов, времени и ресурсов;
- высокие требования к самостоятельности и целенаправленности в решении задач;
- предоставление широких возможностей для приобретения и реализации лидерских способностей;
- развитие умений анализировать поведение и чувства как своей личности, так и окружающих;
- создание эффективных предпосылок для расширения базы знаний и развития языковых и речевых способностей;
- развитие образно-чувственного мышления, ассоциативного сверхзапоминания и навыков творческого воображения;
- специальная тренировка всех элементов логического мышления, в частности, навыков анализа, синтеза, обобщения;
- формирование навыков системного, моделирующего мышления и развитие потребности в философском мышлении;

- формирование свободы коммуникации с людьми разного возраста, навыков общения (эмоционально-чувственного, неформального, делового, на уровне психологической защиты и самозащиты);
- овладение психотехникой;
- ситуативное закрепление результатов в моделях поведения;
- психодиагностика [13, с. 374].

Ученый считает, что у субъектов учения всех уровней надлежит развивать такие наиболее важные способности и умения, как а)познавательные, б)рефлексивно-творческие, в)чувственно-личностные, г)самопознания и самоанализа [13, с. 374-376]:

**а) познавательные способности и умения:**

– о владение большим объемом информации;
– богатый словарный запас;
– перенесение усвоенного на новый материал;
– установление причинно-следственных связей;
– выявление скрытой зависимости и связей;
– умение делать выводы;
– умение интегрировать и синтезировать информацию;
– умение ориентироваться в решении сложных задач;
– организация информации;
– умение понимать сложные идеи;
– умение замечать тонкие разграничения;
– умение чувствовать противоречие;
– использование альтернативных путей поиска информации;
– анализ смысловых контекстов ситуаций;
– умение оценивать как познавательный процесс, так и его результаты;
– критичность мышления и т. п.;

**б) рефлексивно-творческие возможности:**

– способность обнаруживать и формулировать проблемы;
– способность рисковать в проблемно-конфликтных ситуациях;
– дивергентность мышление и гибкость в поведении и действиях;
– скорость мыслительних операций;
– способность рождать и выражать оригинальные идеи;
– возможность изобретать новое;
– богатое воображение и способность неоднозначного восприятия различных объектов;
– способность к переосмысливанию стереотипов опыта – как нового собственного, так и чужого;
– развитие интуиции;

**в) особенности чувственно-личностной сферы:**

– способность к самоактуализации и самореализации Я-концепции;
– уважение, толерантность и эмпатическое отношение к другим;
– склонность к самоанализу;
– способность учиться на ошибках и терпимость к критике;
– готовность к кооперации и сотворчеству;
– высокие волевые качества, особенно в исполнении творческого действия;
– умение вступать в конкурентное соревнование и чувство юмора;
– чувствительность к анализу нравственных проблем;
– убежденность в своих силах и способностях;
– внутренняя мотивированность на творческий поиск;
– осознание готовности к занятиям и к реализации лидерской позиции;
– умение строить и изменять отношения к окружающим;

**г) способности к самопознанию и самоанализу:**

– осознание мотивационно-побудительных отношений к себе и к другим людям;
– понимание моральных критериев оценки окружающих и себя;
– осознание критериев своих эстетических суждений;
– отображение своих интеллектуальных возможностей, знаний и способностей;
– понимание своих практических отношений;
– осознание интеллектуальных, нравственных, эстетических, практических отношений как проявление своей добропорядочности;
– осознание связи своего бытия и своих качеств с условиями развития и требованиями общества;
– осознание своей активности, личностного начала в развитии сущностных качеств, оценка возможностей своего “Я”;
– оценка своих качеств при анализе их сущностной значимости;
– понимание своей позиции и роли в системе общественных отношений [13, с. 374-376].

Представляя указанную классификацию типов учения, его принципов и ожидаемых от него результатов, И.А.Зязюн подчеркивает, что “вся целенаправленность педагогического действия со стороны педагога сосредоточивается на пути подготовки человеческой личности к непрерывному *самосовершенствованию*... Несмотря на возможные жизненные трудности, Человек способен сделать свою жизнь интересной, творческой, счастливой. Необходимо лишь своевременно

понять причины трудностей и найти возможный выход из тупика. И двигаться в этом направлении, не жалея ни физических, ни духовных сил, постепенно освобождаясь от антипода личностного роста. Самое главное – постепенное наращивание личности, самосозидание, стремление к физическому, интеллектуальному, эмоционально-чувственному и в целом – духовному самоусовершенствованию" [13, с. 376-378].

### 30.6. Культурологическая парадигма дальнейшего развития личностно ориентированого, информологического, непрерывного образования

Огромный опыт И.А.Зязюна как философа, психолога, педагога, организатора системы образования Украины дает ему основания считать, что "радикальные изменения в обществе, происходящие в наше время, создают предпосылки для выработки стратегии образования детей и юношества на основе приоритетных интересов личности, ее внутреннего мира" [19, с. 14].

Еще одна плодотворная идея, на которую опирается ученый в своих размышлениях о будущем системы образования, заключается в понимании воспитания как "приобщения человека ко всем достижениям человеческой культуры таким образом, чтобы он жил и действовал в контексте общечеловеческой культуры" [там же]. При этом должна осуществляться такая передача детям духовных и материальных ценностей, в ходе которой будет формироваться ценностное сознание личности.

И.А.Зязюн подчеркивает ключевую идею своих рассуждений в положении о том, что "правомерность постановки проблемы формирования ценностного сознания предопределена признанием ценности самой личности, которая не является и никогда не была продуктом лишь социальной среды. Ценностные ориентации и ценностные отношения – это стойкое выборочное предпочтение связи субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, являя собой социальные значения, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни отдельного человека и общества в целом" [19, с. 14-15].

Ученый считает в этом контексте, что как единицу анализа в психологии и педагогике стоит рассматривать личностный смысл личности, то есть "индивидуальное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Осознанный личностный смысл, как правило, становится ценностью личности". И.А.Зязюн солидарен здесь с рассуждениями российского психолога А.Г.Асмолова [19, с. 15].

Однако, он добавляет к этому очень важное положение – "социально-психологические качества и нормы поведения приобретают личностный смысл и значимость лишь тогда, когда ребенок понимает их сущность, и главное, когда он прошел этап эстетизации (переживания; чувствования; освоения как ценности, устойчивой для личности)" [там же].

И.А.Зязюн проводит обстоятельный анализ прошлых и современных исследований проблемы переживания, в том числе и эстетического, а также – эмоциональной грамотности, компетентности, эмпатии, психофизиологии эмоций, даже анатомии эмоциональной сферы (анализируя роль миндалевидного ядра и т. п.), чтобы убедиться в том, что "наши эмоции имеют свой собственный разум, который может функционировать независимо от нашего рационального разума" [цит. по 19, с. 21].

Ученый делает обобщающий вывод: "Эти данные свидетельствуют, что эмоциональные реакции часто предшествуют рациональным, указывая на значение определенного события для человека. Следовательно, эмоции имеют адаптивную функцию, они связаны с потребностями человека, выполняют функции оценки и побуждения, в них отражается соответствие поведения человека и переживания им влияния основных потребностей, интересов, ценностей. В эмоциях олицетворяется целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, являются основной мотивационной системой, ими представляются личностные смыслы. Эмоции признаются ключевым фактором, более существенным в предопределении жизненного успеха, чем интеллект" [19, с. 22].

Мы можем прибавить, что мысль выдающегося философа, психолога и педагога вплотную подошла к анализу глубинных связей эмоционально-чувственного механизма деятельности и общения личности с ее генетическими механизмами. При этом, если связь с геномом, как биологической основой наследственности, можно лишь допустить, то связь с культурой (социальной наследственностью), с социальными, межличностными, коммуникативными, информационными механизмами ученый уже последовательно и конструктивно изучает.

Отметим, что при обсуждении этого предположения в процессе личного общения с И.А.Зязюном, когда автор данного раздела выразил мнение, что эмоционально-чувственная сфера личности может выступать как непосредственное проявление генома человека, то Иван Андреевич сразу же добавил – "в непосредственном его влиянии на геном другого человека через его эмоционально-чувственную сферу". Отметим здесь, что эта гипотеза принципиально изменяет традиционное понимание природы личности как сугубо социального образования и побуждает по-новому осмыслить роль в ее становлении именно генетического фонда человека как члена вечной и бесконечной человеческой популяции...

И.А.Зязюн правомерно говорит в своих трудах об актуальности формирования у будущего специалиста так называемой информологической культуры с такими ее функциями и целеустремлениями, как [19, с.25]:

1. Преобразующая функция, связанная с пребыванием личности в культурном пространстве, в котором личность познает себя, развивает собственное миропонимание, повышает уровень своей социализации и который преобразует на этой основе.

2. Информационная функция этого вида культуры, которая заключается в обеспечении преемственности различных уровней исторического прогресса и проявляется в закреплении результатов социокультурной деятельности, накоплении, хранении и систематизации информации.

3. Когнитивная функция, предопределяющая потребности человека в теоретических и практических формах познания в создании собственной картины мира.

4. Коммуникативная функция, обеспечивающая эффективное общение, обмен информации между людьми с помощью современных информационных и телекоммуникативных технологий.

5. Нормативная функция, которая поддерживает уровень социального взаимодействия, уравновешивает,

упорядочивает состояние системы, приводит в соответствие с общественными потребностями и интересами различных социальных групп и индивидов.

6. Означающая функция вербальных и невербальных систем, образов, которые утверждаются в среде общения.

7. Аксиологическая функция – построение иерархии ценностей, ее системная трансформация, то есть смещение духовно-моральных и морально-этических характеристик социальной группы относительно общечеловеческих ценностей [19, с. 25].

Воспитание информологической культуры должно определить смысл использования современных информационных технологий, в частности Интернета, модификацию соответствующих информационных потоков. Она коррелирует с социокультурной природой образования, с культурологическим подходом к ее усовершенствованию.

Сопоставляя и обобщая преимущества и недостатки так называемой цивилизационно-культурологической парадигмы в осуществлении научно-педагогической деятельности, И.А.Зязюн приходит к выводу, что "образование как культурно-исторический феномен по своей природе является культурно соответствующим, культурно действенным; образование – это и часть культуры, воспроизводящая ее в целостности (единство интеграции и дифференциации); образование в системном отношении изоморфно культуре; системно связующим звеном образования и культуры является человек; цель современного образования – человек культуры, – дает возможность выдвинуть общую гипотезу о продуктивности и перспективности принятия предлагаемого культурологического подхода как концептуальной основы модернизации образования в контексте современной культуры" [19, с. 33-34]. Фактически речь идет о культурологической парадигме развития системы образования.

Следовательно, глобальной целью будущего личностно ориентированного образования согласно культурологической парадигме является, по убеждению И.А.Зязюна, человек культуры, в образе которого современное образование должно воплотить следующие идеи, которые отвечают таким культурным началам в человеке, как свобода, гуманность, творчество, духовность, адаптивность [19, с. 34-35]. Конкретно, речь идет о таких идеях, как:

- человек культуры как свободная личность способна к самоопределению в мире культуры, с присущими ей качествами гражданина, такими, как высокий уровень гражданского самосознания, чувство собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, независимости суждений, способность ориентироваться в мире духовных ценностей, ответственность за свои поступки, осуществление свободного выбора своего жизненного пути, потребности в личностном и профессиональном росте;
- человек культуры как духовная личность способна к воспитанию и самовоспитанию духовных потребностей, в частности, в познании, рефлексии, красоте, общении, в поиске смысла жизни, счастья, в стремлении к идеалу; воспитание духовной личности предусматривает ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, философию, этику, эстетику, человековедение; воспитание духовности является основой развития творческой индивидуальности личности;
- человек культуры как творческая личность способна к самоутверждению во всех сферах жизнедеятельности; воспитание творческой личности ориентируется на развитие таких ее свойств, как потребность в преобразующей деятельности, сочетание аналитического и интуитивного мышления, способность и стремление к жизнетворчеству;
- человек культуры как адаптивная личность способна к жизни в определенном культурном пространстве, жизни в условиях диалога культур, рыночной экономики, использования современных информационных технологий, непрерывного образования и т. п.; адаптация к таким условиям нуждается в многообразных глубоких знаниях, навыках общения, объективной самооценки; адаптивной личности присущ эстетический вкус, утонченные манеры, понимание красоты и гармонии, бережливое отношение к своему физическому и психическому здоровью, способность оборудовать собственное жилье, вести хозяйство, приумножать благополучие семьи и страны [19, с. 35].

Во всех этих случаях основным элементом личностно ориентированного воспитания в пространстве культуры является личность воспитанника: "Сущность воспитательного процесса заключается во внутренних изменениях, которые происходят в развитии личности. Эти изменения предопределяются внутренне детерминированными процессами продвижения личности к своей индивидуальной самобытности" [19, с. 36].

Следовательно, образование, согласно культурологической парадигме, ставит перед учителем самое масштабное, самое сложное, в сравнении с другими сферами деятельности, задание – сформировать человека культуры, преданного Добру и Любви, Истине и Красоте [9, с. 307].

Разработанная академиком И.А.Зязюном Философия, Психология и Педагогика Добра и Культуры дает ему основание обратиться к учителям и государственным лидерам Украины со следующими словами: "...Животворные начала и конечные результаты человеческой жизни находятся в руках Учителя. В жизни общества, в его продвижении нет более важной воспроизводящей силы, чем учительская. Волею случая власть предержащие всех времен и народов, которые почему-то всегда приписывали себе функции великих учителей и кормчих, отходили и отходят в небытие. О них сразу забывают. И только Вы, Учитель, остаетесь вечно исповедуемой и вечно живой Ценностью, неподвластной Времени и меркантильным мелочам мгновенности. Может быть, поэтому Вы не всегда имеете поддержку, надлежащий социальный статус и защиту.

Когда в лице государственного лидера соединяется мудрость и мастерство Учителя, мужество и ответственность Отца, сердечность и честность Матери, Государство и его Народ достигают признания и расцвета. Прежде всего из-за того, что образованию придается первоочередное значение как единственному средству включения творческих возможностей каждого Человека в налаживание экономического и культурного развития Государства. С этого начинали все развитые страны мира. К этому стремились лучшие умы Украины в разные исторические периоды ее развития.

Педагогика Добра во всех составляющих частях создания украинской государственности, в частности, экономической, политической, идеологической, культурной, предопределяется Образованием и Воспитанием молодежи.

Поймем же, наконец, что другого пути не было и не будет. И кто попытается предлагать другие пути для утверждения независимости Украины, тот ведет ее народ к непредсказуемым трагедиям. Хватит трагедий! Украина и ее народ Божьим велением давно уже заслуживают счастья" [9, с. 307-308].

Мудрые и пророческие слова настоящего сына украинского народа!

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Зязюн И.А. Формирование и сфера проявления эстетического опыта личности: Диссертация ... доктора философских наук.– К.: КГУ им. Т.Г.Шевченка, 1976. – 285 с.*
2. *Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери впливу.– К.: Вища школа, 1976. – 174 с.*
3. *Зязюн И.А. Формирование творческих способностей личности в трудовом коллективе // Морально-эстетические проблемы творчества. – К., 1981. – С. 64-79.*
4. *Зязюн И.А. Педагогическое мастерство преподавателя-обществоведа как комплекс его личностных свойств и умений // Вопросы общественных наук: Республиканский междуведомственный научн. сб. - К., 1986. – Вып. 68. – С. 27-32.*
5. *Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. – К.: УФІМБ, 1997. – 302 с.*
6. *Зязюн І.А. Філософія виховання особистості // Миротворча діяльність школи і вузу: Збірник наукових праць. – Рівне: Temic, 1997. – Ч.2. – С. 79-83.*
7. *Зязюн І.А. Проблеми естетичного виховання у контексті динаміки культури // Духовний розвиток особистості засобами мистецтва. – Чернігів, 1994. – Ч.1. – С. 15-20.*
8. *Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини / Виховання естетичної культури школярів: Навчальний посібник / І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлебнікова та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с. – С. 8-16.*
9. *Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.*
10. *Зязюн І.А. Ця "переважна" більшість… Основний закон в житті людської спільноти – стати особистістю (Інтерв'ю з І.А.Зязюном записала Т.Мостова) // Освіта України. - 2000. – 4 травня (№18). – С. 6.*
11. *Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с. – С. 11–57.*
12. *Зязюн І.А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції 12-17 вересня 2001 року/ За ред. С.О.Сисоєвої і О.Г.Романовського. – Харків: НТУ "ХПІ", 2001. – 385с. – С. 9-20.*
13. *Зязюн І.А. Наука і мистецтво педагогічної дії // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2001, №3. – С. 357-380.*
14. *Зязюн І.А. Педагогічна дія – спосіб відтворення людини в культурі // Підручник для директора. – 2002. - №1/2. – С. 120-131.*
15. *Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Частина 2. – Харків: "ОВС", 2002. – 416 с. – С. 28-44.*
16. *Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – 246 с. – С.11-59.*
17. *Зязюн І.А. Особистісно орієнтована освіта в компьютерному довкіллі / Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2005. – Випуск 1. – 197 с. – С. 11-20.*
18. *Зязюн І.А. Духовні чинники елітарної особистості / Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – 338 с. – С. 15-19.*
19. *Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. – С. 14-36.*
20. *Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.*
21. *Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ: Бібліографічний показчик. Випуск 2. Серія "Академіки АПН України" / Упорядники: Л.І.Ніколюк, Л.О.Пономаренко, Л.Н.Штома: науковий консультант Н.Г.Ничкало; науковий редактор П.І.Рогова. – К.: ДНП бібліотека України, 2003. – 48 с.*
22. Лавриненко О.А. Історія педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавриненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
23. Моргун В.Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности // Психологические проблемы индивидуальности / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М., 1984. – Вып. 2. – С. 24-28.
24. Ничкало Н.Г. Педагогічна наука і особистість: Про директора Інституту педагогіки і психології професійної освіти І.А.Зязюна // Світло. – 1998. – №1. – С. 10-13.
25. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
26. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
27. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-е вид. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
28. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 3-е вид., доповн. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
29. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посібник / Упорядн.: І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 462 с.
30. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка–Центр, 2003. – 204 с.

# 31. МОНИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МНОГОМЕРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ В. Ф. МОРГУНА

***"Личность – это активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и самого себя человек, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения опыта и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их (включая и непредвиденные) последствия перед природой, обществом и своей совестью".***

***В. Ф. Моргун***

*Владимир Федорович Моргун – кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Полтавского национального педагогического университета им. В.Г.Короленко, член Общества психологов Украины – родился 23 марта 1947 года в городе Донецке в семье служащего, организатора сельского хозяйства, известного общественного деятеля, эколога, ученого, писателя Федора Трофимовича Моргуна. В 1971 г. закончил факультет психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. В 1979 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме "Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету". С 1980 по 2012 гг. заведовал кафедрой психологии в Полтавском государственном педагогическом институте. Участвовал в разработке и психологическом обеспечении экспериментальной программы "Учитель: школа-педвуз-школа" под руководством академика, доктора философских наук, ректора в то время Полтавского пединститута И.А.Зязюна. Член правления Международной Макаренковской ассоциации, заместитель главного редактора всеукраинского научного журнала "Психология и личность". Кроме научной, ведет активную публицистическую, общественную, литературную деятельность.*

*Психологическим исследованием личности занимается с 1976 г. За это время издал ряд фундаментальных научных трудов по теоретическим, прикладным, практическим аспектам проблемы личности, ее природы, структуры, развития, периодизации становления, психодиагностике, типологии, психологической помощи, профориентации учащихся, профессиональной подготовке учителей к развитию личности у детей – таких как: "Проблема периодизации развития личности в психологии" (вместе с Н.Ю.Ткачевой, 1981),"Монистическая концепция многомерного развития личности" (1984; 1989; 1992),"Учитель, которого ждут" (в соавторстве, 1988),"Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации" (в соавторстве, 1990), "Учителям и родителям о психологии подростка" (в соавторстве, 1990),"Использование деловых и ролевых игр при изучении химии" (в соавторстве, 1990), "Делинквентный подросток" (вместе с К.В.Седых, 1995), "Интедифия (интеграция и дифференциация) образования" (1996), "Современное экономическое мышление: исходные положения" (1998), "Психология личности в педагогике А.С.Макаренко" (2002), "Методика исследования мотивации любви" (2002),"Опросник реального, желаемого и фантастического бюджетов времени человека" (2002),"Психохирургия клеветы" (2005, 2009), "Основы психологической диагностики" (вместе с И.Г.Титовым) (2009, 2012), "Личность в образовании: парадигма культуры" (в соавторстве, 2011), "Психология общения. Энциклопедический словарь" (в соавторстве, 2011) и т. д.*

### 31.1. Методологические основы понимания многомерной природы и строения личности

В становлении психологических теорий личности В.Ф.Моргун выделяет два диаметрально противоположных направления – идиографический, т.е. описательный, художественный (В.Дильтей, К.Роджерс и др.), и номотетический, или нормативный, научный (Г.Оллпорт, В.Штерн, А.Ф.Лазурский). Крайности этих двух направлений определенным образом преодолевает эклектический подход (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, Э.Фромм и др.).

Впрочем, снятие противоречий между указанными направлениями возможно, по мнению ученого, на основе диалектического метода восхождения от абстрактного к конкретному, который постепенно складывается в исследованиях отечественных психологов – Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, Г.С.Костюка и др. Согласно этому методу, теория личности должна выводиться из одной категории, из исходной "предельно-основательной" абстракции или "клеточки" анализа, конкретизация которой может дать развернутое психологическое представление о личности, ее сущностном содержании, структуре связей и развитии" [20, с. 28]. При этом номотетическое и идиографическое направления становятся полюсами единого научного подхода в изучении

личности. Характеристика последней на пути восхождения от абстрактного номотетического понимания к конкретному идиографическому описанию постепенно "обогащается множеством качеств, характеристик, параметров (предельно-бесконечного, т.е. уникального)" [20, с. 28].

В предлагаемой В.Ф.Моргуном монистической теории многомерного развития личности [7; 10; 14; 15; 20; 44; 47] предусмотрены три этапа, или шага, восхождения от абстрактного к конкретному (обозначим их как I, II, III).

I. На первом этапе такого восхождения исходной "клеточкой", или предельно-основательной абстрактной единицей анализа, выбирается категория "деятельная личность" [20, с. 28]. При этом деятельность личности истолковывается автором теории значительно шире, чем индивидуальная предметно-практическая деятельность субъекта, а именно – как система человеческой жизнедеятельности.

II. При системном методологическом понимании личности следующий, второй, шаг конкретизации на пути восхождения от выбранной абстрактной единицы анализа к более конкретной ее характеристике должно осуществляться, согласно автору теории, по трем принципам: а) онтологизации структуры личности; б) установления связей (внутренних и внешних) в этой структуре; в) детерминации развития личности [20, с. 28]. Рассмотрим эти принципы и их воплощение подробнее (см. также схему на рис. 1).

Рис. 1. Схематическое изображение многомерной структуры личности (по Моргуну [15, с. 9]).

А. Онтологизация структуры личности предполагает определение следующих пяти инвариантов, таких как:

1) пространственно-временная ориентация (на прошлое, настоящее, будущее);

2) потребностно-волевые эстетические эмоциональные переживания (пристрастность) (отрицательные, амбивалентные, положительные);

3) содержательная направленность деятельности личности (предмет – средство – продукт; другой человек; процесс; сам субъект);

4) уровень освоения личностью деятельности (обучения, воспроизведения, познания (учения), творчества);

5) формы реализации деятельности (моторная, перцептивная, речевая, умственная).

Б. Пять указанных инвариантов деятельности взаимосвязаны между собой и образуют пучок векторов, которые пересекаются в одной точке, "узле" (по А.Н.Леонтьеву), или "хронотопе" (по М.М.Бахтину).

В. Детерминация развития индивида в личность осуществляется, по данной теории, на основе разрешения "главного движущего противоречия между ограниченностью человека как природно-биологического существа и универсальностью человека как "родового "(общественного) существа)" [20, с. 29]. С другой стороны, из-за своей определенной ограниченности человек не в состоянии стать тождественным всей совокупности общественных отношений и реализовать соответствующую масштабу этой совокупности общественную сущность. Поэтому возникает необходимость отразить эту сторону личности в понятии индивидуальности, т.е. уникальности личности конкретного человека как в природном, так и в общественно-личностном аспекте [20, с. 29].

III. Третий этап (шаг) восхождения от абстрактного к конкретному происходит через "психологическую концептуализацию структуры связей", развитие выделенных на втором (II) шаге пяти инвариантов онтологизации структуры деятельной личности. Рассматривая диалектически связанные инварианты, В.Ф.Моргун выделяет конкретные их характеристики и противоречия, задаваемые каждой из них:

1. Пространственно-временные ориентации личности, которые "состоят из соотношения локализации личности в прошлом, настоящем и будущем" и определяются "разрешением противоречия между бытием и небытием материальных и духовных носителей личности – тела человека, тех, кто его знал, его деяний и творений" [ 20, с. 29].

2. Потребностно-волевые переживания личности, проявляющиеся в эмоциях и эстетических чувствах, за которыми стоят имеющиеся и напряженные потребности, мотивы, личностные смыслы, цели, установки. Структура потребностно-

волевых переживаний представлена в виде определенного соотношения отрицательных (безобразное, низменное), амбивалентных (трагическое, комическое) и положительных (прекрасное, возвышенное) чувств. Указанные переживания задаются "противоречием между жизнью индивида (удовлетворением потребностей) и смертью (блокировкой или прекращением обмена веществ, энергии и информации организма со средой) [20, с. 29].

3. Содержательная направленность деятельности личности отвечает сложившейся системе разделения труда и онтогенеза субъекта деятельности и состоит по содержанию из следующих ее видов: а) направленность на предметно-орудийно-результативное преобразование природы (труд в узком смысле), б) направленность на субъект-объектно-знаковое познание и преобразование других людей (общение), в) направленность на преобразование способов собственной активности (игра, ритуал) г) направленность на преобразование самого себя (не обязательно творческая "самодеятельность" по С.Л.Рубинштейну, но и возможное саморазрушение вплоть до суицида). Содержательная направленность как инвариант личности задается разрешением противоречия "род-природа", в результате чего человек как родовое существо превращается из индивида как потребителя природных предметов в субъекта как производителя продуктов для удовлетворения своих потребностей, используя орудия и сознательную, идеально-знаковую, кооперацию с обществом [20, с. 29-30].

4. Уровни овладения личностью опытом выстраиваются в такую иерархию, как: а) обучение (передача опыта от учителя к ученику), б) воспроизведение деятельности личностью, в) познание (учение) как надситуативная познавательная активность (по В.А.Петровскому) г) творчество как высший уровень овладения опытом. Указанные уровни задаются решением противоречия между интериоризацией (распредмедмечиванием) социального и экстериоризацией (опредмечиванием) индивидуального опыта [20, с. 32].

5. Формы реализации личностью деятельности представлены следующим образом: а) моторная (или материальная по П.Я.Гальперину), б) перцептивная (по Н.Ф.Талызиной), в) речевая, г) умственная (рефлексивной). Они задаются разрешением противоречия между подсознанием и сознанием человека [20, с. 33].

На основе конкретно-психологического анализа пяти рассмотренных инвариантов, В.Ф.Моргун формулирует следующее определение личности: "Личность – это активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и самого себя человек, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их (включая непредвиденные) последствия перед природой, обществом и своей совестью" [20, с. 33].

Данное определение личности может быть кратко представлено в виде символической формулы как функции вышеупомянутых пяти инвариантов ее структуры [24, с.10]:

**Л = f (П-В · Э · С · У · Ф),** где

**Л** – личность;

**П-В** – пространственно-временные ориентации;

**Э** – эмоциональные переживания;

**С** – содержательные направленности;

**У** – уровни освоения опыта;

**Ф** – формы реализации деятельности личностью.

Предложенное В.Ф.Моргуном понимание природы, структуры личности может быть соотнесено с психологическими понятиями, которыми традиционно описывается личность [20, с. 33].

Так, *темперамент* определяется динамическими особенностями пространственно-временных ориентаций и характеристик личности.

*Способности* связываются автором с инвариантами уровней и форм реализации деятельности личности.

*Ценностные ориентации*, направленность личности задаются потребностно-волевыми переживаниями человеком смыслов деятельности. Конкретным психологическим анализом они описываются как потребности, мотивы, смыслы, цели, установки.

*Характер* проявляется в стабильности целостной структуры личности, а акцентуации связаны с чрезмерным выражением определенных черт характера и сопровождаются или перенапряжением, или неадекватностью поведения человека во время борьбы и их преодолением.

В логике предложенной теории находят свое отражение и другие психологические понятия, в частности, психологической и социальной зрелости личности.

На основе многомерной теории личности уточнена и дополнена структура («морфология») индивидуальной, особенной деяльности – в развитие идей Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, В.А.Роменца, С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе [20; 44]. Такая конкретизация и модификация индивидуальной деятельности личности представлена в таблице 1 [20, с. 31].

Таблица 1.

Структура индивидуальной деятельности личности (по А.Н.Леонтьеву, модификация В.Ф.Моргуна)

| Источник активности личности | Форма активности | Объект активности |
|---|---|---|
| Потребность, нужда, первичная установка | Поведение | Природная и социальная среда |
| Мотив | Деятельность | Предмет |
| Смысл | Поступок | Задача |
| Цель | Действие | Продукт, результат |
| Вторичная установка | Операция | Результат (в стандартных условиях) |

Данная таблица позволяет осуществлять анализ и конструирование конкретных видов деятельности, что особенно важно для педагогической психологии и психологии труда.

Разработанная В.Ф.Моргуном монистическая теория многомерного развития личности образует фундамент для системного психологического изучения конкретного человека с помощью систематизированного комплекса методов. Фактически благодаря этому осваивается четвертый шаг восхождения от абстрактного структурного представления к конкретной индивидуальности.

### 31.2. Типология методов многомерного изучения личности на основе концептуального представления о ее структуре

Важным критерием жизнеспособности и эвристичности любой теории личности В.Ф.Моргун считает ее методико-диагностическую проработку. Поэтому определяющими методологическими основами теории многомерного развития личности предусмотрена разработка целостной типологии методов ее исследования и психодиагностики. Заметим, что впервые в отечественной психологии личности преодолевается разрыв между теоретическим представлениям о личности и реальной, онтологической, живой личностью – на основе использования целостного, многомерного комплекса методов изучения и описания этой личности. При этом данные методы объединяются в группы, соответствующие пяти рассмотренным ранее инвариантам структуры личности [15; 20; 21; 22; 25; 40; 51]. Приведем их подробнее.

1. В исследовании ориентации в пространственно-временной перспективе личности испытуемого В.Ф.Моргун выделяет две возможные временные перспективы – собственно испытуемого и исследователя. В зависимости от точки зрения исследователя на определенный возрастной период в жизни испытуемого, могут использоваться биографический метод (ориентация на прошлое), метод срезов (ориентация на "здесь и теперь", то есть на актуальное настоящее) и лонгитюдный, или пролонгированный, метод (ориентация на будущее).

Применение этих и следующих методов должно учитывать общую логику исследования, содержащую вначале эмпирический и теоретический анализ разрабатываемой проблемы с использованием мыслительного эксперимента и техники моделирования, после чего возможен исследовательский контакт с испытуемым, когда с помощью определенных методик получаются и фиксируются эмпирические данные, которые далее подвергаются первичной математической обработке, количественному анализу и, в конце концов, – качественной интерпретации, объяснению достоверных результатов, на основе чего формулируются выводы. Последние проверяются внедрением и испытанием на практике.

2. По особенностям потребностно-волевого отношения испытуемого к психодиагностике, методы исследования личности делятся на три группы – прямые (при адекватной мотивации испытуемого на условия исследования), косвенные, или проективные (когда цель скрывается), и естественные, когда человек не подозревает ни о своем участии в исследовании и не знает о его цели.

3. В зависимости от содержательной направленности взаимодействия исследователя и испытуемого, различают методы эксперимента, опроса (беседа, интервью, анкетирование), наблюдение и самонаблюдение.

4. Относительно уровня взаимодействия могут быть выделены констатирующий и формирующий (обучающий, развивающий) методы.

5. В зависимости от преобладающей формы деятельности испытуемого различаются инструментальные, демонстрационные, вербальные и нейропсихологические методы [20, с. 34-35].

Типологию методов исследования личности иллюстрирует таблица 2.

Таблица 2.

Типология методов изучения личности (по Моргуну [20, с. 36]).

| **1.Методы изучения пространственно-временных ориентаций** | **2.Методы исследования переживаний (заинтересован-ность испытуемого)** | **3.Методы изучения тесноты взаимодействия исследователь-испытуемый** | **4.Методы определения уровня освоения опыта** | **5.Методы изучения форм реализации деятельности** |
|---|---|---|---|---|
| 1.1.Биографические (прошлое) | 2.1.Прямые (осознается роль испытуемого и цель обследования) | 3.1.Эксперименты (максимальный контроль) | 4.1.Обучаю-щие | 5.1.Инстру-ментально-моторные |
| 1.2.Срезовые (настоящее) | 2.2.Проективные, косвенные (маскируется цель обследования) | 3.2.Наблюдения | 4.2.Констати-рующие | 5.2.Перцеп-тивно-сенсорные |
| 1.3.Лонгитюдные (будущее) | 2.3.Естественные (скрываются и роль испытуем., и цель обследования) | 3.3.Опросы и интроспекция (самонаблюдение, самоотчет) | 4.3.Формиру-ющие | 5.3.Вербаль-ные и нейро-психологи-ческие |

Эвристический характер разработанной типологии позволил автору сконструировать новые методы изучения личности, среди которых, в частности, такие как [20, с. 35]:

– Метод попарного сравнения мотивов с целью выявления полимотивации учащихся [16; 27];

– Метод последовательного ранжирования для изучения мотивации любви (что важно также в сексологии и сексопатологии) [38];

– Метод анализа документов и собеседования с абитуриентами педагогических специальностей [40];

– Метод многомерного опроса личности с целью определения реального и желаемого индексов типа личности ("Я"-реального и "Я"-желаемого) [15];

– Метод многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации [28];

– Метод (опросник) определения реального, желаемого и фантастического бюджетов времени человека [36] и т.п.

Рассмотрим подробнее одну из самых оригинальных методик, разработанных В.Ф.Моргуном в 1986 году, посвященную исследованию мотивации любви [9; 38]. Отталкиваясь от эмпирических показателей-индикаторов "настоящей любви" (продолжение рода, перевоплощение в избранника или избранницу, содействие, самопожертвование, единство мировоззрений, верность, "кристаллизация"), он теоретически обосновывает критерии этого чувства и представляет их в виде 16 показателей, которые соответствуют пяти инвариантам структуры личности [38, с. 368].

В построении типологии влюбленных Моргун [38] различает пространственно-временную ориентацию на прошлое (“однолюб” своей первой любви юности), на настоящее (“влюбчивый”) и ориентаци. на будущее (“ожидающий любви”). Потребностно-волевые эмоциональные переживания имеют негативный знак (“ревнивец”, который боится потерять любимого человека), амбивалентно-уравновешенный (“сдержанный в чувствах”) и позитивный знак (“счастливый” от любви). Содержательная направленностm личности предусматривает трудовую мотивацию (“семьянин”), общение (“влюбленный альтруист”), игровую (“флиртующий”) и самодеятельную мотивацию, которая направлена на себя (“самовлюбленный” до эгоизма). Уровни освоения опыта распределяются на обучение (“непорочный ученик”), воспроизведение (“довольный любовью-привычкой”), познание (“любознательный влюбленный”) и уровень творчества (“творец счастья” в любви). Формы реализации деятельности могу быть: моторно-двигательная (“сторонник телесной”, или плотской, любви), наглядно-перцептивная (“созерцатели” в любви, которые любят преимущественно глазами – Он, или ушами – Она), речевая (“певец” любви) и умственная форма (“платонический мечтатель” в любви).

На основе указанных критериев исследователем сконструирован опросник [38] с пятью (в модификации 2002 года) группами заданий на выявление: 1) мотивов-временных ориентаций, 2) мотивов-переживаний, 3) содержательных мотивов; 4) мотивов-уровней освоения, 5) мотивов-форм реализации деятельности; 5а) мотивов интимного поведения. Приведем текст опросника в оригинальном виде.

### 31.3. Методика исследования мотивации любви как гуманистической эстетико-чувственной основы личности

***Инструкция:*** Интимное общение, создание семьи, воспитание детей играют важную роль в жизни человека. Просим Вас помочь в изучении представлений о любви у людей разного пола, разного возраста, семейного положения и т.п.

Для этого предлагаем ответить на пять небольших групп заданий, внимательно следуя инструкции.

Во-первых, перечитайте все суждения о любви, содержащиеся в первом задании.

Во-вторых, выберите то суждение, которое, по Вашему мнению, наиболее отражает сущность чувства любви и проставьте перед ним (в квадратике) цифру "один" – 1.

В-третьих, перечитайте те суждения, которые остались, и выберите из них то, которое, по Вашему мнению, наиболее отражает сущность любви и поставьте перед ним цифру "два" – 2.

Повторите этот выбор, пока не пронумеруете все суждения отдельно в первом, втором, третьем, четвертом и пятом заданиях.

Задания не содержат хороших или плохих суждений. Тайна Ваших индивидуальных ответов гарантируется.

Надеемся на Вашу откровенность и благодарим за участие в исследовании!

Переходим к трем суждениям задания 1 и нумеруем их согласно инструкции, которую при необходимости можно перечитать [38]:

**Задание 1.** Любовь отличается прежде всего тем, что:

□ - бывает один раз, как правило – в юности, и никогда не повторяется;

□ - при каждой встрече с любимым человеком убеждаешься, что именно он (она) мне нужен;

□ - трудно будет дождаться человека, с которым бы не хотелось расставаться всю жизнь.

После завершения первого задания переходите ко второму, выполняемому согласно той же инструкции (см. выше).

**Задание 2.** Любовь переживается прежде всего как:

□ - страдание от страха потерять любимого человека, от необходимости расставания и ревности;

□ - успокоение от встреч с любимым человеком и его верности;

□ - счастье от осознания того, что я люблю.

**Задание 3.** (Выполняется согласно инструкции). Сущность любви предполагает прежде всего:

□ - желание иметь детей и воспитывать их с любимым человеком;

□ - готовность делить все радости, помогать друг другу во всем до конца жизни;

□ - принятие любимого человека таким, каким он есть, без желания немедленно превратить его в идеал;

□ - готовность дать любимому человеку свободу в выборе, если он не уверен в своих чувствах ко мне;

□ - потребность чаще видеть любимого человека, слышать его голос, проводить с ним время;

□ - непреодолимое физическое влечение влюбленных друг к другу;

□ - совместные с любимым человеком интересы, занятия, увлечения, взгляды на жизнь;

□ - борьбу за любимого человека, если родные и друзья против моего выбора.

**Задание 4.** (Выполняется согласно инструкции). Любовь укрепляется главным образом тогда, когда:

□ - любимый человек опытнее, духовно богаче меня;

□ - любимый человек мне хорошо известен и его поведение легко предсказать;

□ - любимый человек способствует моему дальнейшему совершенствованию;

□ - любимый человек радуется моему творческому подходу ко всему.

**Задание 5.** (Выполняется согласно инструкции). В отношениях влюбленных самое главное - это:

□- готовность обоих выполнять любую, даже самую тяжелую физическую работу;

□- умение обоих тонко воспринимать природу, искусство, быть наблюдательными в жизни;

□ - быть друг для друга интересными собеседниками, много знающими рассказчиками;

□- когда оба имеют высокие умственные способности, богатые интуицию и фантазию.

**Задание 5а.** (Выполняется согласно инструкции). В интимных отношениях влюбленных самое главное – это:

□- умение обоих вызвать нежными прикосновениями и позами оргазм во время физической близости;

□- умение обоих видеть красоту любимого человека, выслушать друг друга до конца;

□- умение обоих захватить интересным разговором, разжечь чувства любимого человека своими признаниями в любви;

□ - умение обоих понимать и предугадывать желания любимого человека без слов.

*Объективные данные о клиенте.*

Уважаемый участник! Для группирования индивидуальных результатов следует ответить на следующие вопросы (если каких-либо событий у Вас в жизни не произошло, то допишите пометку "хотелось бы" и отвечайте так, как бы Вы хотели):

1. Ваш пол (обведите один из ответов): женский, мужской.
2. Ваш возраст (впишите) _____ лет.
3. Переживали ли Вы в своей жизни чувство первой любви: нет, да (впишите) в _____ лет.
4. Имели ли Вы половые отношения: нет, да (впишите) в _____ лет.
5. Создали ли свою семью: нет, да (впишите) в _____ лет (года), имею вторую семью в _____ лет.
6. Удалось ли Вам пережить первую любовь, первые половые отношения и брак с тем же человеком (обведите): да, нет.
7. Вы переживали первые половые отношения с Вашей "первой любовью" (обведите): да, нет.
8. Вы переживали первые половые отношения с тем, с кем пошли в брак (обведите): да, нет.
9. Ваши первые половые отношения состоялись (обведите): до брака, после брака, в возрасте (впишите) _____ лет, если иное, то добавьте _____
10. Укажите Вашу национальность: _____
11. На каком языке преимущественно общаются в Вашей семье (впишете): _____
12. Каковы Ваши жилищные условия:

а) квартира; собственный дом; общежитие, комната (или квартира) по найму;

б) сколько жилых комнат имеет Ваше жилье: _____ комнат (не считая кухни) на _____ человек (если помните жилплощадь, то укажите: _____ кв. метров).

13. Ваш профессиональный статус (обведите и уточните):

учащийся (обведите): _____ школы, ПТУЗ;

студент (обведите): _____ техникума, вуза;

работаю (кем и где?) _____

14. Средний доход на одного члена Вашей семьи (обведите): 50-100 грн.; 100-300 грн.; 300-500 грн.; 500-1000 грн.; 1000-2000 грн.; 2000-3000 грн.; 3000 – 4000 грн.; 4000-5000 грн.; 5000-10000 грн.; более 10000 грн.

Рассмотренный опросник мотивации любви [9; 36] свидетельствует о продуктивности теории многомерного развития личности, он нашел широкое применение как в процессе воспитания молодежи, так и в работе психологической службы. Наряду с этим, данная методика, так же как и другие, вся направленность теории В.Ф.Моргуна, свидетельствуют о несомненном гуманистическом характере его научного творчества.

### 31.4. Периодизация развития личности

В.Ф.Моргуном предложена оригинальная психологическая модель периодизации развития личности человека на протяжении всей жизни [5; 15; 20; 26; 45; 47; 52]. В ней фактически обобщены взгляды Л.С.Выготского, Л.И.Божович, Г.С.Костюка, Д.Б.Эльконина на периодизацию психического развития ребенка и Э.Эриксона, Ш.Бюлер, Д.Бромлей и других – взрослого человека [5; 26].

Ученый исходит из гипотезы, что в детском возрасте главными критериями периодизации и становления личности можно считать динамику социальной ситуации развития, динамика ведущих деятельностей и динамику собственных личностных новообразований в указанном порядке значимости. У взрослых эта последовательность существенно меняется. Личностные новообразования взрослого

становятся решающими – благодаря им он сам выбирает, что делать, то есть ведущую деятельность, с кем иметь отношения, т.е. социальную ситуацию [26, с. 136].

В контексте теории многомерного развития личности В.Ф.Моргуном разработана новая схема периодизации, которая базируется на пяти инвариантах структуры личности. При этом нецелесообразно, по мнению автора, отказываться от классических критериев периодизации, но их следует опосредовать через структуру личности. Тогда социальные ситуации развития и ведущие деятельности правомерно рассматривать не как внешние относительно личности, а как содержательные направленности деятельности личности. Таким образом можно избежать подмены периодизации развития самой личности "периодизацией социальных институтов и внешних процессов", что часто и происходит [26, с. 136].

В соответствии с вышеуказанными исходными положениями, вся жизнь человека распределяется В.Ф.Моргуном на три основных периода. (См. ниже таблицу 3 [26, с. 138]).

В первом периоде жизни человека преобладает деловая направленность юной особы на предметно-орудийно-продуктивное познание и преобразование окружающей среды. Это подтверждается, по мнению ученого, тем обстоятельством, что уже младенец начинает с предметно-манипулятивной деятельности в сотрудничестве со взрослым, а в дошкольном возрасте ведущими деятельностями становятся деловые, ролевые игры.

Во втором периоде развития личности преобладает общение, например, в подростковом возрасте – в виде товарищества и дружбы, в отрочестве – в форме эмоционально окрашенной любви, а в молодости – создания семьи, рождения и воспитания детей.

Третий период, или "третий возраст", связывается В.Ф.Моргуном с самодеятельностью, что проявляется в самореализации, самоактуализации личности. В приведенной таблице каждый из трех периодов имеет свойственную ему пространственно-временную ориентацию и эмоциональную окрашенность. Так, для сотрудничества ребенка со взрослым свойствена амбивалентная, с быстрой сменой настроения, ориентация на настоящее, для общения юношей присуща "оптимистическая ориентация" в будущее, а для самодеятельности взрослого – ностальгическая ориентация в прошлое (зачем мы так торопились убежать из детства?).

Каждый период состоит из трех стадий – обучения, воспроизведения, творчества, а каждая стадия – из трех фаз: моторной, перцептивной и словесно-умственной. Переходы между периодами и фазами отмечаются кризисами развития личности, среди которых самыми ответственными признаются три кризиса между периодами – кризис новорожденности, кризис детства, связанный с переходом к школе, и кризис молодости, определяющий переход к самостоятельной взрослой жизни. Во время преодоления кризисных переходов осуществляется смена ведущих деятельностей и социальных ситуаций развития, благодаря чему личность перерастает предварительные и врастает в следующие ведущие деятельности и социальные сообщества, приобретая личностные новообразования [26, с. 139].

Впрочем, не все люди успешно преодолевают кризисные периоды развития личности. В.Ф.Моргун приводит интересные исторические примеры человеческих судеб, которым свойственны неудачи непреодоления и успехи преодоления кризисов. Так, обращаясь к древнегреческому философу Эмпедоклу, один из его соотечественников констатировал: "Пятьдесят лет живу я на свете, лет тридцать ищу везде умных людей и нигде не нахожу их". На что мыслитель ответил: "Мой друг, умных находят только умные! "Этот пример свидетельствует о неуспешном прохождении кризиса третьего возраста. В.Ф.Моргун справедливо замечает, что знаменитый украинский философ и просветитель Сковорода успешно преодолел последний кризис своей жизни – кризис поиска смысла жизни и смерти, когда просил оставить на своей могильной плите известную теперь надпись: "Мир ловил меня, но не поймал" [26, с. 139].

Предложенная В.Ф.Моргуном оригинальная психологическая модель периодизации развития личности значительно полнее и точнее, по сравнению с существующими, освещает природу циклического роста личности, она имеет большое значение для организации учебно-воспитательного процесса в семье и в системе образования.

Таблица 3.

Возрастные этапы перидизации многомерного развития личности в течении жизни (по Моргуну [26])

| **Стадии** (по уровням и формам деятельности) **Периоды** (по ориентациям, переживаниям, направленностям) | **Обучение** (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах) | **Воспроизведение** (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах) | **Творчество** (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах) |
|---|---|---|---|
| | ***Кризисы*** *адаптации-дезадаптации* | ***Кризисы*** *автономии-зависимости* | ***Кризисы*** *самоактуализации-конформизма* |
| | ***Кризис новорожденности:*** *«первый вздох», 0-3,5 мес.* | ***Кризис младенчества:*** *«первый шаг», 11-18 мес.* | ***Кризис раннего детства:*** *«я сам», 3-4 года* |
| **Сотрудничество** (с амбивалентной ориентацией на настоящее) | **1. Возраст младенца:** до 1 года | **2. Раннее детство:** 1-3 года | **3. Дошкольное (игровое) детство:** 4-6 лет |
| | ***Кризис детства:*** *«ответственность», 6-7 лет* | ***Кризис младшего школьника:*** *«независимость», 9-10 лет* | ***Кризис отрочества:*** *«любовь», 14-15 лет* |
| **Общение** (с оптимистической ориентацией на будущее) | **4. Младше-школьное детство:** 7-9 лет | **5. Отрочество (подросток):** 10-14 лет | **6. Юность:** 15-18 лет |
| | ***Кризис юности:*** *«профессия», 18-19 лет* | ***Кризис молодости:*** *«семья»,«призвание», 23-28 лет* | ***Кризисы зрелости:*** *«признание»: 33-37 лет «наставник», 55-65 лет* |
| **Самодеятельность** (с ностальгической ориентацией на прошлое) | **7. Молодость:** 19-25 лет | **8. Взрослость, зрелость:** (1) 26-35 лет, (2) 36-60 лет | **9. Преклонный возраст:** 61-75 лет, старость: 75-90 лет, долгожительство: более 90… лет |
| | ***Кризис преклонного возраста:*** *«мемуары», 70-80 лет «самообслуживание», 85-95 … лет* | | |

### 31.5. Интеграция и дифференциация (интедифия) обучения школьников на основе многомерной структура личности

Теория многомерного развития личности доказала свою продуктивность и в такой важной сфере организации системы образования, как дифференцированное обучение. Для взглядов В.Ф.Моргуна в этом вопросе присущ диалектический подход, согласно которому необходимо преодолевать односторонность дифференциации форм, содержания и методов учебно-воспитательного процесса на основе их интеграции. По его мнению, "следует говорить о двух взаимодополняющих, встречных тенденциях в образовании: дифференциациии и интеграции...", об их единстве, что целесообразно отразить в едином понятии интедифии [8; 23; 27]. Он предлагает следующее определение этого понятия: "Интедифия образования – это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных заведений, что обусловливается как потребностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности" [27, с .6].

Анализируя в различных аспектах понятия интеграции и дифференциации, В.Ф.Моргун находит много общего между ними и аналогичными понятиями, которые используются в различных науках и могут быть систематизированы в определенном перечне следующим образом [27, с. 8]:

синтез – анализ (философия, математика, психология);
обобщение – обособление (логика, психология);
абстрагирование - конкретизация (философия, логика, психология);
конъюнкция – дизъюнкция (логика);
ассимиляция – диссимиляция (биология, биохимия);
сочетание – расщепление (физика, химия);
центростремительность – центробежность (физика);
притяжение – отталкивание (физика);
конвергенция – дивергенция (социология, политология);
интериоризация – экстериоризация (философия, психология).

Этот перечень может быть продолжен, что свидетельствует об универсальности понятия интедифии, о том, что в разных науках уже сложились специфические, более приемлемые для каждой из них синонимические аналоги этого понятия, поднимающие его до уровня общенаучной категории. Приведенные дихотомии могут выступать "конкретным проявлением степени интедифии между двумя ее полюсами: полной интеграцией (до тождества) или полной дифференциацией (до несовместимости)" [27, с. 9-10].

Говоря собственно об интедифии образования, В.Ф.Моргун справедливо утверждает, что она может быть последовательно осуществлена на основе интедифии личности, которая является ее главной целью и средством. Кстати, в истории психологии личности тоже можно заметить признаки интедифии. Ученый видит их, например, в существовании психоанализа З.Фрейда и психосинтеза Р.Ассаджиоли, в "своеобразной пульсации интедифии структуры личности" в концепциях К.Домбровского и Т.С.Яценко. В последних основу "онтогенеза развития личности составляет: первичная интеграция у младенца, деструктивная или положительная дезинтеграция (например, в подростковом возрасте), вторичная интеграция на новом витке развития". А "приближение к психическому здоровью заключается в прохождении индивидом положительной дезинтеграции и частичной вторичной интеграции в направлении глобальной интеграции" [27, с. 10].

В контексте авторской теории личности предложена "дезинтегративная" модель психического развития ученика, которую реализует образование, и идеальная интегрированная "модель его личности", что схематически изображено ниже на рис. 2 [27, с. 12].

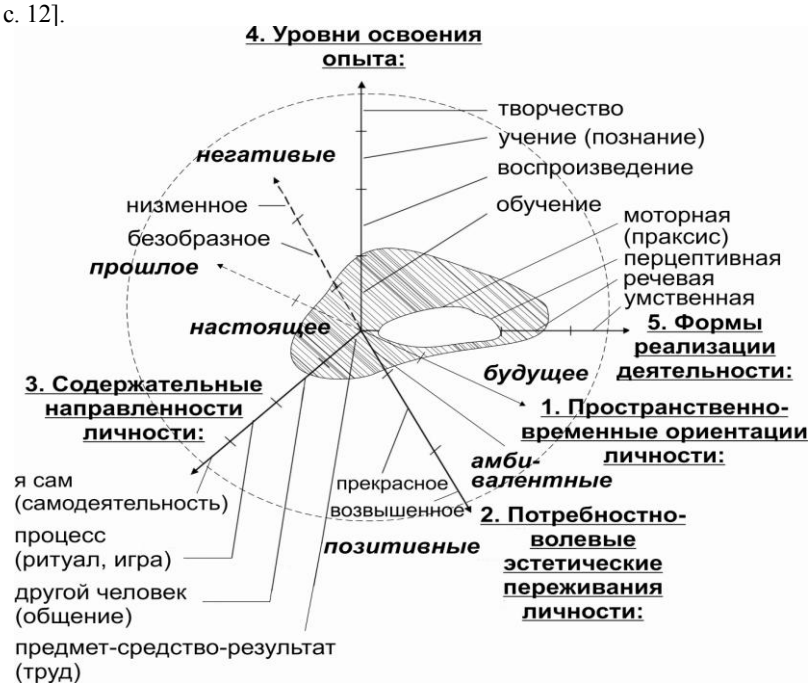



Рис. 2. Схематическое изображение параметров личности ученика, которые формирует традиционное образование (отмечено штриховкой) и идеальная система образования (обведено пунктиром).

Изображенный В.Ф.Моргуном схематично ограниченный и искривленный "бублик с дыркой" – это, так сказать, итоговый результат формирования личности учащегося в условиях традиционного школьного образования. Последнее "охватывает лишь небольшой отрезок биографии человека, его не волнует ни дошкольный период, ни послешкольная перспектива выпускника. Школа не очень заботится о радости ребенка и скатывается в сторону формально-равнодушно-отрицательных эмоций большинства учащихся в свой адрес. Традиционное образование ориентировано на изучение предметов, а не на целостное общение с ребенком, не на его саморазвитие. Доминирующий уровень овладения опытом – это воспроизведение, а не творчество. Господствующая в школе форма реализации деятельности – речевая, тогда как моторная, перцептивная и умственная заметно отстают" [27, с. 12-13].

С другой стороны, разница между "идеальной" и "реальной" моделями личности ученика образует перспективы интеграции и дифференциации современного образования, если оно не только декларирует, а на самом деле заботится о развитии личности ученика.

На основе теории многомерного развития личности, при учете взглядов ряда педагогов – О.И.Бугайова, С.У.Гончаренка, Д.И.Дейкуна, И.А.Зязюна, В.Р.Ильченко – В.Ф.Моргуном предложен авторский вариант системы интедифии образования, который кратко может быть представлен в виде таблицы 3 [27, с. 22].

Проблема интедифии образования может быть рассмотрена с точки зрения пространственно-временных ориентаций личности, ее интересов, содержательных устремлений, уровней овладения и форм реализации деятельности учеником. В педагогике, как отмечает В.Ф.Моргун, "интедифию следует понимать не как принудительную стандартизацию или сегрегацию (по любым объективным критериям), а как свободный выбор или построение учеником своего пути в пространстве объективных возможностей. Общество, родители, школа строят дифференцированную среду, окружение, а ученик сам выбирает те характеристики и параметры этой среды, которые ему по душе" [27, с. 22].

Таблица 4.

Система интедифии образования ученика, который свободно выбирает темп, содержание, уровень и форму обучения согласно своим интересам, способностям и требованиям ситуации

| **Интегральная характеристика образования** | **Интедифия образования** | **Дифференциальные параметры образования** |
|---|---|---|
| 1. Лабильность | По темпу (темповая) | медленный темп (1.1.)<br>нормальный (1.2.)<br>ускоренный (1.3.) |
| 2. Привлекательность | По впечатлению (эмоциональная) | негативное впечатление (2.1.)<br>амбивалентное (2.2.)<br>позитивное (2.3.) |
| 3. Универсальность | По содержанию (профильная) | на познание природы (3.1.)<br>общества (3.2.)<br>своей индивидуальности (3.3.) |
| 4. Многоуровневость | По уровню (уровневая) | инструктивно-исполнительский уровень (минимально-базисный) (4.1.)<br>репродуктивно-исполнительский (общекультурный) (4.2.)<br>производительно-творческий (углубленный) (4.3.) |
| 5. Полимодальность | По форме (формодеятельностная) | моторная форма (практическая) (5.1.)<br>перцептивная (технологическая) (5.2.)<br>умственная (теоретическая) (5.3.) |

При этом "перспектива ученика в каждой школе, если мы действительно выбираем гибкую элективную систему со свободным выбором самим учеником путей интедифии, должна связываться с возможностями и базовой, и профильной, и специальной углубленной подготовки. Но специальная углубленная подготовка не должна быть элитарной, в смысле – малочисленной, исключительной, а наоборот – должна стать элитарной, достичь высокого уровня подготовки, подчеркнем, каждого ученика к сознательному выбору профессии.

Основным критерием социальной зрелости личности является сознательный свободный выбор социальной ситуации своего развития (с кем иметь дело) и собственной деятельности (что делать). Соответственно и школа должна обеспечить возможности реализации социальной зрелости ученика. Если же ученик не имеет возможности свободного выбора сотрудников (класса, учителя, соседа по парте, партнера по занятиям и т.п.), не имеет возможности и свободного выбора собственной деятельности (ее темпов, содержания, форм, уровней и т.п.), то разве можно говорить о настоящей интеграции и дифференциации?" [27, с. 23].

Альтернативу такому положению составляет, по убеждению ученого, интедифия обучения с учетом именно самооценки и свободного личностного и профессионального самоопределения ученика. В таком случае интедифия образования на основе теории многомерного развития личности, инвариантов ее структуры должна предусматривать следующее:

1. Психофизиологическое обоснование интеграции и дифференциации по времени и объему обучения учащегося (темповая интедифия), которая зависит от типа темперамента, возраста, пола, здоровья. Ведь еще издавна дети дифференцировались, в частности, на нормальных и умственно отсталых. Последнее является следствием, во-первых, генетической, или наследственной, неполноценности некоторых детей, во-вторых, социальной дефективности (запущенности, депривации), которая в определенной степени может быть скомпенсирована, в-третьих, болезней, последствия которых могут быть достаточно тяжелыми – в зависимости от их тяжести и продолжительности [27, с. 24].

2. Важным аспектом интедифии образования В.Ф.Моргун признает такое интегрированное свойство личности ученика, как эмоциональная привлекательность обучения. Она дифференцируется на негативное впечатление (обучение

вызывает антипатию), амбивалентное (уравновешенное) и положительное впечатление (обучение вызывает интерес), что должно быть учтено как в организации обучения и воспитания, так и в содержании и методах образования.

3. Социальная ситуация развития школьника как источник направленности его учебных интересов и склонностей (профильная интедифия). В этом случае основанием для профилирования дифференцированного обучения выступают виды человеческой деятельности, определяемые ее предметом. По мнению В.Ф.Моргуна, на основе концепции многомерного развития личности можно выделить следующие предметные области или профили обучения:

а) природа и основные виды деятельности, связанные с ее познанием, преобразованием или совершенствованием;

б) общество и основные виды деятельности, которые осуществляют познание (социология), преобразование (политэкономия) или усовершенствование (идеология, этика, религия) и т.д.;

в) человек как личность, как уникальная индивидуальность и соответствующие виды познавательной (психология), преобразовательной (педагогика и образование) и совершенствующей (философия, эстетика) деятельности [27, с. 25].

Согласно этому, профильная дифференциация на природу, общество и самодеятельность определяется прежде всего условиями социального развития ребенка. В.Ф.Моргун отмечает, что основным критерием для выбора профиля обучения в традиционной школе выступает оценка. Однако этот критерий не является абсолютным, о чем свидетельствуют осложнения в выборе профиля обучения учащимися с одинаковым уровнем учебных достижений по всем предметам. В этом случае на первый план должны выдвигаться личностные качества школьника, прежде всего его ведущие интересы и способности. Последние можно определять, в частности, с помощью методики изучения реального и желаемого бюджета времени ребенка [36], или методики ежемесячной регистрации важнейших достижений ребенка в делах по его собственному выбору [28].

Если же интересы ученика выражены одинаково, то тогда, по мнению В.Ф.Моргуна, как критерий профилирования могут рассматриваться дружба или социометрические преимущества в неформальных отношениях учащихся, т.е. взаимный выбор с другим учеником, который четко определился в своем выборе профиля [27, с. 26]. Учитывая этот распространенный среди молодежи критерий, учителя, родители и сами учащиеся будут более сознательно опираться на действенные жизненные способы профессионального самоопределения личности [6; 12; 53].

4. Уровень освоения деятельности (минимально базисный, общекультурный, углубленный) может выступать важным критерием согласования внешнего оценивания учителя и самооценки ученика (уровневая интедифия). Интеграция и дифференциация обучения по уровню овладения предметом открывает, по мнению ученого, возможность ученику самому выбирать оценку своей учебной деятельности и прилагать определенные усилия для ее подтверждения [27, с. 27-28].

Учитывая теорию многомерного развития личности, в частности, четвертый инвариант ее структуры, В.Ф.Моргун выделяет три принципиальных уровня овладения учеником учебного предмета и соответствующие оценки успешности этого процесса [27, с. 28-29]:

а) обучение (решение задачи с помощью учителя, учебника или справочника, то есть – по образцу);

б) воспроизведение (самостоятельное решение задачи известного типа);

в) творчество (самостоятельное решение задачи нового типа).

Приведенные уровни овладения предметом могут быть сопоставлены с оценками деятельности учащихся. Так, если ученик выбирает только уровень обучения, т.е. решает контрольное задание стандартного типа с помощью, например, "шпаргалки-инструкции", то он заслуживает "тройки" (по старой системе оценивания. – В.Р.).

В случае осуществления учеником репродуктивного уровня, когда он усваивает наизусть и точно воспроизводит способы решения стандартных задач, школьник получает оценку "хорошо".

Если же ученик выбирает творческий уровень овладения предметом, т.е. открывает новые методы решения модифицированных задач (например, с недостаточными или лишними данными) или новых задач, является субъективно творческими для него, то он заслуживает оценки "отлично".

При такой системе оценивания, если ученик не преуспевает на высшем уровне, он лучше овладевает низшим уровнем – воспроизведения и обучения, – и после этого пытается вернуться к уровню творчества. Примером этого может стать овладение иностранным языком на трех уровнях: чтения со словарем, чтения без словаря и свободного общения [27, с. 29].

Заметим, что сама педагогическая жизнь подтвердила целесообразность предложенной В.Ф.Моргуном системы оценивания. Так, введенная в 2000 году в Украине 12-балльная система почти полностью базируется на определенных автором критериях оценки.

5. Важным основанием для индивидуального выбора форм учебной деятельности являются успехи и неудачи в деятельности (формодеятельностная интедифия). Данный вид интедифии опирается на различия в развитии у детей различных форм действия – моторики (двигательных способностей), перцепции (наглядно-действенных способностей), речи и мышления (словесно-мыслительной формы действия). Школа не использует в полной мере этой формы интедифии, поскольку в ней "царит словесно-перцептивная форма действия (увидел-пересказал, прослушал-перевел, прочитал-перевел). Но мир человеческой деятельности значительно богаче, чем книжная грамота, которая, кстати, в отрыве от потребностей ребенка и его жизни тоже толком не усваивается" [27, с. 26-27].

Предложенная ученым схема интедифии по форме деятельности может обеспечить возможность "отличникам" сосредоточиться на теории предмета (рече-мыслительная форма), узким "специалистам", т.е. "хорошистам", – на прикладных, технологических аспектах предмета (перцептивно-действенная форма), а "троечникам" – на ручных видах деятельности в данной предметной области (моторная, двигательная форма).

Ученый не останавливается на определении концептуальных аспектов интедифии и определяет также организационные основы и методические приемы ее осуществления в современной психолого-педагогической практике. В краткой схематичной форме они представлены ниже в виде таблицы 4 [27, с. 30].

Средства интедифии дифференцируются в таких задачах учебной деятельности учащихся, которые: а) назначаются педагогом и являются обязательными для школьников; б) предъявляются учителем на альтернативной основе; в) предлагаются учителем для добровольного выполнения учеником; г) школьник выполняет задание по собственной

инициативе [27, с. 29]. Согласно каждому из инвариантов структуры личности, средствами интеграции и дифференциации обучения могут стать:

1. Для темповой интедифии, т.е. в случаях задержки, нормального темпа или акселерации, – приемы педагогики сотрудничества, взаимообучения учащихся в сменных парах, в разновозрастных группах, методы программированного обучения с произвольным темпом продвижения учащегося, интенсивного погружения в предмет, разветвленные программы с альтернативными задачами, исследовательский метод обучения, а в отдельных случаях – вечерняя, заочная, "домашняя" школа, репетиторство, экстернат. Перечень этих приемов может быть расширен за счет как собственных авторских разработок, так и методических достижений ряда педагогов и психологов – Бухбиндера, Дьяченко, Китайгородской, Лозанова, Ричмонда и др.

2. Для эмоциональной интедифии, т.е. для обеспечения привлекательности обучения используются методы содействия нормальным, сознательным переживаниям учеников, иногда – торможения, поддержки или стимулирования соответствующих – отрицательных, амбивалентных, положительных чувств учащихся. Главное при этом – обеспечить душевное спокойствие ученика через спокойное выслушивание и устранение причин волнения, перевод иногда бурных переживаний ребенка в спокойное, естественное русло, уменьшая "самопожирающий огонь, не погасив света", – вот мудрость мотивации спокойствия [27, с. 32].

Целесообразно стимулировать мотивацию радости ребенка, снимая наказания, неудовлетворительные оценки или критику, особенно в начале занятий, прибегая чаще к доброму слову, своевременному поощрению, сделанному публично, гласно, справедливо. Ребенок должен получать радость от процесса обучения [2; 3; 4; 16].

Таблица 5.

Система организационных мероприятий и методических приемов интедифии в разных видах учебной деятельности школьников

| **Вид учебной работы** / **Тип інтедифии** | **Учебная работа, которая назначена учителем (школьные и внешкольные задания)** | | | **Учебная работа по собственной инициативе ученика** |
|---|---|---|---|---|
| | обязательная (стандарт образования) | альтернативная | добровольная | |
| **Темповая (замедление, норма, акселерация)** | Педагогика сотрудничества в разновозрастной группе (по В.К.Дьяченко); программированное обучение; суггестопедия. | Разветвленная программа. | Исследовательский (поисковый) метод. | Репетиторство, экстернат, домашняя школа. |
| **2. Эмоцио-нальная (негативная, позитивная)** | Суггестопедия. | По выбору ученика. | По предложе-ниям ученика. | “Хобби”. |
| **3. Профильная (на природу, общество, собственную индивидуаль-ность)** | Педагогика сотрудничества. Специальные классы, школы; профориентационная направленность преподавания. | Дисциплины по альтернативному выбору. | Дополнительные факультативы. | Дополнительные спецшколы, кружки, секции, общества (на основе методики профориентации И.П.Волкова). |
| **4. Формодеятель-ностная (практика, технология, теория)** | Метод проектов; метод эвристической беседы; поэтапное формирование новых действий и понятий. | Задание с альтернативной формой выполнения. | Предложение дополнительных заданий в определенной форме (сделать, спланировать, осмыслить). | Самосовершен-ствование в определенной форме деятельности (обучение по методике И.П.Волкова) |
| **5. Уровневая (минимальный базис, общекультурный уровень, углубленное изучение)** | Проблемное обучение; развивающее обучение; вальдорфская педагогика; метод диалога культур. | Задания с альтернативной сложностью. Методика коллективных творческих дел (по И.П.Иванову). | Дополнительные задания определенного уровня сложности. | Внешкольные решения заданий определенного уровня сложности (обучение по методике И.П.Волкова) |

3. Как педагогические приемы профильной интедифии, т.е. профилирования на природу, общество, собственную индивидуальность, выступают прежде всего формы и методы обучения в специализированных классах, школах, преподавание специальных дисциплин, а также – альтернативные и дополнительные, факультативные спецкурсы по выбору. К тому же ученик по возможности может выбрать дополнительную, музыкальную, спортивную, художественную школу, а также кружки, секции, общества, например, Малую академию наук и т.д.. Внешкольная работа по собственной инициативе ученика может быть учтена учителем с помощью методики изучения желаемого и реального бюджета времени школьника [36], или методики бестестовой профориентации И.П.Волкова [27, с. 32].

4. Педагогическими методами формодеятельностной интедифии, т.е. ориентации на практику, технологическую или теоретическую форму деятельности, можно считать: метод проектов, метод эвристической беседы, поэтапного

формирования новых действий и понятий (по П.Я.Гальперину), комплексные задачи с альтернативными вариантами решения и т.д. [27, с.33].

5. Как средство обеспечения уровневой интедифии целесообразно использовать проблемное обучение, развивающее обучение, вальдорфскую педагогику, школу диалога культур, методику коллективных творческих дел, внешкольные занятия и т.п. [27, с. 33].

Следовательно, предложенная В.Ф.Моргуном система интедифии образования обеспечена необходимыми средствами, нужно лишь создать такую школу, где бы данная система могла бы быть реализована в полном объеме. Хотя практическое построение школы интедифии не входит в сферу непосредственной компетенции В.Ф.Моргуна как ученого, психолога, он все же указывает на те примеры в истории педагогики и настоящего, которые приближаются к намеченному идеалу школы и современного учителя [11; 12; 13]. Это "трудовая школа-исследовательская станция" С.Т.Шацкого, "школа-хозяйство" А.С.Макаренко, "школа радости" В.А.Сухомлинского, "школа-комплекс" М.П.Щетинина, "школа-толока (народная стройка)" О.А.Захаренко, полтавская "школа интеграции" академика В.Р.Ильченко и т.п., которые он активно пропагандирует, поддерживает как психолог и педагог [27; 31; 32; 34; 35; 46]. По его убеждению, именно в таких школах "людей надо обучать как неповторимых индивидуальностей в коллективе равноправных с ними" [27, с. 35].

### 31.6. Прикладные и прогностические исследования на основе теории многомерного развития личности

Положения разработанной В.Ф.Моргуном теории многомерного развития личности нашли широкое применение в возрастной и педагогической психологии, в психологии труда и экономической психологии, в юридической психологии, в практической психологии и т.п. Так, им были предложены и апробированы важные идеи в возрастной профориентации, методики профориентации и отбора на учительскую профессию, типы развития учителя, методика социально-психологического тренинга в естественном эксперименте и т.д. [20, с. 35-37]. На основе данной теории были получены практически значимые результаты в психологии обучения и воспитания, социальной психологии общения [41; 43], управления [29] и психопрофилактики клеветы [37], психологии литературного и педагогического творчества, в психологической типологии личности.

Таблица 6.

Классификация криминальных типов личности (по В.Ф.Моргуну)

| Инварианты / Параметры | **1.Пространственно-временные ориентации** | **2.Потребностно-волевые переживания** | **3.Направленности личности** | **4.Уровни освоения опыта** | **5.Формы реализации деятельности** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***На прошлое*** | **2.1.** ***Негативные*** | **3.1.** ***Деловая*** | **4.1.** ***Обучение*** | **5.1.** ***Моторная*** |
| | -рецидивист<br>-мститель | -мазохист (кающийся грешник) | -грабитель<br>-мошенник | -делинквентный тип | -“золотые руки” (карманник, “медвежатник”) |
| 2. | **1.2.** ***На настоящее*** | **2.2.*Амбивалентные*** | **3.2.** ***Коммуникативная*** | **4.2.*Воспроизведение*** | **5.2.** ***Перцептивная*** |
| | - ситуативний тип (что плохо лежит) | - холодно-бездушний тип | -насильник<br>-распутник | -криминолоид-исполнитель | - наводчик-наблюдатель (“на стреме”) |
| 3. | **1.3.** ***На будущее*** | **2.3.** ***Позитив-ные*** | **3.3.** ***Самодеятельная*** | **4.3.** ***Творчество*** | **5.3.** ***Словесно-умственная*** |
| | - идейный рецидивист | - садист (извращенные удовольствия от страданий жертвы) | -вандал<br>-аутоагресор (увечья, суицид) | - лидер<br>- вожак (криминальный авторитет) | - отвлекающий<br>- болтун,<br>- генератор криминалбных идей |

В разработке типов личности В.Ф.Моргун также опирается на инварианты структуры личности [20, с. 38]. Например, инвариант пространственно-временных ориентаций определяет такие типы личности, как "мемуарист", "конъюнктурщик", "прогнозист". В зависимости от доминирующих потребностно-волевых переживаний, могут быть выделены типы "пессимиста", "уравновешенного" и "оптимиста". Соотношением содержательных устремлений личности задаются такие типы личности, как "деловой", "экстраверт", "интроверт", "игрок". По уровню освоения деятельности выделяются типы "ученика" ("вечного студента"), "исполнителя", "любознательного" ("почемучки") и "творца". А согласно выраженности инварианта форм осуществления деятельности могут быть рассмотрены типы "преобразователя", "наблюдателя", "оратора", "мыслителя".

Теория многомерного развития личности может быть полезной и для юридической психологии. Так, на ее основе предложена классификация уголовных типов, которая приведена в таблице 5 [24, с. 91]. Опираясь на эту типологию, можно лучше понять психологическую природу правонарушителя и правильно организовать профилактическую, следственную, исправительную работу с криминализированными личностями.

В соответствии с этим, В.Ф.Моргуном разработана конкретная схема социально-педагогического (тренингового) общения, которая предусматривает следующие этапы: 1) мотивационный этап (первичный контакт) 2) ориентировочно-диагностический этап, 3) этап взаимодействия-сотрудничества; 4) этап взаимодействия-наблюдения, 5) этап взаимодействия-диалога (например, по телефону доверия); 6) этап мыслительного диалога (при отсутствии партнера) [20, с. 37].

В связи с этим, интересной и перспективной оказалась разработанная ученым единая типология активных методов дидактики и методов социально-психологического тренинга на общей основе, в качестве которой выбрана игра [17; 18; 19] (см. ниже рис. 3).

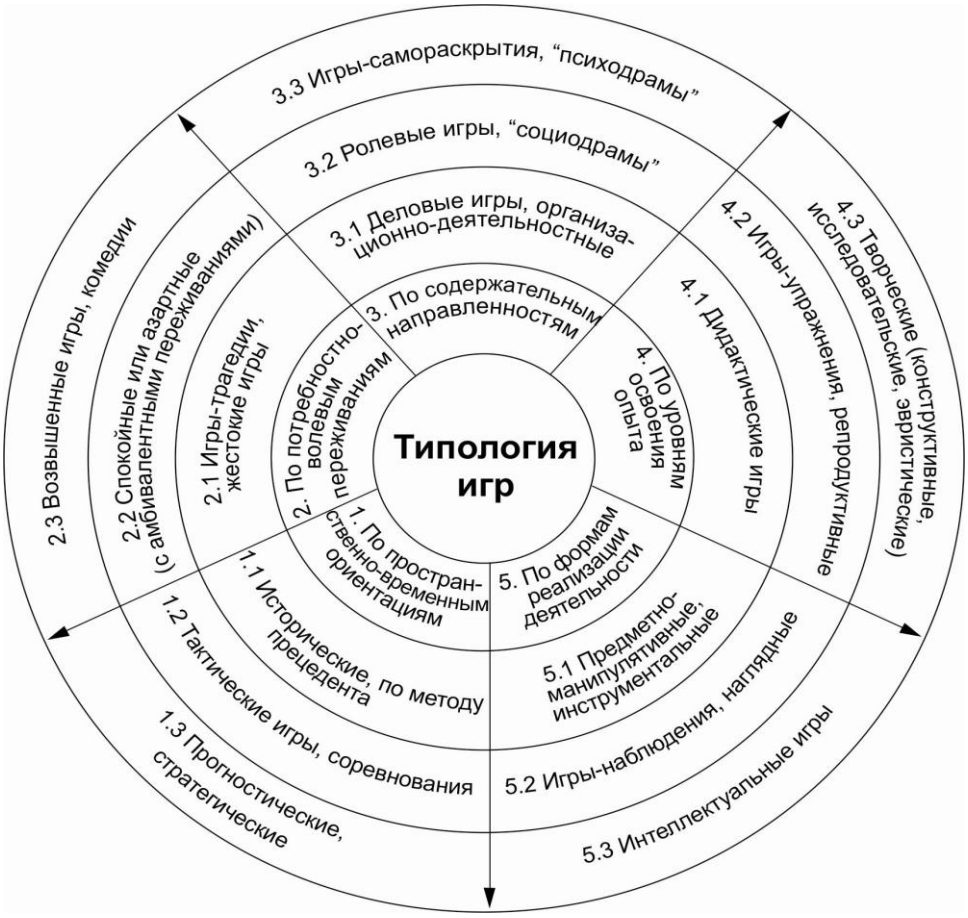



Рис. 3. Схематическое изображение типологии игр (по В.Ф.Моргуну [20])

Последняя определяется ученым как "деятельность, содержанием которой является активное функционирование с моделями-заместителями предметов других деятельностей. Например, действия с моделями труда порождают деловые игры, с моделями общения – ролевые игры, с моделями самого себя – "психодраматические игры" [20, с. 38]. На пересечении пяти инвариантов многомерной структуры личности в соответствии с вышеупомянутыми принципами могут быть выделены или сконструированы такие виды игр [20, с. 39]:

1) по пространственно-временной ориентации – исторические игры, игры по методу прецедентов, тактические игры (соревнования), прогностические и стратегические игры;

2) по потребностно-волевым переживаниям – игры-"трагедии", жестокие игры; спокойные или азартные (с амбивалентными переживаниями), возвышенные игры, комедии;

3) по содержательной направленности личности – деловые, организационно-деятельностные игры; ролевые игры, социограммы; игры самораскрытия, "психодрамы";

4) по уровням овладения деятельности – дидактические игры; игры-упражнения, репродуктивные игры; творческие (конструктивные, исследовательские, эвристические) игры;

5) по формам реализации деятельности – предметно-манипулятивные, инструментальные; игры-наблюдения, наглядные; интеллектуальные игры.

Понятно, что расширение, на основе монистической теории многомерного развития личности, репертуара игр вооружает педагога и практического психолога действенными средствами развития, коррекции, реабилитации как взрослой, так и юной личности.

Теория В.Ф.Моргуна в состоянии также помочь формированию более сложных форм поведения, от которых зависит свобода, счастье, успех и благополучие человека. Речь идет, например, об экономическом мышлении как предпосылке эффективного перехода Украины к рыночной экономике. На основе учета уже хорошо известных инвариантов структуры личности ученый дает существенную психологическую характеристику стиля современного экономического мышления [30, с. 15-16].

Так, на основании учета пространственно-временных ориентаций личности должно формироваться историческое, оперативное (сообразительность) и прогностическое мышление, которое должно интегрироваться в такое его свойство, как глубина транспективы экономического мышления.

Учитывая потребностно-волевые переживания личности, целесообразно говорить о принудительно-волевом, произвольном и увлекающем (или послепроизвольном) экономическом мышлении с его интегративным свойством – стремлением мышления к поиску истины, смысла бытия, экзистенции.

Согласно содержательной направленности деятельности человека, ученым выделяется профессиональное, деловое, социальное, схоластическое, или процессуальное, рефлексивное, т.е. самоосознающее экономическое мышление, которое интегрируется в таком его свойстве, как общие интеллектуальные способности. Могут выделяться и соответствующие специальные интеллектуальные способности по конкретным проблемам экономики.

Уровням овладения деятельности соответствуют такие свойства экономического мышления, как "обучаемость" (сообразительность), репродуктивность и производительность (творчество, эвристичность, креативность и т.д.), которые целесообразно интегрировать в интеллектуальную одаренность и критичность экономического мышления, ведь критика определяет продуцирование собственных творческих альтернатив.

В соответствии с формами реализации деятельности личности возникают практический ум, образное, вербальное, теоретическое мышление с такой их интегральной характеристикой, как гибкость форм экономического мышления человека. Говоря о мыслительной форме действия, В.Ф.Моргун подразумевает два аспекта характеристики человеческого мышления, по которым оно осуществляется как мыслительный процесс и как человеческая деятельность, в которую задействована вся личность. Понятно, что второй аспект значительно шире первого.

Согласно свойствам экономического мышления, выявленным в результате его рассмотрения в контексте теории многомерного развития личности, может быть сформулировано следующее его определение. Экономическое мышление – "это мышление, которому свойственны: ориентация на ускорение прибыли, сбалансированность переживаний, содержательная направленность на эффективное производство товаров и услуг, гармоничное сочетание конвейерной рутины и творческого поиска в материальной форме" [30, с. 17].

Итак, приведенные примеры свидетельствуют об универсальности, эвристичности, продуктивности разработанной В.Ф.Моргуном монистической теории многомерного развития личности. Она выполняет свою объяснительную, конструктивную, развивающую и т.д. функции в различных областях теоретической, прикладной и практической психологии. Можно утверждать, что теория В.Ф.Моргуна приобретает статус настоящей действенной психологической теории личности в отечественной научной психологии. Об этом свидетельствует также способность данной теории к прогнозированию будущего развития человечества.

В связи с этим, исследователь использует свою концепцию личности для конкретизации предвидения, которое дал еще в 1927 году "великан среди натуралистов мира, первый президент Академии наук Украины – Владимир Иванович Вернадский", который считал "новую геохронологическую эпоху" психозойской (технозойской) эрой", а пространство, к которому приблизилось человечество, соответственно – "техносферой", или "ноосферой" (сферой разума)" [33, с. 16].

Согласно взглядам В.И.Вернадского, Б.Ф.Кедрова, Ж.Пиаже, В.Ф.Моргун отмечает, что понятие психозойской эры определяет интеграцию психологии с геокосмологией, с геополитикой, с разумом человека как космопланетарными явлением, или, кратко говоря, – интеграцию психологии с природным и человеческим окружением. Таким образом, В.Ф.Моргун солидарен с идеями Тейьяра Пьера де Шардена о неразрывности психогенеза и космогенеза, на завершающих этапах которых, в частности, на стадии Ноосферы, в так называемом пункте Омега, главным деятелем, субъектом процесса развития выступает Личность, Сверхличность как объединение личностей.

На основании учета уже хорошо знакомых инвариантов многомерной структуры личности В.Ф.Моргун прогнозирует появление пяти главных психо-геологических ноосферных проблем, которые возникнут в ближайшее время перед человечеством в психозойскую эру [33, с. 16-17].

Во-первых, в психозойскую эру будет расти частота и амплитуда пространственно-временной локализации человека в окружающей среде. При этом он присоединяется к мнению В.И.Вернадского, что для того, чтобы избежать истощения природных запасов, человечество должно сделать более интенсивной "химическую работу", "концентрировать руды", чтобы ускорить геологическую работу, которая природой выполняется очень медленно, на протяжении тысячелетий. Развитие социотехнологий будет осуществляться на фоне роста роли экологии.

Во-вторых, по мнению В.Ф.Моргуна, интеграция человека и окружающей среды будет осуществляться и по линии психоэмоциональных переживаний. Речь идет о том, что взаимосвязи между человеком и окружающей средой всегда будут отражаться в негативно-уравновешенно-позитивных переживаниях человечества, определяя "победы-поражения" в их отношениях, "благодарность-месть" за вмешательство человека со стороны окружающей среды, "оптимизм-пессимизм" в прогнозах судьбы человека и окружающей среды в будущем. Ученый квалифицирует психоэмоциональное отношение самого В.И.Вернадского к будущему человечества и окружающей среды как "взвешенный оптимизм", о чем свидетельствуют и неоднократные высказывания последнего относительно "вечного бессмертия разума человека" [33, с. 17].

В-третьих, в понятии психозойской эры интегрируются как психогеологические, так и психосоциальные и психоиндивидуальные аспекты отношений человека и окружающей среды. Из этого следует главная задача человека будущего, которая, по В.И.Вернадскому, заключается в том, чтобы предоставлять "как можно больше пользы окружающим". Признаком будущей психозойськой эры должен стать безусловный гуманизм, который считает крупнейшей в мире ценностью свободную человеческую личность. В.Ф.Моргун особо выделяет следующую мысль В.И.Вернадского: "Вся история науки на каждом шагу показывает, что отдельные личности были более правы в своих утверждениях, чем целые корпорации ученых или сотни и тысячи исследователей, придерживавшихся господствующих взглядов" [цит. по 33, с. 17].

В-четвертых, в психозойскую эру будет осуществляться интеграция всех уровней человеческой деятельности – обучения, воспроизведения, познания и творчества. Выдающиеся творческие личности, а среди них и В.И.Вернадский, опережали свое время, и в этом отношении органично сочетали взлеты творческой мысли с обучением на протяжении всей жизни и с рутинной, если необходимо, механической, практической работой.

В-пятых, психозойская эра будет характеризоваться интеграцией моторной, перцептивной и умственной форм реализации деятельности человека. И снова прогноз В.Ф.Моргуна опирается на пример научной жизни

В.И.Вернадского, который стремился всегда к живому созерцанию – через практическую работу в научных путешествиях, экспедициях, геологических раскопках, через изучение научных данных из разных источников, через приобретение необходимого мировоззрения, глубины ума, знаний, опираясь на "свободную научную мысль", призывая к ответственности за возможные последствия своей научной работы [33, с. 17].

Отталкиваясь от сделанных на основе собственной теории многомерного развития личности уточнений гениальных предвидений В.И.Вернадского, опираясь на труды известных психологов, В.Ф.Моргун выдвигает гипотезу об интегративном мышлении, менталитете человека [1; 30; 33; 40; 42]. Он присущ пока только выдающейся творческой личности, которая «для решения проблемной ситуации пользуется синтетической интуицией, что, в частности, обеспечивается пятью фундаментальными интеллектуально-личностными интеграциями: трансперспективной (прошлого-позади, современного-здесь, будущего-впереди), эмоционально-волевой (угрозы, безопасность, увлечения), содержательной (предметной, коммуникативной, рефлексивной), уровневой (обучение, воспроизведение, творчество) и формодеятельностной (моторной, образной, рече-мыслительной формами действия) (см. таблицу 7 [33, с. 18]).

Таблица 7

Интегративная структура многомерного интеллекта человека (по Моргуну)

| **1. Способность к пространственно-временным ориентациям** ***(трансспективное мышление)*** | **2. Способность к эмоционально-волевой регуляц.** ***(эмоционально-интуитивное мышление)*** | **2.Способность к содержательной деятельности** ***(общие интеллекуальные. способности)*** | **4. Способность к творческому овладению опытом** ***(интеллектуаьная одаренность)*** | **5. Способность к различным формам реализации деятельности** ***(гибкость мышления)*** |
|---|---|---|---|---|
| 1.1.Историческое мышление (о прошлом) | 2.1. Принуди-тельно-волевое мышление | 3.1.Профессион.-деловое мышление | 4.1.Сообразительность (обучаемость) | 5.1.Действенное мышление, “ручной интеллект” |
| 1.2.Оперативное мышление (о настоящем) | 2.2.Произвольно-уравновешенное мышление | 3.2. Социально-коммуникативное мышление | 4.2.Репродуктив-ное мышление | 5.2. Сенсорно-перцептивное (наглядно-образное) мышление |
| 1.3.Прогностичес-кое мышление (о будущем) | 2.3. После-произвольное (увлекающее) мышление | 3.3.Рефлексив-но-самоосозна-ющее мышление | 4.3.Творческое (креативное) мышление | 5.3. Словесно-логическое (дискурсивное) мышление |

Универсальность, эвристичность, продуктивность, прогностичность разработанной В.Ф.Моргуном монистической теории многомерного развития личности является своеобразным феноменом отечественной научной психологии. Поэтому понятно, что в ее русле работает много коллег и последователей автора [15; 20; 24; 47; 49; 52; 54], она привлекает внимание теоретиков, прикладных, практических психологов и педагогов [35; 39; 40; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56], имеет неоспоримую перспективу дальнейшего развития.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Моргун В.Ф. Співвідношення інтелекту та морально-естетичних якостей особи // Етика і естетика / За ред. В.О.Кудіна. – К.: Вища школа, 1976. – Вип. 19. – С.38-46.*
2. *Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. – 1976. - № 6. – С. 54-68.*
3. *Моргун В.Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Автореферат канд. диссертации по психологии. – М., МГУ им. М.В.Ломоносова, 1979. – 22 с.*
4. *Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности / Ред. А.А.Бодалев.– М.: АПН СССР, 1982.– С. 30-41.*
5. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебн. пособ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 84 с.*
6. *Моргун В.Ф. Психологическая типология основных видов деятельности личности // Творческое использование идей А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского / Под ред. И.Ф.Кривоноса и др.– Полтава, 1983.– С.49-51.*
7. *Моргун В.Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности // Психологические проблемы индивидуальности / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М., 1984. – Вып. 2. – С. 24-28.*
8. *Моргун В.Ф. Использование многомерной концепции развития личности в дидактических целях // Методические рекомендации по составлению познавательных заданий для формирования общеучебных умений школьников / Авторы-составители: Л.И.Гоженко, В.Ф.Моргун. – Полтава, 1984. – С. 3-10*
9. *Моргун В.Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности // Семья и личность: Ч.1. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 237-252.*
10. *Моргун В.Ф. Схема монистической структуры личности // Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986. – С. 70.*
11. *Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности как основа типологии учителей // Вопросы психологии. – 1987. - № 6. – С. 61-62.*
12. *Моргун В.Ф. Профессиональная ориентация будущих педагогов: Полтавский вариант // Учитель, которого ждут / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – С. 64-86.*

13. Моргун В.Ф. Опыт перестройки психологической подготовки учителей // Вопросы психологии. – 1988. - № 2. – С.83-87.

14. Моргун В.Ф. А.С.Макаренко и психология личности // Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – С. 121-128.

15. Моргун В.Ф. (составитель) Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год. – Полтава, 1989. – 56 с.

16. Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г.Аракелова. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 91-129.

17. Моргун В.Ф. Психолого-педагогическая типология игр и их дидактическая функция // О.С.Андриевская, Е.А.Жорник, В.Ф.Моргун, А.А.Печка. Деловые и ролевые игры при изучении химии: Методические рекомендации для учителей школ и студентов педагогических специальностей. – Полтава, 1990. – С. 5-11.

18. Моргун В.Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной науч.-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 246-249.

19. Моргун В.Ф., Андриевская О.С., Жорник Е.А., Печка А.А. Деловые и ролевые игры при изучении химии: Методические рекомендации для учителей школ и студентов педагогических специальностей. – Полтава, 1991. – 48 с.

20. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка. Респ. науково-теоретичний часопис. – 1992. – № 2. – С. 27-40.

21. Моргун В.Ф. Тести? Тести! Тести…, або Чи не загрожує нам постанова про тестові збочення в системі освіти?// Освіта.– К.,1993.–№31(17 вересня). – С. 7.

22. Моргун В.Ф. Психодіагностика. Програма курсу для підготовки психологів за кваліфікацією "практичний психолог" у закладах освіти. – Полтава, 1993. – 43 с.

23. Моргун В.Ф. Психопедагогіка і сугестопедія. Програма курсу для підготовки психологів за кваліфікацією "практичний психолог" у закладах освіти. – Полтава, 1993. – 30 с.

24. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Учебное пособие. – Полтава, 1995. – 161 с.

25. Моргун В.Ф. Особистість // Методи психодіагностики підлітків: Навчальний посібник з пропедевтичної практики для студентів педагогічних і психологічних спеціальностей / За ред. О.Д.Кравченко, В.Ф.Моргуна. – Полтава, 1995. – 124 с.

26. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції (4-5 квітня 1995 р.) / За ред. А.М.Бойко. – Полтава, 1995. – С. 135-139.

27. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій. – Полтава: Наукова зміна. – 1996. – 78 с.

28. Моргун В.Ф. Методика многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации// Школьные технологии.–2005.–№5.–С. 134-141.

29. Моргун В.Ф. Психологія керівництва первинним колективом // Трибуна. – 1997. – № 9-10. – С. 19-21.

30. Моргун В.Ф. Сучасне економічне мислення: вихідні положення // Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні / За ред. В.В.Зелюка. – Київ-Полтава, 1998. – С. 8-29.

31. Моргун В.Ф. Школа-господарство А.С.Макаренка: Ступінь чи вершина освіти? //Збірник наукових праць Полтавського педінституту ім. В.Г.Короленка / За ред. В.О.Пашенка.– Полтава, 1998.– Вип. II, Т.1. – С. 56-69.

32. Моргун В.Ф. Григорій Ващенко, Антон Макаренко, Ганс Кофод: чи повернемося до них у третьому тисячолітті? // Імідж сучасного педагога: Наук.-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава. – 2001. - № 2(13). – С. 12-17.

33. Моргун В.Ф. "Психозойська ера" В.І.Вернадського: Кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // Постметодика: Полтава, 2001. - № 5-6(37-38). – С. 16-19.

34. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С.Макаренка. Факсимільний збірник праць 1986-2001 років. – Полтава, 2002. – 84 с.

35. Моргун В.Ф., Чубич М.П. Новоселівська школа на шляху до життя // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава. – 2002 р. – № 6-7 (25-26). – С. 66-70.

36. Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини: Методична розробка для психологів, соціологів, педагогів і соціальних працівників. – Полтава: Оріяна, 2002. – 24 с.

37.Моргун В.Ф. Психохірургія наклепів. – Полтава: Полтавський літератор, 2005. – 284 с.

38. Моргун В.Ф. «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Зб. статей / за ред. С.Д.Максименка, М.М.Слюсаревського. – Вип. 16. – К., 2007. – С. 268-277.

39. Моргун В.Ф., Москаленко Л.С. Кваліфікаційні роботи з психології: курсова, дипломна, магістерська. Методичні рекомендації для студентів / За ред. В.Ф. Моргуна. – Полтава: ТОВ Фірма «Техсервис», 2007.– 72 с.

40. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник. – К.: Вид. дім «Слово», 2009. – 472 с.

41. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості та принцип реципрокності спілкування і самодіяльності у діалозі / В.Ф.Моргун // Психологія діалогу і світ людини. Зб. наук. праць КДПУ імені В.Винниченка / за ред. Г.В.Дьяконова. – Вип. 1. – Кіровоград, 2011. – С. 58-64.

42. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В.Ф.Моргун // Постметодика.– Полтава, 2010.– № 6.– С. 2-14.

43. Моргун В.Ф. Общение в многомерной концепции личности / В.Ф.Моргун // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А.Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – С.40-41.

44. Моргун В.Ф. Принцип дополнительности деятельности, установки и поступка в многомерной теории личности / В.Ф. Моргун // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – № 981. – Сер. «Психологія». Зб. наук. праць. – Вип. 47 / відпов. ред. О.Ф. Іванова. – Харків, 2011. – С. 147-152.

45. Моргун В.Ф. Автобіографічний опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця»// Психологія і особистість.– К.-Полтава, 2012.– № 2.– С. 141-154.

46. Моргун В. Трудовая педагогика добра от Антона Макаренко и Василия Сухомлинского до Александра Захаренко и Ивана Зязюна // Воспитательная работа в школе. – М., 2012. – № 2. – С. 109-118.

47. *Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток / За ред. В.Ф.Моргуна. – Полтава, 1995. – 171* с.

48. *Психодіагностика особистості підлітка. Навчально-методичний посібник / [за ред. О.Д.Кравченко, В.Ф.Моргуна]. – К.: ВД «Слово», 2009. – 136 с.*

49. *Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика. Мат-ли н.-п. конфер. (Полтава, 10-11 грудня 2008 р.) / за ред. В.Ф.Моргуна. – Полтава: ПОІППО ім. М.В.Остроградського, 2008. – 68 с.*

50. *Зелюк В.В., Моргун В.Ф., Устименко Т.А. Особистість в освіті: парадигма культури. Монографія. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – 212 с.*

51. Зязюн І.А. Педагогіка добра: Ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

52. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – Вид. 3. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.

53. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. 6-е вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.

54. Рибалка В.В.Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

55. Учитель: Экспериментальная целевая программа “Школа – Педвуз – Школа” / Автор-составитель И.А.Зязюн. – Полтава, 1985. – 41 с.

56. Учитель: Экспериментальная целевая программа “Школа – Педвуз – Школа”: Методическое письмо / Общее руководство разработки и осуществления программы – И.А.Зязюн, психолого-педагогическое обеспечение программы – В.Ф.Моргун, ответственный за выпуск – В.Е.Лобурец. – Полтава, 1990. – 52 с.

# 32. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ И. Д. БЕХА

***«...Развитой личностью может считаться та, которая достигла наивысшего уровня духовного освоения окружающего мира. Чтобы это произошло, она на том же уровне должна освоить и свой внутренний мир, который часто для нее бывает закрытым. Поэтому следует формировать у воспитанника способность ко все большей открытости самому себе, а также приближения к самому существенному в себе».***

***И. Д. Бех***

*Иван Дмитриевич Бех (9 октября 1940 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины – родился в селе Алексеевка (сейчас поселок городского типа Вильча) Полесского района Киевской области в семье железнодорожника. В 1964 г. закончил дефектологический факультет Киевского государственного педагогического института имени М.Горького (в настоящее время – Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова) по специальности «Дефектология, педагогика и методика начального образования». С 1964 по 1974 гг. работал учителем, воспитателем в Никольско-Пустынской школе-интернате Киевской области, позже – в Дарницком детском доме, в Киевской школе-интернате №10.*

*В 1974 г. был приглашен на должность младшего научного сотрудника Киевской лаборатории Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР, которую с 1972 по 1982 гг. возглавлял академик Г.С.Костюк. С 1974 г. работал младшим научным сотрудником лабораторий психологии труда, психологии обучения Научно-исследовательского института психологии УССР. В 1978 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Формирование у школьников обобщенных способов решения практических заданий (на материале ручного труда во втором классе)». С этого же года работает старшим научным сотрудником в лаборатории психологии трудового воспитания. С 1983 г. – заведующий лабораторией психологии формирования личности НИИ психологии УССР.*

*В 1991 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы нравственного развития личности». С 1993 г. заведует лабораторией психологических основ развития произвольности поведения личности Института психологии АПН Украины. В 1993 – 1996 гг. – заместитель директора по научной работе Института дефектологии АПН Украины. С 1996 г. – директор-организатор, а с 1998 г. – директор Института проблем воспитания АПН Украины. В 1997 г. избирается членом-корреспондентом, в 1999 г. – действительным членом АПН Украины. Отличник народного образования УССР с 1986 г. В 2002 г. присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки и техники Украины».*

*В сферу научных интересов ученого входят методологические проблемы общей, педагогической и возрастнй психологии, психологии воспитания личности и т. п. Под научным руководством и консультированием И.Д.Беха защищенно 33 кандидатских и 7 докторских диссертаций. На основе разработанной им теории личностно ориентированного воспитания осуществляется широкомасштабный психолого-педагогический эксперимент в общеобразовательных заведениях Запорожья, Днепропетровска, Ровенщины и т. п.*

*Автор более 450 научных трудов по проблемам теории и практики обучения, развития, воспитания подрастающей личности, среди которых: «Нравственность личности и стратегия становления» (1991); «От воли к личности» (1995); «Личностно ориентированное воспитание» (1998); «Воспитание личности»: в 3 кн. (2003, 2006); «Воспитание личности: Учебник» (2008) и др.*

### 32.1. Понимание личности в духовно-ценностном и воспитательном измерениях

В основу общего понимания личности И.Д.Бех кладет понятие личностной ценности, которая связывается с «освоением конкретными индивидами общественных ценностей», со значимостью, личностным смыслом для человека определенных объектов, событий, явлений и т.п. «Личностные ценности выступают нормированными образованиями, определенными предписаниями, которые задают необходимое или желаемое поведение. Но его можно задать и иначе: в виде идеала, образца для подражания» [14, с. 8]. В таком понимании личностные ценности образуют внутренний стержень личности, ее ценностную этическую ориентацию. На основе знания этой ориентации возможно целостное понимание и прогноз как отдельных актов, так и всего поведения в широком поле ситуаций, во всей полноте его вариантов. Выход личности в это поле предусматривает ее развитие как «нормального способа бытия» [14, с. 9].

Как подчеркивает ученый, «личностные ценности в развитой форме должны выступать самоценностью… Это означает, что предмет ценности не может быть сведен к средству или норме. В практическом плане такое отношение проявляется в том, что наши поступки направляются на развитие человека как потенциально бесконечного, вне любых предварительно установленных масштабов (в морально-ценностном плане такие поступки квалифицируют

как добродетельные).

Добродетельные действия – это основа привлечения к родовой сущности самосознания с помощью развития отношения к себе через отношение к другим. Такое родовое нравственное самосознание способно к приобретению смысла жизни, который выходит далеко за пределы собственного конечного бытия. Поэтому смысл жизни человека и смысл жизни человеческого рода просто не могут существовать один без другого» [14, с. 13].

Сфера личностных ценностей постепенно расширяется и дифференцируется на компоненты человеческого отношения к миру. Они развиваются от низшего к высшему уровню, проходя путь от конкретного к общему и образуют в конце концов определенную ценностную систему личности.

При этом, как считает ученый, «цели и намерения духовно зрелой личности укоренены в систему индивидуальных ценностей, благодаря чему они выполняют функцию организации ее жизнедеятельности. Иерархия личностных ценностей и смыслов, с одной стороны, не позволяет личности раствориться в эмпирическом бытии, потерять действительные сущностные потенции, поскольку развитые личностные ценности составляют основу внутреннего мира личности, будучи выразителем стабильного, инвариантного, а, с другой стороны, – дает возможность существовать и действовать свободно, то есть сознательно, целеустремленно» [14, с. 23].

Следовательно, ценностную систему человека И.Д.Бех понимает как сложный регулятор человеческой жизнедеятельности, «который отображает в своей структурной организации и содержании особенности объективной действительности, охватывающей и внешний для человека мир, и собственно человека во всех его объективных характеристиках» [там же].

Важным является то обстоятельство, что «ценности человека объединяются в единую систему, обладателем которой выступает личность. Ценностная система имеет свою специальную организацию... упорядоченность», в которой следует различать, с одной стороны, абсолютные, независимые, «сами по себе ценности», а с другой – те, что «выступают в роли средств, условий, промежуточных целей жизнедеятельности человека». В то же время, «личностные ценности не должны быть замкнуты во внутреннем мире человека, а должны выступать такими психологическими средствами, благодаря которым этот мир становится открытым в первую очередь для другого человека и для тех, кто его окружает. Речь идет о поступковом способе существования человека» [14, с. 25-26].

И.Д.Бех полагает, что поступки человека не только направлены на преобразование окружающего мира, но и на определенную интеграцию его психической сферы. Они вливаются в единый целеустремленный поток жизнедеятельности и синтезируют первичные разрозненные личностные ценности в четкую систему, способствующую целостности личности. Поэтому стремление через ценности к внутренней интеграции относится, по мнению исследователя, к фундаментальной мотивации нормальной человеческой личности.

Один из возможных механизмов такой интеграции проявляется в том, что «каждая цель, которую ставит перед собой человек, и соответствующее поведение, прежде чем реализоваться, соотносится с системой ее личностных ценностей, так сказать, взвешивается на их весах. В результате этого и становится возможным ценностно обогащенный ответ субъекта на собственные вопросы, например, о том, как он относится к другому человеку, кем он для него есть, какие моральные действия он может на него направить, а от каких удержаться.

Укореняясь в структуре самосознания, ценностная система выступает как необходимая установка – морально значимая и ответственно активная. Она и является единственной социокультурной основой превращения внутренних возможностей личности в реальность осуществляемых ею поступков и духовно-нравственного поведения в целом [14, с. 27].

Исходя из указанных методологических положений, ученый делает вывод, что главный принцип организации процесса воспитания новых поколений может быть сформулирован на основе «генетического подхода к развитию цивилизации в ее существенном измерении. При таком подходе философия человеческой жизни должна отвечать нравственной философии. Это значит, что морально-духовные ценности человечества являются наивысшими жизненными ценностями, которые предопределяют все другие ценности общества: экономические, идеологические, политические и т. п.» [14, с. 28].

Отмечая приоритетность для развития общества духовных ценностей, исследователь убежден в том, что «человек может быть ценностным центром и «мерой всех вещей» при условии, что он вполне овладел культурно-духовными достояниями как регуляторами своей жизнедеятельности. При этом будем помнить, что общечеловеческий идеал личности связан именно с содержательной характеристикой ее ценностной системы.

Философское видение этого идеала задано способом существования человека за законами Истины, Добра и Красоты. Следовательно, система личностных ценностей личности должна вовлекать их в свою структуру» [там же].

Еще одно важное положение ученого связывает «проблему человека в мире и мира в человеке» с отношением бескорыстной и действенной любви человека к человеку, «когда каждый человек рассматривается другим не как средство, а как цель. Любовь и является исходной ценностью для внутренней основы морально-ответственной жизни человека. В результате воплощения человека в нравственных поступках у него и формируется соответствующая личностно-духовная система как процесс конкретизации упомянутой исходной, системообразующей ценности» [14, с. 29].

Отмеченный ряд методологических рассуждений приводит И.Д.Беха к признанию в качестве индикатора развитости личности, с помощью которого она узнается, именно системы личностных ценностей. Он подчеркивает, что «личность владеет этими ценностями, как собственными качествами. При этом важно, чтобы уровень владения ими был таким, при котором возможно их развертывание в реальной жизнедеятельности. Личностный рост и зависит от того, насколько определенная личность соединяется с общепринятой системой духовных ценностей, в какой мере укрепляется ее духовное сознание. Последняя выступает той внутренней инстанцией, в которой осуществляется упомянутое единение как процесс приобретения смысла социальных требований.

Эти требования ограничиваются для субъекта необходимостью жизнетворчества и действия в соответствии с ценностями гуманизма. Следовательно, есть все основания утверждать, что развитой личностью может считаться та, которая достигла наивысшего уровня духовного освоения окружающего мира. Чтобы это произошло, она на таком же уровне должна освоить и свой внутренний мир, который часто бывает для нее закрытым. Потому следует

формировать у воспитанника способность ко все большей открытости самому себе, а также приближения к самому существенному в себе.

Путь восхождения ребенка к духовности отражается в индивидуальности в том, что касается времени, ритма, способов овладения духовными ценностями» [14. с. 29].

Осуществляя теоретическое определение понятия личности, И.Д.Бех предлагает удерживать в значении этого понятия четыре аспекта. Первый из них связан с тремя временными планами существования человека в его прошлом, настоящем и будущем, среди которых системообразующим фактором должно выступать будущее. Это создает целевой (а не причинно-следственный) детерминизм как общий механизм функционирования личности. Второй аспект предусматривает репрезентацию в понятии личности объяснительного принципа ее развития. Третий аспект заключается в фиксации ее развитой формы. А четвертый должен указывать на поведенческий способ существования личности.

Стратегию конструирования искомого определения личности И.Д.Бех видит в утверждении активности человека в соответствии с непротиворечивым синтезом указанных четырех методологических планов. Поэтому под личностью он понимает собственно «человека как автора свободного действия, то есть такого действия, которое не зависит от непосредственно действующей потребности и непосредственно воспринятой ситуации, и направлено на будущее. Действие с такими характеристиками тождественно поступку. Следовательно, единицей анализа личности должен выступать свободный поступок» [14, с. 31].

Центральной проблемой личности, если рассматривать это понятие средствами методологической рефлексии ее сущности, мыслитель признает проблему ее свободы, которая проявляется в самоопределении духа человека, в его ценностных приоритетах. Он отмечает: ”В психологическом ракурсе свобода – это интенции человека принимать разумное решение, делать целесообразный выбор, это возможность быть и стать. Она является своеобразной движущей силой активности субъекта. Можно трактовать свободу воли, которая исходит из собственного «Я», как проявление индетерминизма. Однако следует при этом учитывать сущность «Я» - эгоцентрично ли оно , или в нем преобладают социально значимые приоритеты. В первом случае получаем своеволие, во втором – сознательное свободное действие.

…В диалектической логике человек выстраивает себя сам, проектируя и осуществляя свое историческое будущее. Свобода воли трактуется здесь как важнейший и самый необходимый компонент целесообразных действий. Побудительным мотивом конкретного действия человека выступает не столько осознание или неосознание причин, сколько творение будущего, представление пока еще реально не существующего результата действия. Личность – это такая сущность, которая противостоит любому насилию. Свобода человека связана с чувством его достоинства. Унижение достоинства чрезвычайно уязвимо для него. Каждый человек стремится к независимости от насилия, и свободным является тот, который ее достигает» [14, с. 31-32].

Однако, как предупреждает И.Д.Бех, „личности необходимо научиться ограничивать свою свободу. Правильное пользование ею полностью зависит от способности человека к рефлексии, а научиться рефлексировать она может только с помощью других людей» [14, с. 33-34].

Говоря о детской самостоятельности и свободе, ученый дает точную их характеристику в разрабатываемом методологическом контексте: ”О свободе действий или поступков ребенка мы часто судим отстраненно, то есть с позиции наблюдателя. Тогда и возникает подозрение, что любая форма его социальной активности все-таки внешне вызвана: объяснением, советом, требованием взрослого. Но лучше идентифицировать себя с ребенком, уподобиться ему и из такого ракурса проанализировать эту проблему. При такой позиции окажется, что вмешательство взрослого в психический акт ребенка, который задает ему определенные ориентиры для успешной реализации внутренней деятельности, никоим образом не уменьшает детской самостоятельности и свободы. Более того, взрослый освобождает воспитанника из тисков психофизиологических ограничений».

Поэтому «в воспитательном процессе более целесообразно (и для этого есть достаточные теоретико-экспериментальные основания) выходить из того, что личностное развитие человека естественно не запрограммировано, оно является явлением социальным и происходит по мере овладения воспитанником достояниями человеческой культуры.

Мы, таким образом, отмечаем, что воспитание является общей формотворческой основой морально-духовного развития личности, и именно оно задает его общественные качества: будет ли оно осуществляться на полюсе добра или зла. Образно говоря, человек в конечном итоге «лепит» свою личность из материала культуры, который организованно поставляет ему воспитатель, общество, в целом» [14, с. 34-35].

И.Д.Бех формулирует еще одно важное понятие о сущности личности и ее развития: «Развитие личности, бесспорно, должно быть свободным, без насилия и принуждения, потому что личность и свобода – это две стороны одной медали. Ведь человек как субъект свободной (целесообразной, сознательно мотивированной) деятельности квалифицируется как личность. Это значит, что у воспитанника должно сформироваться убеждение не о свободе вообще, а о свободе его воли.

…Подчеркнем, что это не свобода ситуативных желаний, а свобода силы человеческой мысли, умозаключения. Осуществляя такие свободные акты сначала совместно с взрослым, а в дальнейшем и самостоятельно, ребенок каждый раз переживает сильное чувство власти. И здесь важно, чтобы оно отметилось в его сознании как «власть - вместе», а не как «власть – над», поскольку это может привести к развитию не сознательной, доброй волн, а своеволия» [14, с. 35].

Ученый утверждает, что «подрастающая личность должна приобрести опыт ответственного выбора. Опыт свободного и ответственного выбора является одним из самых глубоких источников позитивных личностных изменений. Свобода будет обманом без осознания своих прав и обязанностей.

Настоящая человеческая свобода без ответственности невозможная. Чувство ответственности выступает, с одной стороны, действенным основанием формирования и развития свободы воли как духовного стержня человека, а с другой – преградой для превращения ее в своеволие. Поэтому более целесообразно было бы не оставлять ребенка

один на один в круговерти свободы, где он может утонуть..., а направлять к ней. Ответственность – тяжелая клажа, которую способна нести личность лишь с надлежащим уровнем собственной зрелости» [14, с. 36].

Сформулированное И.Д.Бехом в духовно-ценностном контексте философско-психолого-педагогическое определение личности ребенка как воспитанника дает возможность соответствующего методологического обоснования организации личностно ориентированного воспитания. Важным дополнением к нему являются положения ученого о роли достоинства и чести в воспитании личности.

### 32.2. Исследование достоинства и чести личности в воспитательном контексте

И.Д.Бех рассматривает понятие достоинства человека как «ведущую ценность среди высших морально-духовных ценностей, являющуюся обязательным условием личностного продвижения человека». Ученый осмысливает понятие «достоинство» как феномен, который достигает сферы человеческой морали с такими ее базовыми образованиями, как справедливость, уважение к жизни других людей, доброжелательность, благородство и др. Достоинство является традиционной духовной ценностью, однако ее конкретное понимание и роль в развитии личности исторически претерпело существенные изменения» [21, с. 17].

Сущность этих изменений заключается в том, что «постепенно понятие «достоинство» как моральное отношение личности к миру людей и миру вещей трансформировалось в отношение личности к себе, то есть превратилось в самоотношение». Из этого следует научное психологическое определение И.Д.Бехом чувства достоинства, как «…осознания и переживания личностью самой себя в совокупности духовно-нравственных характеристик, вызывающих уважение окружающих» [21, с. 19].

Важным является рассмотрение ученым уважения со стороны окружения как обратной связи между объектом и субъектом достоинства: «Эту обратную связь можно трактовать как уважение, то есть отношение объекта достоинства к ее субъекту является обязательным в концептуализации чувства достоинства.

Когда объект достоинства не проявляет уважения к субъекту достоинства, он вынужден защищать соответствующими гуманными способами свое право на заслуженное уважение, то есть осуществлять воспитательное воздействие.

Достоинство личности воплощается в осанке, походке, речи. Оно формируется под воздействием нашего взаимодействия с социальным пространством, которое может быть пространством уважения или презрения. В воспитании важнее внутреннее измерение чувства достоинства, которое видится в самодостаточности и смысле жизни личности.

Понимание достоинства как отношения личности к себе в контексте ее уважения другими является действенным основанием для раскрытия процесса его воспитания в сущностных показателях. Этот процесс можно представить схематично на рис. 1 [21, с.19].

Содержательной основой чувства достоинства является совокупность нравственных характеристик личности, которые должны подняться до ранга соответствующих ценностей как безусловных смыслоутверждающих импульсов морально-духовной активности личности. Процессуальный механизм их формирования состоит в овладении личностью когнитивным компонентом, который должен приобрести субъективную значимость на основе влияния эмоционально-ценностного компонента. В своем единстве эти компоненты содержат знания (понятия) об определенной этической норме и ее желательности для личности и в такой целостности предстают как мотив для соответствующего поступка (реализации поведенческого компонента). Путем практического упражнения этот мотив трансформируется в конкретную морально-духовную ценность» [21, с. 18-20].

Важно утверждение И.Д.Беха о наличии у субъекта достоинства внутренней деятельности с ценностями, «вектор которой задается фактом отношения личности к себе. Эта внутренняя деятельность проходит следующие этапы:

1) концептуальное познание собственных ценностей личности, вошедших в ее внутренний опыт и ставших мотивационными ориентирами ее духовно-практической деятельности. Ведущим психологическим механизмом для достижения этой цели является *объектная рефлексия* - мышление, которое выделяет определенную ценность из ряда других и превращает ее в непосредственный предмет осмысления...

2) одобрение нравственной ценности, наделенной смысловыми преимуществами, по сравнению с другими ценностями, которые входят в нравственно-духовные системы личности...

3) развертывание самооценивания личности, содержательным основанием которого является нравственная ценность, осознаваемая личностью на предыдущих этапах. Самооценка как результат процесса самооценивания имеет свою специфику, обусловленную материалом, который подлежит оценке, то есть морально-духовной ценностью. В отличие от обычной самооценки, которая должна обеспечить объективность измерения личностью собственных возможностей и качеств, морально-духовная самооценка предопределяет, кроме этого, положительно эмоциональное отношение личности к себе» [21, с. 21].

Что же касается чести, то И.Д.Бех рассматривает ее «в структуре чувства достоинства» как «нравственное отношение личности к миру людей и миру вещей, которое связано с соответствием составляющих Я-образа личности и ее профессиональных способностей требованиям общественной деятельности, которая приобретает признаки смысло-жизненного устремления.

Понятия «достоинство» и «честь» разграничиваются, что обусловлено утверждением достоинства не как нравственного отношения, наряду с другими отношениями-ценностями, а как духовного самоотношения (рефлексивной черты, по Б.Г.Ананьеву) [21, с. 22].

По мнению И.Д.Беха, «исторические факты свидетельствуют об отсутствии оснований для приравнивания традиционной этики чести (даже в современных вариантах, например, профессиональной чести) к этике достоинства, то есть отношения личности к себе. Совокупность конкретных положительных моральных ценностей (в традиционном их понимании), которые культивируются этикой чести, могут быть элементом содержательной основы современной этики достоинства. То есть традиционная этика чести в пределах общественно значимых ценностей, в том числе стремление к славе, величию и власти, является основой воспитания достоинства, а, соответственно, и

этики достоинства, как важной составляющей человеческой культуры» [21, с. 24].

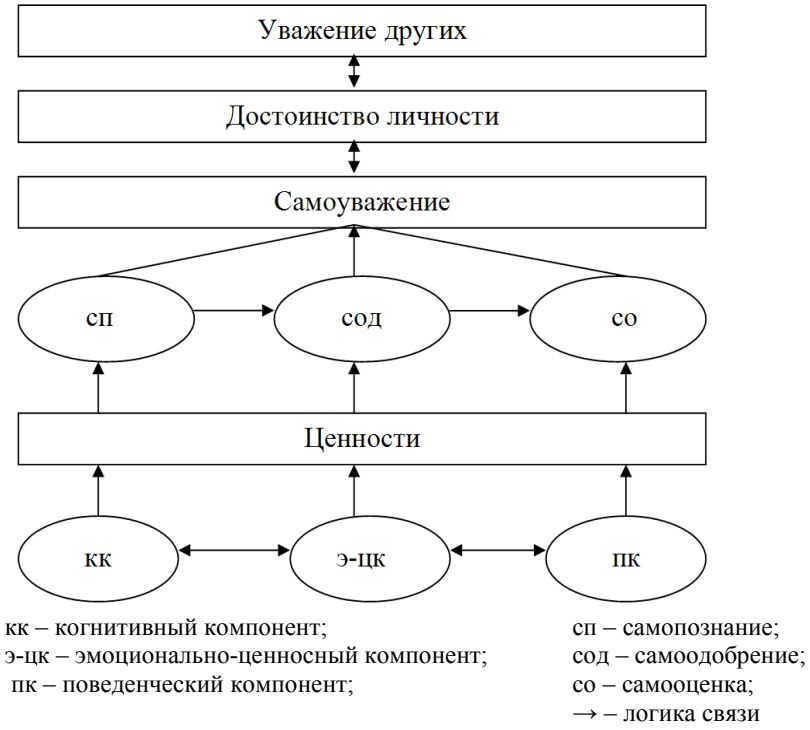



Рис. 1. Структурная модель воспитания в личности чувства достоинства.

Продолжая свои рассуждения, И.Д.Бех выдвигает важное положение о культуре достоинства как цели личности. По его убеждению, «благородная идея о человеке как наивысшей ценности может реализоваться только в практическом утверждении культуры достоинства, которая понимается как «жизнь личности в соответствии с высшими духовными приоритетами, выступающими основой его самоценности» [21, с. 24].

Эта жизнь в культуре достоинства означает, как считает ученый, что содержательной основой достоинства как интегральной ценности становится мораль благотворительности, которая как некий закон достоинства выполняет функцию регулятора поведения всей жизни человека. «В таком понимании достоинство фигурирует как сверхценность, как морально-духовное образование высшего порядка; все остальные ценности считаются конкретными. Достоинство, как сверхценность, причастна к формированию каждой конкретной ценности, поскольку их смысл связывается с достоинством как сверхмотивом. В речевом выражении это можно представить так: «Я приобретаю ценность-душевность и выполняю соответствующее действие ради моего достоинства. Однако это не означает, что при этом нивелируется мотив безусловной значимости той или иной конкретной ценности. Речь идет только о расширении мотивационной основы конкретных ценностей. Ведь прежде чем формировать чувство достоинства, следует сформировать конкретную ценность, а далее трансформировать ее в достоинство как сверхценность... С расширением содержательного диапазона чувства достоинства и повышением устойчивости оно приобретает возможность непосредственно побуждать личность к овладению конкретной ценностью. Поэтому ценностнопорождающая функция чувства достоинства личности как надценности должна быть согласована с добродетельностью как иерархизированной системой общественно значимых ценностей, диапазон которых определяется ее возрастными психологическими возможностями» [21, с. 24-25].

И.Д.Бех подчеркивает, «что достоинство как сверхценность, если человек ей решительно предан, является доминантным признаком его личности. В таком статусе достоинство целесообразно трактовать как показатель высшего нравственного самосознания, до которого должна подняться личность» [21, с. 25-26].

Однако, этическому мировоззрению человека культуры достоинства могут быть свойственны внутренняя противоречивость, напряженность, конфликтность и тогда «достоинство как сверхценность не только оценивается выше других ценностей, но и в некоторых случаях может ставить под сомнение и отрицать другие ценности. Новая моральная траектория, которая связывается с этикой достоинства, утверждается путем переоценивания существующих ценностей.

Достоинство в высшем духовном статусе не только является стандартом, на основе которого формируется суждение относительно других ценностей, но и часто радикально меняет представления об их общественной значимости, иногда отвергая прежний идеал и клеймя его как искушение. Культура достоинства еще с большей силой освещает личностно развиваемые негативы Эго-ценностей, в которые часто «ныряет» современный человек, ограничивая свое развитие удовольствием преимущественно жизненных потребностей» [21, с. 26].

Ученый выдвигает концепцию культуры достоинства, которая «постулирует сознание и самосознание как психологический источник этого чувства, а его носителя – как рационального деятеля... В этой концепции активность является целесообразнейшей, учитывая морально-духовные цели, реализации которых она должна способствовать. На этом основании субъекта культуры достоинства квалифицируют как рационального деятеля. Характеристика рационального деятеля неотделима от его способности к рациональному контролированию, что означает постоянное действие ради достижения общественно значимых целей, не попадая в зависимость от исхода конкретных действий. Поэтому основным критерием сформированности субъекта культуры достоинства должна быть его психологическая

готовность к рациональному поступку. Рациональность в поступках возвращает ее субъекта в плоскость нравственной рациональности, когда он ориентируется на свои ценностные достояния, которые также обязывают его быть настолько интеллектуально рациональным, насколько это возможно. Именно так должна быть организована жизнь людей в культуре достоинства: быть трудолюбивыми и рациональными в удовлетворении собственных потребностей-ценностей и через личностное совершенствование, которое из этого следует, помогать удовлетворять разумные потребности других.

Человек культуры достоинства – самодостаточная личность. Она полагается только на себя, на свой внутренний зов, а не на других, не на то, что они думают о ней, чего от нее ожидают, чем восхищаются в ней, или что в ней презирают, за что награждают или наказывают. Воля такого человека не поддается искажениям, зависимости от других и их намерений, она – целостная, независимая» [21, с. 27].

Поэтому, как отмечает И.Д.Бех, достоинство выступает основой духовной свободы личности, которую ученый предлагает понимать именно как независимость субъекта, как определение им собственных целей без препятствий со стороны внешнего авторитета, как самодетерминации. «Однако до сих пор остается необходимость ответить на вопрос: в каком направлении личность должна себя самодетерминировать, то есть с чем она должна связывать свою свободу. Очевидно, с духовным самоопределением. Это и будет вектором ее личностного развития» [21, с. 28]. Движущей же силой свободного личностного развития, его системообразующим психологическим фактором как раз и выступает чувство достоинства как самоотношение, как духовная сверхценность. «Ведь она обладает глубинным личностным смыслом, который определяет духовную природу личности, а не только ее ситуационное функционирование. Движущая сила достоинства как источника развития объективируется структурными компонентами этого новообразования: самоуважением и уважением со стороны других... Личность стремится к неограниченному росту в своем достоинстве, расширяя диапазон активности в поступках. Это стремление становится реальным при условии удовлетворения неограниченного желания заслуженного уважения со стороны социального окружения. Такое стремление не является удовлетворением Эго-влечения к славе (как это наблюдается в традиционной этике чести). Это – средство саморазвития для того, чтобы лучше служить людям, принося им всяческую пользу.

Чувства достоинства просвещает силой своего смысла и энергетики все производные от него образования (идеалы, мотивы, стремления и т.п.), наделяя их большей движущей потенцией. Вследствие этого они могут сполна выполнить свое личностно развивающее назначение.

...Чувство достоинства в этой связи должно быть присущим современному человеку, оно не должно терять смысл. Его жизнь в культуре достоинства будет тем духовным течением, которое возвеличит человека как в своих глазах, так и в глазах всего общества, погрузит в пространство свободы и любви» [21, с. 29-30].

### 30.3 Методологические принципы создания и функционирования личностно ориентированных технологий воспитания

В обосновании воспитательных методов и технологи И.Д.Бех исходит из необходимости реализации в воспитании молодежи идей свободы, сотрудничества, сотворчества в педагогическом процессе, развития глубинных духовных потенций детей, воспитания у них гуманизма как стойкого отношения к окружающему миру. По убеждению психолога и педагога, воспитательное влияние на ребенка должно вовлекать его в воспитательную деятельность, точнее – в самодеятельность, которая разворачивается под действием этого влияния, имеющего целью превращение в конечном итоге воспитанника в субъекта такой деятельности. «Этого можно достичь при условии, что система воспитательных влияний проектируется с максимальным учетом психологических закономерностей и особенностей ребенка в определенном возрастном периоде его развития» [14, с. 165].

И.Д.Бех дает развернутую характеристику психологических закономерностей процесса воспитания и возрастных особенностей становления личности воспитанника с позиций современной психологической науки, которые должны выступать методологической основой построения личностно ориентированного воспитания [14, с. 75-159]. Ученый предлагает положить в основу создания такого воспитания решение специальных, воспитательных и педагогических, задач. В воспитательных задачах фиксируются определенные сферы человеческого опыта, которым должна овладеть подрастающая личность. Учитывая ее содержательную конкретизацию как цель воспитания, исследователь выделяет два типа воспитательных задач – «задачу на взаимоотношения» и «задачу на личностный выбор». Эти две сферы объединяются в понятии «социально-нравственная задача», цель которой заключается в формировании и развитии у воспитанника личностных ценностей.

Анализ ученым действующих теоретических представлений об источниках и движущих силах личностного развития индивида дает возможность опираться на категориально-понятийный аппарат и методологические положения, которые способствуют успешному решению социально-нравственных задач воспитанником.

Так, «социальная ситуация (воспитательные влияния и ребенок как участник ситуации) должна характеризоваться активностью. *Активность воспитательных влияний* – это целесообразно организованный с учетом психологических особенностей ребенка воспитательный процесс, который может привести к его запланированным изменениям. *Активность воспитанника* – это психологически напряженная свободная работа, решение задачи по самовоспитанию (процесс саморазвития), при котором и возможны эти изменения, то есть сознательное присвоение новых личностных ценностей.

Основой процесса развертывания воспитательного влияния должно выступать такое представление определенной социальной ценности (идеи, нормы, требования), которое вызывает у воспитанника соответствующий рефлексивно-эмоциональный процесс. Следовательно, цель воспитательного влияния заключается в создании таких условий, при которых определенная, почти индифферентная социальная ценность задела бы воспитанника, так сказать, «за живое». Лишь с помощью рефлексивного процесса (мышления, направленного на собственное «Я») в контексте содержания социальной ценности ей можно придать личностный смысл высшей значимости.

В воспитательном процессе следует ориентироваться на психологическую закономерность, согласно которой отделение единичного способа поведения, который закреплен за социальной ценностью, от всех других компонентов

внутреннего мира субъекта способствует повышению силы его значимости.

Поскольку при абстрактных общественных идеях, нормах, ценностях стремление к действию доходит до своего минимума, их целесообразно воплощать (для развертывания процесса рефлексии) в форму соответствующих представлений определенной степени обобщения.

Стремление, возникающее в результате процесса рефлексии, для своего воплощения в нравственный поступок должно приобрести осознанное желание. Ведь оно и являет собой суждение, которое выполняется. Такие качества желания, в отличие от эмоционального переживания, практически рождаются на естественной эмоциональной основе с привлечением процесса самосознания и функционируют как произвольныее образования» [14, с. 165-166].

Рядом с воспитательной, социально-нравственной задачей, разрешаемой воспитанником, И.Д.Бех ставит педагогическую задачу, которую решает педагог и которая обеспечивает управление деятельностью воспитанника. «В педагогической задаче выделяются общая цель действия воспитателя, которое конкретизируется относительно определенного этапа ее решения, тактика, направленность, содержание, способ предъявления и условия осуществления этого действия, а также характер реагирования воспитанника. Следует помнить, что управление в сфере воспитания – это не суровая детерминация деятельности ребенка. Способ управления (воспитательное влияние) лишь задает, а не определяет однозначно деятельность воспитанника. Поэтому решение им воспитательной задачи психологически выступает для него как свободный и творческий акт. Суть решения педагогической задачи заключается в обеспечении перехода от некоторого исходного состояния системы личностных смыслов и ценностей воспитанника к предполагаемому состоянию этой системы, причем этот переход должен быть осуществлен с соблюдением определенных ограничений, которые налагаются на временные параметры и организационные формы процесса воспитания и воспитательных действий» [14, с.167].

И.Д.Бех обращает внимание на такие особенности педагогической задачи, как невозможность ее решения самим воспитателем безотносительно к решению воспитательной задачи ребенком, ведь их решение разворачивается как совместная деятельность и деятельность общения в системе «воспитанник - воспитатель» как их сотрудничество и содружество в реальных, жизненных контактах друг с другом. «А это и составляет ту среду, в которой возникает и развивается личность ребенка и личность взрослого как воспитателя» [14, с. 167].

Одним из центральных понятий проблемы воспитания как управления воспитательной деятельностью ученый признает способ управления, который по своему содержанию совпадает с понятием метода воспитания. Он различает в нем такие основные аспекты или этапы, как:

– раскрытие содержания нравственного требования;

– формирование воспитательной задачи;

– управление процессом их решения» [14, с. 167].

И.Д.Бех замечает, что «та или иная педагогическая задача может развязываться одним или же совокупностью воспитательных методов. Поэтому можно считать, что воспитательный метод в действии – это и есть процесс решения педагогической задачи, а следовательно, организация и развертывание воспитательной деятельности воспитанника. Воспитательная задача является основным средством объединения усилий воспитателя и воспитанника для достижения общей цели» [14, с. 168].

При разработке модели личностно ориентированного воспитания И.Д.Бех опирается на фундаментальное методологическое положение своего учителя – классика украинской психологии Г.С.Костюка: «воспитание по своей сути – это руководство индивидуальным становлением человеческой личности. Воспитывать – это проектировать постепенное становление качеств личности и руководить осуществлением начерченных проектов» [22, с. 380].

Следовательно, как подытоживает И.Д.Бех, «появляется необходимость повышения развивающей эффективности воспитания, оптимизации процесса управления воспитательной деятельностью ребенка. А это связано с созданием и использованием качественно новых воспитательных методов. Последние должны основываться не на механизме внешнего подкрепления (поощрения и наказания), а на рефлексивно-волевых механизмах, механизмах сопереживания и позитивного эмоционального оценивания, которые апеллируют в первую очередь к самосознанию и к сознательному, творческому отношению человека к общественным нормам и ценностям. Такие методы и можно квалифицировать как «воспитательные технологии личностной ориентации» [14, с. 169].

Ученый отмечает, что воспитательная действенность личностно ориентированных технологий зависит от воплощения в процессе их практического развертывания следующих четырех взаимосогласованных принципов [14, с. 169-175]:

1. **Принцип целенаправленного создания эмоционально обогащенных воспитательных ситуаций**, согласно которому необходимо осуществлять эмоционально насыщенное представление ребенка о моральном требовании, углублять восприятие воспитанником ситуации, степени ее обобщения, сочетания наглядно-образных и понятийных компонентов моральной ситуации. Нужно заботиться, чтобы эмоции не имели тенденции к угасанию, а в ситуации поступка хватало новизны, чтобы она несла элементы выразительности, яркости, неподобия. «Напомним: лишь эмоционально пережитое знание о норме может побуждать ребенка к ответственному поступку. Иначе он его не осуществит, а если такое и произойдет, то под действием поощрительных или карательных санкций взрослого» [14, с. 170].

2. **Принцип личностно развивающего общения**, который вводится в связи с тем, что только такое, личностно развивающее, общение способно вовлечь воспитанника в общественные ценности, ведь оно предусматривает, что воспитатель понимает, признает и воспринимает личность ребенка, умеет стать на позицию воспитанника, формирует взгляд на ребенка как на равноправного партнера в условиях сотрудничества и отбрасывает манипулятивный подход к нему. Но при этом «целесообразно учитывать, что равенство в общении воспитателя и воспитанника не является абсолютным, поскольку у них разные психосоциальное развитие, опыт, объем знаний, социальное положение и статус» [14, с. 171].

3. **Принцип использования сопереживания как психологического механизма в воспитании личности** заключается в необходимости уметь взрослому и ребенку встать в отношениях на позиции другого, что

предусматривает умение выделять и называть эмоции, которые переживает другой человек, и принять чужую позицию – это образует познавательный компонент сопереживания. А его эмоциональный компонент – способность к душевному отзыву.

Систематически повторяемые сопереживания превращаются, по убеждению И.Д.Беха, в нравственные свойства, которые становятся движущими силами поведения и деятельности ребенка. «…Сопереживание всегда связано с эмоциональными отношениями между двумя субъектами. Но только многократные эмоциональные переживания обобщаются и связываются не с конкретным человеком как объектом влияния, а с самим способом морального действия, что закрепляется в соответствующее этическое понятие. Теперь этическая норма становится значимой для ребенка. Это обобщенное эмоциональное отношение к содержанию ситуации, события, явления и является нравственным свойством, регулирующим поведение личности» [14, с. 174].

4. **Принцип систематического анализа воспитанником собственных и чужих поступков** признает, по И.Д.Беху, потребность учить воспитанника систематически воспринимать и анализировать результаты собственных и чужих поступков. «Это помогает осознавать нравственные нормы, способствует формированию способности предусматривать упомянутые результаты и положительно отражается как на выработке навыков поведения, так и на преодолении мгновенных стремлений, состояний, желаний.

Воспитательный потенциал анализа поступка школьником значительно возрастет, если мыслительный процесс будет разворачиваться как задача на решение морального противоречия относительно выбора определенного способа поведения. Потому воспитаннику целесообразно предлагать два полярных по социальному значению поступка. Например, он должен представить, что произойдет, если сказать правду или скрыть ее, и на основе этого сознательно предоставить преимущество определенному поступку. Воспитательные ситуации в форме альтернативы, конфликта вызывают активную внутреннюю деятельность, на основе которой происходит формирование того или иного нравственного образования» [14, с. 174-175].

Реализация приведенных принципов в форме современных личностно ориентированных технологий имеет, в отличие от традиционных методов, свою специфику, особенности.

Это, в первую очередь, высшая степень наукоемкости, поскольку они должны «полностью учитывать современные достижения психологии воспитанника и психологической теории воспитательной деятельности ребенка. Личностно ориентированные воспитательные технологии характеризуются низким коэффициентом неопределенности в ориентировочной, исполнительской и итоговой части. Это своеобразные проекты и относительно воспитательных целей, и относительно педагогических способов их достижения» [14, с. 175].

Поэтому практическое использование личностно ориентированных воспитательных технологий не лишено, по мнению И.Д.Беха, элементов искусства и интуиции, поскольку предусматривает более свободное, более широкое «педагогическое воспитание» на основе знания внутренних психологических законов развития личности. Ведь «такие технологии создают максимальные возможности для жизненного самоопределения воспитанников, что означает раскрытие перед ними мира человеческих взаимоотношений во всей их сложности и противоречивости, выделение тех моделей взаимодействия людей, которые могут вести к успеху. Это вытекает из самой сути полноценного воспитания как привлечения подрастающей личности к миру человеческих ценностей и норм взаимоотношений с миром, что невозможно без сознательного (то есть основанного на свободном самоопределении) соблюдения соответствующих норм и ценностей» [14, с. 175-176].

Важной особенностью развертывания воспитательного процесса на основе личностно ориентированных технологий следует считать, по убеждению автора теории, гораздо большее обращение ребенка на самого себя, на свою личность. Поэтому следует научить ребенка «осмысливать свои побуждения, прогнозировать последствия собственных поступков для себя самого и других людей, согласовывать цели собственного поведения со средствами их достижения» – а это связано с осознанием воспитанником своего внутреннего мира (ощущений, представлений, потребностей, мотивов, способностей, качеств) и особенно – эмоциональных проявлений, чему следует целенаправленно учить. Именно на этом основывается методика обучения самопознанию, когда вначале воспитаннику демонстрируется эмоция и педагог показывает, как следует о ней рассуждать, какие умственные действия и способы мышления использовать, как наблюдать умственные действия, как приобретать способность представлять и делать объектом созерцания когнитивную (познавательную) структуру этой эмоции, ее строение и т. п. «Самопознание осуществляется не ради поиска чистой истины, а для самовоспитания, то есть формирования у себя определенных качеств в соответствии с общественно значимой личностной программой» [14, с. 177].

Ключевой особенностью личностно ориентированной воспитательной технологии в этом контексте И.Д.Бех считает «одновременное развертывание процессов воспитания (действий педагога) и самовоспитания (действий воспитанника), которые соответственно решают педагогические и воспитательные (на личностный смысл) задачи. В самом общем определении *самовоспитание* – это определенный тип обращения, действий относительно самого себя и собственного будущего, относительно соответствия определенным моральным нормам. Самовоспитание основывается на уважении ребенка к самому себе. Ведь если он не уважает себя, то в конечном итоге не сможет уважать и другую личность» [там же]. В таком случае он сознательно аппелирует к чувству собственного достоинства.

И.Д.Бех фактически по-новому конкретизирует в сфере воспитания идею Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития», когда утверждает в своем понимании сущности личностно ориентированной воспитательной технологии «логику перевода воспитательных влияний во внутреннюю работу личности, направленную на самовоспитание». Он подчеркивает при этом, что «организация процесса самовоспитания предусматривает информацию о способах работы над собой. Здесь следует отметить особо важное значение формирования у ребенка стремления совершенствовать самого себя, личностного смысла деятельности в соответствии с нравственными образцами.

…Нравственное самовоспитание личности начинается с сообщения ей знаний о нравственных нормах. В процессе глубокого осознания определенной нормы не только в форме абстрактного этического понятия, но и в форме соответствующей поведенческой ситуации, эта норма переживается ребенком, приобретает для него общественно ценный смысл. В результате многократных воплощений определенной нравственной нормы (которая приобрела для

воспитанника личностный смысл, субъективную ценность) в систему общественно значимых поступков у него формируются личностные (моральные) качества как действенный регулятор повседневного поведения.

…Процес самовоспитания в своем развитии проходит ряд последовательных стадий.

Первая стадия – ***процессуально-ситуативная***. Воспитанник не устанавливает связи между своими поступками и качествами личности.

Вторая стадия – ***качественно-ситуативная***. Воспитанник устанавливает прямолинейные связи между своими поступками и качествами, то есть осуществление (неосуществление) отдельного поступка отождествляется с наличием (отсутствием) соответствующих ему качеств.

Третья стадия – ***качественно-статическая***. Происходит разрушение прямолинейных формальных связей между поступками и качествами. Качество личности абстрагируется воспитанником от конкретного поступка, выступает в его сознании как самостоятельная объективная реальность.», что приводит «к определенному отрыву в сознании субъекта его внутреннего мира от непосредственного практического поведения.

Четвертая стадия – ***качественно-динамическая***. Происходит осознание диалектических связей между качествами личности и поступками. Отрыв внутреннего мира от непосредственного поведения преодолевается.

Пятая стадия – ***качественно-перспективная***. Воспитанник оценивает себя не только по тем качествам, которые уже сложились, но и также по потенциальным возможностям развития своей личности, учитывает свои усилия по самовоспитанию, формирует отношение к нему как особое качество.

Успешность овладения воспитанниками отмеченных стадий зависит, с одной стороны, от совершенства управления педагогом процессом самовоспитания, а с другой – от их возрастных особенностей [14, с.177-179].

### 32.4. Структура личностно ориентированных позиций воспитателя относительно ребенка: понимание, признание, принятие, справедливость

Исходной в постановке современной системы воспитания является общая методологическая позиция И.Д.Беха, выраженная в его убеждении, что «лишь личностно ориентированному воспитанию по силам достижение личностно развивающей цели, потому что оно направлено на осознание воспитанником себя как личности, на его свободное и ответственное самовыражение. Этого невозможно достичь без уважительного, добродетельного отношения к ребенку значимых для нее взрослых» [14, с. 37].

Личностно ориентированное воспитание обеспечивает то, чего нельзя ожидать при традиционной школьной практике, – настоящего интереса и уважения к воспитанникам, что дает основание воспринимать себя на серьезном уровне, исключать инфантилизацию подрастающих поколений, направлять их «на реализацию сущностной природы субъекта, которой отвечают ценности служения, когда основным жизненным отношением оказывается любовь к другим людям. Это дает человеку возможность выходить за пределы своих актуальных, имеющихся возможностей» [14, с. 38-39].

И.Д.Бех формулирует соответствующее методологическое положение, утверждая, что «направленность воспитательного процесса на ценность служения отрицает полную ориентацию на ценность социальных достижений и овладения. При жизненной ценности социальных достижений как определяющим основным отношением к жизни становится соперничество, создающее тревожные настроения, неуверенность в себе и выступающее преградой для успешного личностного развития. По ценности владения другой человек является лишь объектом, средством для достижения собственных целей, моральных запретов здесь нет.

Таким образом, по ценности служения о человеке можно говорить как о свободной личности, которая сознательно выбирает свой жизненный путь. Жизнь в таком случае оказывается творчеством, поскольку лишь через идеальную представленность в других людях и других людей в себе и возможно развитие собственной личности. Следовательно, альтернативой директивному подходу к воспитанию должно выступить личностно ориентированное воспитание, которое обеспечивает ребенку право на свободу выбора ценностной позиции, на ценность человеческого духа и ценность жизни вообще, на возможность его действенного осуществления при наличии у него установки на преодоление дисгармонии в опыте, поведении, общении, деятельности. Личностно ориентированное воспитание – это утверждение человека как наивысшей ценности, вокруг которой концентрируются все другие общественные приоритеты. В соответствии с ними, добро становится сущностным определением человека; истина – лишь средством для развития его духовности» [14, с. 39].

Отмеченные исходные методологические положения И.Д.Беха предусматривают решение целого пакета производных от них вопросов: обеспечения развития такого уровня сознания, который побуждал бы ребенка к самопознанию и самоактивности с тем, чтобы он мог стать творцом собственной духовно богатой жизни; моделирования ситуаций свободного, творческого сотрудничества воспитанника с воспитателем, что является альтернативой педагогике мероприятий; максимального привлечения в социальные и межличностные взаимодействия, включения психологического механизма воспитания всех компонентов структуры личности (сознания, эмоций, воли); развития у воспитанника способности как можно точнее понимать свою внутреннюю и внешнюю ситуацию с целью выбора гуманной поведенческой тактики; приобретения в сознании воспитателей детством, отрочеством, юностью абсолютной ценности, действенного утверждения ценности сегодняшней жизни подрастающей личности, что измеряется степенью овладения ею культурными достижениями человечества и степенью личностной отдачи в своей жизнедеятельности; предоставления возможности воспитаннику лучше функционировать как личности, в частности, самостоятельно принимать решения и вести себя в согласии с ними и т. п.

Вместе с тем, украинский методолог делает очень важное предостережение воспитателям: «…Расширение сознания воспитанника считается достаточно действенным воспитательным фактором. Оно практически выражается в психическом росте, пробуждении и проявлении (при целесообразном руководстве) скрытых возможностей субъекта. Эти возможности не являются безграничными; они характеризуются выборочностью, постепенностью в поведенческой реализации. Поэтому воспитатель не должен вынуждать воспитанников против их воли осуществлять поступки, которые даются им с большими трудностями. Но и пассивно соглашаться с такой их позицией было бы неправильно.

Здесь необходимы такие воспитательные влияния, какие вызывали бы у ребенка внутреннюю доброту до тех пор, пока он сам не примет позитивного морального решения. Момент самостоятельности постепенно вызывает у воспитанника понимания того, что его благодетельные поступки предопределены богатством собственных чувств. И это приносит удовольствие как определенную самонаграду за осуществленное.

В воспитательном процессе мы часто забываем существенное правило: как в обучении есть задания, самостоятельное решение которых невмоготу школьнику в определенный период его развития, так и моральные решения должны отвечать возрастным возможностям воспитанника. Это значит, что одну и ту же личностную проблему ребенок с разным социальным опытом разрешает по-разному, все более приближаясь к научно-этическим критериям.

Стратегия построения воспитательного процесса в плоскости личностного подхода должна определяться научным пониманием внутренних закономерностей развития личности в онтогенезе, а не базироваться на внешней целесообразности, когда традиционные методы поощрения или наказании скрывают сложные воспитательные проблемы. Это действительно так, поскольку, внедряя такие методы, педагог вынуждает детей к подчинению, а не к свободному и сознательному действию» [14, с. 41-42].

В отличие от этого, воспитатель, действующий согласно принципам личностно ориентированного подхода, должен стоять на позициях **понимания**, **признания**, **принятия ребенка**, **справедливости в отношениях с ним.**

**Понимание** ребенка основывается на наличии одной из острейших человеческих потребностей – быть понятым, так же как и принятым, признанным. Ведь каждый «человек хочет, чтобы его понимали и принимали в каждом своем состоянии, в каждом проявлении, с признанием всех имеющихся преимуществ и снисходительностью к имеющимся недостаткам. Поэтому позиция, учитывающая эти потребности, должна быть доминантой личностно ориентированного воспитания» [14, с. 42-43].

И.Д.Бех рассматривает понимание как достаточно нелегкое дело, которому мешает ряд обстоятельств. Так, он приводит в этой связи слова К.Роджерса о том, что люди привыкли сначала немедленно оценивать, а лишь потом пытаются понимать собеседника. Исследователи указывают также на количественно ограниченные возможности в глубоком познании и понимании, в результате чего обычно это реально только по отношению к двум-трем лицам, а более или менее успешно мы можем ориентироваться в поведении где-то около десятка лиц, тогда как относительно других вступают в действие «эталонные стереотипы. Поэтому педагогу следует развивать социальный интеллект – способность понимать состояние других людей и предусматривать развитие разных социальных ситуаций.

Чтобы процесс понимания воспитанников воспитателем, в целом, был результативным, воспитатель должен владеть такими качествами:

- способностью воспринимать и адекватно психологически интерпретировать поведение ребенка непосредственно в каждый момент общения, фиксировать изменения в чувствах и поступках, определять причины, которые эти изменения предопределяют;
- сформированностью широкого набора оценочных критериев, которые давали бы ему возможность сравнивать характер изменений, которые наступают в вербальном и невербальном поведении воспитанников, и своевременно делать на этот счет правильные выводы;
- умением постоянно осознавать и правильно реагировать на то, как воспринимают и психологически интерпретируют его образ и поведение воспитанники;
- знаниями о типичных ошибках (например «стереотипизации», «навязывания субъективного видения» и т. п.), которые нередко допускаются педагогами в оценке внешнего и внутреннего образа воспитанников, а также при психологическом объяснении наблюдаемой картины их поведения» [14, с. 43-44].

Для понимания ребенка воспитатель должен научиться наблюдать за проявлениями поведения воспитанника, делать правильные суждения и адекватно оценивать его личность. «Связывая цепь поступков, высказываний, эмоций, которые демонстрирует или сдерживает ребенок, в одно целое, он понимает и объясняет для себя его внутренний мир, мотивы, нравственную позицию, духовно-культурный потенциал, способности и возможности» [14, с. 45].

Важную роль в глубоком понимании ребенка, наряду с «отчужденно-исследовательским отношением к нему», играет сочувственное, эмпатийное понимание и готовность принять воспитанника полностью, даже с его недостатками, противоречиями, негативной «Я»-концепцией, внутренним дискомфортом и т. п.

Вместе с тем, замечает И.Д.Бех, «необходимо понимание сути общей ситуации существования ребенка как личности. То есть педагогу следует своевременно и четко диагностировать более длительную и стойкую психическую реальность: потребности и мотивы, над удовлетворением которых постоянно работает в настоящее время личность. Такой умственно-эмоциональный труд достаточно нелегок: он сопровождается внутренним напряжением, поскольку это, собственно, есть ее борьба за утверждение себя или за перестройку своего жизненного мира, проект, который она пытается реализовать. Таким образом, понимание воспитателем воспитанника будет оптимально продуктивным при условии познания его не на уровне внешних поведенческих проявлений, а на уровне глубины его собственного «Я».

На основе понимания воспитанника мы формируем модель межличностных отношений. В меру того, как его понимают, воспитанник учится понимать людей, с которыми ему приходится иметь дело» [14, с. 49-50].

И.Д.Бех отмечает такие важные моменты понимания ребенка воспитателем, как доверительное общение между ними, как фиксация воспитателем в процессе диалога экспрессивных движений, интонаций, мимики, разных оттеночных значений слов, мотивационных направлений, актуальных желаний, интересов, различных аспектов внутреннего мира, мыслей, чувств, переживаний, как развитие способности быстро и правильно проникать в его состояние, предусматривать его действия на основе наблюдательности, высокой сенсорной культуры, умения различать и правильно интерпретировать чрезвычайно тонкие нюансы в макро- и микроэкспрессии воспитанников.

Этому же способствуют развитые у воспитателя как субъекта познания воображение, его способность к мыслительному воссозданию особенностей переживаний воспитанника как в отдельных ситуациях, так и на протяжении всего процесса взаимодействия с ним, к анализу и синтезу, к психологической проницательности во внутренний мир ребенка, к интуиции – то есть непосредственного схватыванию сущности воспитанника. Воспитатель должен также владеть качествами психолога-практика, ведь в его деятельности «постоянно возникают ситуации, когда он должен

оказывать квалифицированную помощь воспитаннику с тем, чтобы тот сам мог управиться со своими проблемами» [14, с. 54-55].

Вторая воспитательная позиция – **признание ребенка** – определяется правом ребенка быть самим собой, индивидуальностью, которая имеет свою позицию относительно тех или других явлений, ситуаций, проблем. Она базируется, по мнению И.Д.Беха, «на вере в его возможности, а значит, в самоусовершенствование, на понимании бесконечности познания человека, даже когда он еще совсем маленький. Такое обращение с ним будет нацеливать педагога на активизацию личностных переживаний воспитанника.

…Личностно ориентированное воспитание предусматривает, что педагог будет признавать поведение и право ребенка, верить в благородство его мотивов и поступков.

Признание воспитателем ребенка не должно быть жестко ограниченным, таким, что определяется лишь его планами и интересами. В воспитании… следует выходить из того, что каждый ребенок является неповторимым в том понимании, что он имеет лишь ему присущие естественно заданные темперамент, характер, восприятие, задатки. Отсюда и специфика его интересов, потребностей, способностей, хотя он испытывает те же воспитательные влияния, что и другие его ровесники. Ребенку как личности свойствена индивидуальность: поскольку, невзирая на то, что качества личности социально предопределены, все же у каждого человека они выражены по-разному. В этом плане задание воспитателя заключается не в стирании детской индивидуальности, а в целесообразном ее формировании» [14, с. 57-58].

И.Д.Бех подчеркивает, что «в содержании феномена индивидуальности фиксируется в первую очередь факт неповторимости, автономности, суверенности индивида, осознания себя самостоятельным. Психологической основой уникальности индивида является то, что он выступает субъектом психической деятельности. Представление же об индивиде как субъекте психической деятельности непременно предусматривает качества индивидуальности, индивидуального способа хода, регуляции и организации психической деятельности. Заметим, что воспитанники будут проявлять отличия и в организации умственной деятельности, и в овладении соответствующими операциями и механизмами регуляции и контроля и приемами саморегуляции – интеллектуальной мобилизации, переключения, дозирования активности. При этом у каждого воспитанника имеются специфические сенсорная и аффективно-эмоциональная сферы.

В условиях воспитания, как направленного и управляемого процесса усвоения личностью общественных ценностей, качества индивидуальности проявляются, в частности, в индивидуально неповторимых приемах, способах овладения общественно выработанными ценностями и нормами.

Сказанное требует признания педагогом индивидуальности воспитанника, учета ее в организации и осуществлении воспитательной деятельности. Это должно проявиться прежде всего в самой стратегии личностно ориентированного воспитания.

Признав определенную систему воспитательных целей, заданий воспитания (например формирование и развитие определенных личностных ценностей), педагог выбирает такие средства воспитательного влияния, которые актуализируют свойственные конкретному воспитаннику функционально-психологические особенности. Чем больше дифференцированы формы воспитательного влияния с учетом индивидуальных особенностей, тем эффективнее само воспитание. При этом учитывается, что независимо от своих индивидуальных особенностей и возможностей все воспитанники должны знать и эффективно выполнять необходимые моральные требования. Следовательно, конкретные пути каждого воспитанника к достижению воспитательной цели, конкретные механизмы личностного развития могут быть индивидуально-своеобразными и отвечать исходным индивидуальным особенностям» [14, с. 59-60].

Третья воспитательная позиция – **принятие ребенка**. Эта позиция приобрела, как отмечает ученый, воспитательный вес благодаря научному творчеству известного американского психолога и педагога К.Роджерса, который в своем человекоцентристском подходе понимал принятие как процесс, порождающий определенные отношения, которые способствуют позитивным изменениям в жизни человека и его личностному росту.

В соответствии с этим, «принятие означает безусловное позитивное отношение к ребенку независимо от того, радует ли он взрослых в данный момент или нет. Принятие – это не позитивная оценка, а понимание того, что другой имеет право быть таким, каким он является. Если педагог принимает ребенка, то принимает и его недостатки, не оценивая их. Он просто знает, что они существуют. Педагог, который способен к принятию, не только принимает воспитанника, но и показывает ему, что принимает его таким, каким он является...

Готовность педагога к полному принятию ребенка сводится к следующим шагам: разрешение ему быть таким, каким он является; внимание к его чувствам, мыслям и готовность их услышать; готовность к поддержке воспитанника, оставаясь при этом самим собой, понимая, что ценности и системы взглядов могут не совпадать; готовность делиться собственными ценностями и взглядами, способствуя возможности понимания себя воспитанником; уважение к позиции воспитанника, вера в его силы и возможности; готовность к открытости и принятию нового профессионального и жизненного опыта. При безусловном принятии воспитателем воспитанников у него возникает чувство радости за них – и от того, каковы они в настоящее время, и от того, каковыми они могут стать» [14, с. 62-64].

И.Д.Бех настаивает именно на полном (безусловном) принятии ребенка, альтернативой чему является неполное (безоценочное), условное принятие, отсутствие принятия и отбрасывание. «Полное принятие педагогом ребенка может быть признано как состояние, которое способствует утверждению его бытия», оно являет собой полную целостность, которая никоим образом не делится.

Ученый предупреждает, что «постоянное отбрасывание педагогом ребенка приводит к отбрасыванию им самого себя, потере своего «Я». А с момента отказа воспитанника от себя (в зависимости от меры этого отказа), все, чем он теперь, не зная этого, обеспокоен, сводится к созданию и поддержке псевдо–«Я». Говоря же об отношениях диктата, И.Д.Бех отмечает, что они приводят к тому, что у воспитанника формируется низкий уровень принятия себя, а это ведет к неспособности принимать других.

Такой характер взаимоотношений также невротизирует ребенка, делает его неуверенным в себе, порождает чувство беспомощности и несостоятельности, невозможности самоисполнения, недостоинства, отсутствию любви и сочувствия,

постоянной готовности быть виноватым, а также приводит к депрессивному состоянию» [14, с. 64-65].

В отличие от этого, «принятие воспитанника – это проявление уважения к нему, в частности, уважения к его мыслям, переживаниям, действиям, к его правам и собственности. Относясь с уважением к детским ценностям, мы даем воспитаннику возможность почувствовать, что уважаем и непосредственно его. Такое отношение создает у ребенка оптимистическое настроение и мировосприятие. Проявление педагогом уважения к подрастающей личности выступает лишь началом отношений. В дальнейшем это отношение должно перерасти в отстаивание им ценностей воспитанника, если кто-то покушается на них» [14, с. 66].

Полному принятию воспитателем воспитанника способствует целый ряд условий, среди которых ученый выделяет: важность веры воспитателя и воспитанника в справедливость, в доброе и светлое в жизни; уверенность воспитанника в том, что воспитатель при любых обстоятельствах не бросит его; уверенность ребенка в бескорыстной, разумной любви к нему взрослого, независимо от его успехов и достижений; создание правильного эмоционального фундамента, чувственной основы диалога; поддержка и сохранение контакта между воспитателем и воспитанником; искренняя заинтересованность воспитателя во всем том, что происходит в жизни ребенка, его желание понимать и наблюдать за всеми изменениями, которые происходят во внутреннем мире подрастающей личности; направление диалога на общие цели, совмест имое видение ситуации, общность в направлении совместных действий на решение проблем.

И.Д.Бех отмечает в итоге, что воспитатель, для которого позиция понимания, признания, принятия «стала настоящей профессиональной ценностью, проявляет чуткость в отношении к своим воспитанникам; при этом ведущей эмоцией во взаимодействии с ними становится удовольствие. Стратегию своих отношений он строит, ориентируясь на перспективу развития ребенка как полноценной личности, которая постоянно утверждает ее через проявления своих чувств, намерений, способов восприятия окружающего мира. Это определяющее для развития стремление ребенка воспитатель всячески поддерживает, даже если при этом у него возникают недоразумения и конфликты.

«Я» воспитанника, которое динамически развивается, является постоянным предметом заботы воспитателя, ради него он в каждый момент выражает себя в ребенке. В этой деятельности воспитатель должен проявлять достаточную гибкость в своих воспитательных подходах.

…Главным в стратегии педагога по отношению к воспитаннику должно быть: «Я здесь – непосредственно в этой ситуации. Я не обращаю внимания на кого-то еще и я не из тех, кто говорит, не слушая. Я всегда на стороне твоего духовного роста. Я принимаю тебя как подобного себе человека, в которого я верю. Не имеет значения, если мы не пришли в настоящее время к согласию, все равно я не отброшу тебя» [14, с. 74].

Четвертая воспитательная позиция – **справедливость** воспитателя по отношению к ребенку и в отношениях с ним. Справедливость рассматривается И.Д.Бехом в психолого-педагогическом плане как форма межличностных отношений, как одна из морально-духовных ценностей личности, как «вид межличностного взаимодействия, основывающийся исключительно на значимости дел или поведения субъектов взаимодействия. Речь идет об отношениях справедливости. Каждый человек признает справедливость необходимой, что является свидетельством ее высокой субъективной ценности для индивида. Такой статус справедливости объясняется ее тесной связью с самооценкой» [20, с. 65].

Справедливость считается ученым «особым личностным образованием. С одной стороны, это нравственное право человека: требовать относительно себя справедливости. С другой – это обязанность: быть самому справедливым по отношению к другим...

Справедливость как «отдание каждому по делам его» психологически сказывается в оценивании субъекта, что может разворачиваться в вербальной форме и в предметных действиях.

...Справедливым признается тот человек, который всегда внимательно относится к сущности каждого поступка, а не тот, который в одинаковой степени отдает должное каждому, кто бы не осуществил определенный поступок. Другими словами, справедливым называют человека, способного понять и правильно оценить нас..., который относится ко всем уважительно и беспристрастно.

Чувство справедливости характеризует степень нравственного развития личности. Дело в том, что путь к любви, к дружеским, искренним отношениям пролегает через справедливость, поэтому ее квалифицируют как форму альтруизма личности» [20, с. 65-66].

И наоборот, качествами несправедливого человека исследователь считает недостаток способности понимать, правильно судить о других, объективно оценивать в других людях их качества. «У такой личности недостаточно уважительности, вместо этого имеется предубежденность к другим людям. У лица, которое испытало несправедливость, возникает сильное переживание горечи, обиды, наблюдается нарушение душевного равновесия и т. п.

…Если справедливость нарушена и мы не можем восстановить ее, то осознание этого подавляет нас как осознание бесправия, что нередко побуждает к действиям, которым не должно быть места в человеческих отношениях» [20, с. 67].

По мнению И.Д.Беха, «преодоление несправедливости, учитывая ее разрушительное действие на личность, должно выступать одним из главных воспитательных заданий педагога. Успех в решении этого задания зависит от глубины и разносторонности наших знаний об этом психологическом образовании. В свою очередь, лишь через блокировку в личности побуждений к несправедливым отношениям открывается возможность к утверждению ею справедливости в ее поведении и деятельности» [20, с. 68].

Психолог и педагог называет самые показательные ситуации общей жизни, в которых могут проявляться справедливость и несправедливость в межличностных взаимоотношениях педагога и школьника. Это [20, с. 68]: 1) оценка в баллах результатов обучения; 2) замечания в отношении поведения школьника; 3) замечания о способностях ученика; 4) замечание по характеру школьника; 5) замечания относительно потребностей, мотивов, интересов, склонностей, увлечений, желаний школьника; 6) оценка сделанной учеником работы (общественно полезной и других ее видов), выполнения поручений, просьб педагога; 7) оценка физических данных, стиля речи, опрятности, одежды, прически школьника.

На основе теоретического осмысления приведенных ситуаций ученый разрабатывает типологию форм несправедливости, характеристик субъекта несправедливости и средств ее коррекции в системе «педагог – воспитанник», которая приведена в таблице 1 [20, с. 69].

Таблица 1.

Несправедливость как межличностное отношение в системе «педагог – воспитанник».

| Форма несправедливости | Характеристика несправедливости педагога | Корекция |
|---|---|---|
| Сознательная (сознательно мстительная, сознательно злопамятная, сознательно корыстная) | Низкое чувство совести (скорее субъект недобросовестен, мстителен, руководствуется своекорыстными расчетами) | Блокировка собственных Эго-страстей |
| Импульсивная | Эмоционально несдержанный, неуравновешенный, вспыльчивый | Преодоление своих эмоциональных проявлений, выработывание способности владения собой |
| Несправедливость вследствие некомпетентности | Нетерпеливый в отношении к проявлениям особенностей развития и функционирования объекта несправедливости, не знает его внутреннего мира (не замечает и не ценит успехов) | Упражнение в понимании другого человека |
| Стереотипно-утверждающая | Подозрительный, ориентируется лишь на свою проницательность (далеко не объективную), самоуверенный | Преодоление своих стереотипов в отношении к другим, анализ своих выводов, внимательное изучение людей |
| Гиперпохвальная | «Обожание» определенного лица в результате выполнения им мелких действий (поручений) | Выработка привычки к объективному оцениванию другого человека |
| Эмоционально-ситуативная | Ориентируется на негативные эмоции и чувства к школьнику, которые возникли и актуализировались под действием своей обиды или из-за неуважения, пренебрежения в отношении раздражительности вследствие обиды. Положительные чувства (сверхсимпатия), приводящая к несправедливости | Выработка способности руководствоваться разумом, а не чувствами |

В дополнение к приведенной ученый разрабатывает еще одну типологию форм несправедливости и характеристик несправедливого поведения субъекта и ситуаций несправедливости в системе «ребенок – ребенок», которая представлена в таблице 2 [20, с. 70]. Отметим, что коррекция разных форм несправедливого поведения воспитанников осуществляется в этом случае теми же способами, что и в предыдущем – в системе «педагог – воспитанник».

Таблица 2.

Несправедливость как межличностное отношение в системе «ребенок – ребенок».

| Форма несправедливости | Характеристика несправедливого поведения субъекта и ситуации несправедливости |
|---|---|
| Элементарно сознательная: | |
| а) мстительная | а) мстит за нанесенную в прошлом обиду, грубость, нечестность |
| б) корыстная | б) незаслуженная положительная оценка с целью сохранения приятельских отношений, ради получения помощи, сочувствия, поддержки и т. п. |
| в) чувственно-насмешливая | в) обнаруживает благосклонность или какие-то другие позитивные чувства относительно другого ребенка, который насмехается, обижает |
| г) незаслуженно подозрительная | г) ребенок безосновательно подозревает другого в том, что он не делал |
| д) незаслуженно укоризненная | д) ребенок незаслуженно упрекает другого |
| е) подавление чувств | е) один ребенок проявляет добрые, дружеские чувства к другому, который подавляет в себе подобные чувства |
| Самоутверждающая | Провоцирование обиды одним ребенком другого (например, в форме шутки) |
| Конформистская | В оценивании товарища ребенок руководствуется суждением о нем педагога |
| Несправедливость в результате некомпетентности | Один ребенок оценивает другого, не будучи достаточно осведомленным о его возможностях, интересах, психическом состоянии: поправляет, насмехается, когда он что-то делает |
| Гиперпохвальная | Один ребенок положительно оценивает другого, обнаруживая при этом эмоциональную несдержанность, чрезмерное увлечение |
| Эмоционально-ситуативная | Ребенок, ориентируясь на актуализированные чувства относительно другого ребенка, теряет объективность в его оценивании |

И.Д.Бех подытоживает, что, в целом, деятельность педагога по формированию у воспитанников чувства справедливости предусматривает [20, с. 71]:

- установление тесных, доверительных и добросердечных взаимоотношений между педагогом и воспитанником;
- культивирование межличностного общения;
- воспитание убеждением;
- веру в воспитанника, доверие к нему;

- индивидуальный подход к нему.

Отмеченная воспитательная позиция педагога тесно связана с другими, а вместе все они – понимание, признание, принятие, справедливость – расширяют значимое пространство жизни ребенка, побуждают его к морально-духовному творчеству в процессе воспитания и самовоспитания [14, с. 74].

### 32.5. Взаимоотношения между воспитателем и ребенком в условиях личностно ориентированной технологии воспитания

Одним из центральных моментов разработки и функционирования личностно ориентированных воспитательных технологий, является, по мнению И.Д.Беха, их обращенность как к воспитателю, так и к воспитаннику, к их личности. «...Личностный момент образует центр личностно развивающих технологий, а не просто условия их реализации» [14, с. 179]. Ведь «характер восприятия ребенком воспитательных влияний зависит от того, как он воспринимает личность воспитателя, от которого исходит воспитательное действие, и какое отношение к нему у него возникает.

Воспитателю необходимо знание того, как его «Я», его личностные качества становятся достоянием детей, как своеобразно, в соответствии со спецификой возраста, они интерпретируются детьми, какое значение приобретают для воспитанников.

Способность воспитателя «быть личностью» в значительной мере опосредствует процесс воспитания. Межличностные «взаимоотношения педагога и воспитанников - это один из важнейших факторов, влияющих на эффективность воспитательного процесса. Вполне очевидно, что без знания закономерностей, определяющих формирование, становление, изменение этих взаимоотношений, успешное управление воспитательным процессом становится почти невозможным, а педагогический труд во многом теряет свою продуктивность, стремительно падает способность педагога положительно влиять на личность ребенка» [14, с. 180-181].

Необходимой составляющей межличностных отношений с детьми И.Д.Бех называет **авторитет воспитателя**, прежде всего настоящий авторитет его личности, а не авторитет роли педагога. Последний имеет определенное значение в младшем школьном возрасте, но уже у подростков и особенно в старшем школьном возрасте уступает авторитету личности педагога. Составляющими авторитета личности воспитателя выступают его личностные качества, такие как доверие к воспитаннику, уважение к личности ребенка, отношение воспитателя к воспитаннику как к настоящему партнеру и «сотруднику», способность видеть в ребенке личность, умение владеть собой, своими негативными эмоциями (гневом, злобой, ненавистью, плохим настроением и т. п.), способность удовлетворять повседневное стремление ребенка быть в центре внимания, проявлять интерес к его успехам, статусу в группе сверстников, жизни ребенка и т. д.

Ученый подчеркивает очень важный момент взаимоотношений воспитателя и воспитанника: «в организации воспитательного процесса следует исходить из того, что сами по себе личностные, индивидуальные и функционально-ролевые особенности педагога служат лишь предпосылкой информирования личности воспитанника. Реализация педагогических возможностей обеспечивается субъект-субъектными взаимоотношениями, взаимоотношениями значимости (референтности). В противном случае трансляция индивидуальности педагога не происходит, то есть личность взрослого не будет иметь влияния на личность школьника.

Взаимодействие воспитателя с воспитанником должно строиться с учетом их позиций, желаний, а не вынужденного общения. Лишь при личностном плане взаимодействия с воспитанником педагог транслирует свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующие потребности и способности у воспитанника» [14, с. 184].

Существенным моментом в деятельности воспитателя, является, как считает И.Д.Бех, **стиль общения** как совокупность стойких способов взаимодействия педагога с детьми в воспитательном процессе. «Основными способами взаимодействия могут выступать: способ речевого общения с детьми (доброжелательный, безразличный, официальный тон), форма обращения (приказ, требование, совет, просьба), установление определенной дистанции» [14, с. 188]. Наиболее действенным в контексте личностно ориентированной воспитательной технологии является, понятно, демократический стиль общения. «Воспитатели демократического стиля самые самокритичные, их самооценка является более объективной.

…Важным условием успешного общения является также искренность в чувствах, поскольку лишь при ее наличии создается возможность построения действительно психологически адекватного и конструктивного по своим результатам поведения воспитанников.

Задание воспитателя заключается в первую очередь в том, чтобы благодаря своим действиям в процессе общения ученики максимально активизировали свои внутренние ресурсы, чтобы они сами на высоком моральном уровне могли успешно справиться с многообразными жизненными проблемами.

Личностная позиция воспитателя заключается в человечности как цели и ценности, в неутилитарности его обращения не только к воспитаннику, но и к самого себе как личности.

Как личность педагог должен стать в центре воспитательного процесса, который по своей психологической сущности является целесообразной организацией отношений между взрослым и ребенком.

Сила воспитателя заключается не в стандартно-профессиональном, а в личностном отношении к воспитаннику. Такое отношение всегда выступает актом присоединения к эмоционально-смысловым состояниям, установкам другого. Этот тип присоединения достаточно действенен, поскольку он искренен, построен на единстве переживаний, общности моментов жизненного опыта взрослого и ребенка» [14, с. 189-193].

И.Д.Бех указывает в этой связи на еще один важный аспект взаимоотношений воспитанника с ребенком – **широту эмоций**, которые педагог переживает в отношении воспитанника, способности к эмоциональному восприятию и заботе, то есть поддержку и «умственную милостливость» к нему.

При этом «свободу проявления воспитанниками чувств, мыслей и взглядов обеспечивают используемые педагогом принципы: чувства субъективны и в этом случае всегда истинны, ощущения и оценки изменчивы,

поскольку отображают определенное поведение, а не личность как таковую. Поэтому обратная связь в моральной сфере должна иметь дифференцированный оценочный характер.

Воспитателю следует научиться терпеливо относиться к проявлениям фрустрации, страха (как воспитанника, так и своего), преодолевать чувство неуверенности, тормозить агрессивность, вызванную поведением ребенка. Знания, полученные в результате анализа собственного поведения в контактах с воспитанником, способствуют расширению возможных отношений с ним и выбору самых эффективных среди них» [14, с. 194-196].

Все это требует, по убеждению ученого, при функционировании личностно ориентированой воспитательной технологии «создания, так сказать, педагогически мудрых ситуаций, то есть таких, что отвечают определенным возрастным потребностям ребенка (например потребности в неформальном, дружеском общении). Следует помнить, что если не создать ребенку адекватных форм реализации его возрастных потребностей, то сами эти потребности не исчезнут, а будут искать другие формы реализации, в частности, и асоциальные. Таким образом, личностно ориентированное воспитание должно вобрать в себя реальную жизнь ребенка, а не быть чем-то внешним, навязанным относительно него. Дилемма достаточно остра: либо воспитание с опорой на реальные возрастные потребности будет вести за собой развитие личности, либо же это развитие пройдет своим стихийным ходом мимо организованного воспитания со всеми свойственными стихии последствиями» [14, с. 196-197].

И.Д.Бех поворачивает проблему воспитания личности своей неожиданной стороной, когда задает фактически ключевой для данной проблемы вопрос, выводящий из тени научных рассуждений самого воспитанника – как такого, что должен стать личностью: «Известно ли ему, что он должен представлять собой как развитая личность? От ответа на этот вопрос во многом зависит эффективность воспитательного процесса. Традиционные воспитательные методы ориентируют воспитанника на то, что он должен владеть определенной совокупностью качеств. Однако такая ситуация часто приводит к тому, что ребенок внутренне не готов к собственному личностному самопреобразованию, поскольку этот процесс не находит логического продолжения в системе более широких субъект-субъектных отношений, в пространстве связей индивида с другими людьми. Но полноценное воспитание и должно начинаться и разворачиваться в силовом поле этих отношений.

Личностно ориентированные воспитательные технологии решают эти вопросы. Они начинают и поддерживают представление воспитанника о себе как личности, что в первую очередь проявляется в других людях – и настолько, насколько он изменяет их духовную жизнь. При таком подходе воспитанник осознает, что он может стать развитой личностью только через свои благодетельные поступки.

Проявляясь в них, воспитанник убеждается, что никакого собственного личностного развития без значимого другого не может быть, так же как его не может быть вне значимости себя для другого. Теперь нравственное поведение ребенка строится с непременным учетом возможных влияний его на других людей. И что важно – оценка воспитанником себя как личности происходит не только ввиду того, что значат качества других для него, но и что он может значить для других» [14, с. 197-198].

В развитии в процессе функционирования личностно ориентиованной воспитательной технологии такой взаимной субъектности личности воспитателя и воспитанника И.Д.Бех рассматривает ряд важных аспектов, которые мы лишь кратко приводим здесь [14, с. 199-205]:

- появление у ребенка чувства взрослости, которое «начинается именно там, где создаются ситуации соучастия в создании воспитательных замыслов, намерений, решений, где воспитатель и воспитанник утверждают взаимоотношения личностного равенства, где *Мы* является определяющим в любом педагогическом действии;

- обращение ребенка к своему внутреннему миру под воздействием актуализированного чувства взросления, оценивания своего позитивного достояния и неиспользованных возможностей, разработка индивидуальной программы жизнедеятельности на близкую и отдаленную перспективу;

- утверждение ведущей роли личностно развивающего общения воспитателя с воспитанником, «в котором каждый из его участников реализует свою человечность, индивидуальность и неповторимость";

- способность ребенка составить идеальную модель, идеальный образ себя, четкое представление о том, кем он может и хочет стать, своеобразный индивидуальный фонд «могу» и «хочу»;

- "возникновение и развитие у ребенка личностного самоопределения как способности определять и реализовывать ценностную иерархию своей жизнедеятельности... нахождение самобытного образа Я, постоянное развитие этого образа и утверждение его в социальном окружении»;

- ощущение, осознание ребенком того, что он при условии действия личностно ориентированной воспитательной технологии не просто находится, «а полноценно живет в атмосфере высокой человечности, которая должна наполнить его своим гуманным содержанием. Здесь потребность и чувство «быть Человеком» реально пронизывает каждое действие или поступок ребенка. При этом он не должен чувствовать искусственность ситуации, созданной педагогом для своих целей. При личностно ориентированном воспитании ребенок находится в естественных отношениях с взрослым – добрым, чутким человеком, который примером своей жизни одухотворяет и его. Работая для детей и ради детей, учитель только при такой позиции может успешно очеловечить его» [14, с. 203];

- воспитанник должен почувствовать, что педагог существует лично для него как для человека – именно тогда и возникает процесс идентификации воспитанника с воспитателем, именно «в такой воспитательной среде, где не совершается грубое принуждение, ребенок постоянно будет чувствовать «вкус» свободного выбора – одного из самых действенных психологических механизмов личностного развития человека» [там же];

- создание личностно ориентированными воспитательными технологиями благоприятного пространства «для проявления личных проблем воспитанников, из совокупности которых состоит их собственная жизнь и без которых они не представляют себя личностями. В такой воспитательной среде личные проблемы воспитанников решаются самым оптимальным для них образом. Это значит, что ребенок не испытывает на себе такие действия педагога, которыми будет унижено его достоинство. Напротив, любая жизненная позиция всегда будет выступать поводом для утверждения достоинства ребенка» [там же].

Следовательно, как подытоживает И.Д.Бех, «воплощая личностно ориентированные воспитательные технологии,

педагог уже в стенах школы моделирует будущее общество. Достижение этой цели непосредственно связано с его воспитательной установкой – синтезом профессиональных и индивидуальных черт личности воспитателя». Главная из этих установок состоит в том, чтобы видеть “в ребенке полноценного партнера педагога, не ученика, а человека”, личность, помочь ей в ее познании себя и становлении как личности [14, с. 204-205].

### 32.6. Решение социально-нравственных задач – сущность процесса воспитания ребенка

Социально-нравственные задачи представляют собой своеобразный класс задач, которые характеризуются определенной спецификой, психологической сложностью и требуют, как утверждает И.Д.Бех, использования воспитанником высшего уровня развернутой умственной деятельности, специфических приемов анализа, синтеза, обобщения. Поэтому «те личностные ценности, которые формируются и разворачиваются в этом процессе, будут функционировать в сознании субъекта в форме соответствующих общезначимых научных понятий. Ведь они выступают продуктом сознательно принятых социально-нравственных норм, которые стали регуляторами сознания и поведения личности» [14, с. 206].

Ученый правомерно отмечает, что в процессе решения социально-нравственных задач воспитанником раскрывается объективная внутренняя логика усвоения и использования внешних требований и моральных норм, тогда как при традиционном воспитании, в частности, в процессе внушения или подражания возникают моральные образования жизненного, бытового уровня – как определенные внешние стереотипы поведения (по типу «как все»). В последнем случае человек может попасть в сложные конфликтные жизненные ситуации.

Решение социально-нравственных задач должно основываться, по мнению И.Д.Беха, на ценностном осознанно-эмоциональном отношении субъекта к усвоению этического содержания.

Таким образом, социально-нравственная задача «должна выступать системообразующей клеточкой всего воспитательного процесса. На сегодня еще нет развернутой системы представлений о процессе решения таких задач. Она связана не только с закономерностями познавательных процессов индивида, но прежде всего с целесообразным причинением необходимых эмоциональных переживаний, их регуляцией и превращением в те или иные когнитивно-чувственные комплексы как психологические соответствия личностных ценностей воспитанника.

Следовательно, созданию теории и технологии решения социально-нрвственных задач должен предшествовать продуктивно-критический анализ имеющихся и разработка новых положений о психологических механизмах приобретения человеком определенных морально-духовных смыслов относительно предметной и социальной среды и самого себя как основы его личностного развития, об особенностях становления его целостного образа «Я» [14, с. 207].

В связи с этим, И.Д.Бех выделяет в плане предварительного анализа процесса решения социально-нравственных задач три основные момента: а) категорию «отношения» и образ «Я» личности; б) общение в решении данного типа задачи; в) аргументацию решения социально-нравственной задачи; г) формирование личностных ценностей как составляющих образа «Я» воспитанника в процессе решения этих задач; д) эмоции в решении социально-нравственной задачи [14, с. 207-268]. Рассмотрим основные положения автора теории для каждого из рассмотренных им аспектов проблемы.

**А.** Анализируя категорию «отношения» и образа «Я» личности, И.Д.Бех делает фундаментальные выводы, имеющие принципиальное значение для постановки и решения социально-нравственной задачи. Ученый правомерно утверждает, что “человек направляет свое внимание, как правило, на окружающий мир и только в исключительных случаях обращает его на самого себя. Поскольку в таком случае «Я» становится объектом собственного внимания, то речь идет об «объектном самосознании», в отличие от «субъектного», когда «Я» выступает субъектом направленного вовне внимания.

Следовательно, вопрос заключается в том, при каких условиях внимание действующего субъекта переносится с окружающей среды на самого себя, когда начинается рефлексивний процесс, какие при этом появляются когнитивно-эмоциональные образования, которые относятся к себе, и как все это отражается на поведении. На основе анализа проведенных исследований в сфере самосознания личности он выделяет психологические условия, при которых объектом мышления выступают компоненты образа «Я». Это отражено в следующих положениях ученого [14, с. 220]:

- «внешнее побуждение к обращению сознания на себя может быть тогда, когда человек воспринимает определенную информацию о себе. Ввиду этой закономерности, воспитатель должен актуализировать у воспитанника уже имеющуюся наиболее значимую личностную ценность, прежде чем обращать его внимание на усваиваемую нравственную норму. Воспитанник, положительно эмоционально реагируя на свой компонент образа «Я» («Я» - сильный, «Я» - решительной и т. п.), направляет собственную психическую энергию и на ценность, которая находится лишь на стадии формирования;
- как только в переживании возникает какой-либо соответствующий «Я»-аспект, то каким бы внешним он ни был, сравнительно с другими составляющими образа «Я», тенденция к превращению его в объект осознания усилится. В воспитательном плане эта закономерность требует, чтобы педагог фиксировал внимание ребенка именно на той ценности, которая является целью воспитания;
- направленность самоосознания может быть переключена текущими эмоциональными состояниями. Следовательно, нужны предупредительные и коррекционные действия педагога для концентрации сознания воспитанника на нужном компоненте его внутреннего мира» [14, с. 220].

**Б.** Говоря о решающей роли общения в решении социально-нравственной задачи, И.Д.Бех отмечает, что она определяется общим характером ее решения, и при этом субъект-субъектным взаимодействием воспитателя с воспитанником. Именно поэтому в процессе решения данного типа задач широко представлено речевое общение, или, если рассматривать этот вопрос глубже – межличностное общение в форме диалога. «Воспитательный диалог по своему психологическому содержанию выступает практическим воплощением межличностных взаимоотношений воспитателя и воспитанника. Эти взаимоотношения не могут быть соразмерными, потому что морально-психический

опыт участников этого диалога не равноценен. Относительно воспитанника целесообразно вести речь о формировании таких взаимоотношений, которые должны постепенно трансформироваться в те или иные ценностно-смысловые образования как регуляторы нравственного поведения, то есть превратиться в стойкую внутреннюю позицию (систему личностных ценностей).

Чтобы воспитанник приобрел …обобщенные личностные качества, педагог должен постоянно демонстрировать свое активное отношение к этическим ценностям, утверждать их уверенно, без каких-либо сомнений. Выражение педагогом своего отношения к нравственным нормам означает определение своей позиции в системе социально значимых отношений с другими людьми.

Активное утверждение педагогом этических ценностей не следует понимать как страстную пропаганду их такими, что они лишь приняты в обществе, а для него могут быть незначащими. Речь идет о действенном проявлении воспитателем собственного нравственно-духовного достояния, своего образа «Я», своего внутреннего мира. Конечно, он предусматривает и целенаправленно создает такие ситуации, в которых воспитанник также соответствующим образом реагировал. Потому воспитательное взаимодействие называют *личностным диалогом*, который способствует усвоению воспитанником образца поведения воспитателя как значимого другого. При объективных причинах активность воспитателя в таком виде диалога более интенсивна и более содержательна, сравнительно с активностью ребенка» [14, с. 226-228].

Ученый замечает, что «личностный диалог для педагога нельзя сводить к простой трансляции информации даже относительно его свойств и качеств. Какой бы важной и интересной ни была для ребенка такая информация, она включается в содержание личностного диалога лишь в той мере, в какой ее презентация позволяет проявиться (существовать) как настоящим свойствам и качествам, таким, например, как альтруизм, отказ от эгоцентризма, способность не только слушать и видеть, но и услышать, увидеть собеседника. Такая тактика должна быть обязательной и для воспитанника.

Личностная открытость педагога должна быть умеренной; его «предельная замкнутость» и «полная открытость» негативно влияют на достижение воспитательных целей. Готовность к разумному раскрытию внутреннего мира является свидетельством высокого уровня духовного и социального развития воспитателя» [14, с. 228-229].

И.Д.Бех убежден, что «преимуществом личностного диалога является не только то, что во внутреннем мире ребенка в той или иной форме проявляется воспитатель, но и то, что он приобретает способность воспринимать себя как личность, относиться к себе как к личности. Такое обращение к себе следует отличать от явлений самосознания, рефлексии, построения образа «Я». Восприятие себя как личности предусматривает способность выявлять в себе особенное и общее качества человека – присущее кому-либо свойство «личностности». Такое обращение является и предпосылкой, и результатом восприятия другого человека как личности и тем самым личностного общения. Формирование такой способности и переориентация внутреннего мира – условие и проявление личностного существования человека» и, добавим, – предпосылка решения социально-нравственных задач [14, с. 229].

**В.** Аргументация имеет, по мнению И.Д.Беха, в решении социально-нравственных, воспитательных задач не меньшее значение, чем переориентация общения на внутренний мир, образ «Я» и межличностное общение. Он объясняет это тем, что ведущей формой речевого взаимодействия воспитателя и воспитанника в процессе решения социально-нравственной задачи должна выступать именно аргументация. «Она является основным средством развития социального по своему генезу поведения личности. Аргументацию целесообразно также рассматривать не только как выраженный в речи способ рассуждения, но и как внешнее воплощение причинно-следственной формы субъекта.

Аргументация как альтернатива принуждения или приказа выступает сущностной характеристикой гуманных, демократических межличностных взаимоотношений. Если речь – это средство общения, то аргументация – развернутая в речи проекция внутренней эмоционально окрашенной умственной деятельности субъекта» [14, с. 230].

И.Д.Бех отмечает особенности аргументации, специфические для процесса воспитания. По его мнению, «аргументация педагога должна быть обращена и к уму, и к чувствам ребенка. Суть морального требования воспитатель излагает на основании логических рассуждений, влияя на эмоции воспитанника. Не сможет убедить воспитанника тот педагог, который выкладывает свои аргументы, суждения беспорядочно, бессистемно, не разграничивая первостепенные и второстепенные понятия, часто переходит от одной темы к другой, в которой конец беседы не имеет ничего общего с ее началом. Следует учитывать, что аргументация – это процесс, который должен происходить в определенной последовательности и развитии. Поскольку основой правильной аргументации является логика, необходимо придерживаться ее законов. Для того, чтобы убедить ребенка, нужно непременно изложить доказательства в форме фактов или свидетельств. Одним из видов доказательства является ссылка на авторитет. Другим видом доказательства является аргумент, построенный на взаимозависимости причины и следствия. Такая аргументация исчерпывающе используется в процессе анализа многообразных поведенческих ситуаций.

Сила аргументации зависит от удачного выбора слов, предложений, их правильного, последовательного расположения» [14, с. 230-231].

Ученый формулирует конкретные советы педагогу относительно оптимизации конструкции его предложений, стиля общения – так называемого «элегантного и возвышенного стилей», темпа вещания, жестикуляции, других движений, мимики – в их взаимосвязи [14, с. 231-232].

«Используя убеждение в воспитательном процессе, педагог должен исходить из того, что аргументы могут усиливаться его личностью: доверием, доброжелательностью к нему воспитанников, авторитетом, значимостью для них. Все же основным механизмом убеждения является логика и весомость аргументов воспитателя» [14, с. 233], ориентированных на интересы и способы мышления воспитанника, когда воспитатель как бы встает на его место, выясняет и учитывает его мотивы, которыми он руководствуется в своем поведении, субъективные взгляды на вещи, его осведомленность, эмпатийные переживания, альтруистические чувства.

Необходимым условием принятия воспитанником аргументов педагога является, как считает ученый, уверенность ребенка в их целесообразности для улучшения поведения на основе: формирования определенных

общих нравственных суждений, выводов, позиций; принятия очевидных фактов поведения людей; использования безукоризненной логики обоснования при опоре на интеллектуальную и эмоциональную сферу воспитанника; авторитета людей, которые влияют на сознание и чувства ребенка; влияния общественного мнения и т. п. [14, с. 234].

Принципиальным моментом в сознательном присвоении ребенком моральных норм и представлении им личностного смысла является, как считает И.Д.Бех, непосредственное рассмотрение им этих норм с точки зрения определенных общественных ценностей. «Общественная нравственная ценность с целью трансформации во внутреннее достояние воспитанника должна усваиваться им не абстрактным законодательным императивом, а вытекающей из ее последствий для окружения. Работа ребенка над нравственной ценностью должна предшествовать реальным моральным ситуациям, в которые он попадает» [14, с. 235].

Ученый предлагает конкретную методику целенаправленного обращения с какой-либо моральной нормой и последовательного рассуждения о ней с целью превращения ее в личностное достояние, которая называется *сосредоточенным осмыслением* и заключается в выполнении ряда упражнений по глубокому погружению разумом в конкретную норму, отграничению ее от всех других, внешних и внутренних факторов, которые рассеивают внимание воспитанника [14, с. 236-238].

Существенная роль в приобретении воспитанником личностного смысла предлагаемой моральной нормы принадлежит, по его мнению, так называемым *впечатлениям образов*, которые оставляют незабываемый след в его памяти, поддерживают интерес к предметам воспоминаний, побуждают действовать в соответствующем направлении. Эти впечатления образов могут целенаправленно формироваться педагогом на основе яркого изложения материала, применения метких метафор, сравнения жизненных ситуаций, ярких образов собственного внутреннего мира, небезразличного отношения к ним самого педагога [14, с. 238-239].

Таким же действенным в воспитательном плане может стать *способ смущения*, который заключается в индивидуализации, приписывании только данному ребенку моральных осложнений, поисков, что вызывает у нее состояние заинтересованности, а поэтому – и более глубокого осознания и постепенного самостоятельного решения социально-нравственной задачи [14, с. 240].

**Г.** В процессе решения социально-нравственных задач происходит формирование личностных ценностей как составляющих образа «Я» воспитанника и тем самым развивается его морально-духовное сознание и самосознание. «При этом сознание обеспечивает развитие отношений к определенным моральным нормам, их личностному смыслу, личностным свойствам..., а самосознание обеспечивает их эмоционально ценностную оценку, то есть приводит к превращению их в соответствующие личностные ценности.

Формирование личностной ценности является сложным генетическим процессом, который охватывает, по крайней мере, отделение для ребенка определенной стороны действительности, сочетание ее с позитивным эмоциональным переживанием и непосредственным получением удовольствия, включение в эту связь образа «Я», что придает личностный смысл выделенному фрагменту материальной и социальной действительности.

Отношение к себе, смысл «Я» проявляется… в чувствах гордости, собственного достоинства, уважения. Однако действительный смысл и необходимую действенность чувства личностности относительно себя приобретают при условии, что они предусматривают соответствующие чувства к другим людям...» [14, с. 240-241].

Принципиальным в этом плане следует считать следующие положения И.Д.Беха: «...С психологической точки зрения образ «Я» имеет ценностно-различительний характер. Следовательно, с целью развития у воспитанника морально-духовного образа «Я» воспитательные влияния должны обеспечить наибольшую ценность для него воспитательных личностных свойств» [14, с. 242]. При этом качественная характеристика соответствующего «поступка дается человеком, который начинает рассматривать эту качественную характеристику как свое свойство, а поступок – как его результат.

Особенность осознания личностью своих качеств вынуждает задавать ей другую логику овладения таким содержанием. Она должна сводиться к тому, что каждые личностные качества должны непременно демонстрироваться как определенное обращение, то есть как конкретное действие. В последней всегда можно выделить субъект, объект и связь между ними. Так, моральное действие «Сашка ударил Таню» является проявлением отношения, квалифицируемого моральным качеством – жестокостью» [14, с. 243].

И.Д.Бех выделяет два главных условия, согласно которым моральная норма приобретает субъективную значимость и превращается в содержательную составляющую образа «Я», в личностную ценность: во-первых, она должна эмоционально переживаться самим воспитанником, чему должна предшествовать когнитивная самооценка своих достояний, поскольку она дает толчок к возникновению эмоционально-ценностного отношения к ним, к их укреплению, а, во-вторых, нравственная норма должна своевременно подкрепляться такими воспитательными средствами, как похвала, поддержка, акцентирование успеха, атмосфера ожидания успешных моральных действий [14, с. 245-246].

Данные и другие принципиальные методологические идеи положены И.Д.Бехом в основу предложенной им системы развития у воспитанников личностных ценностей, схемы выполнения соответствующих воспитательных упражнений (см. упражнения «отождествление», «внутренний диалог», «символизация», прием «направляющее представление» и т. п.) и соответствующего понятийного аппарата (личностная ценность как «санкционирующий центр», интериоризированные духовно-культурные ценности, «психологическая дистанция», отстраненное восприятие и анализ ценностей, ценность в образе «Я» как относительно жесткая программа определенного типа поведения, активность «Я», превращение «Я» из потенциального состояния в актуальное, эмоциональное сопровождение активности «Я», радость от активности «Я», искусство «создания себя как личности, выявление себя в благодетельных поступках и т. п.) [14, с. 249-255].

Ученый обобщает результаты своего анализа данного аспекта проблемы решения социально-нравственной задачи следующим образом: «Именно поступок должен завершать «построение личности, поскольку моральные устремления оставляют в нервной системе заметный след только тогда, когда они воплощаются в соответствующие действия, становятся актами общественно значимого поведения. Когда же высоконравственное решение не

завершается необходимым действием, человек не только обедняет свою личность, теряя доброе дело, но и в то же время создает внутренние барьеры для осуществления таких действий в будущем.

Воплощенная в поступок личностная ценность должна выступить поводом для отождествления воспитанника с морально-духовной сущностью, на которой должны базироваться его личностные проявления. Сила позитивного эмоционального воздействия, которая охватывает субъекта нравственного поступка, способствует разуподоблению его с избыточными потребностями заземленного вещевого уровня, облегчает процесс развода с ними. Возникают, таким образом, предпосылки для веры подрастающей личности в свои нравственные изменения, в скрытые благодетельные возможности» [14, с. 255-256].

**Д.** И.Д.Бех придает важное значение в решении социально-нравственной задачи тем эмоциональным переживаниям, которые порождаются непосредственно внутренней активностью ребенка, так называемой «Эго – включенностью» ребенка в ход решения нравственной проблемы. Среди всего разнообразия человеческих эмоций ученый выделяет прежде всего «чувство радости, которое имеет огромные воспитательные потенции, к сожалению, недостаточно используемые в традиционном воспитательном процессе, что непосредственно отражается в его результативности.

Радость увеличивает способность индивида познать и оценить мир. Это означает, что счастливый человек намного более способен видеть красоту и добро в природе и человеческой жизни. Радость вынуждает человека почувствовать наличие многообразных связей между ним и миром» [14, с. 257]. В этом плане он полностью солидарен с В.А.Сухомлинским [23].

Ученый представляет подробную характеристику этого чувства, подчеркивая, что «в своей наиболее чистой и существенной форме радость проявляется после таких значимых и творческих действий, которые не предусматривают получение пользы. А именно такие по своей направленности действия определяют нравственность личности. Поэтому… целесообразно использовать это эмоциональное образование во внутреннем процессе формирования и развития подрастающей личности. Речь идет, собственно, о привлечении эмоционального механизма радости к процессу решения воспитанником социально-нравственных задач» [14, с. 257-258].

И.Д.Бех замечает, что «в воспитательном процессе целесообразно использовать взаимодействие между эмоцией радости, познавательными процессами и поведением. При этом методологическим принципом должно быть положение, согласно которому радость выступает и предшественником, и следствием поведения личности. «,Как предшественник поведения состояние радости психологически готовит личность к смыслопорождающей нравственной деятельности, что несколько ослабляет действие внутренних барьеров, предопределяемых эгоцентрической позицией и препятствующих достижению общественно значимых воспитательных целей. Тактика вызова переживания радости сводится к тому, что воспитатель на основе глубокого знания воспитанника организует воссоздание им конкретных событий или ситуаций...» [14, с. 359]. Ученый предлагает целый ряд условий для естественного возникновения чувства радости у воспитанника в процессе воспитания.

Что же касается нравственно-преобразующей силы радости как результата, следствия морального действия, то здесь И.Д.Бех выделяет два направления. Согласно первому, «эмоциональная энергия радости вливается непосредственно в побуждение морального поступка и тем самым усиливает его, придавая ему определенную стойкость и стремление к повторению. Второе направление связано с тем, что переживание радости стимулирует, во-первых, умственную деятельность воспитанника относительно социальной ценности, а значит и относительно необходимости той этической нормы, которая воплотилась в его моральном поступке... Во-вторых, переживание радости может повлечь процесс рефлексии воспитанника (мышления, направленного на самого себя)...» [14, с. 261].

Антиподом радости И.Д.Бех называет боязнь, как своеобразный способ эмоциональной самозащиты, которая имеет определенный психологический смысл в ситуациях нежелательных внешних влияний, но, в целом, чувство боязни мешает ребенку полноценно проявить свое «Я», приводит к внутреннему дискомфорту, торможению и незавершенности нравственных действий. Поэтому ученый предлагает, как и в предыдущих случаях, целый ряд условий, приемов, упражнений по эмоциональной саморегуляции и развитию чувств в процессе воспитания подрастающей личности, которые базируются на психомоторной целостности проявления эмоций, единстве внутреннего и внешнего проявления чувств, овладении «памятью эмоций», актуализации позитивных эмоций через творчество, успех, волевые усилия, стремлении к свободе, опоре на феномен «последовательности», формировании стойких «эмоциональных схем» внутреннего опыта, овладении своей эмоциональной сферой и т. д. [14, с. 262-268].

### 32.7. Поступок как духовная константа личности воспитанника и воспитателя: типология, детерминация, жизненная сфера поступка

Одним из стратегических ориентиров современного воспитания И.Д.Бех считает формирование молодежи как полноценного субъекта культуры, который способен к собственной нравственной оценке мира с целью его преобразования на благо людей. Такое содержание личностной активности можно обеспечить на основе использования психолого-педагогической теории поступка, согласно которой каждый взрослый, и прежде всего педагог, стремится, чтобы со стороны воспитанника поступки были добродетельными, то есть приносящими пользу другим.

Ученый ссылается на существующую классификацию, по которой поступки распределяются на непосредственные (их возникновение и протекание происходят с глазу на глаз и желаемым является переход от схемы “Я – тебе” к “Я – Вам”) и опосредствованные (разворачивающиеся и протекающие в пределах отношений “Я – для Тебя” и “Я – для Вас”). Непосредственные поступки считаются простыми, а опосредствованные – более сложными. Сложные опосредствованные поступки являются показателем нравственной зрелости личности.

И.Д.Бех рассматривает также такой важный признак поступка, как его бескорыстие, относя его, прежде всего, к субъекту поступка, тогда как для объекта он всегда должен быть полезным. Вместе с тем целесообразно выделять, по его мнению, поступки с обоюдной пользой – как относительно объекта, так и относительно субъекта. “Обоюдно полезные поступки чаще всего наблюдаются между людьми, которые находятся в приятельских, дружеских,

чистосердечных отношениях” и касаются “внутреннего благополучия человека, его психологического состояния, стабильности его образа “Я”, проявления доброжелательности человека в его межличностных отношениях” [20, с.156-157].

Поступок имеет значительный преобразующий потенциал в межличностных отношениях. Совершенный поступок субъекта высвобождает побудительную силу для осуществления другого поступка, в процессе чего актуализируются, создаются, передаются, переживаются определенные личностные ценности как когнитивно-эмоциональные образования, как сильное и стойкое желание, направленность на добро, радость, удовольствие в результате нравственного действия.

Одним из центральных педагогических заданий воспитания через поступок, развития личности в поступке, “является формирование у воспитанника общей направленности на другого человека”, что предусматривает его переориентацию с отношения “Мир-ко-Мне” к отношению “Я-к-Миру”. Благодаря этому ребенок поворачивался своим внутренним лицом к человеку, а рядом с действием “НА” появляется действие “ДАЙ”, когда возникает восприятие себя как творца (субъекта) нравственного действия.

В процессе воспитания личности ее поступки постепенно обогащаются, изменяют свое строение от простой субъект-объектной, к усложненной субъект-субъектной структуре. “Поступки усложненной психологической структуры значительно расширяют моральную сферу воспитания, предопределяют интенсивную личностную самоактуализацию и самоутверждение субъекта” [20, с.160-161].

И.Д.Бех дает глубокую психолого-педагогическую характеристику мотивационно-ценностной детерминации поступка, отмечая при этом, что развитие субъекта в сфере морали является процессом чрезвычайно интимным, поскольку основывается на глубоких чувствах, связанных с содержанием человеческой благотворительности как высшего ”закона-в-себе”.

Полноценное морально-духовное развитие как саморазвитие субъекта может стать реальностью при условии формирования его внутреннего источника, порожденного организованным воспитательным процессом. Чтобы состоялось внутреннее самодвижение и развитие, их источник должен содержать определенное единство противоположностей, которые находятся в отношениях несовместимости и взаимопроникновения. Именно эти противоположности (антиномии) должны составлять содержательное ядро воспитательной деятельности. Речь идет о педагогическом обеспечении этико-эмоциональной контрастности как центрального фактора в восхождении воспитанника к нравственно-духовному совершенству. В связи с этим, нужно выделить систему содержательных антиномий, которыми должен овладеть воспитанник” [20, с.162-165].

И.Д.Бех предлагает рассматривать три группы антиномий: этико-когнитивные, эмоционально-когнитивные и примыкающие к ним внешне-внутренние антиномии [20, с.163-165]:

*А. Этико-когнитивные антиномии:*

1) нравственного мировоззрения человека: добро – зло (человечность – бесчеловечность);

2) времени человеческого существования: настоящее – будущее;

3) нравственно-духовных макроценностей: нравственное богатство – моральная нищета; благотворительность – позорность: праведность – распущенность; чистая совесть – упреки совести;

4) образа жизни: деятельный (делать добро) – пассивный (не делать добра); не только словами, но и делами заявлять о себе как личность;

5) жизненной установки: постоянное (в ценностях) – преходящее (в ценностях):

6) нравственной деятельности: моральное деяние (в определенное время) – аморальное деяние (в определенное время); поступок – вина;

7) нравственного отношения: вдохновенность – легкомысленность;

8) оценочные: хорошее действие (сделал добро) – плохое действие (совершил зло):

9) мотивационные: отсутствие значимого побуждения (действовать напрасно) – наличие высокого мотива (служение людям);

10) социального санкционирования: обвинение, наказание – прощение;

11) личностного самоощущения: унижение – веселость, триумф;

12) внутреннего состояния: покой – смущение;

13) межличностных отношений: дружба – враждебность;

14) антиномии потребности притязаний: скромность – чрезмерность.

*Б. Эмоционально-когнитивные антиномии:*

1) любовь – ненависть;

2) радость – скорбь;

3) удовольствие – огорчение;

4) покорность – гордыня;

5) ликование – печаль;

6) восторг – подавленность;

7) нравится – не нравится.

К этой группе примыкают следующие эмоционально-антиномические пары, которые различаются по вектору “внешнее – внутреннее”:

1) печаль – самопечаль;

2) страх – самострах;

3) гнев – самогнев;

4) тоска – самотоска;

5) осуждение – самоосуждение.

Как считает ученый, “воспитатель должен обеспечить неразрывность осмысления воспитанником каждой антиномической пары: одна противоположность рассматривается в контексте другой” при побуждении к

осуществлению поступка [20, с.164].

В нравственно-духовных стремлениях личности, которые детерминируют ее поступки, значительное место принадлежит “Я – прошлому” – своеобразному “внутреннему зеркалу”, в которое всматривается субъект и определенным образом реагирует на свое изображение в ходе побуждения и осуществления поступка.

При организации воспитания следует также учитывать то обстоятельство, что для поведения учеников свойствен так называемый “эффект квантования объектов”, когда они воспринимаются как частичные, вне динамики их процессуального развертывания в пространстве и времени. В результате длительного одноплановового влияния формируется жесткая установка – рассматривать предметы и явления в формате “здесь и теперь”.

Показательно, что “эффект квантования объектов” трансформируется в “эффект квантования цели и мотива”. Вследствие того, что цель ограничивается единичностью (а не множественностью), она по большей части совпадает с мотивом и именно при такой представленности функционирует в том или другом действии. Следствием такой психологической внешне-предметной активности у субъекта в достаточной степени не формируется гармония глобальных мировоззренческих категорий актуального (настоящего) и потенциального (будущего).

...Субъект, у которого психическая организация порождена жестким сенсорно-образным квантованием, тяготеет к поступкам и поведению в целом, мотивами которого являются Эго-страсти (отсюда его эгоцентрическая направленность как стиля жизни).

…Возникает сложное (но чрезвычайно важное) задание переориентировать психическое развитие субъекта со статически-образной стратегии на стратегию динамически-образную, при которой у него успешно формируются образы действий, а впоследствии – и образы деятельностей (предметно-преобразующей и нравственно-духовной) [20, с.169-170].

И.Д.Бех последовательно исследует интимные психологические механизмы детерминации и осуществления поступка учениками, выделяя в нем такие стороны, как:

а) роль внутреннего опыта как защитного механизма от асоциальных поступков личности, ведь опыт выступает прежде всего в своей функции обеспечения высокой успешности деятельности человека, определяет впоследствии его индивидуальный профессиональный почерк как опытного специалиста. Обеспечение действенности морального опыта личности как защитного механизма от ее возможных асоциальных поступков происходит в определенных направлениях: преодолении содержательной поверхностности в понимании воспитанником особенностей того или другого поступка; рассмотрении всех морально-этических понятий в контексте осознания глобальной оппозиции “человечность-бесчеловечность” и превращения ее в меру любого поступка; приобретении воспитанником фонда эмоциональных переживаний (эмоции грусти, горя, терпения, стыда), особенно тех, кто связан с ситуациями неурядиц, бедствований и т. п.; мнимой идентификации воспитанника с морально развитой личностью, в конечном счете – личностной формы его внутренней организации, отсутствии спорадичности в приобретении и укреплении морального опыта личности [20, с. 170-172].

б) эмоциональное смещение в переориентации поступка субъекта, при котором мышление, постоянно разворачивающееся под воздействием одномодельных эмоциональных переживаний, теряет свои рефлексивно-критические признаки, «ум такого субъекта в полном смысле слова затемняется, теряет гибкость и перспективную целевую ориентацию», поэтому «нужны не просто коррекция мыслительного процесса, а выработка нового образа мыслей». Для этого «нужно разорвать цепь эмоциональных переживаний удовольствия, радости, наслаждения от реализации программы поступков субъекта, основывающейся на его Эго-устремлениях: корыстолюбии, захваливании, сомнительных утехах и т.п. А это значит, что следует спроектировать ситуации неудачи, которые вызовут полярные эмоциональные переживания грусти, печали, тоски. Эти другие по модальности переживания освободят мыслительный процесс субъекта от устоявшегося пассивного состояния, настроят его на рассуждения в другом социальном направлении.

Эти внутренние изменения должен полностью использовать педагог в своей воспитательной работе. Он предлагает воспитаннику иные для него ценности и способы поведения, которые благодетельно связывают его со сложным и разнообразным миром людей» [20, с. 173-174];

в) интерперсональный чувственный взнос в воспитательное субъект-субъектное взаимодействие сказывается в ряде феноменов, присущих как ученику, так и педагогу: например, мотив “хочу, чтобы меня воспитывали”, является реальным чувственным вкладом воспитанника в деятельность педагога, без которого эта деятельность не достигнет ожидаемой эффективности. Соответственно, взнос педагога в деятельность воспитанника будет заключаться в создании для него необходимых познавательно-эмоциональных условий, детерминирующих его моральное духовное саморазвитие.

На сложном и длительном пути к достижению этой цели исходный приоритет должен принадлежать действию психологического механизма “*ты должен помочь мне ради моей помощи тебе”* [20, с.174-178].

Универсальным эмоциональным образованием, которое определяет качество разных видов деятельности и поведения человека, в частности, и взаимодействия воспитателя и воспитанника, И.Д.Бех признает рвение, которое характеризуется величиной психической энергии, энергетическим уровнем эмоционально-ценностного компонента и квалифицируется собственно как рвение, или как рьяное желание. Самый низкий его уровень характеризуется старательностью, которая превращается в усердность, поднимается к заботливости и завершается рвением, точнее – стойким отношением к себе, определенной личностной чертой “Я – рьяный”. Действенным в этом плане выступает также механизм примера других, который делает свой весомый вклад в порождение этой морально-духовной ценности личности [20, с.178-180].

г) последовательный переход от образа морального действия к его сущности, от спонтанности к планомерности, управляемости и организованности в становлении и деятельности и поведения личности, однако, «при всем психологическом несовершенстве образа морального действия его не следует подавлять, научно организовывая воспитательный процесс.

...Учитывая это, педагог должен в воспитании личности двигаться от результата воспитания к его

мотивационному обеспечению.

Дело в том, что результат непосредственно связан с мотивационной основой поступка. С его помощью она может быть усилена или переструктурована. Задание педагога, в связи с этим, заключается в том, чтобы в имеющейся мотивационной основе, которая возникает на этапе формирования образа морального действия, обеспечить доминирование высших морально-духовных мотивов, то есть ценностей, которые составляют цель развития личности (благодарности, преданности, скромности, милосердия и т. п.)» [20, с.180-182];

д) чувственную драму в воспитательном субъект-субъектном взаимодействии, которое определяется «большой эмоциональной концентрацией», «значительной межличностной напряженностью», проявляющейся в недоразумениях, конфликтах, в феномене погрешности в ожиданиях воспитанника»; ученый уверен, что правильное педагогически опосредствованное переживание воспитанником указанных коллизий в виде стыда или осуждения может стать началом его прогрессивного изменения [20, с.182-183];

е) исключение из воспитательной ситуации так называемых благотормозящих эмоциональных переживаний субъекта, что может стать условием его развивающей эффективности – ведь чувства и действия отмеченной направленности (смятения, растерянности, раздражения, гнева, зависти) являются «значимыми преградами на пути становления у воспитанника благодушности как морально-духовного принципа.

Следовательно, организовывая воспитательное пространство, педагог должен обязательно разрешать задание устранения из каждой воспитательной ситуации благотормозящих эмоциональных переживаний субъекта. Для этого он составляет детальную карту групповых субъект-субъектных взаимодействий, которые могут вызывать именно такой набор эмоциональных переживаний, которые будут способствовать достижению поставленных воспитательных целей» [20, с.184-185].

є) покорность как механизм морально-духовного отзыва личности воспитанника на повеление воспитателя; благодаря этому воспитанник реально демонстрирует готовность к действию в морально-духовной сфере как внутреннее личностное образование; «для выполнения воспитанником с готовностью повеления важным является то, какой является личность как его субъект. Личность, которая инициирует повеление, должна быть настоящим нравственным эталоном для того, кто будет демонстрировать покорность. В таком случае будет происходить своеобразное отождествление самого повеления с его автором. Следовательно, воспитанник психологически будет ставить знак равенства между готовностью к повелению и готовностью к покорности воспитателю.

Содержание повеления часто идет вразрез с интересами, стремлениями, ценностными ориентациями воспитанника, и это приводит к внутренней борьбе, страданиям, различным негативным переживаниям. По мере роста значимости взрослого воспитанник отдает предпочтение общепринятым морально-духовным ценностям, а не своим склонностям и установкам.

…Воспитанник поднимается к значимой ценности как таковой (ведь все они (ценности) в одинаковой степени являются признаком высокой человечности), при этом у него остается выборочность относительно субъекта повеления» [20, с. 186-187];

ж) механизм сбалансированности понятийного и деяльностного видов информации в воспитательном влиянии педагога предусматривает, что высококачественный процесс обеспечивает целесообразную согласованность между понятийным (система определений этического содержания) и деятельностным (система развертывания этических знаний как последовательности моральных действий) видами информации как в коммуникативной деятельности педагога, так и в структуре учебного содержания, которое положено в основу школьных учебников и методических рекомендцій" [20, с. 187-189];

з) межличностно престижное уравнивание-единение в воспитательном процессе, которое происходит в учебно-воспитательном взаимодействии между субъектом и объектом, из которых первый имеет развивающие преимущества над объектом. Ведь педагог имеет больший жизненный опыт, личностный престиж, социальную значимость человека, выполняющего функцию воспитателя, присущее ему научно-компетентностное достояние, сравнительно более высокое, чем у тех, кто учится. "Последний объективно находится на более низком уровне личностного развития и поэтому нуждается в соответствующих воспитательных влияниях; межличностно практическое уравнивание отрицает любую поверхностность педагога. Вместо этого он должен опуститься на личностный уровень воспитанника, чтобы "воспринять проблему его глазами" и с его внутренней позиции отреагировать на нее.

Следующий шаг предусматривает возвышение воспитанника к определенным ценностным достижениям воспитателя. Переживание эмоции сострадания (но задействование ее механизмов – проекции, подражания, отождествления, подобия – Р.В.) на основе психологически нового способа, которым является межличностно престижное уравнивание, значительно интенсифицирует процесс морально-духовного изменения воспитанника" [20, с. 189-191].

Указанные механизмы определяют успешность побуждения, текущей детерминации и осуществления поступков воспитанника. И.Д.Бех существенно помогает воспитателям в педагогическом содействии этому процессу, предлагая им оригинальную классификацию поступков, в значительной мере раскрывающую содержание жизненной сферы поступков личности. Эта классификация охватывает 30 видов поступков [20, с. 192-235], таких как:

- **патриотический поступок** как индивидуальное проявление духовного кода нации, в основе которого лежит чувство патриотизма, филогенетически сформированное стремление индивида к групповой солидарности как общему образу жизни, стойкое переживание любви к человеку как в ближайшей, так и в более отдаленной значимой для него среде, любви человека ко всему, что является для него родным (язык, культура, традиции); патриотический поступок выступает единицей морально-духовного опыта воспитанника, который побуждает его воспринимать мир и действовать в нем с позиции патриота; соответствующую установку он должен распространять и на свой образ "Я", который будет поддерживать у него стойкое стремление к морально-патриотическому совершенствованию;

- **поступок служения**, истоки которого связаны с превращением слова в дело, которое постепенно становится благодетельным и сказывается в бескорыстной заботе о других людях; формирование поступка служения

предусматривает определенную последовательность этапов – снятия внутренней конфликтности отношения “мое – чужое”, распознавания воспитанником собственных и чужих чувств, культивирования интеллектуально-эмоциональной целостности, – все это способствует утверждению действенной моральной установки воспитанника, для которой заботы и бескорыстная помощь другим становится делом чести;

- **поступок преданности**, который, наряду с предыдущим, является вершиной духовного развития личности и выступает проявлением желания делать добро другому без любых собственных интересов, а ради глубокого чувства сострадания как источника альтруистической направленности человека, как отклик сердца человека на внутренние и внешние неурядицы другого человека, который самостоятельно не может их преодолеть; автор поступка преданности всегда испытывает радость, когда результат его морально-духовного действия оказывается успешным; такой поступок осуществляется в пределах дружеских отношений между людьми, его действенным признаком считается любезность;

- **поступок верности**, существенным признаком которого считают *надежность субъекта* – при различных обстоятельствах в межличностном взаимодействии, в контексте заботливого отношения к человеку; о человеке как носителе поступка верности говорят, что “он не подведет”, “за ним, как за каменной стеной”; в центре его нравственной структуры стоит собственная совесть и т. п.;

- **поступок сохранения чести**, который базируется на осознании личностью своего достоинства, которое определяется ее добродетельной сущностью, стремлением практически утверждать усвоенные морально-духовные ценности в благодетельных поступках, которые сверяются с высшим культурным достоянием; честь, как духовное образование формируется под воздействием родовых, семейных, профессиональных, личностных ценностей, поэтому выделяют такие ее формы, как родовая, семейная, профессиональная, личностная, гражданская честь;

- **поступок почитания** является высшей степенью морально-духовного отношения человека к человеку, побуждением которого является особенный тип мотивации: “*Я действую ради тебя*”; это наивысшее проявление гуманизма, вершинная социальная направленность личности, определяющая стратегию ее жизни; поступок почитания как действие “ради тебя” может проявляться в разных формах, например:”относиться к нему с любовью и благодарностью”, “сделать ему что-то приятное “, “прислушаться к его мысли, совету”, “вести себя в соответствии с его моральными принципами” и т. п.;

- **поступок благодарности** характеризуется эмоционально-ценностным сближением людей, их позитивной настроенностью друг на друга, деятельностным отношением одного человека к другому, когда в ответ на благодетельство одного человека другой представляет в ответ определенную услугу, осуществляет общеодобряемый поступок, возвращает субъекту или коллективу свой морально-духовный долг в виде соответствующего поведения, вызывающего чувство моральной ответственности, то есть личной обязанности как перед отдельным человеком, так и перед человеческим сообществом;

- **поступок чуткости** как показатель небезразличия воспитанника к другому человеку является мерой участия одного человека в жизни другого (в его делах, хлопотах, самочувствии), их пространственной и психологической близости, пребывания в одном жизненном пространстве; это может проявляться, например, во внимательности к больному, уходу за ним, сопереживании человеческому горю, в осознании необходимости принять участие в решении проблем других людей, быть сопричастным к ним; воспитанник должен быть подведен к мысли , что он должен сделать все для устранения неурядиц близкого ему человека – даже если он и не достигнет этого в полной мере, то освободится от упреков совести;

- **поступок самоотверженности** как морально-духовный ориентир воспитанника проявляется в высокой степени усердности, которую проявляет индивид в своей моральной деятельности, настойчивости, с которой преодолевается сопротивление со стороны других в осуществлении собственного морально-духовного поведения, иногда в форме борьбы воспитанника за доказательство своей правоты и убеждений; «осуществляя поступок самоотверженности, его субъект находится в особенном психологическом состоянии: он, так сказать, забывает о себе, о своих интересах, поступается ими ради других людей. В таких морально-психологических ситуациях и рождается чувство жертвенности личности» [20, с.203-204];

- **поступок самостоятельности** как показатель моральной уверенности личности является проявлением самой полной моральной свободы, до уровня которой поднимается личность в результате длительной серьезной работы над собой, над своей сущностью, в результате чего такая личность полнее овладевает собой, невзирая на все внешние или внутренние обстоятельства, становится сама себе советником; моральная самостоятельность вступает в неразрывную связь с чувством достоинства субъекта; «суб’єкт поступка самостоятельности всегда мысленно говорит: «Если я скрою что-то в душе и буду постоянно хранить это, не адресуя никому, то буду иметь меньшую пользу, а если предложу всем то, чем владею, то мое духовное богатство вырастет»; важным для субъекта поступка самостоятельности является преодоление чувства сомнения и формирование чувства уверенности в правомерности самостоятельного морально-духовного поведения;

- **поступок скромности** определяется разумной мерой своих потребностей, притязаний, социальных отношений и самоотношения, присвоения предметов окружающей материальной и социальной среды; эта мера определяется необходимостью и достаточностью, приличием и сдержанностью;

- **поступок утешения** как показатель человечности воспитанника, его способности к действиям по устранению причин собственного переживания печали, раздражения, страдания и т. п., вызванных определенными и неожиданными жизненными неприятностями, расстройствами социальных отношений, проблемами, конфликтами; поступок утешения направлен на нивелирование отмеченных эмоциональных переживаний; он может быть как вербальным, так и практическим; в первом случае находятся определенные слова, которые вселяют оптимизм в ценностно-смысловую сферу того, кто находится в состоянии отчаяния, несчастья и нуждается в помощи, приводятся примеры, когда люди пережили подобные негативные эмоциональные состояния, или примеры из художественной литературы, истории, окружающей жизни; практический поступок утешения предусматривает осуществление благотворительности путем материальной помощи, которая обязательно снимает негативные переживания; поступок

утешения формируется легче тогда, когда воспитанник как его творец находится с другим индивидом как объектом поступка в приятельских отношениях, однако особый вес приобретает такой поступок тогда, когда его объект находится с его субъектом в конфликтных, сопернических, враждебных отношениях – тогда осуществляется наивысший моральный закон;

- **поступок угодничества** хотя и ассоциируется некоторыми людьми с льстивостью, подхалимажем и с этой точки зрения является морально неодобряеым, однако может приобретать большую нравственно развивающую значимость, если квалифицировать его как проявление благодарности личности за ее добрые дела; это особенная благодарность, выраженная не словом, а действием, мотивируемым ценностью переживания возможности сделать приятное человеку за его благотворительность;
- **поступок приятельского межличностного сплочения** как моральная установка воспитанника – для этого поступка характерны личностно позитивные действия, направленные на согласие, благосклонность, взаимное эмоциональное притяжение и приятельское единодушие; такой поступок предусматривает проявление воспитанником интереса, внимания к ровеснику, заинтересованности его стремлениями, жизненными планами, ценностными ориентациями, жизненными трудностями; этот поступок может реализовываться в форме личностного общения со свойственными ему уважением, искренностью, сопереживанием и в форме объективной оценки действий и отношений, которые адресуются периодически своему ровеснику, ожидая с его стороны чувство благосклонности;
- **поступок предотвращения измены,** совершение которого воспитанником следует исключать как аморальное действие; педагог должен начинать работу по предотвращению поступка измены с ознакомления воспитанника с последствиями измены как негативного явления, отмечая психологический вред, который испытывает объект этого поступка; при этом следует обращаться как к альтернативе к поступку верности;
- **поступок-морального самосохранения,** предотвращения личностно-развивающих потерь воспитанника уместно осуществлять тогда, когда он сталкивается с морально примитивными силами и может понести существенный ущерб в своей личностной характеристике, и в результате этого переместиться на низшие ступени развития; концентрируясь на этой опасности и анализируя реальные и возможные препятствия, такой воспитанник должен пережить умеренное чувство страха за самого себя, постоянно преодолевать состояние невнимательности и недооценки ситуации столкновения с невежеством, демонстрировать своим поступком субъективную стойкость, даже преувеличивая ее действительную меру, формировать в себе стойкий личностный иммунитет к отмеченной аморальной агрессии;
- **поступок примирения** целесообразен тогда, когда тот, кто оскорбил, и оскорбленный не берут вину на себя, переводя ее друг на друга; для этого необходимо как можно быстрее нивелировать ситуацию неприязни, унять, успокоить противоположные стороны; принудить их беспристрастно осмыслить свои действия, которые привели к конфликту, и действия в ходе и после его осуществления, показать воспитанникам обоюдный вред неприязни, возобновить эмоционально позитивные контакты, взаимоотношения приязни, которые создают условия для извинения и сближения;
- **поступок «Я» центрированности** происходит в ситуации полисубъектности поступка, то есть тогда, когда к определенному нравственному поступку причастны несколько субъектов и у данного субъекта может потеряться способность к целевой концентрации, появиться колебания в реализации моральной необходимости поступка; такая мотивационная неопределенность может сопровождаться внутренней борьбой с признаком недостаточной моральной стойкости воспитанника; в таком случае педагог должен помочь ему таким образом, чтобы не возникло оснований для суждения: «У меня нет потребности заботиться о нем»; аргументы воспитателя должны апеллировать к сознанию и самосознанию, к эмоциональным средствам, связанным с сочувствием и самооценкой; они должны приводить к нейтрализации желания воспитанника обвинить других в моральном безразличии и утверждению себя как центральной фигуры в своевременном осуществлении социально важного поступка [20, с. 215-216];
- **поступок посвящения** – это момент морально-духовного прозрения субъекта, во время которого на основе механизма идентификации–деидентификации со значимым другим он осуществляет идеальное (но предметно опосредствованное) действие благодарности; он вызревает в длительном процессе аккумуляции человеком чрезвычайно сильных позитивных переживаний, которые сопровождают его межличностные отношения, в поле которых возникает феномен «памяти чувств» как стремление субъекта развернуть свой внутренний мир к миру значимого человека, когда он несется к нему всеми своими душевными силами, своим глубинным самопорывом; в цели поступка посвящения воплощается образ «Я» человека, который будет реализовывать этот поступок, но под углом зрения тех моральных вкладов, которые осуществил относительно него определенный значимый человек; в то же время с этим моментом отождествления себя с другим цель этого поступка содержит и момент благодарности этому человеку (что нуждается в личностном разотождествлении); благодарность реализуется через вещи, изготовленные собственноручно, спортивное или художественное достижение, научное или художественное произведение – как символы глубоких чувств к значимому другому [20, с. 216-217];
- **поступок милосердия** является выражением чувств человека, направленных на благополучие другого; в поступке милосердия обязательно имеется открытость внутреннего мира человека к подобному себе; различают два вида такого поступка: в первом личность осуществляет акт благодеяния, мотивирующий ее переживанием жалости к другому человеку, во втором – осуществляется акт оправдания, прощения или извинения человеком человека; общим нравственным правилом поступка милосердия должно быть: «обращайся с виноватым мягче, чем он заслуживает»; при проявлении милости как бескорыстного благодеяния происходит духовное единение: один человек настолько проникается неурядицами другой, что временно отождествляет себя с ним, как будто растворяется в нем; с развертыванием процесса общего эмоционального развития личности милость, побуждаемая переживанием жалости, трансформируется в милость, которая основывается на любви человека к человеку [20, с. 218-219];
- **поступок-искренность** воспитанника означает, что он действует, как велит сердце, по зову души, то есть активно проявляет откровенность относительно чувственного достояния, которое определяет ценностную сущность человека; поступок-искренность чаще всего проявляется в сфере взаимоотношений того, кто приятельствует или

дружбы, в формах приветствия, ритуального обнимания, поцелуя, однако и в официальных субъект-субъектных отношениях его место может и должно быть определяющим, ведь без поступка-искренности они вообще теряют любой смысл;

- **поступок исполнения своего долга** как духовная добродетель личности является ключевым показателем прочности морально-духовного стержня личности, благодаря которому человек постоянно демонстрирует неразрывное единство своих убеждений и соответствующих действий, гуманных по своей сущности; автор этих поступков является личностью, морально-духовное поведение которой в полной мере внутренне детерминировано в своей добродетельной направленности в ситуациях болезненных человеческих проблем, психологических неурядиц; такая личность готова терпеть самые тяжелые страдания, чтобы всегда придерживаться наивысшего закона – жить с чистой совестью, жить по принципу: «спеши делать добро людям»; предавать эти принципы такому человеку не позволяет чувство собственного достоинства; такая личность становится примером для подражания, примером мужества, силы духа, жизненного оптимизма; такая личность, не поступаясь своими моральными принципами, нередко накликает на себя разные неприятности, однако она готова к ним, поскольку воспитала в себе соответствующий иммунитет [20, с. 218-219];
- **поступок благородства** как показатель личностной зрелости – это деяние, являющееся вершиной личностного самопостроения человека; сфера его проявления предопределена системой этических ценностей общества, которые приобрели чрезвычайную субъективную значимость для личности и поэтому определяют образ ее жизни; поступок благородства – это всегда выход за пределы обычной жизни человека, действие на грани потенциальных морально-духовных возможностей и способностей; субъект поступка благородства, охваченный высоким порывом, идеей, характеризуется чистотой морально-духовных качеств, честностью и порядочностью; он находится во внутреннем согласии с собой, не обременен неразвязанными конфликтами и патогенными переживаниями, психическими осложнениями, что предопределяет его психологическую безопасность, жизненную стойкость, надлежащую личностную позицию; такая личность может иметь недостатки, но она не является их рабом, потому что способна к моральному самосовершенствованию; ее невозможно склонить к неосмотрительным действиям, поскольку у нее есть стойкие духовные убеждения, ей свойственно состояние увлеченности моральной целью; по своей гуманности и благотворительности этот поступок тождествен поступку преданности, поступку верности, поступку сохранения чести и другим; средствами осуществления этого поступка являются чистосердечность, милосердие, эмоциональная благосклонность и рефлексивность, безусловное принятие лица, в интеграции которых проявляется элегантность, изысканность и благодаря которым он выполняет мощную эстетическую функцию – раскрывает душевное величие и красоту его творца [20, с. 223-225];
- **безукоризненный жизненный поступок –** это бытие личности по закону совести, когда она развила свои позитивные нравственные задатки и постоянно реализует их; жизнь для человека, который поднялся к этой духовной вершине, является непрерывным гуманным поступком, он в одинаковой степени заботится и о своей личности, и о других; его совесть выступает постоянным регулятором образа «Я», одобряет его, если поведение отвечает высоким морально-духовным ценностям; такие ценности должны приобрести наивысший индивидуальный смысл, поднявшись до уровня любви;
- **поступок благоговения** – это такое межличностное взаимодействие, при котором один человек оказывает в отношении к другому самое искреннее уважение, почет, он лишен определенных низших, эгоистических по происхождению, эмоциональных переживаний (зависти, лицемерия, враждебности, осуждения и т. п.); залогом осуществления поступка благоговения является очищение души от негативных страстей, искажающих морально-духовную систему личности; при этом следует считаться с правилом, в соответствии с которым высокая степень моральной воспитанности личности порождает и высокую степень благоговения [20, с. 227-228];
- **поступок величия благодеяний духовно одаренной личности** базируется на духовных способностях человека как на способностях ее к поступку на основе духовных ценностей; духовно одаренной личности свойствена высокая степень духовной восприимчивости, а следовательно и сильное эмоциональное переживание духовной реальности (законов, образцов, правил, заповедей и т. д.) как идеала, к которому она стремится; у духовно одаренной личности генетически сохраняется крепкое духовное начало, определяющее ее последующее морально-духовное развитие; с духовной одаренностью личности коррелирует развитие у нее чувства совести, которое характеризует ее способность осуществлять нравственный самоконтроль, формулировать для себя моральные обязанности и требовать от себя их выполнения, осуществлять самооценивание собственных поступков; духовно одаренная личность не просто проживает благодетельную жизнь, а наслаждается ею, она щедро делится с другими своим духовным достоянием, объединяя их на принципах уважения, любви и милосердия, ценя плоды духовные – мир, радость, счастье [20, с. 228-229];
- **поступок великодушия** как преграда для мстительности воспитанника осуществляется в ситуации, когда одно лицо нанесло обиду другому лицу и эта обида побуждает человека соответственно реагировать на источник возникновения этого чувства, то есть на оскорбителя; механизмом поступка великодушия является преодоление обиды, когда человек должен ее перетерпеть, интимно эмоционально пережить; если такое явление становится возможным, то речь идет об отдании преимущества великодушию перед мстительностью; великодушный человек, испытав от кого-то обиду, хранит свое отношение к нему таким, каким оно было до этой межличностной неконструктивной ситуации; по большей части это оказывает определенное воспитательное влияние на оскорбителя, активизируя у него чувство вины и стыда (особенно если обида нанесена в присутствии членов определенной группы) [20, с. 229-230];
- **опеки поступок** и вознесения к нему личности воспитанника происходит в благодеяниях бытового уровня, заботе о любом индивиде путем «предоставления руки помощи»; такое моральное деяние может граничить с психологической напряженностью, определенным забвением самого себя, своих желаний, интересов, потребностей; поступок опеки, как и все альтруистические нравственные поступки, имеет единственный эмоциональный источник – сопереживание человеку в состоянии физической или психической болезни, тщедушия или преклонных лет,

нищенства, одиночества и т. п.; поступок опеки должен строиться на человеческом добросердечии и предусматривать проявление различных форм заботливости, связанной с бытом, лечением и т.д.; воспитанник должен быть готовым к купле лекарств, приготовлению еды, уборке жилья и многим другим работам, необходимым для человека, который находится в трудном положении [20, с. 231-232];

- **поступок «хитромудрости»** осуществляется лицом, которому угрожает опасность и надо избавиться от нее; складывается ситуация, из которой нужно найти выход, однако прямым открытым действием человек не может успешно разрешить такую ситуацию, ему приходится скрывать свое настоящее намерение; это намерение может быть общественно одобрительным при условии, если он окажется полезным для того, на кого направлен; воспитанник, осуществляя такой поступок, должен руководствоваться моральным правилом, по которому в зависимости от ситуации следует обнаруживать предусмотрительность, граничащую с хитростью, чтобы благодаря соответствующему поведению оказать помощь другому, поступить ему на пользу, учитывая, что тот, кто без колебаний выбирает прямой путь, может нанести непоправимый вред тому, от кого он не скрыл своего настоящего намерения; при таких условиях педагогически целесообразным будет не обвинять субъекта поступка «хитромудрости», а, напротив, одобрить его действия; педагог должен достичь такого воспитательного влияния, после которого объект поступка «хитромудрости» в корне изменит свою позицию, а впоследствии будет благодарить друга за обнаруженную предусмотрительность [20, с. 232-234];
- **коварный поступок** воспитанника и необходимость предотвращения его негативного последствия возникают в тех случаях, когда моральная стойкость ребенка невелика, а определенные социальные ценности не определяют их реального поведения; такой ребенок может осуществлять определенные коварные действия, направленные на удовлетворение собственных общественно неодобрительных целей, применяя, например, лесть, незаслуженную избыточную похвалу и т. п.; последствие такого поступка является негативным и для его автора, и для адресата: воспитанник как объект коварного поступка демонстрирует унизительное угодничество, потому что попадает в психологическую или статусную зависимость от автора поступка, считает его в чем-то выше себя и, напротив, объект коварного поступка обнаруживает высокомерие или надменность относительно воспитанников, которых считает в чем-то ниже себя, теряя любую объективность во взаимоотношениях с ними; коррекционное влияние педагога в этом случае должно быть направлено и на воспитанника – автора коварного поступка, который должен осознать постыдность своего поведения, и на воспитанника – объекта этого поступка, которого нужно учить более критически относиться к себе, распознавать настоящую сущность подобных действий и соответственно реагировать на них [20, с. 234-235];
- **поступок воспитанника со скрытым подтекстом,** когда он психологически адресован не тому товарищу, относительно которого выражается похвала или демонстрируется благосклонность, а совсем другому субъекту, в таком случае поступок может быть вызван, например, завистью к успешному ученику, в прямой контакт с которым воспитанник вступить не осмеливается, потому и выбирается обходной путь; настоящим мотивом такого поступка может выступать не похвала недостойному, а унижение достойного; коррекционно-воспитательная работа педагога, если он распознал поступок со скрытым подтекстом, должна быть направлена и на автора такого поступка (которому следует помочь проанализировать и глубже осмыслить свои действия, осознать бесперспективность его вражды, вызвать процесс самоосуждения), и на того, кто стал его объектом, то есть достойного ровесника (которому следует раскрыть настоящие причины действий инициатора такого поступка) [20, с. 237-238].

Таким образом, предложенная І.Д.Бехом оригинальная классификация поступков позволяет педагогу (и практическому психологу) лучше понять сущность поступкового поведения воспитанников, правильно организовать воспитательное влияние и достичь необходимого воспитательного эффекта, имея в своем распоряжении широкую «палитру» поступков.

Педагог, находясь в «пространстве поступка», должен придерживаться определенных правил, которые позволят ему лучше действовать в сложных воспитательных ситуациях:

а) воспитательная траектория педагога должна трансформироваться в направлении от личности, центрируемой на следствие, к личности, центрируемой на причину; движение подрастающей личности к причинно-центрируемой направленности требует от педагога соответствующего управления им; особенное внимание должно быть направлено на групповую моральную консолидацию и формирование готовности воспитанников к дифференцированному когнитивно-эмоциональному оцениванию ситуаций, разных по содержанию и условиям осуществления [20, с 238-239];

б) следует придерживаться взвешенности в коррекции межличностных взаимоотношений воспитанников, поскольку ребенок далеко не всегда актуализирует во взаимоотношениях лишь свой позитивный потенциал, из-за чего его система взаимоотношений часто становится деструктивной; поэтому в воспитательном процессе нужно обеспечивать нормосоответствие детских межличностных отношений, преодолевая разрушительное действие таких видов поведения, как *насмешки* над своим ровесником, *нарекания* ему, *несправедливое обвинение* воспитанником сверстника (на основании лишь слухов, без проверки достоверности или подозрения); педагог в таком случае должен придерживаться определенных коррекционных тактик: убедить оскорбленного воспитанника в том, что не будет полезным слишком побаиваться необоснованных и несправедливых обвинений и в то же время – пренебрегать ими, учить его способам гашения таких деструктивных взаимоотношений, устанавливать более тесное личностное общение с этим воспитанником; советовать оскорбленному обнаружить пренебрежение к оскорбителю, чтобы вызвать у него самоосуждение, формировать дружные и нравственно ответственные отношения в коллективе воспитанников, крепить веру в собственные позитивные личностные изменения воспитанников, склонных к деструктивным поступкам [20, с. 240-241];

в) проявлять настойчивость в воспитательной деятельности, улучшать качество педагогических действий и старательность в их применении; воспитательный акт педагога должен характеризоваться надлежащей психологической силой, длиться столько, сколько нужно, и быть полнее сосредоточен на каждом воспитаннике [20, с. 241-242];

г) уметь преодолевать коллизию морально-духовного превосходства личности воспитателя над личностью воспитанника, которая возникает в ситуации сравнения ребенком себя со взрослым и может мешать принятию им воспитательной цели, взаимодействия с педагогом, повлечь определенное смущение воспитанника, его дистанционирование, отчуждение от педагога; действенным педагогическим средством решения этой проблемы является тактика «облегчения» взаимоотношений с воспитанником, предусматривающая, с одной стороны, сохранение морально-духовного достоинства и верности соответствующим личностным ценностям, а с другой – приближение к пониманию внутреннего опыта воспитанника, отыскание общего языка с ним; предварительное восхождение педагога к внутренним возможностям воспитанника не должно быть постоянным, поскольку это может навеять ему порочную мысль о недосягаемой морально-духовной высоте своего наставника; этого нельзя допускать, но педагог, настраиваясь на понимание воспитанников, должен дать им возможность почувствовать вес его морально-духовного достояния; настроиться к ним и без внутреннего конфликта постичь объективированную через личность воспитателя предельную нравственно развивающую цель и стремиться достичь ее [20, с. 242-243];

д) педагог должен придерживаться максимальной точности в определении этических понятий, опираться на точное научное их определение (что требует, с другой стороны, дальнейшей научной работы по созданию дефиниций в отрасли этики, педагогики, психологии и т. п.); к сожалению, в практической воспитательной работе неодиноки фактические этические подмены, среди которых И.Д.Бех приводит следующие:

| *Предмет подмены:* | *На что подменяется:* |
|---|---|
| - скромность | - неучтивость |
| - кротость | - трусливость |
| - справедливость | - слабость |
| - покорность | - льстивость |
| - незлопыхательство | - бессилие |
| - славолюбие | - великодушие |
| - высокомерие | - откровенность |
| - мотовство | - человеколюбие |
| - несправедливость | - мужество |
| - корыстолюбие | - свободолюбие |

Педагог должен придерживаться закономерности, согласно которой называние моральных недостатков четкими и определенными терминами в большой мере способствует их преодолению; объективное наименование недостатков может вызывать у субъекта сильные эмоциональные переживания, глубоко поражать его, он может испытывать при этом сильный гнев, раздражительность и обиду, однако такие эмоциональные потрясения должны стать побуждением к интенсивной работе души и обусловить позитивное изменение в личности [20, с. 244-245];

е) педагог должен гарантировать благонадежность своего воспитанника, основывающуюся, по мнению И.Д.Беха, на теоретической гипотезе о наличии гарантии надежности внутреннего мира человека, гипотезе, которая имеет право на жизнь; это означает совершенно новый взгляд на систему психолого-педагогического взаимодействия между воспитателем и воспитанником, на эффективность труда педагога и особенно – на развивающие возможности воспитанника; этот вопрос предусматривает акцент не столько на уровне воспитанности, сколько на прочности морально-духовной системы личности, коэффициенте ее выносливости, на стойкости по отношению к разрушительным процессам, которые она может испытать на протяжении всего времени своего функционирования; при решении проблемы педагогической гарантии благонадежности воспитанника следует ввести в понятийный аппарат теории воспитания новые категории, среди которых заслуживают внимания категории решительности (как способа личностного функционирования субъекта, негибкости личной поведенческой линии субъекта, отсутствие ее коррозии, своеобразное упрямство в следовании избранным моральным путем) и стабильности (как меры противодействия социальным влияниям личностно деструктивной направленности, как, так сказать, морально-духовный иммунитет, защищающий личность от нивелировки ее морально-духовной системы); склонность личности к длительному практическому демонстрированию решительности и стойкости в реальном поведении может выступать психологической основой гарантии благонадежности [20, с. 245-246].

Подытоживая свое уникальное видение данной проблемы, И.Д.Бех делает следующий вывод: «Мир поступка является достаточно сложным по структуре и для своего формирования нуждается в большой душевной отдаче со стороны воспитанника. Невзирая на это, при целесообразно созданных условиях подрастающая личность именно в лоне поступка может удовлетворить свои фундаментальные потребности в свободе, развитии, социальной защите и психолого-педагогической поддержке» [20, с. 246].

### 32.8. Психологическая помощь педагогу во внедрении личностно ориентированного воспитания в школьную жизнь

Осознавая чрезвычайную сложность воспитания личности, наличие в современном обществе негативных тенденций, которые предопределяют «падение нравственно развивающего влияния важных институтов социализации» молодежи (семьи, учебно-воспитательных заведений, средств массовой информации), все большего отделения содружества детей от взрослых, проблематизацию, невротизацию, патологизацию развития детской личности и другие деструктивные тенденции, И.Д.Бех делает акцент на поиске «более действенных воспитательных средств и технологий, которые содействовали бы развитию высоконравственной личности» [15, с. 181].

В этом плане особое значение приобретает психологическая поддержка педагогом (и практическим психологом) усилий ребенка в совершенствовании собственной личности. Ученый выдвигает целый ряд положений, касающихся средств и условий предоставления такой психологической поддержки. Приведем их.

Так, одним из важнейших средств укрепления позитивной «Я-концепции» воспитанника является психологическая поддержка как сосредоточенность педагога на позитивных сторонах и преимуществах ребенка. При этом следует помнить, что ученик «чувствует потребность в поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда,

когда хорошо. Чтобы поддержать ребенка, педагог сам должен чувствовать уверенность, он не сможет оказывать поддержку ребенку до тех пор, пока не научится принимать себя и не достигнет самоуважения и уверенности» [15, с. 191].

Психологически помогая воспитаннику, педагог должен знать и учитывать те факторы, которые могут привести к утрате ребенком веры в собственные воспитательные возможности, к которым относятся и завышенные требования к воспитаннику, соперничество между ровесниками, чрезмерные амбиции ребенка. «Для того, чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, педагог должен пользоваться теми словами, которые работают на развитие чувства адекватности себя в обществе. На протяжении дня взрослые имеют немало возможностей для создания у воспитанника чувства собственной полезности и адекватности. Один путь заключается в том, чтобы продемонстрировать ребенку ваше удовольствие от его достижений и усилий, другой – научить ребенка справляться с разными заданиями. Этого можно достичь, создав у ребенка установку: «Ты можешь это сделать».

Даже если воспитанник недостаточно успешно справляется с чем-то, педагог должен дать ему понять, что его чувства относительно него не изменились. Полезными могут быть такие высказывания:

«Мне было бы очень приятно наблюдать за тем, что происходит».

«Даже если что-то состоялось не так, как тебе хотелось, для тебя это было хорошим уроком».

«Все мы люди, и все мы делаем ошибки, на которых учимся; ты тоже учишься» [15, с. 191-192].

«Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо».

«Ты делаешь это очень хорошо».

«У тебя есть некоторые рассуждения на этот счет. Готов ли ты начать?»

«Это сложный вызов, но я уверен, что ты готов к этому» [15, с. 192].

Следовательно, для того, чтобы психологически поддержать воспитанника, воспитателю необходимо:

– опираться на сильные стороны воспитанника;

– избегать подчеркивания промахов воспитания;

– уметь и хотеть демонстрировать уважение к воспитаннику;

– показывать, что вы довольны ребенком;

– уметь помочь воспитаннику расчленять большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться;

– проводить больше времени с воспитанником;

– знать обо всех попытках воспитанника справиться с заданием;

– уметь взаимодействовать с воспитанником;

– позволить воспитаннику самому решать проблемы там, где это возможно;

– избегать дисциплинарных поощрений и наказаний;

– принимать индивидуальность воспитанника;

– проявлять веру в воспитанника,эмпатию;

– демонстрировать оптимизм [15, с. 192].

Важно не путать психологическую поддержку с похвалой и наградой, ведь похвала может быть поддержкой, а может и не быть, например, когда очень щедрая похвала может показаться для воспитанника неискренней.

Психологическая поддержка является действенной, если она помогает ребенку почувствовать свою нужность людям. Высказывание удовольствия от того, что делает воспитанник, поддерживает его и стимулирует продолжать дело или делать новые попытки. При этом воспитанник получает удовольствие от себя.

Эффективной может быть психологическая помощь от: отдельных слов («красиво», «аккуратно», «здорово», «продолжай» и т. п.); коротких высказываний («Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», «Я благодарен тебе за помощь», «Благодарю», «Все в порядке», «Я рад, что ты в этом принимал участие»); дотрагиваний (похлопать по плечу, дотронуться к руке, мягко поднять подбородок ребенка, приблизить свое лицо к его лицу, обнять его) [15, с. 193].

В плане предоставления воспитаннику психологической помощи воспитатель, как советует И.Д.Бех, может обращаться к имеющемуся личностному опыту воспитанника, к его памяти, эмоциям, чувствам, способствовать самоактуализации определенных моральных качеств его личности – правдивости, справедливости, позитивных переживаний, что может повысить общую результативность воспитательного и самовоспитательного процесса.

Педагог может использовать элементы деятельности школьной психологической службы, например, психологическую коррекцию, помогая воспитаннику, при его обращении к собственному опыту (физические потрясения, перенесенные психотравмы и т. п.) и «застреванию в прошлом», вывести его из этих состояний. Он может прибегнуть к таким приемам, как визуальное (в образной форме) «выведение себя» из «среды прошлого», покидание этого (уже неактуального) пространства и такого же визуального перемещения своего образа в обстановку настоящего. Этот прием может повторяться несколько раз как своеобразная аутогенная тренировка. В этих и подобных им случаях педагог может обращаться за помощью к школьному психологу и социальному работнику, чтобы вместе с ними, или после соответствующей психологической подготовки решать сложные воспитательные проблемы [15, с. 197].

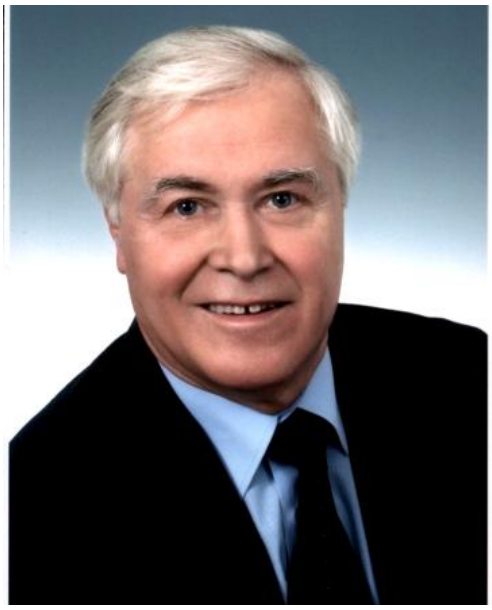
И.Д.Бех снова и снова отмечает: «Основными ценностями гуманистического личностно ориентированного воспитания выступают: человек, который лелеет и воспитывает в себе личность; творчество как механизм развития культуры человека; духовность как показатель этого развития» [15, с. 195] .

Этими ценностями выдающегося методолога, психолога и педагога пронизана вся его теория личностно ориентированного воспитания ребенка и практика ее воплощения в систему украинского образования, что способствует ее одобрению и принятию учителями, воспитателями, родителями и самими воспитанниками.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Бех І.Д., Максименко С.Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу // Радянська школа, 1979, №7, с. 28-33; №8, с. 20-25.*
2. *Бех І.Д. Психологічні особливості розвитку моральних властивостей особистості // Радянська школа, 1987, № 12, с. 11-15.*
3. *Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия, становление. – Ровно: РИОУП, 1991. – 146 с.*
4. *Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности. Автореферат дис. доктора психолог. наук: 19.00.07. – Киев, Гос. пед. ин-т им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 42 с.*
5. *Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Радянська школа, 1991, № 5, с. 40-47.*
6. *Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Вита, 1995. – 202 с.*
7. *Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості // Рідна школа, 1995, №9, с. 23-25.*
8. *Бех І.Д. Спадкові передумови розвитку особистості // Рідна школа, 1996, №7, с. 2-5.*
9. *Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія, 1997, №1, с. 124-129.*
10. *Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.*
11. *Бех І.Д. Розвиток моральної творчості школяра в процесі особистісно орієнтованого виховання // Нива знань, 1999, №3, с. 12-15.*
12. *Бех І.Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини: Науковий посібник. - Рівне, 2002. - 50 с.*
13. *Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа, 2003, №3, с. 1-6.*
14. *Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.*
15. *Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.*
16. *Бех І.Д. Зміст правиловідповідного виховання особистості // Педагогічна думка, 2004, №4, с. 3-13.*
17. *Бех І.Д. Почуття успіху у вихованні особистості // Початкова школа, 2004, №12, с. 1-3; 2005, №1, с. 3-4..*
18. *Бех І.Д. Психологічні резерви виховання особистості // Рідна школа, 2005, №2, с. 11-13.*
19. *Іван Дмитрович Бех: Бібліографічний показчик / АПН України, ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського; Упоряд.: Л.О.Пономаренко, Л.І.Ніколюк; наук ред.: Т.Ф.Букшина, В.А.Зотова. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2005, 88 с.*
20. *Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.*
21. *Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. –К.: Либідь, 2008. – 848 с.*
22. *Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / І.Д.Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.*
23. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко: Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура, – К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
24. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
25. Сухомлинський В.О. Виховання почуттів / Сухомлинський В.О Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. Статті. – К.: Рад.школа, 1977. – С. 176-195.

# 33. С. Д. МАКСИМЕНКО: ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РОЖДЕНИЯ, РОСТА И СУЩЕСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ



***«Личность – это форма существования психики, являющая собой целостность, способную к саморазвитию, самоопределению, сознательной предметной деятельности и саморегуляции, и имеет свой уникальный и неповторимый внутренний мир».***

***С. Д. Максименко***

*Сергей Дмитриевич Максименко (15 декабря 1941 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины – родился в селе Запрудье Ракитнянского района Киевской области. Начало жизни пришлось на первый год Великой Отечественной войны и своей судьбой с тех бурных лет и доныне ученый обязан своей мудрой маме Мелании Филипповне, которую любит и боготворит всю свою жизнь. Не последнюю роль в выборе Сергеем Дмитриевичем профессии психолога сыграли воспоминания о родственнике Николае Максименко, воспитаннике знаменитой Киевской коллегии Галагана, который позже стал профессором, а также – выступление в Запрудненском сельском клубе в конце 1950-х гг. аспиранта-психолога, ныне известного научного работника, кандидата психологических наук Алексея Тимофеевича Губка, с лекцией "Таинственные явления человеческой психики", на которой присутствовал тогда еще старшеклассник Сергей Максименко. По окончании Запрудненской средней школы работал трактористом-прицепщиком, а впоследствии поступил учиться на дефектологический факультет Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького, диплом которого получил в 1965 г.*

*В 1965-1970 гг. С.Д.Максименко работает учителем, заместителем директора по учебно-воспитательной работе Дарницкого детского дома в Киеве, а с 1970 г. – старшим преподавателем кафедры психологии Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького. В 1974 г. защищает диссертацию и становится кандидатом психологических наук, а в 1980 г. – доцентом. С 1975 г. и доныне профессиональная деятельность ученого связана с Институтом психологии Украины, в настоящее время – Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, где он работает сначала заместителем директора, заведующим лаборатории психологии обучения, а с 1997 г. – директором.*

*В 1991 г. защищает диссертацию "Экспериментальный метод в возрастной и педагогической психологии", получает научную степень доктора психологических наук, а в 1992 г. – научное звание профессора. В 1991 г. избран действительным членом Международного совета психологов (США). С 1993 г. заведует по совместительству кафедрой медицинской психологии Киевского национального медицинского университета им. А.А.Богомольца. В 1995 г. избран действительным членом АПН Украины, а в 1997 г. – академиком-секретарем отделения психологии, возрастной физиологии и дефектологии АПН Украины. С 1998 г. – председатель Общества психологов Украины. С 2006 г. – иностранный член Российской академии образования (РАО). Признанный лидер украинской психологии.*

*С.Д.Максименко является основателем украинской генетической психологии, в рамках которой развиваются и интегрируются взгляды на проблему психического развития человека таких известных ученых, как Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков и особенно – патриарх украинской психологии Г.С.Костюк, учеником и достойным продолжателем дела которого он является. Ученому принадлежит безусловный приоритет в разработке генетико-моделирующего метода в психологии. На основе этого метода С.Д.Максименко и его сотрудниками раскрыто и изучается, в частности, явление личностного опосредствования учебной деятельности и феномен «двойного опосредствования» психического развития человека.*

*В психолого-педагогическую школу С.Д.Максименко входят как его ближайшие сотрудники, коллеги, так и подготовленные под его научным руководством более 110 кандидатов и научным консультированием – 20 докторов психологических наук.*

*В исследованиях С.Д.Максименко обоснована оригинальная генетико-психологическая теория рождения, становления и существования личности, началом и условиями которой признаются нужда и любовь. В этой теории получила свое подтверждение и теоретическое обоснование мысль Г.С.Костюка о роли биологической и социальной наследственности в развитии личности. С.Д.Максименко опирается при этом на данные современной генетики и*

*культурологии.*

*Ученым опубликовано свыше 500 научных трудов, в том числе несколько десятков единоличных и коллективных монографий, учебников, учебных и методических пособий.*

*Теоретические взгляды С.Д.Максименко на личность освещены в таких его работах, как «Генетическое исследование психики личности» (2003); «Личность: генетический аспект» (2003); «Истоки личности: генетико-моделирующие аспекты личности» (2004); «Теоретические основы психологии личности» (2004); «Общее понятие о личности и ее структуре» (2005); «Личность начинается с любви» (2005); «Генезис осуществления личности» (2006); «Структура личности» (2006); «Психология личности» (в соавт. с К.С.Максименко и Н.В.Папучей, 2007); «Теория разума» (в соавт. с О.В.Андриенко, 2010) и др.*

### 33.1. Определение и содержательные признаки понятия личности в психологии

С.Д.Максименко определяет личность на основе обстоятельного обобщения многочисленных теоретических взглядов на это понятие классиков отечественной и зарубежной психологии, прежде всего таких, как А.Адлер, Б.Г.Ананьев, Н.А.Бернштейн, Л.И.Божович, А.Валлон, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Э.Эриксон, Э.В.Ильенков, Э.Касирер, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Мадди, Мак-Даугалл, А.Маслоу, Г.Оллпорт, Ж.Пиаже, К.К.Платонов, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн, А.Уиллис, В.Франкл, З.Фрейд, В.Штерн, К.-Г.Юнг и др.

Ключевым для ученого выступает понимание структурно-психологических закономерностей построения личности как психологической целостности, “неразрывного единства психики человека”, межфункциональной психологической системы.

В соответствии с этим, С.Д.Максименко дает следующее ее определение: “**Личность – это форма существования психики человека, которая являет собой целостность, способную к саморазвитию, самоопределению, сознательной предметной деятельности и саморегуляции, и имеет свой уникальный и неповторимый внутренний мир”** [10, с. 25].

В этом определении подчеркивается главное – личностная природа человеческой психики как высшего уровня развития бытия, наделенного рефлексией и поэтому способного отображать все иное бытие и самое себя, что воплощается (на укр. языке – втілюється ) и становится действительным способом существования конкретного человека в мире. “Личностность природы психики человека означает, ...что любой отдельный психический процесс приобретает очень сложный уклад. Он имеет собственные закономерности и качества, но, наряду с этим, в нем отображается вся целостность личности. Поэтому, когда изучают отдельно психическое явление (мышление, эмоции, память и т.п.), лишь специальное и искусственное абстрагирование позволяет исследователю делать выводы относительно него в “чистом”, так сказать, виде. В действительности же это всегда – мышление данного конкретного человека, его эмоции или любые другие явления. Это влияние целостности (ее проекция) на конкретное явление не является чем-то “мелочным”, “посторонним”... Оно “определяет функционирование любой психической функции. Особенно важным оказывается учет данного положения в сфере практической психологии” [10, с. 25-26].

Исходя из отмеченного понимания природы личности, ученый выделяет в ней такие содержательные, ключевые признаки, как **целостность, уникальность, активность, способность к выражению, открытость, саморегуляция.**

**Целостность личности “**специфически” охватывает все структурные и динамические проявления жизни человека. Она предопределена не суммой отдельных составляющих, а интегрированным единством трех источников существования личности – биологического, социального и духовного. Это сложная действенная интеграция определяет тот факт, что констатировать целостность как атрибутивный признак личности оказывается недостаточным для ее действительного понимания. Да, личность целостна, но у каждого отдельного человека эта целостность своя, в чем-то похожая на других, а в чем-то принципиально отличная. Так появляется на свет другой фундаментальный признак личности – ее уникальность (индивидуальная неповторимость).

**Уникальность** целостной структуры личности каждого человека предопределена, по мнению С.Д.Максименко, “двумя основными факторами: *во-первых*, своеобразием динамического взаимодействия трех основных истоков личности (биологического, социального, духовного), а *во-вторых* – постоянным самодвижением, саморазвитием личности, в процессе которого все время изменяется индивидуальный узор личностных проявлений, приобретающий все более своеобразную и завершенную форму. И, между тем, личность всегда остается незавершенной, открытой к новым изменениям. Незавершенность – важный параметр личности, присущий ей одинаково как в начале жизненного пути, так и на завершающем его этапе” [10, с.27].

Ученый констатирует при этом, что “*биологическая организация человеческого индивида не только обеспечивает естественные потенциальные возможности развития организма, но и создает особое психическое состояние готовности к формированию личности, внутренний мир человека, его духовность*. Именно поэтому он еще до рождения является уникальным и целостным, этот индивид, наделенный духовностью (состоянием готовности к личностному способу существования). В то же время, личность не предопределена лишь биологически. Не следует сбрасывать со счетов, что само по себе биологическое в личности является продуктом, результатом и воплощением человеческой активности двух любящих социальных существ – личностей. Следовательно, речь может идти, вообще-то, о социальной (и духовной) природе биологической основы личности и о бесконечном протекании перехода друг в друга этих атрибутивных детерминант человеческого бытия – биологического, социального, духовного” [10, с. 29].

Именно такое сложное соединение материального, биологического, социального и идеального духовного предопределяет целостность и уникальность личности.

**Активность** личности как ее фундаментальное качество проявляется, как считает С.Д.Максименко, в том, что наряду с реактивным поведением организма, “преобладающим становится активное поведение, то есть поведение, побуждаемое собственными осознанными целями и мотивами”. Ученый обращает внимание, в этой связи, на разработанную в отечественной психологии проблему непроизвольности и произвольности поведения, проблему управляемого, детерминированного, предопределенного (ограниченного) поведения и поведения свободного, сознательного. Особенно важным он считает приобретение личностью так называемого “постпроизвольного”

поведения, которое исследовала Л.И.Божович. Это поведение является результатом взаимодействия в каждой ситуации внутренних личностных структур, самой ситуации и системы общечеловеческих ценностей и смыслов, принятых данным человеком. Мы видим здесь развитие по "спирали" и поведение как будто не регулируется, но отвечает общечеловеческим принципам гуманизма. Таким образом, развитие произвольности (активности) расширяет личность до духовных сокровищ цивилизации" [10, с. 32].

**Способность к выражению** собственного внутреннего содержания проявляется в принципиальной творческой сущности личности – как в ее становлении, так и в деятельности. Ученый отмечает: "Если личностное бытие является выразительным, это значит, что личность имеет внутреннюю и внешнюю стороны, они находятся в постоянных динамических взаємопереходах и доминирует здесь внутреннее (если доминирующим будет внешнее, перед нами будет не личность, а простой набор социальных ролей, функционер или "винтик"). Выражающая активность внутреннего мира человека вызывает жизненное движение личности, в котором она встречается с социальной действительностью… Развитие выражения-воплощения личности составляет острую педагогическую проблему.

Серьезным является вопрос о сферах выражения личности. Человек современного мира может воплощать себя в производственной сфере, художественном или научном творчестве, в системе коммуникации. Вопрос выбора личностью сферы реализации себя является также проблемой обучения и воспитания. Но "здесь никоим образом нельзя ограничиваться воспитанием, а следует учитывать и собственно организмические (индивидуально-типологические) особенности человека, ведь склонность его к определенной деятельности в действительности во многом определяется ими" [10, с. 32-33].

**Открытость, незавершенность** личности определяется, как утверждает С.Д.Максименко, тем, что "в состоянии действительной личностной активности, "на пороге" настоящего жизненного поступка личность всегда непредсказуема из-за того, что никому (в том числе и ей самой) до конца неизвестны действительные возможности, глубины ("вершины" – сказал бы Л.С.Выготский) личностной природы. Та же духовность, которая в виде потенциального состояния изначально предопределяет личность как возможность, далее, по жизни, изменяется и развивается, поднимая неизвестные пласты природы и делая человека действительно до конца непостижимым и бесконечным в своем становлении, не завершаемом никогда. Незавершенность – это хотя и непознанный, но очень важный признак личности, учет которого является абсолютно необходимым" [10, с.33].

**Способность к саморегуляции**, как сущностный признак личности, "предусматривает не просто волевое усилие, но и перестройку смысловых образований, условием которых является их осознанность. Новые смыслы рождаются лишь в процессе особых переживаний. Видно, как в этой точке своеобразно пересекаются три линии становления личности, которые выделены нами в предыдущем анализе (произвольность, интеграция, переживание). Высшие и самые сложные механизмы саморегуляции поведения могут осуществляться лишь всей личностью – целостной и интегрированной. Следовательно, можно выделить такие последовательные этапы становления саморегуляции в системе интеграции личности:

- базальная эмоциональная саморегуляция;
- волевая саморегуляция;
- смысловая, ценностная саморегуляция" [10, с. 34-35].

Все отмеченные признаки понятия личности, очерчивая ее сущностные аспекты, должны рассматриваться в диалектическом единстве, в развитии, в пределах единого методологического подхода к изучению личности.

### 33.2. Генетико-моделирующий метод исследования личности

Одной из важнейших предпосылок адекватного понимания сущности личности как действительного, а не мнимого, предмета изучения, как уникальной, неповторимой, целостной системы, самого сложного образования в мире, С.Д.Максименко считает наличие адекватного метода ее исследования. По его убеждению, "метод выступает центральным звеном всей проблемы психологии личности, поскольку он является не только средством получения научных эмпирических фактов. Метод являет собой еще и средство воплощения научного знания, способ его существования и сохранения.

*В широком обобщенном значении мы рассматриваем **метод** как теоретически оформленное средство и, в то же время, результат специфического опредмечивания идей и представлений исследователя о предмете изучения. Распредмечивание происходит уже после того, как с помощью данного метода исследователь получит и осознает научную информацию"* [10, с. 57].

Концепция метода изучения личности базируется на логической схеме, которая предусматривает теоретическое обобщение исследователем полученных во время применения такого метода научных, а не житейских, как подчеркивает ученый, фактов, сравнения их с предыдущими представлениями, результатами исследований других авторов, а также разработку новых представлений и постановку новых проблем.

С.Д.Максименко рассматривает существующие в мировой персонологии методы, такие, как тесты, эксперимент, "срезовые" методические процедуры, наконец, предложенные Г.Олпортом идеографический и номотетический методические подходы. Так, по идеографическому (морфогенетическому) подходу личность пытаются, хотя и безуспешно, исследовать как уникальную целостность, тогда как по более традиционному номотетическому подходу она искусственно раскладывается на составные компоненты и определенные обобщения делаются учеными лишь на основе большого количества широкого набора результатов, которые должны быть статистически достоверными. Последний подход более доступен, поэтому и сам Г.Олпорт использует его и, как большинство ученых, видит решение проблемы метода изучения личности "в редукционизме: поскольку личность – слишком "великоватый" объект, в нем нужно сначала теоретически выделять некоторые части, но не любые, а содержательные, то есть те, исследование которых будет, собственно, адекватным изучению всей личности". То есть Г.Олпорт рассматривал такие части как "конституирующие начала личности", исходные инстанции, которые у отечественных психологов выступали как направленность, отношение, общение, иерархия мотивов и деятельностей, избирательность, установка, эмоциональность и т. п.

С.Д.Максименко считает, что в зарубежной персонологии лишь З.Фрейду, и только частично, удалось приблизиться к воплощению номотетического метода в предложенном им психоанализе и построить определенную теорию личности, которая не лишена все же признаков редукционизма, частичности, игнорирования целостности, активности, уникальности, произвольности в анализе избранной структуры личности и т.п.

Ученый считает, что именно "неклассическая психология" Л.С.Выготского (культурно-историческая теория) содержит в себе важные методологемы, последующая разработка и осмысление которых вплотную подводит нас к созданию адекватного метода исследования личности" [10, с. 59].

Анализируя, в контексте культурно-исторической теории Л.С.Выготского, соответствующие методологические взгляды современных отечественных психологов – Ф.Т.Михайлова, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Г.С.Костюка – С.Д.Максименко выдвигает собственный метод, который получил название генетико-моделирующего и тесно связан с экспериментально-генетическим методом авторов культурно-исторической теории. Ученый развивает его на базе ряда принципиальных положений, таких как: «**1) принцип анализа по единицам; 2) принцип единства биологического и социального; 3) принципа креативности; 4) принцип рефлексивного релятивизма; 5) принцип единства генетической и социальной линий развития»** [10, с. 64-67].

Рассмотрим подробнее эти принципы.

**Принцип анализа по единицам** в генетико-моделирующем методе предусматривает, так же как и в экспериментально-генетическом методе, поиск единиц анализа личности, но совсем другой природы, поскольку имеет целью изучение самой целостной личности, которая саморазвивается. Ведь экспериментально-генетический метод, хотя и предусматривает опору на "единицу анализа", как на "исходную (ключевую) способность человека, развивающуюся по собственным законам и на этом основании объединяет все психические явления в единое и уникальное целое – личность" [10, с. 59], однако все же остается номотетическим методом.

При определении "единицы" анализа по генетико-моделирующему методу, С.Д.Максименко ставит два кардинальных вопроса: "Как и из чего возникает этап "врастания в культуру", что считается первичным в экспериментально-генетическом методе?" и "Что было до его возникновения и что привело к его появлению?" [10, с.61].

Отвечая на эти вопросы, ученый подходит к выявлению принципиально новой «единицы» анализа в пределах генетико-моделирующего подхода, в качестве которой выступает *нужда.* Логика его рассуждений следующая: «Живое существо, которое зачинается в материнском лоне, есть изначально «плоть от плоти» *произведением двух человеческих существ*. Социальное (весь необъятный опыт поколений присвоен и сконцентрирован в двух любящих существах – родителях) опредмечивается и воплощается в дивное творение – новое биологическое существо, но не только биологическое, а именно – биосоциальное. *Нужда* двух, биосоциальных по природе существ, *нужда* их друг в друге и *нужда* в собственном продолжении – творении, порождает это творение и продолжается в нем, реализуясь в различных потребностях, и обеспечивает, в том числе и то, что называется «врастанием в культуру». *Нужда* выступает и носителем вековечного опыта человека (и как биологического, и как социального существа) и, в то же время, она является истоком личностной активности – активатором, энергия которого никогда не угасает, потому что она воплощается и возобновляется в новой жизни». По этой оригинальной логике признается, что ребенок, «в первый период своего существования после физического рождения, …это – живое, человеческое существо, в основе его существования – действие биосоциальной *нужды,* что оно существо, *уже сейчас являющееся* воплощением всего естественного и культурного опыта, и конкретно – своих родителей, что оно готово стать личностью и мы можем представить, какой он станет (и биологически, и социально)» [10, с. 61-62].

Благодаря нужде, в понимании личности «вызывается и содержится» биосоциальное единство человека, ведь «природа – очеловечена, человек оприроднен. Очеловеченная природа и оприродненный человек – это феномен (а не лишь констатация), и как таковой он имеет разные формы существования. Одна из них – биосфера как единство, а другая – человеческое существо как единство. *Нужда* как исходное противоречивое единство биологического и социального не раскладывает, а создает, интегрирует целостную личность в процессе ее онтогенеза)» [10, с. 62].

С.Д.Максименко подчеркивает, что «генезис, существование, оформление, саморазвитие личности обеспечиваются особой и уникальной биосоциальной силой – *нуждой. Нужда* как противоречивое, подвижное и энергетическое единство биологического и социального, как воплощение и возможность последующего бесконечного воплощения человеческого в человеческое, как то, что моделирует и реализует движение личности, и является исходной всеобщей единицей – носителем личностной природы психики человека. В своем «развертывании» *нужда «*встречается» с социальными и биологическими факторами окружения человека и задает содержательные точки – единицы тезауруса личности. Они, эти единицы, являются и узелками структуры, и в то же время – линиями развития личности.

Существование (функционирование, развитие) отдельных линий развития личности (содержательных «узелков» ее структуры) имеет, таким образом, достаточно жесткую двойную обусловленность – детерминированность.

Всеобщее протекание человеческой *нужды «*встречается» с факторами окружения (биологическими или социальными). Возникают ответвления *нужды* – потребности, которые, реализуясь, образуют определенные специфические межфункциональные системы, которые специализируются, оставаясь при этом частями и носителями целостности (аналогия с тканями и органами человеческого организма). Так возникает дифференциация интегрированного единства личности...» [10, с.63-64].

На наш взгляд, предложенные С.Д.Максименком оригинальные идеи продуктивно продолжают и развивают, с одной стороны, фундаментальное положение Л.С.Выготского о максимальной социальности новорожденного ребенка (являющейся определяющим фактором его «врастания в культуру»), а с другой стороны – интегрируют в категории нужды это положение классика отечественной психологии с современными данными (в их психологической интерпретации) о детерминирующей и организующей роли генома человека в развертывании морфологии и функционирования человеческого организма в социальной, культурной среде. В этом нельзя не увидеть перспективы использования генетико-моделирующего метода исследования личности именно на основе принципа анализа по единицам, в качестве которой и рассматривается *нужда.*

С.Д.Максименко убежден в том, что «применение генетико-моделирующего метода позволит, наконец, «вернуть

человека в психологию», поскольку этот метод дает возможность проанализировать и, одновременно, интегрировать то исходное системообразующее начало личности, в качестве которого выступает *нужда* как уникальное единство биологического и социального и их активант. Разработка метода» на этой основе, «таким образом, является первоочередной и наиболее актуальной проблемой» [10, с. 64].

**Принцип единства биологического и социального,** как методологическая основа генетико-моделирующего метода, предусматривает рассмотрение сложного противоречивого взаимодействия биологического и социального в двух плоскостях – «как факторов, которые действуют на личность извне…, и как факторов, которые образуют личность и обеспечивают ее существование и развитие «изнутри». Первая плоскость анализа являет собой взаимодействие «личность – окружающий мир». В ней действительно можно выделять собственно биологические (естественные) факторы и социальные.

Хотя последние, в действительности, никогда не являются чисто социальными, ведь все они представляют продукт человека (человечества), в котором определенным образом воплощено не только социальное, но и биологическое того целостного биосоциального существа, которое их создавало» [10, с. 63-64].

Вторая плоскость выступает в том случае, если рассматривать биологическое и социальное как внутреннее, личностное. Тогда «следует признать, что мы никогда не имеем в этом случае их отдельности. …«Внутри» личности биологические и социальные факторы не существуют как отдельные, каждый из них являет собой инобытие другого. Любая мысль, образ, идея, потребность невозможны вне биологических структур и функций организма. Так же верным является и обратное – каждая телесная структура, каждая биологическая функция человека – это проявление человеческого естества, то есть это есть то, что изначально несет в себе как биологическое, так и социальное воплощение, и психосоматические явления, интенсивно исследуемые современной наукой, являются наилучшим подтверждением этого» [10, с. 64]. В данном месте рассуждений хотелось бы предложить рассматривать биологическое не как сугубо индивидуальное, а как популяционное явление, являющееся особой биосоциальной формой существования живого.

С.Д.Максименко справедливо утверждает, что «принцип единства биологического и социального открывает действительную сущностную природу истоков активности личности», но связывает ее не с потребностями, а с той же нуждой. Отталкиваясь от понимания нужды В.В.Давыдовым, который отмечал, «что *нужда* является глубинной основой потребности и проблема заключается в том, как эта *нужда* у человека превращается в соответствующую потребность», подчеркивая, что В.В.Давыдов рассматривает *нужду* в контексте деятельности (а не личности), как ее важную составляющую, и совсем не пытается анализировать ее психологическое содержание», С.Д.Максименко делает ударение на том, «что *нужда* является исходным энергетическим началом личности, биосоциальным по своей природе. Отогенез личности начинается значительно раньше, чем она рождается физически. Ее начало – опредмечивание – воплощение *нужд* двух лиц, которые любят друг друга. Возникает новая форма существования *нужды*, которая *(нужда*) просто не может существовать без материального носителя (по крайней мере, современная наука не знает другого способа существования биосоциальной нужды, кроме существования ее в качествах социобиологического энергетического основания личности человека).

Соблюдение принципа единства биологического и социального в пределах генетико-моделирующего метода означает изучение отогенеза в его действительном начале, исследование механизмов возникновения потребностей из *нужды.* В целом, это предполагает рассмотрение в любом конкретно-психологическом исследовании существования личности как становления способности к саморазвитию исходного биосоциального единства» [10, с. 65].

Третьим важным принципом генетико-моделирующего метода является **принцип креативности**, согласно которому «встреча» *нужды* с многочисленными и многообразными объектами и явлениями не просто порождает потребности, они предопределяют целеобразование и развитие собственных и уникальных средств достижения целей. Это есть, фактически, творчество» [там же].

С.Д.Максименко употребляет понятие креативности в том же смысле, как и А.Адлер, который постулировал в свое время наличие в личности особенной инстанции, так называемого «креативного Я», «обеспечивающего существование человека с собственными целями и желаниями, формирование своих жизненных путей и стилей» [там же].

Ученый делает ударение в своем понимании креативности на творческой уникальности личности, «которая пронизывает весь ее жизненный путь. Уже само начало нового человека является ничем другим, как результатом творческого акта опредмечивания своей *нужды* двумя любящими существами. Уже сама по себе данная личность является результатом и продуктом творчества. И *нужда*, воплощенная в ней, имеет огромный креативный потенциал, который проявляется в уникальности, гетерогенности, самоосознании, самодостаточности, в целом. Действительная таинственность и загадочная уникальность человеческого сознания заключается в его способности к моделированию и самомоделированию. Именно это приводит, в частности, к абсолютно своеобразному соотношению в сознании прошлого, настоящего и будущего. Сознание самомоделируется, присваивая способность, и моделирует последующее существование человека.

Креативнисть является глубинным, изначально и абсолютно "естественным" признаком личности – это есть высшая форма активности. Активность, которая *создает* и оставляет след, воплощается. С другой стороны, креативность означает стремление выразить свой внутренний мир. Когда А.Ф.Лосев называет выражение одним из атрибутивных признаков личности, он четко определяет, что это выражение в действительности есть, одновременно, и актом сотворения этого мира" [10, с. 65-66]. В этом месте можно было бы вспомнить слова великого отечественного естествоиспытателя К.А.Тимирязева: "Природа творчества – это творчество самой природы" (через личность – Р.В.)

Как подчеркивает С.Д.Максименко, "придерживаться принципа креативности в анализе (и в исследовании) личности значит "взять" ее существование в целом, в ее уникальном направленном единстве, в котором она лишь и существует. И это значит реально учесть многозначительность, неожиданность и непредсказуемость личности. С другой стороны, это значит отдавать себе отчет в том, что все однозначно и прогнозируемо. Все, что мы пытаемся получить в современных экспериментах, является в действительности даже не конкретным случаем, а настоящим артефактом. И в этом – главный недостаток исследований в психологии личности..." [10, с. 66].

С предыдущими замечаниями связан следующий **принцип – рефлексивного релятивизма,** согласно которому

фиксируется принципиальная, по мнению ученого, невозможность устанавливать точные измерения и определять "окончательно высшие уникально-творческие проявления личности".

С.Д.Максименко отмечает то, что «самодетерминация через собственную *нужду* открывает человеку принципиально ненасыщаемую и неограничиваемую возможность разнообразия буквально всех проявлений и свойств. Наличие рефлексии как одного из наиболее интересных и загадочных следствий встречи *нужды* с жизнью человека делает эту жизнь безгранично своеобразной, открывает человеку действительную бесконечность ресурсов самоизменения в каждый момент времени.

Вместе с тем, стремление позитивной науки к прагматической схематизации приводит к очень упрощенным представлениям о личности человека. Принцип релятивизма (относительности) предостерегает от схематизма и поверхностных прогнозов – наши знания являются ограниченными и всегда будут такими: мы надежно знаем лишь о наличии рефлексивно-творческого потенциала человека и о безграничности его проявлений. В связи с этим, открывается действительная ограниченность и несерьезность попыток схематизации или моделирования личности…» [10, с. 66].

Как считает ученый, «принципы креативности и релятивизма открывают действительное содержание явления субъективности: нужда в онтогенезе как бы разветвляется»: одна ее часть существует и функционирует так, как это было в начале, в раннем детстве, когда вне воли человека обеспечивается его жизнедеятельность и течение жизни в целом; другая же «ветвь» *нужды* направляется исключительно на встречу с социальным миром, на встречу того, что «порождает высшие психические функции, целеполагание, страстность внутреннего мира, креативность. Так рождается субъект» [там же].

Последний принцип генетико-моделирующего метода исследования личности – **единство экспериментальной и генетической линий развития** – отвечает на вопрос, который поставил еще Л.С.Выготский об экспериментально-генетическом методе: формируется ли высшая психологическая функция вне этого метода, то есть в естественных условиях? А как происходит все в действительности, без вмешательства экспериментатора? Ведь «наука должна изучать объект по его логике, а не по собственной логике исследователя в объекте, который им же и создается». Вопрос Л.С.Выготского остался вне поля зрения его последователей и может существенно заостриться, когда, как предостерегает С.Д.Максименко, «в психологию вернется человек» [10, с 67]. Ведь в генетико-моделирующем эксперименте целостная личность выходит на первый план и в ней ничего «смоделировать» нельзя, «не нарушив филигранно тонкий процесс **самомоделирования и саморазвития**. Следовательно, остается только описание? Нет, мы уверены, что сочетание этой «природно»-генетической линии развития с экспериментальной возможно, но не путем формирования-присвоения способностей, а путем создания в эксперименте особенных условий развертывания и «замедления» становления целостных единиц анализа. Это должно происходить на фоне многообразных (но фиксированных) возможностей для самомоделирования» [10, с. 66-67].

Проведенный С.Д.Максименко анализ принципов генетико-моделирующего метода дает основание для их последующего исследования и использования в процессе применения отдельных методик, среди которых главными являются наблюдение, анкетирование, психодиагностика и эксперимент. Однако, эти методики «предоставляют лишь первичный эмпирический материал, который следует осмысливать и обобщать в контексте единого метода, который был рассмотрен выше» [там же].

### 33.3. Феномены нужды и любви как начала и условия рождения и роста личности в онтогенезе

С.Д.Максименку принадлежит оригинальный взгляд на предпосылки, закономерности и механизмы возникновения и становления личности как целостности. В результате тщательного анализа большого массива научных данных, ученый предлагает свой ответ на вопрос «Что развивается?», «Что является объектом развития?» Он отмечает, что современная «психология не имеет теории развития целостной личности в силу одного существенного момента: потеряна «третья составляющая развития, а именно – саморазвитие» [10, с. 105]. В этом плане он опирается на соответствующие положения Г.С.Костюка (о «самодвижении»), В.И.Слободчикова и Е.И.Исаєва (о «саморазвитии» субъекта своей собственной жизни) и т. п. А это ставит принципиальный вопрос об истоках, движущих силах саморазвития целостной личности. Осуществленный С.Д.Максименком «всесторонний углубленный анализ человеческого существования, а также многочисленных теоретических представлений о нем позволяет… определиться в этом аспекте: истоком саморазвития (а следовательно и личности, в целом) является *нужда* как *энергетически-информационное сущностное качество, которое обеспечивает экспансию жизни в онто- и филогенезе. Нужда* выступает как единая исходная интенциональная сила, деятельность которой «запускает» сложную систему «личность» и обеспечивает ее развитие как саморазвитие. Она, эта сила, является уникальным носителем динамики жизни, в частности, жизни человека. *Нужда* порождает не просто существование, и не просто онтогенез; именно *нужда* предопределяет уникальное явление жизни и ее развитие: эволюция жизни оказывается направленной, и направлена она в сторону постоянного усложнения и прогресса. Таким образом, *нужда* определяет наличие в биологической эволюции особой детерминанты: развитие оказывается детерминированным не имеющимся уровнем морфофизиологического, анатомического строения или функционирования, оно детерминировано будущим – это движение к усложнению. Данное явление получило в современной науке название «ортогенез» [10, с. 106].

С.Д.Максименко подчеркивает глобальность природы *нужды*, обеспечивающей неразрывное единство всего живого на Земле. Он сопоставляет понятие *нужды* с близким к нему, но все же отличными от него понятиями эроса у Платона, мировой души как энергии раума у Плотина, воли у Шопенгауэра, либидо у З.Фрейда и К.-Г.Юнга и т. п. Ему близки теоретические взгляды В.И.Вернадского и Т. де Шардена на биосферу и ноосферу как уникального единства земной жизни, в соответствии с которыми существование и экспансия жизни на всех ее уровнях обеспечивается не только бесконечной энергией размножения, но и таким же бесконечным стремлением к *сосуществованию*. *Нужда* является изначальным сочетанием этих двух сил, которые в своем единстве и создают могучий поток бесконечного существования. Корень социального, безусловно, находится в самом простом *взаимодействии* живых существ, которое

является абсолютно необходимым атрибутивным фактом, точно таким же по значимости, как и размножение. Таким образом, *нужда* с самого начала является сочетанием двух глобальных стремлений – размножения и взаимодействия («биологического» и «социального»). Одно не может существовать без другого. И это… – *императив* существования живого.

Таким образом, *первым атрибутивным* содержательным *признаком нужды* является ее гетерогенность: биологическое и социальное здесь изначально составляют противоречивое, но абсолютно неразрывное *единство*» [10, с. 109].

*Вторая атрибутивная характеристика нужды* связана, по мнению С.Д.Максименко, с ее информативным аспектом и определяется ответвлением *нужды* в пределах единого потока, определяющего ее саморазвитие. "Многочисленные жизненные проявления и контакты живого существа, все его изменения вбираются (ассимилируются) *нуждой*, остаются в ней, обогащают и разнообразят это бесконечное энергетическое течение огромной целостностью новой информации. Каждая Встреча двух существ, происходящая с целью собственного продолжения через создание и рождение нового существа, означает не только удвоение энергии, но и удвоение информации, увеличение разнообразия существования. Именно это является исходным условием развития".

*Третьим атрибутивным свойством нужды* является ее способность к развитию (саморазвитию). Оно заключается в том, что ее развитие является направленным и являет собой ортогенез, то есть усложнение [10, с. 109-110].

*Четвертым атрибутивным свойством нужды* С.Д.Максименко считает ее способность к порождению, ее креативную возможность, характеризующую все, что связано с жизнью: «Встреча двух ответвлений *нужды*, воплощенной в живые существа разного пола, порождает качественно новую *нужду* (информационно и энергетически новую), которая продолжается в существовании нового живого существа. Этот акт является единым целостным *опредмечиванием нужды* в живой природе. Если же говорить о человеке, то мы встречаемся со «*второй»* реальностью: *нужда* человека может создавать и нового человека, и качественно новый продукт (творчество)» [там же].

*Пятое атрибутивное свойство нужды* заключается в том, что она существует лишь в форме воплощения в порожденное ею живое существо. Вне живого мы не имеем такой энергетически-информационной биосоциальной сущности, которой является *нужда* . Можно представить себе, что она связана с сугубо физической энергетикой Вселенной, но возникает и существует исключительно как воплощенная в биологические существа. Здесь, скорее всего, мы имеем эффект, схожий с теми явлениями микромира, открытие которых привело к необходимости создания принципа дополнительности: живое существо существует в одно и то же время и как структура, и как воплощенная в ней *нужда*. С другой стороны, мы не можем охватить ее другим путем, кроме как изучением живого существа, как ее проявления. Следовательно, все зависит от ракурса исследования» [10, с. 110].

*Шестым атрибутивным свойством нужды* С.Д.Максименко считает ее *афилиативную природу*. Ученый убедительно показывает, «что действительной формой существования *нужды* является любовь. В контексте анализа *нужды* мы склонны рассматривать любовь (вслед за Т.де Шарденом) достаточно широко, считая ее силой, противостоящей космической энергии и предопределяющей движение всех живых существ (не только людей) друг к другу. И именно результатом этого движения является *рождение*» [там же].

Наконец, *седьмым атрибутивным признаком нужды* является бесконечность ее существования. Исследователь выдвигает принципиальное положение о том, что «завершенным (конечным) является существование организма, личности как носителей и воплощения *нужды*. Но благодаря Встрече и *через* нее *нужда* продолжает свое существование и является бесконечной во времени. Нам кажется, что анализ данного атрибутивного свойства позволит, кроме всего прочего, открыть новые аспекты значения времени в жизни» [10, с. 110].

Перечисленные атрибутивные свойства *нужды* позволяют ученому провести по-новому анализ онтогенеза личности, который является формой ее существования и дискретным воплощением ее проявления. При этом он дополнительно характеризует понятие *нужды*, опираясь на соответствующие теоретические представления таких ученых, как З.Фрейд, К.-Г.Юнг, Л.С.Выготский, Г.С.Батищев, С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский и др. Благодаря этому, как считает С.Д.Максименко, возвращается «ее действительное богатство: *нужда,* вообще-то, отображает корневую базовую необходимость, и кроме того – она означает выраженную динамику – движение. Это – ненасыщаемая динамическая тенденция. (В этом смысле «потребность» – намного более слабый, с точки зрения активной динамики, термин ).

С другой стороны, мы не представляем себе возможности понять механизмы онтогенеза личности вне психодинамического аспекта. Ведь «вынести за скобки» самое существенное – движение системы, которая только и существует в самодвижении – значит обречь себя на полную неуспешность, или, в лучшем случае, на то, чтобы *придумать* еще одну *статическую* схему, которая никакого отношения к реальному положению вещей иметь не будет» [10, с. 112].

С.Д.Максименко снова и снова подчеркивает, что личность является сложной открытой системой, «которая саморазвивается. Направление развития личности (фило- и онтогенез) не отличается от общего направления эволюции – усложнения, дифференцирования, доминирования развития внутреннего по сравнению с внешним, саморегуляции, интегрированности.

*Признаками* развития личности следует считать, *во-первых*, отсутствие жесткой отнесенности к какому-то заранее определенному масштабу, критерию, образцу, эталону; *во-вторых*, преемственность, то есть обусловленность предыдущими стадиями развития; *в-третьих*, целостность, когда система развивается во всем и это опережает развитие отдельных частей, и, *в-четвертых,* универсальность развития человеческих потенций, которые являются самоцелью» [там же].

Для лучшего понимания природы онтогенеза личности С.Д.Максименко предлагает рассматривать во взаимосвязи две детерминирующие тенденции, которые влияют на него – наследственно-генетическую и собственно историческую. Он убедительно доказывает, что генотип человека оказывается совсем не похожим на какую-то матрицу – клише. Молекулярная генетика уверенно показывает, что сам генотип является просто *блестяще* гибким и подвижным: существуют вполне надежные данные о том, что количество работающих генов взрослого человека увеличивается

сравнительно с новорожденным ребенком в сотни тысяч раз (300 триллионов против 30 тысяч). Этот рост нельзя объяснить *только* увеличением у взрослого *количества* клеток. Увеличение предопределено принципиальной неограниченностью возможностей человека, и генотип через обратную связь с жизненными условиями (социальным) как будто предоставляет возможность реализоваться этой безграничности.

Другая флуктуация – за 12 лет жизни после рождения объем головного мозга человека увеличивается резко и значительно (на 100% в конце первого года и еще на 100% – в подростковом возрасте). А насколько интенсивно (и всю жизнь) увеличивается *поверхность* коры больших полушарий! Это увеличение является действительно структурно бесконечным. Следовательно, генотип человека является принципиально иным (и по структуре, и по функциям), в сравнении с генотипом других живых существ. Как возникла эта инаковость? Она возникает из опосредствования: взаимодействия биологических структур с социальными факторами. Наши гены не являются *чисто* биологическими образованиями, они, как и целостная *нужда*, уже с самого начала являют собой именно биосоциальное единство. Точно так же, как биологическое становится социальным в своем проявлении (признаки, черты, поведение), так и социальное становится биологическим, что заметно уже в существовании животных, не говоря о человеке. И поскольку даже генотип мы не можем считать чисто биологическим компонентом, речь не может идти о том, что развитие личности хоть в какой мере детерминировано биологически. Процесс обусловливания заключается в другом: одни биосоциальные тенденции (генотип, *нужда)* встречаются с другими такими же биосоциальными тенденциями (окружающий естественный и социальный мир) и, опосредствуя друг друга, определяют развитие этой целостности, которой является личность человека. Биосоциальное единство, которым является организм человека, не детерминирует развитие личности, а, напротив, само детерминируется этим развитием – изменяется, варьирует, в том числе изменяя и «социальную наследственность».

Точно так, как развитие личности не ограничивается ее генотипом, оно не ограничивается и историей поколения...

Следовательно, развитие личности не детерминируется прошлым (в любом его виде) и не ограничивается им… Вместе с тем, в этом процессе сохраняется преемственность – каждый новый этап является результатом и следствием предыдущего. Именно этим обеспечивается непрерывность существования психического в целом и личности как его человеческой формы существования, в частности. Нас интересуют границы преемственности во времени. Концепция *нужды* позволяет отказаться от дискретности в понимании существования и развития личности. Мы, наконец, начинаем понимать смысл метафоры, согласно которой развитие личности является *продолжением* существования биологического и социального, а следовательно – имеет исторические характеристики. Можно толковать нашу идею и таким образом, что мы заменяем метафору на научное понятие: личность в своем становлении продолжает историю, поскольку она оказывается функцией биосоциальной *нужды,* которая опредметилась в ней и продлила тем самым свое энергетически-информационное существование. Таким образом, личность собственно не возникает, а рождается двумя личностями, продолжая их, а потому – и всех других людей. И именно поэтому она – носитель истории как всеобщей эволюции Вселенной. Именно отсюда – универсальность и самоценность: мир рефлексирует себя в личности, в этом смысле – нет больше самодостаточной и значимой цели существования и созидания» [10, с. 113-115].

С.Д.Максименко ставит, в контексте отмеченных взглядов на *нужду,* принципиальный вопрос: «Чем является развитие личности – развертыванием или новообразованием?» – Ведь этот вопрос широко обсуждался на протяжении всего XX века такими известными учеными, как З.Фрейд, А.Адлер, А.Ф.Лосев, Л.С.Выготский, Г.Олпорт, Э.Эриксон, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Э.В.Ильенков, Л.Хьелл, Д.Зиглер, Ф.Т.Михайлов и др. В соответствии с их взглядами, «существует не коллизия даже, а противоречие: с одной стороны, понимание развития личности как развертывания внутреннего плана (программы), который в определенном виде существует у человека сейчас. С другой – видение развития как приобретения психических новообразований в активной распределенной деятельности. Эти две позиции могут быть диалектически соединены и развитие личности тогда являет собой приобретение индивидом психических новообразований в собственной деятельностной активности. Возникновение этих новообразований и означает развертывание, усложнение личности в целом» [10, с. 117].

Ученый подчеркивает, вместе с тем, еще один ключевой аспект проблемы: «Развитие личности заключается в организации и интеграции человеком своего внутреннего мира. Это путь к себе, путь самопознания и самоосознания. Собственно говоря, психическое развитие только тогда становится развитием личности, когда оно начинает являть собой рефлексию человеком собственного опыта. С этого момента человек сам признает направление собственного развития, контролирует его и несет за него ответственность. Это есть то, что в современной психологии называется саморазвитием" [10, с. 118].

С.Д.Максименку импонирует положение А.Ф.Лосева о становлении личности, о его связи с "собственной историей", как бесконечным течением жизни; с "идеей личности", что связана со становлениями культуры и отвечает историческим ее этапам; со стремлением личности к определенному "первообразу", действительным воплощением идеи личности, соответствующим конкретной исторической эпохе [10, с. 120-121].

В соответствии с современными данными и методологическими идеями генетико-моделирующего метода, ученый выделяет три основных линии развитию и пять этапов онтогенеза личности [10, с. 121-129].

**Первая линия** определяет развитие взаимоотношений личности с внешним миром как преодоления "жесткого противостояния "субъект – объект" или "субъект – другой субъект" и достижения состояния гармонического единства с миром без потери субъектности, то есть без "растворенности" в этом мире. Имеется в виду становление как диалектическое движение по спирали и отмена отрицания"... [10, с. 121].

**Вторую линию** образует развитие выразительности личности, в котором она сталкивается с социальной действительностью. Социальное поведение строится как усвоение и выполнение большого количества социальных ролей. Ролевое поведение, например, профессиональное, может быть достаточно настойчивым и ригидным, подавлять выразительность. Тогда личность инволюционирует. Развитие же заключается в том, что выразительность "проходит" через слой социальных ролей и личность, ее сущность отражается на поведении и продуктах деятельности. Если говорить о профессиональной деятельности, то в этом случае мы имеем сущность мастерства. Мастер профессионал, который не просто правильно выполняет трудовые операции: он в них, а также в продуктах труда воплощает

собственную личность. Вообще, есть смысл говорить об особой человеческой потребности воплощения себя в этом мире. Становление личности во многом определяется развитием этой потребности. Традиционно в философии эта потребность и порожденная ею активность описывается категорией "опредмечивания". Человек в своей деятельности постоянно как будто «растворяет» культурные и естественные предметы и явления, переводя их тем самым в собственные личностные сущностные силы (распредмечивание). Но он и воплощает эти силы во внешнем мире. Человек опредмечивает себя как индивидуально-неповторимое социальное целое. «Результатом его опредмечивания есть его произведение». Произведение является тем, что делает нашу жизнь и нашу личность вечной (причем «произведение» здесь следует понимать в широком смысле, это – фактически все, что оставляет после себя человек» [10, с. 122]. В этом месте ученый ссылается на высказывание Гегеля: «Истинное бытие человека – это его действие, в последнем индивидуальность действительна… лишь произведение следует считать ее истинной действительностью» [там же].

**Третью линию** образует развитие интеграции личности, проявляющейся, во-первых, в расширении осознания («то есть приближении к сбалансированному и целостному внутреннему миру личности»), во-вторых, в появлении «причастности и интенсивной мотивации. Эта мотивация означает, что вознаграждение за выполнение определенных действий личность как бы несет в самой себе. Человек, который действует, получает удовольствие, чувствуя собственную компетентность и самоуважение. Отсюда возникает чувство собственной эффективности и ощущение себя как источника изменений в окружающем мире. Такая мотивация порождает чувство личностной причастности человека к тому, что он делает, и внешнее вознаграждение становится не таким уж и важным и как бы второстепенным. Мы считаем развитие интринсивной мотивации и, соответственно, чувства причастности не только следствиями процессов интеграции личности, но и важным условием развития этих процессов» [10, с. 122-123].

С этими тремя основными линиями развития личности связаны пять этапов ее онтогенеза. Оригинальность взгляда С.Д.Максименко на поэтапность онтогенеза личности, сформулированного в сотрудничестве с Н.В.Папучей [9, с. 68,167], биологом по образованию, а в настоящее время – доктором психологических наук, профессором, заведующим кафедрой общей и практической психологии Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя, заключается в том, что его началом признается не момент «двойного» рождения личности в дошкольном детстве, по А.Н.Леонтьеву, и даже не момент оплодотворения, как это утверждается в современных исследованиях, а период, предшествующий этим моментам.

Поэтому **первым этапом** онтогенеза личности считается особая ситуация «взаимодействия двух любящих лиц противоположного пола, которая направлена, в конечном счете, на создание собственного продолжения каждого из участников – появление нового человеческого существа. Эти взаимоотношения являются абсолютно уникальными и не воспроизводимыми в принципе. Любовные отношения являют собой наиболее яркое и полное проявление *нужды* как всеобщей генетической «единицы» существования человеческого существа. Это уникальный случай ее опредмечивания, совпадающего во времени у двух лиц. В любовных отношениях наиболее откровенно, глубоко и ярко отображаются все сущностные признаки личности, ее жизненные смыслы и ценности; происходит мобилизация и активация всех сфер, в том числе и собственно организмической. Именно здесь складываются оптимальные условия *самопроявления*, и, в то же время, проявления всех тех глубин и пластов человеческой культуры, накопленной поколениями, носителями которой является каждое из этих любящих друг друга существ. Проявления – и воплощения. Здесь зарождается стремление, замысел и формируется образ будущего существования результата и органического продолжения любви – уникального создания (произведения), которым является будущая личность. Взаимоотношения двух любящих лиц являются важными компонентами опредмечивания *нужды* и, в то же время, средством ее продолжения в новом существе» [10, с. 123-124].

**Второй этап** онтогенеза есть оплодотворение, которое рассматривается не как «исключительно биологический, натуральный процесс, ведь он укоренен в предыдущем, социальном взаимоотношении и через него, – вообще во всех поколениях, в истории как таковой. Ведь он, собственно, и являет собой взаимодействие (то есть – социальное) на уровне клеток. Взаимодействуют две «единицы» жизни, мужская и женская… Взаимодействие вызвано и направлено *нуждой* каждой из любящих личностей, ведь ни «единица» мужская, ни «единица» женская сама по себе не дадут продолжения, они должны стать одним. (Важно для этого изложения то, что до того, как яйцеклетка и сперматозоид образуют зиготу (станут одним), – *одним* становятся на определенное время две личности – и физически, и психологически). Как взаимодействие, явление оплодотворения следует считать, как ни странно, социальным явлением. Оно является по-своему сложным и конфликтным: представить себе только – из 300 000 сперматозоидов лишь 1 (!) проникает в яйцеклетку. Следовательно – идет отбор, а это – тоже аспект взаимодействия. Таким образом, два первых этапа проходят «под знаком» взаимодействия, направленного на рождение произведения» [10, с. 124-125].

**Третий этап** онтогенеза происходит как пренатальное развитие, то есть эмбриогенез, который состоит из двух фаз – развития эмбриона и плода. Этот этап характерен тем, что «*нужда* впервые здесь (после оплодотворения – Р.В.) появляется в своей новой, индивидуальной форме. Ее проявление знаменует начало *саморазвития* нового обособленного живого существа. Для нас, в контексте применения генетико-моделирующего метода анализа, важно отметить следующее. В этот период резко возрастает разнообразие форм взаимодействия человеческого существа, которые развиваются. *Нужда,* как уже отмечалось, побуждает *саморазвитие*, которое реализуется, с одной стороны, в хронологически взвешенной и структурно определенной последовательности закладки и начала развития органов и их систем, которые, функционируя, порождают собственно психическую реальность. Опять мы имеем дело с информационным ответвлением *нужды*, теперь уже как самостоятельной индивидуальной силы: синхронизированность предопределена историческим корнем и опытом. Фактически, новая форма проявления *нужды* приводит к диференцированности исходной единицы новой жизни (зиготы), начинается процесс сложного взаимодействия между отдельными компонентами структурированной целостности, которая зарождается и развивается» [10, с. 126].

С.Д.Максименко подчеркивает, что «данная целостность находится, в то же время, в сложном взаимодействии с материнским организмом. И здесь уже задействованы все каналы взаимоотношений – химические, физические, биологические, психические. Зарождение и развитие оказываются синхронизированными во времени с

взаимодействием с другим существом – мамой. Это первый уровень, собственно, социального контакта, ведь «контактер» – социальное существо, зрелая личность. Ребенок слишком рано приобретает буквально органический и полностью безопасный опыт социальных отношений – внутри матери – с ней. По-видимому, это не осознается и не осмысливается плодом, но опыт в каких-то формах, безусловно, приобретается и остается: и общее использование необходимых веществ, и нейровзаимодействие и еще много другого. Мать, одновременно, выступает и как посредник первых актов взаимодействия человека, вызревающего в ней, с внешней средой. Эмпирические данные говорят, что примерно на шестом месяце пренатального развития ребенок слышит звуки и эмоционально реагирует на них. И слышит он прежде всего мамин голос, а интонации и гибкость его оказываются соотносительными (биохимически) с психическим состоянием матери. Так и появляется готовность к последующему взаимодействию» [там же].

Таким образом, как подытоживает ученый, «мы не можем говорить о *возникновении* личности как об отдельном акте: она имеет глубокие истоки в филогенезе и наследственности, которые передаются через любовное взаимодействие родительской пары. Кроме того, личность «проходит» ряд специфических взаимодействий и метаморфоз во время пренатального развития. Поэтому она «начинается» задолго до физического рождения, и поэтому уже новорожденный ребенок обязательно имеет определенную *историю* своего существования и развития. И, главное, это есть *человеческий* ребенок (личность) изначально: мир культуры является объектом его взаимодействия уже в пренатальном периоде, а, в то же время, сам он является объектом влияния этого мира уже на первых двух этапах онтогенеза. Он, собственно, и начинается как произведение человеческих *нужд,* людей» [10, с. 126-127].

**Четвертый этап** онтогенеза несколько метафорически называется С.Д.Максименко «социальным оплодотворением». Когда ребенок рождается в мир – "физически рождается не просто живое существо класса млекопитающих – рождается человек, личность. Она готова к встрече с миром, и нам кажется, что эта встреча является желаемой. Ребенку больно выходить в свет, и он очень кричит в начале. Но так уж больно ли? И не кричит ли он, заявляя свое право на этот мир и оставляя в нем этим криком первый отпечаток нового Я?» [10, с. 127].

Осуществленный в момент рождения физический отрыв ребенка от матери, когда он становится автономным существом, не прерывает все формы взаимодействия, которые существовали до рождения. Они остаются в опыте, приобретают новые формы. «Но *нужда* выходит на новый виток спирали – начинается присвоение мира (присвоение как *пере-вод* в свое собственное).

Новая форма взаимодействия являет собой непосредственные и открытые отношения с другими людьми, прежде всего с родителями. Это и оказывается решающим. *Нужда* начинает разветвляться на потребности, «встречаясь» с соответствующими объектами, и эти потребности сразу становятся человеческими. Ребенок активно охватывает мир, «захватывая» и накапливая впечатления, которые составляют опыт и являются основанием для внутреннего мира. Но этот мир не возникает без языка. Существо становится культурным вследствие того, что оно «оплодотворяется» этим миром опосредствованно, через символ. *Главная способность человека – символизировать мир,* – усваивается им благодаря контакту и общению с другим человеком. Так создается внутренний мир и возникает Я: социально воспроизведенная функция взаимодействия взрослых, которые были пращурами ребенка. Появление Я означает, что ребенок понимает сущность других людей как Я, он входит в контекст этой жизни. Течение жизни ребенка приобретает рефлексивно и субъектно окрашенное состояние» [10, с. 128].

Этот четвертый этап онтогенеза длится до подросткового возраста и характеризуется как «текущий период накопления социальности» ребенком.

**Пятый этап** онтогенеза начинается с подросткового возраста, когда происходит половое созревание, или, как отмечает С.Д.Максименко, «выход» личности на сущностный этап развития» – через "готовность к собственному продолжению: через любовные отношения с другим человеком *нужда* теперь может опредметиться в произведении – другом организме и – продлиться. Эта кардинальная готовность, как оказывается, существует в едином ансамбле с бурным психосоциальным развитием: появление развитого самосознания, усвоение социальных ролей, готовность к жизненному самоопределению, наличие перспективных жизненных планов – далеко не полный перечень сущностных *психологических* новообразований возрастного периода развития, совпадающего социально в западной культуре с учебой ребенка в средних и старших классах (подростковый и ранний юношеский возраст, – в понятийном тезаурусе отечественной науки). И опять мы встречаемся с уникальным единством *нужды*: не следует спорить, *что* более важно в подростковом возрасте – сексуальное созревание или возникновение сущностных психологических новообразований. Они – сбалансированы и скоординированы во времени и пространстве, потому что речь идет об очень ответственной вещи: готовность к продолжению себя как существа совпадает с готовностью к полноценному и эффективному социальному существованию – жизненному пути. Лишь этим единством может быть обеспечена «спиральность» движения *нужды*, когда каждый следующий шаг означает – развитие, другую, высшую ступень. Мы подошли к тому, с чего, собственно, начинали – к воссозданию себе подобных. Личность в действительном смысле становится субъектом собственной жизни" [10, с. 129].

С.Д.Максименко придает этому этапу онтогенеза важного значение, поскольку с точки зрения генетико-психологической теории последующее развитие личности происходит уже не по схеме собственно онтогенеза, а в контексте самоопределения человеком последующего движения, «диалога» личности с нуждой в ходе собственного жизненного пути. Ученым рассматриваются характерные особенности существования нужды в подростковом и раннем юношеском возрасте как переходном от детства к взрослости.

Исходной для исследователя «является идея понимания развития личности как самодвижения (саморазвития) сложной биосоциальной системы, активность которой побуждает всеобщая *нужда* – недифференцированная, ненасыщаемая, непредметная и такая, что не может быть опредмечена, а следовательно и завершена, *вся*: это единое и могучее интенциональное движение субстанции, возникающее как результат любовных отношений двух личностей разного пола, определяющее существование человека в мире и являющееся незавершаемым даже с физической смертью индивида. Субъект, «оплодотворенный» этим движением – *нуждой*, оказывается способным к встрече с объектами мира и выбору среди них тех, что более всего отвечают его укоренившейся *нужде.* Так появляются » [10, с. 130].

В подростковом возрасте сохраняется установленная С.Д.Максименком «генетическая закономерность, согласно

которой структура личности возникает и развивается как система психологических средств взаимодействия человека с социальным миром, активность которой побуждает *нужда*. Поэтому наиболее целесообразным способом постижения сложных и бурных личностных процессов в данном возрасте будет одновременное изучение личности подростка в ее динамическом и структурном аспектах» [10, с. 130-131].

С.Д.Максименко обращает внимание на то обстоятельство, что, несмотря на наличие у подростков таких психических новообразований предыдущего возраста (младший школьный возраст), как произвольность познавательных процессов, рефлексивность, элементы теоретического мышления, внутренний план действий и т.п., что делает подростка «идеальным последовательным учеником», возникает неожиданная ситуация, «когда абсолютное большинство детей внезапно теряет интерес к учебе, быстро переутомляются, особенно в тех видах деятельности, которые связаны с активной творческой работой, становятся раздражительными и демонстрируют неуверенное и малопрогнозируемое поведение. Это – на поверхности. Что же предопределяет такие парадоксальные, алогичные изменения? Если коротко – их вызывает то, что развитие личности совсем не детерминируется *исключительно* социальными условиями, а имеет свою логику и свои закономерности» [10, с. 131-132].

Ученый соглашается с характеристикой кризиса подросткового возраста, связываемой Л.С.Выготским с изменением интересов подростка, его интенций, в целом – всей мотивационно-потребностной сферы. Вместе с тем, исследователь отмечает, что «возникает сложный противоречивый узел, в котором центральными и определяющими являются три силы, порожденные, в конечном счете, процессом становления исходного генетического образования интенциональной природы – нужды. Эти три силы – биологическое созревание, социальные условия существования и психологическая структура самой личности – сложно взаимодействуют, приводя к появлению новых интенций, а, следовательно – к последующему саморазвитию человека» [10, с. 132].

Ключевой проблемой всего подросткового возраста С.Д.Максименко считает действительное единство личности, ведь «вся личность как целостная система достигает напряженного, неуравновешенного состояния, которое является готовностью к переходу системы в другую, высшую форму единства, именно такую, что базируется на самосознании. Этот момент напряжения и готовности к переходу отвечает хронологическому началу подросткового кризиса. Единство системы здесь не разрушается, но становится таким, что само себя уже исчерпало. Достижение ребенком этого состояния является закономерным и детерминированым психологически, социально и биологически. Со стороны психологического необходимость перехода к новой форме самодвижения личности предопределена возникновением новой структуры личности, в которой преобладают теперь высшие психические функции. Ребенок открывает новые грани вещей и процессов, которые содействуют далеко не только когнитивному развитию. Главным здесь является то, что эти новые грани потенциально являются объектами встречи с *нуждой*, следовательно, и служат теми «гнездами», где зарождаются новые потребности, а дальше – мотивы, желания, интересы, ценности. Кризис потому и кризис, что они еще не зародились, но *нужда* уже «встретилась» с этим новым, поэтому старое потеряло актуальность. Отсюда возникает эффективное напряжение единственной целостной системы» [10, с. 133-134].

Важным аспектом развития целостной личности ученый считает половое созревание организма подростка, которое происходит в контексте созревания всего организма, созревания всего человеческого существа, то есть является биосоциальным процессом. При этом личность подростка, как целостная система, «выходит на уровень способности воспроизводить жизнь при условии сочетания с другой целостной личностью противоположного пола. *Нужда* жить, *нужда* в окружающем мире воплощается в кардинальную по своему статусу потребность – рождение своего продолжения через сексуальный контакт. И эта потребность, в действительности, не укореняется *лишь* в биологии, а определяется *нуждой*, в которой с самого начала социальные и биологические инстанции являются одним целым. Половое созревание существует в триединстве биологического, психологического и социального, как и любое (!) новообразование личности. Если говорить о развитии человека, возникновение соответствующих морфологических анатомических, физиологических и психологических структур является своеобразным ответом человеческой природы на тенденцию *нужды* воплотиться во Встречу и продлить жизнь через рождение другого существа. Появление соответствующих структур позволяет *нужде* стать потребностью, поскольку она опредмечивается в мире внешнем и внутреннем. Это не нужно упрощать. Мы не имеем в виду, повторим это еще раз, то, о чем говорил З.Фрейд. Наше мнение совсем не означает, что сексуальное желание возникает у индивида хронологически раньше, чем созревают соответствующие структуры. Это желание, это инстинктивное стремление входит в состав *нужды* изначально, но до определенного времени – в потенциальном и скрытом виде. Изначально – значит не от рождения ребенка, а от рождения человечества. В онтогенезе это стремление (уже как зрелое, сексуальное) воплощается в человеческий плод, продолжая в нем существование всеобщей и общечеловеческой *нужды*. И именно поэтому оно с самого начала – биосоциально, а не лишь биологично, ведь воплощают его два социально-биологических существа противоположного пола. Это потенциальное и не дифференцированное в составе целостной *нужды* стремление превращается в сексуальную потребность (желание) одновременно с вызреванием указанных структур» [10, с. 135-136].

Понимание С.Д.Максименком сексуальной потребности принципиально отличается от ее толкования З.Фрейдом как такой, что является преимущественно животной потребностью. По мнению ученого, «в действительности, *животной* сексуальная потребность человека может быть лишь в случае патологии». Усвоение ребенком образцов и средств осуществления контактов между двумя людьми, особенно взаимоотношений между родителями, «готовит ребенка к той эпохе, когда возникнет потребность и возможность в собственном половом контакте. В этих взаимодействиях развиваются чувства: дружбы, преданности, доверия, опасности, страха, любви. И они «наполняют внутренний мир ребенка» [10, с. 136].

Исследователь рассматривает сексуальную потребность как сугубо биосоциальную, как такую, что выступает основой первой потребности любить, реальной готовности «через любовь воплотить себя, свою *нужду* в новую жизнь» [10, с. 136-137]. И эта потребность сознательно переживается подростком.

Именно поэтому становится более понятной, по убеждению С.Д.Максименко, мнение Л.С.Выготского об одновременности полового и социального созревания в подростковом возрасте, а также – метафорическая «парадоксальность» подростковой влюбленности, в которой причудливо и неожиданно соединяются абсолютная

платоничность с абсолютной же натуралистичностью» [10, с. 137]. Уклонение общества от этой темы влечет заострение этой проблемы в подростковом возрасте, возникновение в качестве основного психического новообразования данного кризисного состояния явления негативизма.

Поэтому вполне правомерным является обращение ученого к пониманию любви как важного психологического **феномена личности**, настолько важного, что он выдвигает тезис: «Личность начинается с любви!» Он обращается за подтверждением этого тезиса к соответствующим взглядам П.Флоренского (Любовь как связь личности, ее объединяющая и создающая), А.Ф.Лосева (Любовь, ее переживание и ее стремления – как чудо существования личности), Р.Мея (Любовь как могучая сила для осуществления влияния и трансформации личности), Н.Бердяева (Любовь как творческий акт, являющийся неизменным в процессе изменения), Г.Олпорта (Любовь как основание человеческой жизни), Э.Фромма (Любовь как страстное стремление к единству с другим человеком, как самая главная страсть, сила, соединяющая в единое целое семьи, кланы, общество, весь человеческий род; любовь как способность давать, а не получать, даровать свою жизнь и рождать новую жизнь), А.Маслоу (Любовь как одна из форм и направлений самоактуализации, как вершинное переживание личности) и других ученых [10, с. 138-141].

Вместе с тем, исследователь замечает, что **феномен любви** тесно связан в контексте генетико-моделирующего подхода, с **феноменом *нужды***. Ведь «изначально, биосоциальная по своей природе, *нужда* порождает любовь, как реализацию двух укоренившихся в ней потребностей – в полном соединении с любимым человеком и порождении своего продолжения – нового существа» [10, с. 141].

С.Д.Максименко отмечает, что «генетико-моделирующий анализ позволяет соединить онтогенез и творчество: оказывается, что реальной силой, которая создает личность и определяет ее существование, есть любовь как опредмеченная *нужда*.

…Исследование вершинных переживаний может привести к формированию представления о наличии в пределах бытовой любви своеобразных «вспышек», чувственных обострений, которые изменяются более спокойным течением жизни людей рядом. Однако все это – лишь представление. Био- и психоэнергетика любви остаются неизвестными, и ничто не мешает нам говорить о ее сложном и *взаимообогащающем* характере, ведь «отдача» означает, одновременно, и «получение». Если попробовать посмотреть на этот процесс с точки зрения ...самой любви, окажется, что дискретность протекания в действительности не отвечает ее природе. Это онтологическое состояние существования личности, состояние как особая расцветка жизни и связанных с ней переживаний, и состояние как постоянное течение этой жизни. Это, другими словами (используя терминологию А.Маслоу), есть постоянное и текущее вершинное переживание как признак существования. Другое дело, что внутри этого течения возможны эмоциональные вспышки и успокоения – ведь «внутри этого течения» – продолжается обычная жизнь обычного человека. Психология любви не является, собственно психологией *чувства*, которое возникает, длится и исчезает время от времени. Это – психология опредмеченной *нужды* бытия рядом с любимым человеком» [10, с. 143].

Характеризуя психологические особенности любви, С.Д.Максименко раскрывает ее роль в единении поколений, в самом акте рождения ребенка, когда последний защищается любовью матери, а мать и ребенок – любовью отца, ведь ребенок – их общее произведение. Он убежден, что «так или иначе, наличие у человеческого существа уже на момент рождения опыта существования в любви, раскрытия в ней, должно быть признано... Сущность этих явлений требует серьезных исследований, которые возможны в условиях нового синтеза естественных, социальных и психологических наук, который основывался бы не на психоанализе, а на позициях генетико-моделирующих. В частности, с этих позиций можно, на наш взгляд, и оценить, и до конца понять явление детской сексуальности, которое гениально заметил З.Фрейд, но которое он интерпретировал слишком узко и примитивно» [10, с. 145].

Ученый правомерно отмечает определяющую роль любви в первый год жизни ребенка – любви между родителями, любви матери к ребенку, что проявляется в интонациях, нежных прикосновениях, уютности, удовлетворении дефицитарных потребностей, в радостных открытиях, новых впечатлениях через любимых людей – что «является важной фазой становления любви и, в то же время, приобретения ее опыта.

Мы видим, что личность действительно «*начинается* с любви» [10, с. 145].

Но любовь, на взгляд С.Д.Максименка, начинает действовать и значительно раньше, и на значительно более микроскопическом, даже «нанотехнологическом» уровне личности, ведь наследственный материал (сотни тысяч генов, которые содержатся в хромосомах, цитоплазматическая наследственность и другие микробиологические процессы в зиготе, регуляторах генов, «молчаливых» генах и т.п.) «как структурно-функциональная целостность не синтезируется человеком в период его жизни. Он передается, сохраняется в каком-то виде на протяжении всей истории человечества и добавляется историей жизни данного человека. Отсюда же становится понятной вечность любви и если данное конкретное существо появилось (началось) без любви, это не значит что оно *вообще* не несет ее в себе. Наследственность родителей имеет, несет в себе любовь вне их актуальных чувств: любовь как воплощение жизни тысяч человеческих поколений» [10, с. 146-147].

И, как подчеркивает ученый, именно «любовь родителей друг к другу лишь и может родить, оживить, актуализировать любовь самого ребенка: лишь она будет означать полное безоценочное принятие ребенка и формирование в нем базальных личностных новообразований, таких как доверие к миру и др. Может быть так, что любовь возникнет уже после зачатия, или рождения ребенка. В таком случае отношения, которые создадутся, в значительной мере компенсируют ее отсутствие во время зачатия. С другой стороны, данный фактор определяет то, что отсутствие любви психологически одинаково плохо для будущего ребенка как в случаях так называемой «неожиданной» беременности, так и случаях, когда женщина идет на сексуальный контакт с единственной целью – иметь ребенка» [10, с. 152-153].

Осознавая всю проблематичность и дискуссионность изложенных идей о динамике любви, С.Д.Максименко замечает, что «в целом, наша мысль о влиянии любви на становление личности в онтогенезе, хотя в значительной мере и гипотетична, базируется на серьезных положениях. Может возникнуть вопрос конкретного характера: чем именно негативным может быть отсутствие любви между людьми при «создании» ими новой жизни? Не прибегая к подробностям (что было бы безответственно при отсутствии эмпирических научных фактов), мы осмелимся на

предположение: страх любви и «побег» от нее, несостоятельность построить отношения, отказ от роста и самореализации – не является ли все это *следствием* рождения человека не в любви?! И круг опять замыкается.

Есть еще один существенный аспект. Существование личности как социального феномена, саморазвивающегося путем вращивания себя в культуру, актуализации собственных биосоциальных потенций и творческого постижения мира, имеет много возможностей компенсировать существующий недостаток и расти в любви со стороны других и к другим. На всех этапах онтогенеза личности потенциально предоставляются такие возможности, и ее собственное дело – использовать их. Хотя опыт учит, что дефицит любви в раннем детском возрасте компенсировать очень непросто» [10, с. 153].

Введение С.Д.Максименком в научный аппарат генетико-психологического исследования личности категории любви действительно возвышает уже в новом измерении личность, в которой во всем ее величии конкретизируется и излучается, свертывается и разворачивается, переживается и воспламеняется любовь, как настоящий феномен жизнетворчества и вечной жизни человечества.

Яркой художественной иллюстрацией природы любви, ее «вспышек» в двух юных любящих сердцах – в вершинном «солнечном» контексте – выступает стихотворение Ксении Сергеевны Максименко, соавтора использованной здесь книги «Психология личности», дочки Сергея Дмитриевича, талантливой поэтессы и перспективного ученого-психолога [10, с. 23]:

Ты любишь меня и я тебя тоже –
И это на счастье уж очень похоже.
Похоже на радость, веселье и верность –
Вот этого в жизни мне и хотелось.
Похоже на вспышку, похоже на солнце,
Похоже на волны, которых все больше.
Похоже на свет, ослепляющий сердце,
Похоже на рай, приоткрывший нам дверцу.
Похоже на все бесподобное в мире!
И голос в ушах:
Мы еще там не жили!

Эти стихи эстетически убедительно подтверждают достоверность научного понимания роли любви в зарождении, становлении и существовании личности, предлагаемого тремя проницательными психологами.

### 33.4. Прогнозирование психического развития личности и жизненный путь человека

Правомерным для генетико-психологической теории личности является интерес не только к предпосылкам, то есть к прошлому, но и к будущему личности. Поэтому появляется проблема научного прогнозирования развития личности, жизненного пути человека. «Другими словами, генетическая психология призвана изучать объективные процессы зарождения новых психических явлений, становления новых психических механизмов и знания о них на основе найденных перспектив и (или) проектов развития. Именно создание перспектив (проектов) составляет органическую составляющую исследования. Следовательно, прогнозирование своеобразно вплетается в предмет генетической психологии» [10, с. 154-155].

В соответствии с этим, среди принципов генетического подхода самыми существенными С.Д.Максименком признаются принцип историзма и принцип проектирования. Это означает, что «логика экспериментально-генетического метода предусматривает не просто фиксацию особенностей тех или других эмпирических форм проявления психики, а активное моделирование и воссоздание их в особенных условиях. Теоретический уровень изучения психических процессов в экспериментально-генетическом методе специально задается через конструирование содержательно-операциональных сторон предметной деятельности. Специфической особенностью подобного конструирования является то, что модель, созданная исследователем с целью познания, отвечает реальной внутренней структуре самого психического процесса» [10, с. 155].

Ученый отмечает то, что «генетическая психология сможет дать реальный инструмент психологу-практику, если она, не теряя предмета, принципов и методов, будет опираться на уникальную индивидуальность ребенка», а это, в свою очередь, возможно лишь при условии реализации идеографического подхода, которому в отечественной психологии отвечает так называемый «клинический подход».

Еще одним условием для того, чтобы понять прошлое развитие и понять будущее, является учет социальной ситуации такого развития. Не следует также игнорировать прогнозирование как системообразующий фактор психического бытия самой личности, которая хотя и не прогнозирует почти никогда собственно свое развитие, но прогнозирует свои «достижения, жизненные ситуации, условия существования с другими людьми, особенности жизни своих детей и т.п.», что исследователь предлагает называть «метапрогнозированием». Оказывается, что будущее намного больше детерминирует развитие личности, чем прошлое.

Определение того факта, что прогнозирование оказывается обязательно присущим и всеобщим фактором жизни личности, является очень важным для постановки проблемы и заданий прогнозирования психического развития индивида. С одной стороны, следует исследовать именно явление прогнозирования как функцию личности. С другой стороны, мы должны учитывать, что построение прогноза развития личности обязательно должно базироваться на том, что и сама личность прогнозирует свою жизнь. В любом случае, «метапрогнозирование» личностью собственного жизненного пути должно быть одним из центральных предметов диагностики во время решения заданий прогноза развития в пределах генетической психологии» [10, с. 156-157].

С.Д.Максименко предлагает при этом определить некоторые важные моменты.

Во-первых, прогнозирование предусматривает тщательное изучение индивидуальной истории развития и воспитания личности, что должно показать, прежде всего, истоки и перспективы характера и индивидуального стиля деятельности личности.

Во-вторых, предметом прогнозирования может быть только целостная личность, а не отдельные ее элементы, в частности, способности, вне их взаимодействия между собой. Мы должны выходить из общего стремления любой личности к полноценному социальному существованию. И только в этом контексте можно понять и прогнозировать взаимодействие способностей» [10, с. 157].

В-третьих, «целостный подход к прогнозированию развития личности предусматривает обращение внимания на анатомо-морфологические и физиологические качества» человека [там же].

В-четвертых, самая сложная проблема прогнозирования, которая сосредотачивается в плоскости «личность – социальное окружение», должна опираться, в частности, на зону ближайшего развития как на реальное пространство прогнозирования становления личности в детском возрасте во взаимодействии с личностью взрослого человека.

В-пятых, прогнозирование, безусловно, должно учитывать временные параметры индивидуальной динамики развития личности.

В общем плане прогнозирование развития личности предусматривает, по мнению С.Д.Максименка, следующие шаги: «Прежде всего, следует очертить пространство анализа: мы говорим о целостности личности, которая находится в постоянном движении – становлении. Дальше мы рассматриваем целостность не только как атрибут личности, но и как систему в ее единстве с социальным окружением, с одной стороны, и с биолого-генетическими особенностями – с другой. Существенным компонентом этой структуры является динамический показатель временного течения жизни. Важно отделить прогнозирование как совместную деятельность исследователя и взрослой личности от прогнозирования в детском возрасте, когда отдаленные жизненные перспективы еще не развиты на надлежащем уровне и прогностическая функция не присуща индивиду.

Сама деятельность исследователя (того, кто прогнозирует) должна состоять из таких основных компонентов, как диагностика (психологическая, социально-психологическая, биологическая, генетическая), реконструкция проектирования, перспектива проектирования, моделирование. Следует отметить, что эти компоненты являются последовательными во времени, каждый следующий должен служить основанием для предыдущего. Так, многокомпонентная система диагностики обеспечивает проектирование-реконструкцию. Имеется в виду своеобразный экскурс исследователя в прошлое личности. Главная цель этого движения заключается в установлении основных генетико-динамических тенденций развития. Найденные тенденции следует рассматривать как почву для проектирования–перспективы…

Проектирование-перспектива должна базироваться на тех же показателях, что и реконструкция, но здесь определяющую роль играют социальные и возрастные факторы. Особенно важно иметь в виду собственно личностный фактор (человек как такой, что сам прогнозирует и осуществляет свой жизненный путь). В отличие от реконструкции, проектов-перспектив может быть несколько.

Модель завершает и конкретизирует проект. По нашему мнению, у людей доминирующими должны быть факторы внешнего социального влияния на личность. На этом процесс прогнозирования не завершается, по крайней мере, для психолога-практика. Он должен осуществлять прогноз, использовать собственную деятельность (консультативно-корекционное влияние), организовывая деятельность окружения (например, педагогов, родителей), осуществляя постоянный мониторинг.

Наконец, некоторые рассуждения о прикладном аспекте проблемы. Самыми приоритетными следует считать такие отрасли: профессиональный отбор, медицина, юриспруденция, педагогическая деятельность, семейные отношения. В этих отраслях уже есть запрос на прогнозирование развития личности. Причем важными и интересными являются две формы прогнозирования. Первая из них может быть определена как «план» прогноза – вероятностное предвидение длительного развития человека в определенной отрасли ее активности. Вторая форма может быть условно названа как «событие» прогноза – вероятностное предвидение поведения человека в случае, когда происходит важное, кардинальное событие, изменяющее основные параметры этого пути» [10, с. 158-159].

С.Д.Максименко приводит интересные примеры прогнозирования развития личности больных после хирургической операции (в частности, ампутации), а также – прогнозирования успешности обучения студенческой молодежи. В последнем случае действительным объектом научного прогнозирования учебной успеваемости должна стать мера субъектности в собственном движении личности учащегося, то есть мера его самостоятельности, оригинальности, творчества, гибкости и т.п., а не мера адаптированности к системе обучения, как это происходит в традиционной системе образования (с ее авторитарностью, декларативностью, репродуктивностью, отсутствием надлежащего внимания к индивидуальности), что фактически означает управление, ориентированное на манипуляцию и подавление субъектности учащегося [10, с. 162-164].

Проблема прогнозирования развития личности тесно связана, по мнению С.Д.Максименко, с проблемой жизненного пути человека как определенной последовательности фаз, составляющих его временную структуру. Ученый отмечает, что для того, чтобы понять значение определенного периода жизни, нужно сравнить его с целостной структурой жизненного цикла, учесть ближайшие и самые отдаленные, самые глубокие его последствия для развития личности. Преодолевая жизненный путь, человек развивается как личность и субъект деятельности, а вместе с тем – как индивидуальность. Совокупность таких «измерений» составляет пространственную структуру жизненного пути» [10, с. 164].

Исследователь обстоятельно анализирует три наиболее известные концепции жизненного пути, предложенные Ш.Бюлер (жизненный путь как самоосуществление человека), С.Л.Рубинштейна (концепция мотивационных регуляторов жизненного пути) и В.В.Клименко (с сенситивными периодами в жизни человека и их кодами числа Фибоначи) и выходит на проблему самоопределения, самоосуществления, самореализации, самоактуализации личности в условиях прохождения жизненного пути [10, с. 164-166].

Важным является мнение С.Д.Максименко о том, что «в основе стремления человека к самореализации лежит не всегда осознаваемое стремление к бессмертию, которое может осознаваться в разных формах как стремление повысить уровень знаний, улучшить условия жизни людей, передать другим знания и опыт, открыть людям смысл и т.д. Таким образом, мы имеем дело с сущностным, исходным компонентом жизни личности, причем таким, который не может

существовать в пределах индивидуального бытия человека. Реализовать удачные стремления можно лишь выйдя за эти границы, но “выход за пределы индивидуального бытия для отдельного индивида – возможен лишь путем присоединения к чему-то большему, что не закончит своего существования после физической смерти индивида» [10, с. 167].

Генетико-психологический подход дает ученому возможность существенно уточнить, дополнить соответствующие идея К.Роджерса, А.Маслоу, В.А.Петровского по проблеме самореализации (и ее мотивации) и рассмотреть ее как «естественное и тотально-всеобщее» качество (признак) любой личности. «Не может стоять вопрос о ее дополнительном формировании. Более того, оказываются известными и основные механизмы этого процесса. Поэтому проблема заключается в том, что люди далеко не всегда раскрывают (а, следовательно – и формируют) все свои сущностные силы – качества, оставаясь даже необразованными относительно собственного потенциала. Другими словами, анализ основных положений отечественной философско-психологической традиции дает возможность установить: самореализация личности, в действительности, органически присуща любому человеку (и совсем неуместными являются тезисы о том, что якобы очень небольшое количество людей (3% по Маслоу) – самореализуется, поскольку это «делают» все) [10, с. 168].

Анализ С.Д.Максименком взглядов отечественных психологов – С.Л.Рубинштейна, В.А.Роменца, Т.М.Титаренко, Л.И.Анциферовой, Е.И.Головахи, Н.В.Чепелевой – дает ему основание выделить новые предпосылки для более активного и глубоко содержательного становления, а, следовательно, и самореализации личности на разных этапах жизненного пути. Это касается, прежде всего, самой потребности в самореализации, которая «принадлежит к разряду высших потребностей; она является качественной характеристикой личности; данная потребность актуализирует потенциальные возможности личности; она содействует развитию личности; потребность в самореализации поддерживает внутреннее состояние напряжения индивида, она имеет противоречивую природу; потребность в самореализации существует в варианте «для других», то есть имеет социальный характер; потребность в самореализации – это ценность; она имеет постоянный, непрерывный характер, потребность в самореализации имеет способность целеустремленно формироваться в процессе овладения той или другой деятельностью”. Таким образом, потребность в самореализации является источником активности личности, активность же определяет те виды деятельности, в которых данная потребность будет удовлетворяться в конкретных условиях жизненного пути [10, с. 168-171].

### 33.5. Генетико-психологические грани структуры личности

Важным аспектом генетико-психологической теории является представление о структуре личности. С.Д.Максименко рассматривает ее структуру как «целостность, включающую в себя все психические (сознательные и несознательные) и непсихические составляющие личности. Но она – не является их простой суммой, а составляет новые особенные качества, формы существования психики человека. Это – *особая упорядоченность, новый синтез»* [10, с. 172]. Понятие структуры личности логично вытекает из понятия целостности, ведь последняя «являет собой, прежде всего, согласованную и гармонизированную *систему* отдельных частей, которые, собственно, и образуют ее. То есть целостность предусматривает структуру» [10, с. 173].

Структура личности, как следствие ортогенеза (усложнения психики человека в процессе развития), признается ученым «объективной реальностью, которая воплощает внутренние личностные процессы. Кроме того, она отображает логику этих процессов и является подчиненной им. В то же время, с точки зрения генетической психологии, она является *результатом* деятельности этих процессов. Структура возникает как воплощение функции, как орган этой функции. Конечно, ее возникновение, в свою очередь, приводит и к изменению самих функций. Таким образом, структура личности тесно связана с процессом ее становления, и она является одновременно результатом становления, его условием и фактором последующего развития личности» [10, с. 172].

Подчеркивая роль ортогенеза в психическом развитии личности, ученый отмечает, что «у человека усложнение достигает такого уровня, что в его психике может концентрироваться (мгновенно и «невещественно») *весь* мир, или же, другими словами, человек способен, благодаря этому, *охватить* весь мир. Это и есть личность, ведь она *олицетворяет* в себе все бытие» [10, с. 188].

В этом же контексте правомерно звучит утверждение ученого о том, что анализ структуры личности должен учитывать бесконечность существования личности: «Это можно объяснить таким образом: индивидуальная жизнь человека является конечной, она… заканчивается физической смертью тела. Если же мы говорим о существовании личности в пределах поколений, а не в пределах единственной жизни, то встречаемся с явлением бесконечности существования личности. Не следует путать жизнь отдельного индивида с существованием личности в пределах поколений, ведь его жизнь является дискретной, а существование поколений бесконечно в своем изменении» [10, с. 191].

Еще один важный, генетико-психологический аспект понимания структуры личности, раскрывает то обстоятельство, что она всегда находится в движении. «Она изменяется, развивается, но развитие это происходит в пределах формы, структурные компоненты и структура целостности как такая остается на протяжении всего срока ее жизни неизменной. А на уровне формы, на уровне отдельных изменений, появляется то, что Выготский называл «межфункциональными системами», следовательно – изменения происходят.

Мы бы хотели отметить здесь одну серьезную вещь: изменения не идут по кругу, они являют собой спираль, и каждый этап в развитии личности есть в чем-то выше, чем предыдущий этап. Спиральность этого процесса достигается единственной энергетической исходной – *нуждой*, которая является не только энергетической, но и информационной. И каждый раз, когда проходит какой-то период существования личности, все изменения, которые происходят с ней в это время, не исчезают, а фиксируются на этом носителе, который продолжает свое движение дальше. А вся информация о том, что происходило с человеком в это время, сохраняется и передается в таком же или видоизмененном виде на последующий этап. Таким образом, последующий этап всегда чем-то более высокий, в чем-то иной, чем этап предыдущий. Именно таким образом возникла спираль. Она касается собственно и структуры: каждый возрастной

период, если говорить о возрасте, является вкладом в структуру. Существует мысль, что переход в другой возрастной период знаменует собой изменение структуры личности в целом. Это, на наш взгляд, неосторожное замечание: структура все же остается постоянной, но то, что каждый возрастной этап изменяет **форму** личности – это абсолютно точно. Изменяет целостность, вид, динамику этой личности» [10, с. 191-192].

С.Д.Максименко обстоятельно анализирует в отмеченном методологическом контексте теоретические взгляды на структуру личности таких ученых, как У.Джемс, З.Фрейд, К.-Г.Юнг, Л.С.Выготский, В.И.Вернадский, Г.Олпорт, А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн, Р.Кеттелл, В.Франкл, Б.Г.Ананьев, А.Г.Ковалев, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов, В.П.Зинченко, Д.В.Ушаков и др. Этот анализ приводит ученого к мысли о важности выделения единицы анализа целостной структуры личности, но в то же время, «свидетельствует, что в личности нельзя выделить *одну единицу* («клеточку») анализа. Существует несколько разных по психологической природе структур (подструктур – Р.В.), которые удовлетворяют требованиям, выдвигаемым к единицам анализа:

- структура должна быть специфической и самостоятельной, но при этом – существовать и развиваться она будет лишь в составе целостной личности;
- в этой структуре должна отражаться вся личность в ее реальном единстве, но отражаться одновременно «углубленно – упрощенно» в виде сущностного противоречия;
- данная структура не являет собой что-то похожее на «строительный блок» – она является динамической и способной как к собственному развитию, так и к гармоническому участию в становлении целостной личности;
- структура, о которой идет речь, должна отражать определенный сущностный ракурс существования личности и отвечать всем существенным признакам целостной личности.

Фактически речь идет о представлении о личности как об открытой сложной динамической *системе*, способной к саморазвитию, и определении ключевых содержательных структурно-динамических «узлов» этой системы» [10, с. 177].

Вслед за А.Маслоу, ученый предлагает называть эти «узлы» гранями, «имея в виду, что каждая грань – отображение отдельного аспекта существования личности в неотъемлемости от всей целостной структуры» [там же].

Еще одно принципиальное положение исследователя касается сущности взаимосвязи между разными “содержательными единицами”, “узлами”, “гранями” структуры личности, что базируется на принципе сочетаемости, который был введен в психологию Г.С.Костюком. Этот принцип означает, что «каждый участник взаимодействия является самостоятельным и завершенным, существуя и развиваясь по собственным законам. В то же время, все это оказывается *относительным*, поскольку, с другой стороны, существование и развитие каждого звена сочетательного взаимодействия возможны лишь при условии наличия и связи с другими звеньями. Они существуют как самодостаточные и независимые, но существовать так друг без друга не могут, дополняя и завершая друг друга. Поэтому сочетательность предусматривает не только гармоничность, согласованность, но еще и напряженность, конфликтность, противоречие. Именно это является условием единства» [10, с. 178].

Примером последнего является то, что «структура личности является противоречивой относительно фактора стабильности. С одной стороны, она является стабильной и постоянной (включает в себя одинаковые компоненты, что делает поведение прогнозируемым). Но в то же время, она является текучей, переменной, никогда до конца не завершенной» [10, с. 172].

В контексте отмеченных принципиальных положений С.Д.Максименко детально рассматривает конкретные варианты психологической структуры личности, в частности, известную концепцию К.К.Платонова, и выдвигает собственный вариант ее структуры, который включает в свой состав, прежде всего «пять отдельных подструктур (единиц)», таких как:

- биопсихическая подструктура;
- индивидуальные особенности психических процессов;
- опыт;
- направленность;
- способности.

Ученый добавляет к ним четыре «действительные единицы анализа» (грани), которые, в отличие от перечисленных выше, «намного более динамичны (текучи), и не имеют, если можно употребить такой термин, отдельной *локализации* – они охватывают всю личность» [10, с. 179-180]. Речь идет, конкретно, о «внутреннем мире личности», «характере», «психических состояниях» и (судя по контексту) «психологическом здоровье личности». Последняя грань рассматривается ученым именно в ряду содержательных единиц структуры личности. Следовательно, структура личности складывается, по мнению ученого, из девяти содержательных единиц (граней) – пяти подструктур и четырех сквозных динамично-текущих общих качеств, определяющих действительную гетерогенность (неоднородность по составу) структуры личности [10, с. 180]. С.Д.Максименко дает психологическую характеристику каждой единицы или грани структуры личности в следующем порядке:

1. Внутренний мир.
   1.1. Переживание.
   1.2. Источники активности личности.
2. Характер.
3. Психические состояния.
4. Биопсихическая подструктура.
5. Опыт.
6. Познавательная сфера личности.
7. Направленность.
8. Способности.
9. Психологическое здоровье личности.

Охарактеризуем кратко эти грани структуры личности [10, с. 202-271].

1.**Внутренний мир личности** интерпретируется С.Д.Максименком в широком естественном контексте, в

соответствии с которым «любой феномен жизни и даже большинство физических тел имеют внешнее и внутреннее. Наличие внешнего и внутреннего – это общий принцип структуризации природы, и по этому принципу личность человека мало чем отличается от всех известных природных явлений и тел. Речь идет об *уровне* развития внутреннего и четкости разделенности внутреннего и внешнего в психике человека. Это первый момент» [10, с. 202].

Второй момент в характеристике внутреннего мира личности ученый связывает с определением Л.С.Выготским личности как того, «чем человек становится *для самого себя* из человека *в себе, через то, кем он становится для других», то есть с такой его центральной сущностью, как самосознание – ведь именно в появлении самосознания Л.С.Выготский видел действительное появление личности как таковой.*

С этим связан еще один, генетический, момент характеристики содержания внутреннего мира – «он существует с самого начала у маленького ребенка и является *не открытым* им. Он являет собой то, что мы, вслед за Фрейдом, после его великих открытий, называем неосознанным. То есть, это инстанции, потребности, образы, которые не осознаются, но при этом вызывают активность. Осознается ребенком потребность, которая возникает при встрече *нужды* с объектом, который может удовлетворить ее (*нужды*) конкретное ответвление. Внутренний мир не предоставлен ребенку, он о нем не знает, но он уже выражает его: плачем, действиями, другими видами активности. Он выражает этот мир, еще не зная о нем.

Вместе с тем, из внешнего мира появляется то, что я знаю о себе. И вот это единство осознанного и неосознанного, сложное, противоречивое, но все-таки единство, и составляет собственно то, что мы называем внутренним миром. Он действительно противоречив в этом противостоянии: изначально генетическом противостоянии неосознанного и осознанного. Самосознание появляется как отношение, как узнавание человеком чего-то о себе. Механизм этого феномена хорошо изучен в пределах культурно-исторической концепции, поэтому мы не будем его обсуждать. Нам важнее «удержать» представление о генетическом движении» [10, с. 203].

Одновременно с этим, «во внутреннем мире существует не только осознаваемое и неосознаваемое, а само сознательное очень сложно расчленяется и в нем есть объект (образ), и есть субъект, который его видит – и все это крайне усложненный вариант.

…Наличие образа означает наличие лица, означает наличие сознательного и несознательного в нем, следовательно, означает уникально сложную ситуацию и уникально сложную структуру. Мы сейчас говорим, что все богатство внутреннего мира личности является преобразованным, усвоенным ею из окружающей действительности. Но встает очень важный вопрос: а как возникают образы тех предметов и явлений, которые человек не воспринимал никогда? Почему я могу представить отдаленные галактики, отдаленные планеты, законы всемирных процессов, которые я никогда не видел, о которых никогда не слышал и ничего такого не знал? Мы думаем, что такие построения, сама их возможность имеет большое значение, не оцененное пока еще психологией. Разноцветность мира намного больше, чем мы можем представить: когда мы говорим о том, что человек включает в себя всю Вселенную, – это правда. Ведь мы действительно можем помыслить и увидеть то, чего никогда не видели и о чем никогда не слышали. Это нельзя объяснить только процессом воображения, во всяком случае, тем, что под ним понимает современная наука. Это – действительно проблема» [10, с. 204].

Внутренний мир личности характеризуется, по убеждению С.Д.Максименка, таким загадочным атрибутом, как дух, изучение которого никак нельзя выносить за пределы психологической науки: «Мы говорим о духе как о том, что отличает человека от всей живой природы, что делает его существом, которое может продлиться, родить ценность, родить идеальное, может поступать, невзирая на биологические потребности. И это существо, которое тянется к любви, к искусству, к нравственности. Мы говорим, что это очень сложные вещи, и они существуют, и составляют внутренний мир личности. Что есть дух? Нам кажется, что мы найдем ответ в свое время, когда поймем, как социальная жизнь в действительности контактирует с биологией. Как в действительности этот контакт порождает психическое, и как это психическое, развиваясь, становится духом» [10, с. 204].

И, наконец, еще один важный момент характеристики внутреннего мира личности заключается в том, что «он имеет тенденцию проявляться, выражаться, а выражение является линией развития личности. Выражение внутреннего через внешнее (это очень точно показал А.Ф.Лосев) является сущностным признаком жизни человека: мы ищем в личности выразительные движения, выразительные слова, выразительные действия потому, что внутреннее существует, как ни странно, потому, что оно выражается. Выражается же оно через переживания, состояния, действия, через слова. Если внутренний мир не будет выражаться, он не будет существовать» [10, с. 205].

1.1.**Переживание** выступает, по мнению создателя генетико-психологической теории личности, центральным компонентом ее внутреннего мира. В отличие от мнения автора известной книги «Психология переживания» Ф.Ю.Василюка о переживании как процессе деятельностного проживания личностью каких-то неблагоприятных ситуаций, С.Д.Максименко рассматривает этот компонент по-другому – «как перенос чего-либо в живое состояние, то есть перевод события, какого-то ощущения, предмета, которые окружают человека, в состояние живого восприятия, в состояние живого обращения. Таким образом, понятие «переживание» фактически оказывается релевантным, то есть почти отвечающем термину «сознание».

С другой стороны, можно говорить о переживании как о некоем своеобразном мостике, который связывает неосознаваемые и осознаваемые процессы» [10, с. 206].

Анализируя взгляды на природу переживания таких ученых, как В.Штерн, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, Г.С.Костюк, исследователь выделяет такие ключевые проблемы его изучения, как «невозможность достичь полностью адекватной репрезентации человеком того, *что* именно и *как* он переживает», проблемы возникновения, существования, выражения и воплощения переживания личностью и т.п.

Ученый видит возможность решения этих проблем через понимание внутреннего мира личности исключительно как мира переживаний, что создается в следующих трех процессах: «**Во-первых**, *в процессе превращения внешнего и отстраненного мира в мой мир вокруг меня.* ***Во-вторых****, через создание собственного внешнего (лика личности), и,* ***в-третьих****, в процессе создания собственного внутреннего Я (индивидуализация). Мир переживаний, невзирая на свою сложность, никогда не является хаотическим (вопрос личностного упорядочивания переживаний – это отдельный и*

*фундаментальный вопрос, которого мы не будем здесь касаться). Более того, благодаря воплощению выражения, как всеобщей атрибуции личностного существования, и переживаниям, которые рождаются при этом, не остается хаотическим и мир внешний (мой мир, который меня окутывает, а не стоит напротив). Хаос может порождать только и исключительно цивилизация, самому же (внутреннему – Р.В.) миру абсолютно не присуща хаотичность. И человек никоим образом не может жить ни в хаосе, ни возле него, как не переносит его и во внутренний мир.*

Переживание принадлежит к таким психологическим явлениям, в которых в единственном мгновенном акте сливаются все составляющие. Следовательно, возникает целостность, которая дальше так и существует, больше не распадаясь. Даже те переживания, которые перестали быть актуальными, сохраняются в таком же целостном виде, образовывая опыт личности» [10, с. 209-210].

Важным признаком переживания является, по мнению С.Д.Максименка, его презентация другим людям и самому субъекту в виде знака: «Знаковая природа переживания может означать лишь одно: личность *означивает* свои переживания, то есть мы имеем дело еще с одной специфической формой активности. Кроме того, это свидетельствует также о том, что переживания в жизни человека являются специфическими средствами овладения собственным внутренним миром, поведением, и, в конечном счете, построения высших психических функций и, на их основе, сложных межфункциональных систем» [10, с. 210].

Ученый формулирует ценные методические советы относительно разработки экспериментальной модели психологического исследования личностных переживаний: «Необходимо создать условия проявления творческой активности человека и ее выражения–воплощения. Сама экспериментальная ситуация должна моделировать «мир вокруг меня», в который можно «войти» и осуществить свободные (креативные) действия. Ситуация должна быть развернутой, то есть являть собой специфическую модификацию генетико-моделирующего метода. Фиксировать переживание необходимо не по самоотчетам, а исключительно опосредствовано, устанавливая их контуры и содержание в специфических продуктах и процессах творческого выражения. Эксперименты, которые сейчас проводятся, могут дать ответ относительно психологической природы личностных переживаний, подтвердив, уточнив или отклонив изложенные предположения» [там же].

В соответствии с этими положениями, С.Д.Максименко рассматривает специфику, индивидуальность эстетического переживания художественного произведения. При этом необходимо, по его убеждению, «попытаться изучать именно переживание искусства как абсолютно конкретное психическое явление. Попытаться ответить на вопрос, как переживает искусство человек, но ответить не абстрактно-отстраненно (исследуя массу наработанных определений и схем) и не интроспективно (прислушиваясь лишь к собственным переживаниям и применяя их ко всем людям), а ответить, *спросив об этом у человека, который переживает* [10, с. 211].

Опираясь на мнение Б.Спинозы, А.А.Потебни, К.-Г.Юнга, Л.С.Выготского, К.Роджерса, М.М.Бахтина, С.Л.Рубинштейна, Э.В.Ильенкова, В.К.Вилюнаса, Ю.М.Швалба по этой проблеме, исследователь четко определяет предмет и соответствующий ему методический подход в исследовании эстетических переживаний: «*Во-первых,* наше высказывание «спросить у человека о его переживании» не стоит понимать слишком упрощенно и буквально, ведь в этом случае, как мы показали, задача переопределяется и предметом становится не переживание, а понимание. Речь должна идти об определенной вопрошающей ситуации, которая влекла бы экспликацию именно переживания. *Во-вторых,* проблему высказывания переживания и его изменения при этом мы рассматриваем не как артефакт, а как показатель психологической особенности переживания. И эта особенность, гипотетически, может касаться лишь вербального высказывания, в то время как другие способы его могут быть адекватнее. С другой стороны, психологический продукт…, создаваемый человеком в процессе восприятия-творения художественного произведения, все время достраивается, находится в постоянном становлении. И если это становление происходит в рассказе о переживании, то это, опять же, не недостаток, а просто форма существования переживания, и при этом – именно индивидуальная форма» [10, с. 214].

Разработанный С.Д.Максименко методологический подход, судя по предыдущим результатам постановочно-поискового экспериментального исследования, позволил ему и его сотрудникам действительно «вернуться к личности, собрать эмпирические (то есть научно достоверные, проверенные) факты,… намного более результативно изучить загадочный феномен эстетического компонента нашего сознания» в ряде его аспектов, в частности: переживания автором произведения искусства как живого одухотворенного субъекта (квазисубъекта); диалога с ним автора с помощью внутренней речи (как существенного психологического показателя переживания искусства); роли образа воображения как воплощенного переживания; возрастных особенностей эстетического переживания детьми; рефлексии собственного переживания процесса создания внутреннего художественного продукта, образа, как эстетической активности; соотношения понимания и переживания художественного произведения; своеобразной интерпретации, высказывания, экстериоризации, переживания в ситуации художественного квазитворчества и т.п. [10, с. 214-217].

1.2.**Источники активности личности,** ее интенции, признаются С.Д.Максименком важной составляющей внутреннего мира. Они относятся ученым именно к этому миру, а не к направленности личности – вследствие того, что направленность имеет дело с сознательно поставленными далекими целями, смыслами и ценностями, тогда как ими не ограничивается состав всей потребностно-мотивационной сферы, которая имеет не только социальную и не только биологическую, а биосоциальную природу. В ходе ортогенеза, то есть закономерного усложнения организма, психики, личности складываются определенные формы сосуществования биологического и социального в человеке. Это касается и интенциональной сферы личности. Ведь «это есть некоторая тяга, которая существует сразу. Она передается в оплодотворенную клетку от двух клеток родителей. Вместе со структурой передается функция, передается стремление. И оно-то вызывает развитие. И оно существует у человека всегда. Оно никогда не опредмечивает все. И это очень интересная закономерность. Л.С.Выготский в свое время был очень близок к такой точке зрения. Описывая подростковый возраст, он предложил очень интересную схему, что на единственном носителе, интенциональном, у человека возникают как бы незаполненные ячейки. И вот когда этот носитель, который вызывает активность, в этой активности существует, ребенок встречается с тем предметом или явлением, которые могут частично удовлетворить эту тягу, вызванную этим носителем, то в этой ячейке возникает потребность. Так возникает, например, потребность в еде,

потребность во впечатлениях, потребность в другом человеке. Таким образом, вот эти ячейки все время разветвляются. Возникают все новые и новые потребности, и они, в отличие от общей потребности, уже наглядные и конкретные. Но конкретика эта возникает только тогда, когда начальная потребность встречается с тем, что ее частично удовлетворяет. Именно частично, потому что вся она опредмечивается только один раз, у зрелого человека при встрече с подобным ей зрелым человеком (противоположного пола – Р.В.), и тогда вся биосоциальная потребность их опредмечивается друг в друге. И результатом этого опредмечивания является продукт, продукт этот есть новое живое существо – ребенок. Следовательно, мы считаем, что вся в целом потребность у человека опредмечивается только один раз в жизни. Ну, в принципе, не один раз, если много детей, значит, несколько раз. Но обязательно должна быть любовь. То есть, это должно быть ценностное и целостное отношение к другому существу» [10, с. 218-220].

2.**Характер,** его черты понимаются С.Д.Максименко как «определенные стабильные формы поведения и эмоционального реагирования данного человека, которые проявляются и существуют, прежде всего, в его общении, социальных связях с другими личностями, и являются настолько специфическими, оригинальными и многообразными, что их совокупность является своеобразным целостным «рисунком» – неповторимым рисунком личности. И недаром в переводе с древнегреческого характер означает слово «чеканка», то есть полный оригинальный оттиск данного конкретного существа. Следовательно, говоря о характере, мы отмечаем стабильные, неповторимые, уникальные связи и отношения, кристаллизующиеся в человеке в его чертах» [10, с. 221].

В генетико-психологической теории черта характера интерпретируется, во-первых, как такая, за которой лежит вся структура личности, ее способ поведения, способ взаимоотношений с окружающими, образ действия.

Во-вторых, за чертой лежит направленность, биологическое основание личности, которое выражается в ней. За ней лежит опыт, сфера способностей и, наконец, внутренний мир, внутренние переживания личности. Поэтому «черта действительно очень важное и существенное качество человека. Это стабильные качества, постоянный способ общения и взаимодействия. Она в себе кристаллизирует всю личность, является выявлением ее как целостности. Но, отмечая, что в характере выражаются прошлые взаимоотношения человека, прошлые связи, мы говорим только половину правды: следует рассматривать характер не столько с точки зрения прошлого, сколько перспективного будущего. Смысл в том, чтобы выделить те черты, которые способствуют последующему движению человека, его новым целям и путям их достижения» [там же].

В-третьих, черта характера выступает своеобразным мотивантом поведения: «То есть, я веду себя так, чтобы это отвечало моим чертам характера. Если я честный человек (то есть имею соответствующую черту), я совершаю поступок честно, чувствую желание совершать его именно так, и тогда мне хорошо и комфортно. Мы все по жизни знаем: если действуем вопреки своему характеру – чувствуем очень серьезный внутренний дискомфорт. Это происходит потому, что фрустрируется мотив, ведь черта мотивирует поведение. И здесь мы имеем еще одну, глубинную, связь всех подструктур. Оказывается, если задуматься, то все они связаны одна с одной функционально. Следовательно, черта – это и способ поведения, и мотив. Очень часто черта – это и способность, ведь, если говорится, например, о работоспособности, усидчивости, напряженности (склонности к напряженному труду), то речь идет именно о черте, но, в то же время, речь идет и о способности. В целом, мы очень часто приходим к этим сочетаниям: умный человек – это характерологический признак, но, с другой стороны, это и способность, а с третьей – это еще и процесс. Здесь очень хорошо видно, что в действительности наши понятия и названия – это действительно концепты, и они настолько многозначительны, что все зависит от точки отсчета» [10, с. 221-222].

С.Д.Максименко проводит обстоятельный анализ вопросов, которые касаются возникновения, становления, развития черт характера. Так, он отмечает, что «формирование черты характера проходит как формирование способа реализации цели. А цели всегда есть у человека, потому что они связаны с потребностями. И важны сами цели, а не потребности, то есть то, что сам человек себе намечает. Таким образом, проявляется прочная связь характера с целеполаганием и сознанием вообще» [10, с. 222].

Важным признаком характера является то, что он «не просто возникает – он *создается самим человеком***,** и в этом смысле характер является тем явлением, которое наиболее связано как с действием *нужды*, так и, с другой стороны, с высшими психическими функциями.

*Нужда* предопределяет движение личности – движение к миру, к тому, чтобы стать *кем-то* в этом мире, то есть – к занятию определенной *позиции***.**

Следовательно, во взаимодействии, вызванном *нуждой*, формируются способы действий, то есть формируется характер. Почему мы говорим, что характер создает *сам человек*? Потому, что взаимодействие предусматривает как обязательный компонент *действие* этого человека, а действие является той активностью, которая побуждается *собственной* целью» [10, с. 225].

Ученый рассматривает различные аспекты формирования характера, ссылаясь при этом на идею известных психологов, в частности, на признание ими роли «единственной главной линии личности – лейтлинии жизни» (Л.С.Выготский), «ключевого переживания» (Э.Кречмер, Л.С.Выготский, Л.И.Божович), воли (С.Л.Рубинштейн) в становлении таких свойств характера, как сила, твердость, содержательность, сложность, гармоничность, которые выступают как полярные, то есть имеют собственные противоположности [10, с. 225-227].

Особенно подчеркивается теоретиком и методологом «самоценность и сверхценность» характера для самой личности, ведь «характер следует рассматривать как способ переживания человеком… самого себя, своего Я. Характер, в данном смысле, не отождествляется с самосознанием, Я-концепцией или самооценкой. Он является именно *переживанием* – целостным чувственным отображением человеком самого себя» [10, с. 228-229].

Говоря о структуре характера с позиций генетико-психологической теории, С.Д.Максименко приходит к несколько неожиданному предположению, что «характер человека являет собой, с точки зрения психологического содержания *единство*, которое далее не раскладывается. Мы можем говорить психологически о *свойствах*, или *сторонах* характера, но не можем – о чертах и каких-то компонентах (волевом, эмоциональных, мотивационных и т.п.). Характер – единица, единство существования человека со стороны переживаний и отношений, и разговор о чертах касается не психологии, а филологии и социологии. Он возникает как единство – сразу и весь как уникальная ценность, в таком виде существует и

развивается. Мы выдумываем отдельные *черты,* проектируя на целостность свое знание языка и нюансов человеческих отношений. В действительности же каждый характер уникален соединением свойств (не черт), которые образуют индивидуальную конфигурацию личности и ее существования» [10, с. 231-232].

3. **Психические состояния личности** С.Д.Максименко определяет, вместе с соавтором этого подраздела теории личности – К.С.Максименко, как определенный феномен, как важную составляющую психики человека, как явление, характеризуемое постоянным течением, движением, перетеканием одного состояния в другое и т.п. Следует учитывать еще и то, что состояния всегда сопровождают жизнь личности (другими словами – человек всегда находится в каком-то *состоянии)*, поэтому «заданное состояние он будет описывать совсем не объективно и бесстрастно» [10, с. 233-234].

Анализ научных взглядов на сложную и несколько загадочную природу состояния таких специалистов, как А.Ф.Лосев, К.-Г.Юнг, И.П.Павлов, С.Л.Рубинштейн, Н.Д.Левитов, М.М.Бахтин, Ф.Лерш, Л.И.Божович, К.К.Платонов, Г.С.Костюк, Р.Мей, В.К.Вилюнас, Л.В.Куликов, А.А.Прохоров и другие, позволяет автору генетико-психологической теории выделить целый ряд видов психических состояний, их «некоторые подразделы», в частности [10, с.235]:

а) состояния личностные и ситуативные;

б) более глубокие (страсть) и более поверхностные (настроение);

в) состояния, которые положительно или негативно действуют на человека, например, вдохновение или апатия;

г) длительные и кратковременные состояния (от нескольких минут до суток и нескольких дней);

д) более или менее осознанные состояния (решительность или рассеянность);

е) патологические и пограничные состояния;

ж)эмоциональные, активационные, тонические, тензионные (связанные с напряжением) состояния и т.п.

Правомерной при этом следует признать мысль, что “понимание природы психических состояний лежит… не в плоскости состояний как таковых и их систематизации, а в анализе их динамики, развития и связей с другими психическими явлениями”, ведь «психическое состояние являет собой концентрированное и синтетическое отражение всех психологических особенностей личности». «Состояния отображают не просто указанные явления, а их, так сказать, индивидуальный вариант. И именно состояние является действительным индикатором индивидуальности. С другой стороны, психическое состояние не только отражает – оно одновременно и формирует психические явления». Последнее проявляется в том, что состояния, с одной стороны, влияют (изменяют, достраивают, перестраивают), а с другой – придают форму другим психическим явлениям [10, с. 236].

Психические состояния тесно связаны с другими свойствами личности, они имеют индивидуальную картину своего протекания, порождают другие состояния и сами порождаются предыдущими состояниями, тесно связаны и похожи на переживания. С точки зрения деления психики, как объекта психологического исследования, на форму и способ ее существования, автор теории допускает, что, в пределах очерченной логики, «формой существования психики человека является психическое состояние, а способом его существования является переживание. Таким образом, психическое состояние может быть определено очень кратко – как форма существования индивидуально-неповторимой психики человека» [10, с.238].

Вместе с тем, «состояние не только оформляет «вид» психической жизни личности, оно» формирует ее динамику, выступает инициатором и «реализатором» формирования новообразований, новых межфункциональных систем личности. Следовательно, правомерным является вывод о том, что «*состояния относятся к наиболее существенным и фундаментальным явлениям психической жизни личности, хотя при этом они – менее всего изучены»* [10, с. 238-241].

4. **Биопсихическая подструктура личности** рассматривается С.Д.Максименком в контексте взаимодействия и единства биологического и психического, конкретным проявлением чего выступает явление психосоматики. Генетико-психологический анализ соответствующих положений ряда известных ученых, таких как А.Р.Лурия, Л.С.Выготский, Н.А.Бернштейн, Б.М.Теплов, А.Н.Леонтьев, Э.В.Ильенков, В.Д.Небылицын, Е.Т.Соколова, Л.Н.Собчик, позволяет исследователю по-новому посмотреть на традиционные данные. Так, интересным является взгляд на темпераментальные, то есть энерго-динамические свойства или тенденции, в которых в наиболее чистом виде воплощается «действительное сочетание биологического и психического. Каждое свойство темперамента и является как будто «зернышком» (высказывание Л.Н.Собчик – Р.В.): в нем очень четко и ясно видно, «что в нем из биологии и что из психологии» [10, с. 248-249]. В целом, как отмечает исследователь, «на данный момент существует достаточный эмпирический материал в традиционной психологии, чтобы говорить о наличии определенной теории биопсихического единства человека» [10, с. 249-250].

С.Д.Максименко обращается при этом также к проблеме телесности, подчеркивая тот ее аспект, который определяет роль тела в становлении личности. Ведь последняя «являет собой далеко не только набор невещественных по природе психических структур. Мы говорим о личности, имея в виду обязательно целостного *человека*, а человек без тела не существует вообще: без лица, без телесной структуры. И речь не идет лишь о *влиянии* особенностей тела на личность или на психику, речь идет о единстве. То есть, психология постепенно возвращается к тому, чтобы рассматривать тело не как носителя психики, носителя идеального, а как составной компонент, просто необходимую составную часть личности в целом. И телосложение, особенности тела слишком рано входят в тезаурус личности. Ребенок слишком рано знакомится со своим телом, его образ «Я», самосознание абсолютно не отделяет тела. То есть, все телесное психично. То есть, телесность является структурным компонентом личности, и, как таковая, обязательно должна входить в психологию личности.

…Говоря о личности, мы не можем отделить ее от ее тела так, как отделил фантаст Беляев голову профессора Доуэля. И это означает, что все телесное пронизано психикой, разумом человека, который является символикой, а, следовательно, оно проходит через все сознание» [10, с. 250].

С.Д.Максименко соглашается с мнением У.Штерна о конвергенции, сочетании биологического и психологического, их функционировании вместе как двух процессов, которые сосуществуют и работают друг на друга. «Они относительно независимы и, конвергируюсь, объединяясь, создают, собственно, то, что называется личностью. И это мы хотели бы акцентировать. Рассматривая биопсихическую подструктуру, следует не забывать нашей исходной логики относительно онтогенеза личности. Мы понимаем появление личности как целостного носителя психики человека, как результат

сочетания пожизненного, очень давнего объединения биологических процессов и процессов социальных. Сама психика есть, на наш взгляд, результирующей силой, результирующим вектором объединения этих двух крыльев, и в таком понимании, если иметь в виду наши представления об онтогенезе и о *нужде* как энергетически-информационной силе, благодаря которой существует все живое на Земле, понятие биопсихического, вообще-то, должно быть снято, потому что все биологическое в личности является очеловеченным, оно не является чисто биологическим, оно есть и социальным в то же время. С другой стороны, все, что мы знаем о личности, безусловно, является социальным: это взаимоотношения, деятельность человека, ее отношения, ее идеи. Все это есть благодаря тому, что существует не мозг, а тело как целое. Поэтому мы данную структуру представляем как исходную, корневую, психическую» [10, с. 251].

5. **Опыт личности**, как ее подструктура, рассматривается С.Д.Максименком отдельно от когнитивной сферы. «Опыт – это определенное состояние системы, которая имеет не только энергетическую, не только структурную, но и информационную природу. Все, что происходит с человеком, независимо от его желания воспринимается системой опыта человека. Информация, поступающая из окружающего и внутреннего биологического, является динамичной. Мы имеем дело с непрерывным потоком информации (потоком *нужды)*, которая является информационно-энергетической по природе и проходит через человека как существо, и проходила до этого через очень много существ, и будет проходить еще *через* много других. Этот поток нигде не может затормозиться, и не может накапливаться.

Существует единственная динамическая энергетически-информационная система, благодаря тому, что в ней накоплен опыт *прошлого* существования. Когда мир удваивается, благодаря появлению символов, благодаря появлению сознания, тогда возникает трансценденция как возможность системы заниматься самой собой, возможность взять из этого потока то, что мне нужно. Формируются механизмы регуляции, которые «выхватывают» из потока информации то, что нужно человеку в данный момент. Это, фактически, и есть весь механизм. Человек не накапливает, а *берет* эту информацию…» [10, с. 252].

Ученым предлагается новый, нетрадиционный взгляд на опыт как поток, в котором «информация никогда не сохраняется в «чистом» виде, из-за того, что она подхватывается, входит в этот поток в том виде, в котором существует жизнь. И вследствие этого начинает становиться понятным, что может сохраняться, действительно, не только информация как дискурс. Материалом, который сохраняется, являются навыки, умения человека, его системы поведения, способы его реакций на определенные события, а также способы реакции других на него, способы поведения в отдельных ситуациях, отдельных системах, последовательность этого поведения.

Носителем опыта является личность в потоке информации. Информация эта комплексна, целостна и сохраняется в этом потоке в виде двигательном, *исключительно* двигательном. Он не может там быть в состоянии покоя вообще, не может ни на минуту остановиться. Нам нужен… свой принцип дополнительности, потому что в опыте мы видим то же, что физики увидели в электроне. Он является одновременно и течением, и структурой. И здесь, как нигде, виден этот процесс. Психика по многим параметрам имеет те же проблемы, которые исследуются на уровне микромира» [10, с. 253].

Следовательно, «опыт является *опытом всей личности*. С самого начала носитель информации включает в себя поток и сознательного, и бессознательного. Поток является сгруппированным и структурированным, безусловно направленным, его двигает *нужда* как исходный носитель. Поток, безусловно, является таким, что пронизывает всю жизнь личности и выходит за ее пределы. И когда мы говорим, что личность после физической смерти остается в нашей памяти, – что именно остается в ней? Остаются информационные следы, которые возникли в опыте этого человека. Не только ее образ. Остается все, что с ней связано, все – целостно. Почему говорят, что хорошо, когда мы не видим мертвым близкого человека? Потому, что мы его помним как живого. Потому, что это не разрушает образ целостной личности, которая перед нами. И тогда это ярче, еще ближе к сути того человека, который был рядом с нами. И если не будет информационной части в потоке *нужды* как носителя жизни, то не будет вообще системы, которой не будет, на чем держаться.

Таким образом, опыт представляет собой генетическое целое, возникающее по всем законам развития целостной личности, и существует в определенных формах, и изменяется эта форма существования личности так же, как изменяются все другие ее структуры. Опыт входит в контекст существования данной личности и связан с линиями ее развития» [10, с. 254].

6. **Познавательная сфера** признается С.Д.Максименком атрибутивным признаком системы «личность» (в отличие от некоторых исследователей, которые отрывали эту сферу от нее), поскольку «существует объективная необходимость наличия определенных психических структур, действие которых позволяет существовать *нужде,* то есть – обеспечива ет ориентацию субъекта и его взаимодействие с окружающим миром. Познание является функцией существования личности, и именно в ней следует искать понимание его единства» [10, с. 255].

О важности познавательной сферы как подструктуры личности свидетельствует, по мнению ученого, известный в нейрофизиологии и когнитивной психологии факт удвоения объема головного мозга дважды – в первый год после рождения (с 350 см$^3$ до 700 см$^3$) и в 12-13 лет (до 1400 см$^3$), – и последующее увеличение площади его поверхности. По гипотезе автора теории, «от оплодотворения и до рождения человеческого существа *нужда* (главным образом, ее информационная составляющая) как бы накапливается в мозговых клетках, создавая информационную почву существования и, в то же время, могучий энергетический потенциал готовности (стремления!) к самообновлению информации как условия последующего существования и развития. Личность оказывается в состоянии готовности к настоящему энергетически-информационному *взрыву*, который происходит в первый год ее постэмбрионального существования. Это действительно взрыв – …который происходит с ней, с ее мозгом, с ее психикой в такой критически маленький период существования!... Это похоже на *инсайт*, внезапное открытие мира. Но ребенок оказывается *готовым* к этому, и такое кардинальное увеличение объема мозга в сверхкороткое время может говорить лишь о том, что это полностью детерминированная, спрогнозированная, ожидаемая *акция* навстречу миру информации. Это «движение навстречу» является проявлением активности субъекта *нужды* к жизни, к существованию.

…Количественный показатель (увеличение на 100%) является «избыточным» относительно заданий сугубо адаптивных. Уместнее говорить о тенденции овладения и переживания-преобразования окружающего в «свое-иное» – в

сознание и самоосознание. Такого размера изменений мозга, как у человека, нет у ни одного другого живого существа. Это говорит о потенциальном могуществе интеллекта, и, в частности, о готовности воспринять, точнее – «вобрать в себя» что-то намного большее и более многообразное, чем мир природы: это вторая природа, мир человека. С первых дней жизни ребенок воспринимает не только объекты – он воспринимает язык, сложную информационную структуру с множеством контекстов и ответвлений – и ребенок оказывается способным к этому! Уникально-универсальное средство человеческого сосуществования, закодированное и разветвленное, оказывается «по силам» новорожденному ребенку. И, отметим, – лишь и исключительно *человеческим* ребенком.

В этом плане, также адекватно и синхронно во времени, у ребенка формируется «средство в ответ» – собственный язык. Вход в мир социального существования, «социальное оплодотворение» оказывается синхронизированным со «взрывом» развития когнитивной сферы. Это может говорить лишь о том, что в начале онтогенеза когнитивная сфера является доминантной в существовании и развитии личности» [10, с. 255-256].

Последующее развитие познавательной сферы личности у ребенка происходит путем дифференциации познавательных процессов. Развитие этой сферы «являет собой движение от менее развитой, недифференцированной целостности, через дифференциацию – к интегрированному единству.

Следовательно, генетически изначально когнитивная сфера человека являет собой упрощенное неструктурированное (аморфное) единство, и ее последующее развитие происходит в направлении дифференциации, потому что такой является необходимость существования человека в биологическом и социальном окружении. Вместе с тем следует отметить, что дифференциация не означает отделения процессов один от другого и от личности в целом: выражение С.Л.Рубинштейна, что психика человека *личностна*, означает в данном случае тесную взаимосвязь и определяющую роль личности относительно функционирования и развития психических познавательных процессов. Это хорошо видно в последующем онтогенезе: уже в конце первого года жизни ребенка познавательные процессы, которые существуют как отдельные, в то же время начинают объединяться в новую, высшую, интегрированную целостность. Этот процесс завершается в подростковом возрасте (случайным ли является то, что он совпадает еще с одним 100%-м увеличением объема мозга?) [10, с. 256-257].

Как считает ученый, в этот ключевой для развития личности момент происходит интенсивный процесс создания образа мира – как следствия его отображения и как основы «внутреннего мира» личности, что в современной когнитивной психологии, в лице Найссера и других исследователей, связывается с так называемой перцептивной схемой. «…В данном случае следует опираться на действительное понимание истоков формирования и существования личности. Схема – это часть, составной элемент того социально-биологического опыта, который передается и вызывает развитие и существование личности в целом. В принципе, она включает у себя когнитивные моменты, как и другие, и передается это за счет так называемой «социальной наследственности», как ее назвал П.П.Блонский, от социальных существ – родителей ребенка. Следовательно, наличие того, что когнитивная психология называет когнитивными схемами… вызывается не какими-то внеприродными явлениями. Это предопределено тем, что существо никогда не рождается из неживого и неличностного: оно является носителем опыта. И «когнитивная сфера» является частью этого опыта» [10, с. 257].

Анализ когнитивной сферы дает С.Д.Максименку основание для выявления очень сложных взаимоотношений когнитивного и эмоционального на разных этапах онтогенеза личности: «…Первичные образы и первичный опыт человека складываются, главным образом, на базе эмоциональных переживаний,… но это означает также, что когнитивная сфера взаимодействует с эмоциональной сферой, ведь без познания просто невозможными являются любые впечатления. С другой стороны, любые сигналы об окружающем мире, пусть бы они были самыми простыми, являются в то же время эмоциональными, чувственными» [10, с. 257-258].

Важными в проблематике изучения познавательной сферы личности являются для С.Д.Максименка вопросы формирования и функционирования образа, например: как формируется образ; как человек видит образ; где ориентируется человек – в системе образов, которые складываются у него о внешнем мире, в самой этой среде, что в действительности отражается в моей психике; как зрительный образ формируется благодаря слуху или другим рецепторам, как происходят эти переходы? «Нам кажется, что использование здесь явления переживания… может частично помочь ответить на некоторые вопросы. Кроме того, нам кажется очень эвристической позиция, заявленная в философии Спинозы, и его термин «вычерпывания внешнего мира человеком». Речь идет об активном взаимодействии человека с предметом, в результате которого образ формируется, проявляется. Опять-таки мы видим, что объяснение любого факта, в данном случае образа, возможно лишь, если мы «схватим» в эксперименте процесс его возникновения, либо процесс перехода одного образа в другой, либо процесс изменения образа. Фактически, речь идет об изучении генезиса образа.

…Образ чуть ли не с самого начала существует во внутреннем мире *одновременно* и *рядом* с соответствующим понятием. Постепенно он «свертывается», скрывается его чувственно-чувствительная насыщенность, и так возникает знак. Мы не можем «спорить» с Выготским, который доказывал, что «вращивается» именно знак, поскольку не имеем эмпирических фактов. Но генетическая логика говорит сама за себя: знак не вращивается (он просто слишком сложен и «инороден»), а создается самим человеком с помощью объединения образа и слова. Почему это становится возможным? На этот вопрос культурно-историческая теория отвечает абсолютно верно – потому что человеческое познание является личностно-активным процессом (это – не зеркальное отображение). Активность и деятельность создают внутренний мир» [10, с. 258].

Актуальным остается, по мнению ученого, вопрос об адекватности отражения мира познавательной сферой личности, последняя способна как на непосредственное, так и на опосредствованное познание мира. Вместе с тем, «непосредственное отображение действительности в восприятии не открывает нам его существенных признаков и тайных механизмов существования явления или предмета. Это достигается с помощью мышления, которое позволяет открыть, удержать, абстрагировать и обобщить существенное как таковое. Возникает абстрактное знание, и образ восприятия дополняется и обогащается. Однако он остается образом, имея все соответствующие свойства (константность, предметность etc.). Этот образ человек «переносит» на действительность и изучает, собственно, не ее,

как таковую, а ее соотношение с абстрактным образом. Появляются новые знания, и возникает иллюзия познанности мира. Очень неприятная и опасная иллюзия. Мир оказывается таким, что отвечает нашему представлению о нем. И это необходимо, ведь тогда человек чувствует себя уверенно, надежно и комфортно. Но на самом ли деле мир является тем, что существует в нашем представлении? Современная наука (прежде всего, физика) приходит к парадоксальному выводу: мы не знаем мира, мы не умеем его познавать, вместо этого познаем абстракции, которые изучали в школе. Этого хватает «для жизни», но не всем и не всегда. Механизм, благодаря которому человек стал человеком, создала культура, этот механизм, похоже, исчерпывает себя и превращается в тормоз для последующего развития. Необходимо изменять стратегию изучения познавательной сферы. Существуют некоторые факты, которые удостоверяют потенциальную возможность человека относительно последующего познания мира» [10, с. 259].

С.Д.Максименко указывает в этой связи на два факта. Один из них касается хорошо известного процесса опосредствования, в частности, того его аспекта, который связан с созданием человеком средства. При этом «он уже знает, зачем он ему нужен, то есть он знает какой-то «кусочек» будущего (когда дикарь делает зарубку на дереве, он же осуществляет это недаром: он *знает*, что ему не хватит памяти (!?), что когда-то он посмотрит на нее). И это настоящая и большая загадка человеческой личности: мир, по-видимому, дан нам не только в перцепции и сенсорике» [там же].

Второй факт связан с познавательной деятельностью талантливого, гениального человека, который открывает скрытые тайны мира. «А возможно – это совсем не так, возможно, талантливый человек просто видит мир таким, каким он является, а не таким, что отвечает усвоенным предыдущим схемам? С.Л.Рубинштейн писал как-то, что восприятие человека устроено достаточно прагматически – есть так называемые «сильные» стороны предметов и явлений, которые отвечают ближайшим житейским потребностям и на которые ориентируется человек. Возникает якобы точка отсчета. Но любой предмет, явление является безграничным в своих свойствах и качествах. Почему же мы не видим их? И почему их увидел гений? Так возникает проблема созерцания: мир – не против меня, как кладовка полезных, вредных, приятных или неприятных вещей; он – еще и *вокруг* меня (и я – в нем), и если посмотреть незаинтересованно (с прагматической точки зрения), возможно, мы сможем увидеть…» [10, с. 259].

7. **Направленность личности** трактуется С.Д.Максименком в узком смысле – «как действительное объединение важнейших смыслообразующих мотивов, которые делают жизнь человека структурированной, упорядоченной, целеустремленной. Направленность в таком понимании и является той подструктурой личности, благодаря которой есть смысл говорить о том жизненном явлении, которое мы называем жизненным путем личности. Отличие последнего от развития принципиально. Жизненный путь упорядочивается через сферу внутреннего мира, через самосознание и через ценности и смыслы» [10, с. 260].

Такой взгляд исследователя на направленность личности опирается на анализ идей Э.Шпрангера, К.-Г.Юнга, Г.Олпорта, К.Роджерса, Л.И.Божович и др. В то же время, в нем акцентируется тот момент, что, «как и все подструктуры личности, направленность является подструктурой, связанной со всеми другими, она является воплощением и определенным интегрированным объединением всей личности. Вместе с тем, как и все другие подструктуры, направленность является специфической подструктурой. Самыми существенными компонентами являются ценности и смыслы. Если каждая личность является направленной, то возникает вопрос: направленной на что? Этот вопрос является не таким уж и легким для понимания в пределах психологии личности» [10, с. 260].

Наиболее интересным является ответ на этот вопрос, который С.Д.Максименко связывает с типологией личностей. Он обращается в этом плане к известной типологии людей, разработанной Э.Шпрангером, предусматривающей их деление на шесть групп, в соответствии с ценностными ориентациями (теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный человек). В таком случае «направленность означает определенный порядок создания и структуризации личностью своего собственного жизненного мира. Независимо от того, кто по профессии этот человек, или какой его образовательный уровень, он стремится построить свой окружающий мир так, чтобы он отвечал его внутренним тенденциям, его внутренним желаниям. Направленность – это и создание, и группирование, и структуризация человеком возле себя мира по определенным законам. Когда мы говорим об эстетической направленности, то это значит по законам красоты, когда мы говорим об этической направленности, то это по законам добра и справедливости, когда мы говорим о прагматической направленности, то это по законам пользы, по законам продажи, по законам товара» [там же].

Такой подход к направленности и ее значительной роли в организации жизненного пути личности есть, по убеждению ученого, «оправданным потому, что направленность является действительно исключительно личностным показателем. Направленность определяет достижение. Направленность определяет стиль жизни человека. Направленность определяет стиль общения и то, что же в этом мире является для человека самым главным. Говоря о направленности, мы говорим об экзистенциональных ценностях, экзистенциональных смыслах. Направленность пронизывает всю личность, все сферы жизни и всю деятельность личности» [10, с. 261].

В генетико-психологическом контексте следует, как считает С.Д.Максименко, отметить, что изначально направленной является *нужда* как энергоинформационный носитель, ортогенетически направленной является эволюция, развитие: «Мы знаем, это направленность от более простого к более сложному. В личностной направленности мы видим эволюционный переход, спираль от направленности биосоциальной *нужды* к направленности высшего, духовного уровня. Это направленность личности. Снова возвращаемся к вопросу: направленность на что? Мы уже дали один вариант ответа: направленность на структуризацию собственного мира по своим собственным законам. С другой стороны, можно говорить о направленности на рост, направленность на то, чтобы стать более сложным, чтобы стать более гибким и целесообразным, это значит стремление к развитию. Мы все можем быть тем, кем мы можем быть – мы можем быть более развитыми. И мы можем выйти на тот уровень, когда человек может преодолеть это противостояние плюса и минуса, противостояние черного и белого. Имеется в виду то, что может быть не позитивное или негативное, а может быть выше, сложнее, лучше. Вот в этом смысле лучше. Человечнее, целостнее. Противостояние хорошего и плохого заканчивается, когда мы говорим, что есть еще и третье. Это третье сложнее, более целесообразно и целостно. Так мы снимаем вековечное противостояние. К этому и идет личность, это и есть ее направленность более высокого вида» [10, с. 261].

8. **Способности** образуют подструктуру, которая признается автором генетико-психологической теории очень важным функциональным звеном структуры личности. Способности выступают, прежде всего, как сугубо социальное достояние человека, ведь человек живет в социуме, который требует от него «определенного функционирования, достижения определенных успехов в решении каких-то дел». Поэтому можно определить «способности *как степень овладения человеком средствами действия.* Имеется в виду, что любая деятельность, какую бы мы ни взяли – учеба, труд, физическая, умственная деятельность, включает в себя обязательно систему действий и систему способов их выполнения. Способным называют человека, который хорошо усвоил способы действий, а неспособным – того, кто усвоил их в меньшей степени» [10, с. 262].

Важным аспектом понимания способностей является роль, которая придается, с одной стороны, задаткам как предпосылкам, и социальным требованиям, социальной практике, системе учебы, с другой. Ученый признает их одинаково необходимыми, поскольку по своему происхождению способности являются целостным феноменом и «мы не можем никоим образом разделять» их на то, что главнее. Для нормального развития способностей одинаково важны и задатки, и социальные предпосылки, поскольку первые имеют биосоциальное происхождение, а вторые невозможны без биологического носителя, что у человека имеет также биосоциальную природу.

Вместе с тем, существуют предпосылки для высокого уровня развития способностей у детей с нормально развитыми задатками. Они проявляются в том случае, «когда превалирует, доминирует все-таки социальный контекст», «если социальный контекст, то есть среда, в которой находится ребенок, является благодатной для развития тех или других способов действий – художественных, музыкальных, научных, спортивных и любых других, – и, с другой стороны, если эта благоприятность, комфортность соединяется с тем, что ребенка это очень мотивирует как целостную личность, ей хочется это сделать самой, а не по принуждению другого; если эти две вещи дополняются третьей, то есть человеком или количеством людей, которые личностно воспринимают этого ребенка и желают его научить, создать в нем эти способы действий, тогда эта система будет превалировать над биологическими, физиологическими задатками, и та или иная способность как система способов может быть развита очень высоко и очень сильно. Но не нужно забывать о границе, которой является норма развития анатомо-физиологических структур. То есть, речь идет о здоровом мозге, здоровых мышцах, о зрительных органах вообще» [10, с. 263].

При анализе уровня развития способности исследователь предлагает не отходить от ее определения, не забывать о такой важной вещи, как «личностный оттиск», личностный отпечаток человека, которого мы называем талантливым, гениальным или настоящим мастером. На всем, что он сделал, как будто есть марка, что это сделал именно этот человек и так больше не может сделать никто. Она возникает вследствие того, что система способностей, способов действий соединяется с личностными структурами, отражается, опредмечивается на том продукте, который выходит в результате активности этой личности. Уникальность узора межфункциональных систем данной личности воплощается в вещи: это может быть и материальный предмет, и идеальное построение: ясно, что этого достигают не все люди. Здесь должно быть уникальное единство всего внутреннего мира и вообще всей личности в целом» [там же].

Исследование способностей предусматривает, по мнению ученого, анализ и других явлений, в частности, таких как сенситивность (период наибольшей открытости к определенным обучающим влияниям, легчайшего овладения способностями); одаренность (способность к очень быстрому переходу от аффекта к выполнению, к «включению» различных умственных процессов, отысканию других способов решения); способность к учебе (степень обучаемости, открытости человека к формированию в себе способов действий, к преобразованию знаний в способы, выполнению деятельности, связанной с учебой); уникальность и неповторимость структуры узора способностей личности; существование способностей лишь в развитии (они возникают, функционируют, развиваются по собственным закономерностям, которые действуют в контексте общеличностных закономерностей становления индивида); целостность, уникальность личности, которая формируется, существует и становится в ее живом движении, которое включает социально-культурные ценности, с одной стороны, и биологическое, генетическое основания личности – с другой» [10, с. 264-266].

Подытоживая генетико-психологический анализ структуры личности, С.Д.Максименко отмечает несколько важных моментов, которые касаются, прежде всего, попытки выйти при описании этой структуры в область детерминации ее развития, его законов и механизмов, процесса существования личности в мире. Определяя сам факт наличия в личности на данный момент описанной структуры, ученый не настаивает на том, что она может быть только такой. «Данный вопрос является открытым, ведь мы еще очень мало знаем, в действительности, о личности, очень мало, в чем видим человеческое бытие. Мы видим человека в ситуациях той жизни, которая есть в настоящее время. Если взять человека начала эры человечества – у него не было такой структуры личности: она была неразвитой» [10, с. 266].

С другой стороны, здесь, по мнению ученого, будет “уместным еще одно замечание, относительно бесконечности личности. Это действительно извечная загадка человека. Мы не можем понять, как произошло так, что личность каждого человека вместила в себе всю Вселенную. Как случилось так, что когда я слышу, что открыта новая галактика, которую никто никогда не видел и не сможет увидеть, я могу ее представить. Это «виденье» родилось внутри человека, в его внутреннем мире. Эти вещи остаются непонятными, и мы говорим о том, что личность остается открытой как миру, так и глубинам своего существования, возможностям возрождения этого мира, его переживаниям. И так же точно она остается всегда открытой для научного исследования. И это следует воспринимать нормально и не стремиться построить единственную и на всю жизнь непревзойденную теорию личности, и очень нервничать, когда она кому-то не нравится. Мы всегда будем находить в человеке то, что не входит ни в какую теорию. И именно этим хотелось бы завершить рассмотрение структуры личности, потому что это не окончание, а начало. Это вечное начало исследования человека, которым является, вообще-то, вечная его жизнь” [там же].

### 33.6. Психологическое здоровье личности

Концепция психологического здоровья личности приобретает, по убеждению С.Д.Максименка, свое важное значение в системе предоставления психологической помощи людям, в частности, со стороны психотерапевтов. «Первыми проявлениями психологического нездоровье есть симптомы неадекватности, неопределенности в плане

эффективности собственных переживаний, поведения. Благополучие в психологическом здоровье личности может быть нарушено доминированием определенных отрицательных по своей сути черт характера, дефектами в нравственной сфере, неправильным выбором ценностных ориентаций» [10, с. 267].

Анализируя понятие «болезнь», «здоровье», «психическое здоровье», «психологическое здоровье», ученый предлагает следующие определения. ***Болезнь*** целесообразно понимать "как действие совокупности разрушительных процессов в организме человека, следствием чего являются не только ухудшение физического самочувствия больного, но и изменение его личности, отклонение в эмоционально-волевой и мотивационной сфере. Учитывая такую позицию, возвращение к ***здоровью*** предусматривает устранение негативных последствий болезненных переживаний, нежелательных установок, неуверенности в собственных силах, тревожности и других болезненных и пограничных состояний. Здоровье мы можем определить как глобальное психическое состояние личности, характеризующееся динамической гармоничностью внутренних переживаний и связанных с этим эффективностью и успешностью деятельности человека» [там же].

***Психическое здоровье*** понимается автором теории «как аспект здоровья вообще, который подчеркивает состояние душевного комфорта, отсутствие патологических психических проявлений и способности к эффективной деятельности и саморегуляции в соответствии с собственными (отрефлексированными) целями и интересами человека» [10, с. 267].

Понятие ***психологического здоровья*** отличается от предыдущего термина и предлагается использовать «в связи с необходимостью дифференцировать состояния соматически и психически здорового человека относительно его становления как целостной личности, уровня и содержания высших двигательных переживаний и процессов смыслообразования» [там же]. Ученый считает правомерным понимание понятия психологического здоровья И.В.Дубровиной с точки зрения полноты и действительного богатства развития личности, отмечая при этом, что здоровье вообще и психическое здоровье в частности «выступают необходимыми условиями психологического здоровья, но, в то же время, и последнее (то есть – возможность полноценного развития) влияет на соматическую и психическую сферу человека. Отметим, что именно это противоречивое единство констатируют, в частности, все психологические направления в современной медицинской и психологической науках» [там же].

Из этих размышлений исследователя вытекает достаточно неожиданная мысль о том, что "процесс деятельности вообще (и особенно – в детском возрасте) является могучим фактором здоровья личности – и соматического, и психического, и психологического! Объясним нашу позицию. Деятельность нужно рассматривать не только как фундаментальный ***процесс***, важную ***форму активности***, но и как особое ***состояние*** человека (М.К.Мамардашвили). Это – состояние комфортности и стеничности, поскольку оно являет собой переживание человеком собственной полноценности, активности, принадлежности к человеческому роду и его достоянию. Приобретение опыта, формирование новых способов действий не только адаптирует и приводит к возникновению новых мотивов и ценностей, оно ***роднит*** человека с культурой и раскрывает ему самому его собственную потенциальную безграничность. Другими словами, деятельность является органически-присущим человеку явлением, ***формой*** его развития как личности (Л.С.Выготский), и именно по этой причине мы считаем ее действительным фактором здоровья личности. И когда человек не может реализоваться в деятельности, или по каким-то причинам не может учиться, это является фактором возникновения нездоровья (аналогично с явлением "сенсорного голода"). Данная закономерность "работает" на протяжении всей жизни человека, но острее всего в детском возрасте, когда формируется именно психическое душевное естество как сплав социального опыта с собственной активностью субъекта" [10, с. 267-268].

С этой генетико-психологической позиции по-новому воспринимаются концепции психологического здоровья в существующих теориях личности таких авторов, как:

– З.Фрейд (который предложил два критерия психического здоровья – любовь и труд: способность производительно работать и подерживать доброжелательные межличностные отношения);

– К.Роджерс (пять признаков психологического здоровья: открытость опыту и переживаниям; ведение экзистенционального, то есть полноценного насыщенного существования; организмическое доверие; эмпирическая свобода, креативность);

– Д.Келли (четыре параметра психологического здоровья человека: проверка правильности своих взглядов через практику, опыт, исследование; готовность к изменению личностных конструктов, взглядов и ролей, желание расширения поведения и представления о мире; наличие осознанного широкого репертуара ролей;

– К.Хорни (раскрытие своего врожденного потенциала; воплощение своей судьбы; избегание чувства отчуждения, отдаленности от людей; пренебрежения к себе);

– Ф.Перлс (психологический рост личности путем расширения зон самоосознания, ее зрелость как способность перейти лишь от опоры на себя к равновесию в себе и между собой и средой через осознание потребностей; самостоятельность; способность к саморегуляции; "компетентность" во времени; целостность отношения личности к жизни, ее прошлому, настоящему и будущему; гармоничное, конгруэнтное мировосприятие, без противоречий внутреннего и внешнего порядка);

– Экзистенциональная психология указывает на такие признаки психологического здоровья, как: переживание настоящего как осознание личностью ее собственной деятельности и внутренних интенций к ней; открытость к будущему, желательность его, отсутствие боязни к нему; переживание прошлого как такого, что остается позади и хотя больше не существует, но является для нас живой реальностью с некоторыми качествами – доступностью, ценностью, изменчивостью; прошлое не нужно отчуждать, отстранять и тем самым разрывать непрерывное течение жизни, на него нужно отреагировать и хранить его как корень жизни, чтобы не перестать быть личностью; прошлое, настоящее и будущее должны образовывать в психике здоровой личности единственное целое; свобода личности, которая преобразуется в случае психологического нездоровья в жесткий миропроект, в котором существует ограниченность, невозможность выйти за границы, увидеть безграничность возможностей.

Подытоживая свою концептуальную позицию в понимании психологического здоровья, С.Д.Максименко отмечает:

"Здоровая личность не означает личность правильную. Это человек, который может совершать поступки так, как он хочет, по-своему.

Здоровый образ жизни, с психологической точки зрения, – это адаптивная, осознающая себя, трансцендентная личность" [10, с. 268-271].

### 33.7. Генетико-психологические вехи, узловые моменты существования личности

С.Д.Максименко признает существование личности явлением целесообразным. При этом личность не "придумывает", не "изобретает" целесообразность, не "наделяет" ею природу, а реально создает целесообразность своего существования в природе, частью которой является человек, который "осуществляет целеполагание в сознательной деятельности, и в безгранично большой совокупности представителей рода человеческого, в безграничности времени существования поколений, являет собой действительно целесообразный момент, в котором изменяются природные явления и естественная сущность. Человек изменяет природу, но не только в деятельности. Он изменяет ее самой своей сущностью и существованием. Человек – это форма существования природы, естественного, в которой оно тесно переплетено с социально-культурным и являет собой абсолютно особый, неповторимый сгусток биосоциального единства, который саморефлексирует. Человеческая жизнь, существование личности каким-то вполне невероятным, прекрасным образом вбирает в себя все – не только природу как естество – весь мир. Она не просто естественна – она сама природа, сам мир в бесконечности потенций и направлений, глубин и вершин существования. Так создается особая ткань целесообразности мира, в которую вплетена жизнь человека. Так возникает онтология его существования – драма" [10, с. 272]

Ученый подчеркивает именно этот драматичный аспект человеческого существования – «ему дано рефлексировать собственное существование. Выбирать, руководить, переживать, изменять и… в конце, встречаться с его конечным характером – ведь я существо естественное. В этом главная драма человеческой жизни. Онтологически человек является вплетенным в это естество и так, как за утром идет день, так за детством и юностью идет зрелость; как день сменяет ночь, так зрелость сменяется старостью; и как вечер сменяет ночь, так старость сменяется… глубокой старостью и где-то там, на грани глубокой ночи и раннего-раннего утра я уйду…, чтобы пришло новое детство, новая жизнь и никогда не заканчивалось это пожизненное существование людей…» [10, с. 273].

С.Д.Максименко добавляет к рефлексии драматургии существования, осуществляемой целым рядом гениальных мыслителей, в частности, Ф.М.Достоевским, З.Фрейдом, К.-Г.Юнгом, А.Маслоу, С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, В.С.Высоцким, свои глубокие, проницательные философско-психологические размышления. Он отмечает, что при этом «осуществляется сложный, целостный, эмоционально насыщенный анализ всего моего бытия, анализ моей драматичной жизни, осеняемой футурогенной концепцией – обращением в будущее всегда – от *самого* начала и до *самого* завершения. И я создаю и выражаю лишь добрые, мягкие импульсы, уничтожая в себе все подлое, коварное, злое. Я, находясь на грани собственного бытийного существования, выступаю как провидец собственного будущего. Я себя либо полностью уничтожаю, либо нахожу в себе «точки» достоинства, которые я отсылаю в будущее. А вообще-то я *каюсь*. Мое раскаяние являет собой мою силу перед будущим.

…И когда я появляюсь перед бездной небытия, во мне есть это вечное, которое я сейчас снимаю с себя, как попону сбрасывают с коня. И я всматриваюсь в будущее без оптимизма, но с моими способностями, что их осуществят потомки» [10, с. 274].

Важно при этом – не забывать «о Другом. Он – зеркало, он тот, кто постоянно и всегда нуждается в рефлексивности и подъеме над собой. Трансценденция – это судьба выдающихся и особенно одаренных. Но трансценденция – это не отход от мира. Это приход в него. Проблема заключается, скорее, не в поглощении повседневностью, как это представляют некоторые особенно рьяные исследователи, а в нашем страхе быть рефлексивными. Кажется, я буду выглядеть смешно и бессмысленно, если буду серьезно рассуждать о великом и конечном... Чудак, неудачник, странный. Так ли это в действительности? Я в действительности на каждом шагу, в каждое мгновение встречаюсь с этими вечными экзистенциональными проблемами – смертью, одиночеством, изоляцией, нелепостью, любовью, верностью, порядочностью. Я не избегаю их, а решаю на своем уровне. Но всегда решаю, никогда не избегаю. Просто не могу иначе» [10, с. 275].

С.Д.Максименко правомерно констатирует, что «уровень драматизма является одним из важных показателей уровня развития личности. Мы говорим о драматизме судьбы, драме жизни, о драматизме самой личности…, потому что всегда думаем о конечности существования и об осуществимости. Драма всегда духовна, – что бы ни происходило в «повседневности» – измена, обида, ссора, зависть, – драма, когда захвачен дух. И еще очень существенным является то, что драма «связана не только с осознанием конечности существования, но и с осознанием собственных пределов: драма в том, что я, собственно, не могу подняться над собой и стать выше себя. Мы можем и не подниматься, и тогда перед нами драматизм неисполнимого. Но мы можем… попробовать: осознавая свою несостоятельность, ограниченность, слабость и зависимость, мы обращаемся к внутреннему миру и… работаем с ним. Мы становимся более сильными, более высокими, лучшими. И не настолько уж важно, в какой форме и как мы это делаем: читая книги, просматривая фильмы, слушая музыку и… думая, воспитывая ребенка и видя в нем светлое и вечное, делая добро своим близким и… прощая их, достигая вершин... Главное, чтобы был этот труд, сложный, дискомфортный, долгий. Мы принуждаем работать свой ум и свои чувства для того, чтобы, соединившись в противоречивой, неразрывно соединенной паре, они создали человеческое – рожденный мной самим субъект жизни» [10, с. 275-276].

В своеобразной драме неповторимой жизни каждой личности могут быть выделены, по мнению С.Д.Максименко, «**объективно** противоречиво-драматичные вехи, узловые моменты онтогенеза человеческого существования» Их пять [10, с. 276-280].

1. **Зарождение существования** человеческого индивида и подготовка его к жизни в этом мире. В этой настоящей драме жизни много действующих лиц, интересов, смысловых «слоев» и вопросов. «В любви ли зачато это новое существо, какой именно импульс биосоциальной потребности оно получило? Каковы отношения родителей между собой и многопланово-многослойное взаимодействие этого нерожденного еще человеческого существа и матери? Это все является очень важным. В это время ребенок уже берет от мира очень много – как материального, так и нематериального. И он отвечает миру, конечно, как может. Уже есть ответ. Важно, как его ждут, о чем говорят и

думают, к чему готовятся. Что и как думает, чувствует это существо, но оно уже активно: выбирает место, где и как удобнее, заявляет о себе, выражая свои состояния. Он – готовится. Это еще и драма женщины, вся жизнь которой будет другой, и она к тому же почувствовала, поняла такое, о чем нельзя догадываться. Это – существование вдвоем. Он, этот нерожденный человеческий ребенок, уже структурирует отношение, среду, ожидание, если… его ждут. Или – ничего этого не делает, если не ждут, и тогда чахнет уже в утробе – нежданный, ненужный, лишний. Таким он и придет в этот мир, уже пройдя первую драму своего существования – в светлых и радостных тонах или, напротив, в грустных и пугающих» [10, с. 276].

2. **Вступление в жизнь**, «вдыхание ее», когда индивид приходит в этот мир, чтобы создать свою собственную жизнь. «Я увидел этих родных людей, которых уже знаю. Но вот теперь – увидел, «вдохнул» этот сгусток социального существования – прекрасного и такого разноцветного, но в то же время, тяжелого, несправедливого. Рожденный ребенок – это выраженная вечность… Вот настоящая драма ребенка – нужно соединиться с этим миром, а как и с чем именно?..

Ребенок должен войти в этот мир, сделать его своим, и он формирует в себе внутренний мир, присваивая внешний. Это – очень тяжело, потому что противоречит его естеству и внутренней природе. И ребенок создает игру – мир фантазий, специальных действий, переживаний. В игре он сохраняется и развивается. Через нее перестает быть одиноким. Ребенок создает миф: игровые мифы, метафоры, сказки становятся реальным условием и источником, а также движущей силой развития, поскольку они и являются той реальностью, в которой свободен и свободно развивается ребенок. Рождается личная творческая рефлексия.

Драма ребенка заключается еще и в том, что он является для себя социально зрелым и… не воспринимается таким окружающими. Его зрелость, однако, не вызывает сомнений в том понимании, что он существует, осуществляется в бесконечном присвоении опыта. Он открыт и… защищен.

Драма детства содержит в себе аспект и отпечаток другого. Именно здесь другой в первый раз становится зеркалом, в котором я вижу и его, и себя. И так возникает и развивается мое Я, мой внутренний мир.

Эта драма, эта напряженность (чистая и открытая) детского существования еще неоднократно станет мне полезной, когда я повзрослею….» [10, с. 276-277].

3. **Появление возможности продолжать жизнь** через воссоздание себе подобных – «это действительно драма моего существования. Биологическое очень мощно, призывно заявляет о себе, потребность переструктурируется, и изменяется мир внутренний и внешний... для меня. Я чувствую в себе эту силу – возможность, это всемирное стремление и… вступаю в очень ответственный момент жизненной драмы... Разворачивается драматическое заметно: мне нужно, обязательно нужно узнать, что там, за этим влечением? Каково оно, что дает?... Как быть? И нужно понравиться и чтобы тебе понравились (и опять это головокружительно сложное противоречивое единство животного и человеческого). Драматизм заостряется тем, что реально, в действительности во всем есть смысл – появление новой жизни; а актуально я этого смысла не вижу, не переживаю, очень далек от него. И еще – подружки и друзья, их опыт – настоящий и вымышленный – и мое решение в коллективе, моя взрослость, что есть чрезвычайно важно... Есть и еще один очень важный аспект этой драмы, не осознаваемый и не замечаемый. Это стилевые особенности последующего сексуального поведения… Будет ли сексуальная связь для меня всегда соединяющей, если и не с любовью, то по крайней мере с человеческими чувствами – добротой, теплотой, красотой, открытостью, откровенностью, прозрачностью, уважением. Или… ничего этого, ничего от существования, а отношения, секс – это просто средство, бездуховное и пустяковое, средство самоутвердиться, получить удовольствие, забыться, попробовать, рискнуть, наконец, просто задержать на определенное время настойчивые импульсы внутренних органов. Все сложно и… с экзистенциональными последствиями – не только для меня. Другой – вот кто тот человек, которому я отдаю себя или принимаю от него, каков он, как ему – так же будет и мне. И еще – как дети: насколько человечными будут они, насколько будут существовать – состоятся ли? Ведь это зависит в большой мере от того, как и с кем они зачаты...» [10, с. 277-278].

4. **Драма зрелости**, ведь "взрослый тот, кто поступает, выбирает, отвечает. Есть в этом какая-то безысходность и в то же время пафос. Фактически каждый мой шаг – решение: движение *к* чему-то *от* чего-то; самоопределение, самоэффективность. Я *всегда* на перепутье, это захватывает и подавляет, вдохновляет и пугает – ведь не один… Есть что-то очень хорошее и приятное, а ты должен отказываться от него. Ты ищешь компромиссы, находишь, а они разрушаются, ты ищешь опять. Но наступает момент, когда нужно *решать*… Я могу в запале страсти (гиблой, светлой, справедливой, оскорбленной – не важно) сделать шаги, на определенное время "забыв" о своей взрослости и ответственности, однако *я в действительности* помню о ней, как-то представляю себя, как-то объясняю себе… Но потом обязательно наступит время, когда я отвечу – себе, своей сущности, своему существованию, а значит, в каком-то понимании, – всему миру..." [10, с. 278-279].

5. **Драма конца, окончание** – "эта последняя стадия становится очень сильной социально: биологическое уже отошло (или – отходит). Драма приобретает социальное звучание: отход исключительно-неповторимой личности и… настолько больно оставлять этот мир: "Какой светоч разума угас! Какое сердце биться перестало…" Согласитесь, это же о *каждом* из нас так надо сказать... Я своей кончиной [смертью] создаю последний всплеск, который становится драмой для других людей. Почему? Потому что мои красивые слова, красивые поступки, мои оригинальные мысли,… мои результаты деятельности, мое уникально-неповторимое отношение к людям и их ко мне – является единственным и… исчезает. Драма во мне, но… вне. Это социальное, сущностное бытие, окрашенное человеческими эмоциями людей, которые склоняются перед человеческим остывшим телом, создает настоящий портрет того индивида, который ушел из жизни. И его жизнь превращается в драму для нас, поскольку мы потеряли этого человека. Я опять обращаюсь к словам поэта: именно он, вот этот светоч, …угас. Но наш разум не погас, и сердце наше биться не перестало. И мы возвращаемся в прогностической рефлексии того, что состоялось: умер другой человек, завершилось течение жизни, тление, начало которого было одновременно началом другого… И я хочу еще раз подчеркнуть величие социального естества для понимания того, что драматическая ситуация может состояться только тогда, когда эта личность – отошла, остыла, омертвела – становится началом рефлексии другой – индивидуальной, личностной, исторической. Она вбирает в

себя особенности жизненного бытия, которые очерчены личностным смыслом деятельности того, кто отошел. Это его отношение к своим близким, друзьям и самое главное, – к своим детям и своим родителям. Я именно сейчас подумал, что в моей жизни были два человека, с которыми, с памятью о которых я и на смертном одре, по-видимому, как-то… попрощаюсь, – это мать и дед. Это люди, которые сделали из меня человека; мое становление оказалось связанным с усилиями этих людей. Их отношение – с величием и достоинством – ко мне: и во мне они увидели внимательного, чуткого, доброго человека, который зарождается. И я понял, что иногда другой делает для меня то, чего нельзя заметить, – он видит меня в будущем кем-то, и своей жизнью, своим общением со мной – ведет меня ко мне – таким и… приводит. И я сам делаю то же… Как человек, я не могу делать иначе: я подражаю (не тождественно, но адекватно) образцам справедливости, чуткого, нежного, доброго отношения к другому человеку, которые порождают в нем адекватную (нетождественную) встречную интенцию… Вполне вероятно, образцы близких мне людей служат мне не эталоном, а определенным средством, овладение которым вызывает во мне то человеческое, что заслуживает внимания даже самого себя. Я ценю в себе то, что есть для меня действительно уникальным и общим. И главное здесь – отношение к другому" [10, с. 279-280].

Таким образом, разработанная С.Д.Максименко и его единомышленниками генетико-психологическая теория личности оригинально и эвристически раскрывает сущность ее рождения, роста и существования – как настоящего "чуда", как действительной "точки мира", в которой отражается, рефлексируется весь мир и получает импульс для своего личностного развития. По-настоящему плодотворным оказалось сочетание "двух путей научного поиска – генетической психологии и биологии человека", что "может привести к действительно революционным сдвигам в наших взглядах на человека, духовное, личностное. Возможно, мы еще раз переосмыслим религиозное мировоззрение…" [10, с. 283]. Все это образует уникальную перспективу для последующего развертывания теоретических исследований личности.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини – К.: Знання УРСР, 1977. – 48 с.*
2. *Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: КДІП, 1990. – 240 с.*
3. *Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998. – 218 с.*
4. *Максименко С.Д. Общая психология. – К.: Ваклер, 1999. – 528 с.*
5. *Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наукова думка, 1999. – 216 с.*
6. *Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.*
7. *Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002. – 319 с.*
8. *Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – К.: Форум, 2002. – 335 с.*
9. *Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія – К.: ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.*
10. *Максименко С.Д., Максименко К.С.. Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К.: ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.*
11. *Максименко Ксенія. Сила слова. Поетична збірка. – К.: ТОВ "КММ", 2006. – 80 с.*

# 34. Т. С. ЯЦЕНКО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ГРУППОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

***Личностный потенциал руководителя группы активного социально-психологического обучения включает такие профессиональные качества, как: заботливость о психологической безопасности личности обучаемых; убежденность в осуществлении положительных изменений; откровенность перед собой и участниками общения; психологическая сила, динамичность и жизненность личности; самопознание и глубинно-психологическое знание самого себя; чувство юмора; изобретательность; преданность этическим требованиям в межличностном общении.***

***Т. С. Яценко***

*Яценко Тамара Семёновна (2 мая 1944 г.) – доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, декан факультета психологии Черкасского национального университета им. Богдана Хмельницкого (2002), заведующий кафедрой практической психологии ЧНУ (1974), родилась в селе Драбовка Корсунь-Шевченковского района Черкасской области Украины. Окончила физико-математический факультет Черкасского государственного педагогического института (1968). Стажировалась в Центральном институте математики (г. Киев). Обучалась в аспирантуре Киевского педагогического института им. М.Горького по специальности «психология».*

*В 1972 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему: "Психологические особенности освоения геометрии учениками I-IV классов" (научный руководитель – профессор Д.Ф.Николенко). С 1972 года работает в Черкасском педагогическом институте, ныне Черкасский национальный университет имени Б.Хмельницкого.*

*В 1989 г. защитила докторскую диссертацию "Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися" (19.00.07 – педагогическая и возрастная психология). Доктор психологических наук с 1990 г., профессор с 1992 г.*

*Стажировалась в Психоневрологической клинике г. Гданьска (Польша), прошла интерперсональный тренинг при Центральном институте повышения квалификации учителей (Варшава), стажировалась в Ленинградском НИИ психоневрологии при отделении групповой психотерапии, обучалась в тренинговых школах-семинарах в МГУ, Новосибирске, Воронеже и др. Основные научные интересы: теория и практика групповой психокоррекции, методы активного социально-психологического обучения студентов и учителей, исследование бессознательной сферы психики человека, психоанализ тематических рисунков, психологические защиты личности и др.*

*Разработала новый метод практической психологии – активное социально-психологическое обучение и методику психоанализа комплекса тематических рисунков. С 2000 г. является одним из руководителей международного проекта в рамках программы «Пути поиска психического благополучия подростков Украины, России и Киргизстана».*

*Член-корреспондент АПН Украины с 1993 г. Действительный член АПН Украины по специальности "Психология, возрастная физиология и дефектология" с 1995 г.*

*Награды: Почётное звание "Заслуженный работник народного образования Украины" (Указ Президента Украины №727 от 6 ноября 1996 г.). Отличник образования Украины (1999 г.). Кавалер Ордена Украины "Княгини Ольги" 3 степени (24 мая 2001г.).*

*Общественная деяльность: Член ВАК (1997-1999 г.г.). Член Высшей Аттестационной Коллегии Министерства образования и науки с 1992 г. Член специализированного ученого совета по защите кандидатских и докторских диссертаций Института психологии Украины с 1995 г. по 1999 г. и с 2001 г. Член специализированного ученого совета по защите кандидатских и докторских диссертаций при Институте педагогики и психологии профессионального образования Украины с 1988 г. по 2007 г. Член специализированного ученого совета по защите кандидатских и докторских диссертаций при Национальной академии пограничных войск Украины (1995-2001г.г.). Член экспертного совета при ГАК Министерства образования и науки с 2002 г.*

*Член квалификационного совета при Национальном педагогическом университете им. Н.Драгоманова с 2000 г. Член редакционного совета журнала "Практическая психология и социальная работа" (г. Киев); член редакционной коллегии журналов "Психология и общество" Института экспериментальных систем образования (г. Тернополь),*

*“Практическая психология и социальная работа” Крымского государственного гуманитарного института, сборника научных трудов “Педагог профессиональной школы” (Министерство образования и науки Украины, Академия педагогических наук Украины, Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, Киевский профессиональный педагогических колледж имени Антона Макаренко).*

*Заслуженный работник народного образования Украины с 1996 г Автор более 150 научных трудов по различным проблемам психологии и педагогики. Научные представления о личности отражены в таких работах Т.С.Яценко, как: «Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей» (1987), «Активная социально-психологическая подготовка учителей к общению с учащимися» (1993), «Психологические основы групповой психокоррекции» (1996), «Программа полного интенсивного курса активного социально-психологического обучения» (1999, в соавт.), «Психоанализ комплекса тематических рисунков» (2000, в соавт.), «Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков. Глубинно-психологический аспект» (2000, в соавт.), «Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: учебное пособие» (2002, в соавт.), «Теория и практика групповой психокоррекции: активное социально-психологическое обучение: учебное пособие» (2004), «Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога» (2015, в соавт.) и др.*

### 34.1. Понятие о групповой психокоррекции, неоткорректированной и откорректированной личности и требования к профессиональным и личностным качествам руководителя группы активного социально-психологического обучения

Открытие феномена психологической коррекции Т.С.Яценко связывает с развитием практической психологии, когда возникла необходимость внесения изменений в психологическое явление с присущей ему определенной деструкцией противоречивых тенденций. При этом недостаточно одного воспитания, а требуется именно психокоррекция, «призванная нивелировать деформации личности, оптимизировать ее отношения с окружением» [4, с. 18]. Психокоррекция и воспитание ориентированы на развитие личности, однако методы и способы достижения цели у них разные. «Результативность воспитания зависит от воспитательных приемов, гибкости психических процессов и авторитета воспитателя. В отличие от него, процесс психокоррекции призван возродить гибкость, мобильность психической организации субъекта и поэтому апеллирует к статическим качествам психики и выявлению определенных дисфункций. Психокоррекция служит возрождению и развитию лабильности и пластичности личностных качеств субъекта» [там же, далее цит. по 4].

Воспитание и психокоррекция могут объединяться в тех случаях, когда возникает потребность в переработке, «перековывании» некоторых особенностей психики, как это происходило в теории «взрыва» А.С.Макаренко. Однако эти понятия, как утверждает Т.С.Яценко, все же отличаются и прежде всего в возрастном плане – понятие «воспитание» относится преимущественно к детям, а «психокоррекция» – к взрослым. Если в первом случае речь идет о влиянии на субъекта, то во втором предусматривается модель «вместе с субъектом» или «обращение к субъекту».

Вполне понятно, что в детском и взрослом возрасте психологические образования имеют различную степень гибкости и косности и это также требует в первом случае воспитания, а во втором – более сложной и трудоемкой психокоррекции.

Многолетние исследования и практика Т.С.Яценко свидетельствуют о том, что для успешной психокоррекции необходимо взаимное объединение усилий психолога и проблемной личности в овладении более сложными новыми формами общения и отношений, в поиске причин трудностей в профессиональном общении и трудовых отношениях между людьми. Поэтому «разработка теоретических вопросов групповой психокоррекции направлена на раскрытие глубинных психологических первопричин личностных проблем, которые переживает человек во время общения с другими, а не внесения «косметических» изменений… Без научного исследования этих причин и внесения коррективов в диспозиционные личностные образования невозможно достичь желаемого успеха» [с. 18].

Вот почему групповая психокоррекция требует понимания особенностей деструктивных проявлений психики субъекта, его социально-перцептивных отступлений от новой реальности, которые «катализируются внутренними противоречиями и конфликтами с другими людьми. А это вызывает необходимость проведения активного социально-психологического обучения (АСПО), когда создаются условия для изучения особенностей внутренней детерминации активности субъекта, императивно определяющей поведение в любой ситуации общения (бытового или служебного). Изучению внутренней обусловленности поведения содействует атмосфера спонтанности и непринужденности отношений между членами группы» [с. 19].

Подчеркнем эту мысль – Т.С.Яценко правильно подмечает ту особенность развития личности, состоящую в старении и закостенении со временем сформированных на ранних возрастных этапах более простых способов общения молодежи (возникающих, как правило, в условиях обучении и подготовки), которые становятся малоэффективными на новых возрастных этапах, требующих выполнения более сложных видов деятельности (труд, творчество, инновация). И чем старше возраст субъекта и сложнее в качественном и количественном плане встающая перед ним деятельность, тем менее эффективными становятся старые способы, требующие уже не просто переучивания и перевоспитания, а психологической коррекции в условиях специально организованного активного социально-психологического обучения под руководством опытного психолога.

Именно поэтому в поле зрения профессионального психолога часто попадают факты расхождения между сознательно декларируемыми устремлениями к действию и самим трудно осуществляемым действием (поведением) субъекта. В такой ситуации «глубинная психокоррекция, связанная с выявлением личностных предпосылок трудностей в общении, направлена на исследование целостных явлений психики в единстве сознательной и бессознательной сфер. Это требует от психолога высокого профессионализма, способствующего пониманию трудностей психокоррекционного процесса, связанного с преодолением сопротивления субъекта, порождаемого его защитной системой. С этим заданием не справиться без понимания функциональных и индивидуально-неповторимых характеристик защитных процессов, особенностей системной их организованности, которая определяет «логику бессознательного», противоречащую «логике сознательного» [с. 19].

Как подчеркивает Т.С.Яценко, «в целом, психокоррекция служит улучшению взаимоотношений субъекта с другими людьми и преодолению трудностей в общении. Встает вопрос: существует ли точный перечень критериев определения оптимальных отношений между людьми. Теоретически это возможно, однако... опыт показывает, что наличие суровых критериев оценки качества человеческих контактов мало помогает изменению их к лучшему. Более надежный путь – практически-конкретное изучение трудностей общения и их инфантильных первопричин, связанных с историей жизни субъекта. Это предусматривает овладение основами процессуальной психодиагностики и психоанализа.

По формализованным критериям можно лишь дать ответ на вопрос «хорошо это или плохо?». Взаимодействуя с личностью в процессе психодиагностики, психолог постигает содержание отношений и проникает в причины того, что происходит в ситуации общения с целью изменения к лучшему» [с. 19-20].

При практическом проведении АСПО автор теории отдает предпочтение «живому» процессу общения и взаимодействия между членами группы, а не абстрактным научным моделям. Жизнь мудрее и богаче любых абстрактных построений. Поэтому важным показателем улучшения отношений с партнерами становится «общее стремление к развитию контактов, ослабление намерений «подогнать» себя под определенную модель или образец, уменьшение желания найти виновного в своих неудачах; нивелирование взаимных упреков, въедливых шуток, претензий и влияния прошлого на ситуацию общения «здесь и теперь»…

В процессе психодиагностики берется во внимание фактор повторяемости. Психолог концентрирует внимание на ригидных формах поведения, которые противоречат сознательным, просоциальным намерениям человека. Ситуация в группе АСПО имеет двойную направленность: на реализацию общечеловеческих ценностей в отношениях между людьми (откровенность, принятие другого таким, каким он есть, взаимная поддержка, взаимопринятие друг друга, психологическая безопасность контактов, взаимопонимание и др.) и приближение к индивидуально-неповторимой проблематике каждого участника» [с. 20].

Характеристика процесса групповой психокоррекции особенно хорошо проявляется в тех трансформациях, которые происходят с личностью вследствие ее включения в этот процесс. В связи с этим, Т.С.Яценко описывает такие черты *неоткорректированной личности,* как: отсутствие рассудительности (здравомыслия), импульсивность, раздражительность, несдержанность, агрессивность, потребность в помощи извне, стремление к авторитарности, что может быть реализовано в различных формах. «Любое запрограммированное поведение, порожденное личностной проблемой, ориентированное лишь на интересы собственного «Я» без учета интересов других людей, ограничивает свободу развития личности, преобразует ее в механизм, делает неинтересной и прогнозируемой для окружающих…

Личностная деструкция субъекта, выявляющаяся в дисфункциях общения, может иметь замаскированные формы, которые субъект часто не распознает. При этом в поведении начинают доминировать иррациональные компоненты, немотивированные поступки.

Иррациональное поведение не предусматривает прогнозируемых результатов, оно, как правило, обусловлено определенным эмоциональным состоянием. Такому поведению присуща иллюзорность в разрешении тех или иных вопросов, а способы общения и взаимодействия с окружением, как правило, противоречат сознательным намерениям» [с. 22-23].

Для *откорректированной личности* характерно наличие развитого социально-перцептивного интеллекта и достаточно глубокого и адекватного самосознания, выступающих для нее защитой. Признаками такой личности, преодолевшей свои проблемы, избавившейся от стабилизированной внутренней противоречивости, являются: наличие психической уравновешенности, гомеостаза, способность контролировать собственное эмоциональное состояние и поведение. «Ей свойственны внутреннее спокойствие, решительность, открытый взгляд, неизменная вежливость, отсутствие суетливости и вампиризма, здравомыслие, практичность разума и последовательность поведения. От нее знаешь, что ожидать – как сегодня, так и завтра, она способна к партнерским отношениям, имеет адекватно-реалистические взгляды, оптимистично и с любовью относится к жизни, с радостью воспринимает новое, стремится максимально использовать приобретенный ею опыт, однако не «застревая» на нем. У нее отсутствует феномен «хождения по ложному кругу», «вынужденного повторения», преобладают осознаваемые и контролируемые формы поведения над автоматизированными (защитными) и неконтролируемыми. Ей свойственна гибкость форм поведения и их адекватность ситуации, в которой пребывает субъект… Результат действия совпадает с его мотивацией. Психически здоровый человек действует в соответствии с целью и прогнозируемым результатом и применяет для его достижения оправданные средства» [с. 22-33].

Решающими для психокоррекции в процессе АСПО являются качества руководителя группы. Т.С.Яценко, имеющая многолетний собственный опыт проведения АСПО, называет профессиональные и личностные качества такого руководителя, который должен [с. 139]:

- быть способным признать перед группой свои ошибки и просчеты (если они случаются) и идти на такой же самый риск, какой он ожидает от членов группы;
- при необходимости идти на конфронтацию с членами группы;
- действовать на основе развитой интуиции;
- быть откровенным в общении с членами группы;
- исследовать свой внутренний мир;
- высказывать предостережения и надежды в отношении группового процесса;
- делать то же самое, что он ожидает от других членов группы;
- уметь эмоционально включаться в групповой процесс, что требует развитой сензитивности;
- «быть с членами группы», то есть в каждый момент группового процесса знать, в каком эмоциональном состоянии пребывает тот или иной участник обучения;
- быть способным к профессиональным реакциям в группе и удерживаться от преимущественно человеческих реакций;
- перед началом занятий ему следует некоторое время побыть в одиночестве и посвятить подготовку к АСПО размышлениям о членах группы и способам развития процесса группового обучения.

Особое, центральное место в перечне профессиональных особенностей руководителя группы АСПО занимают те,

что образуют его личностный потенциал. Эти особенности заслуживают того, чтобы вынести их в определение личности: «*Личностный потенциал руководителя группы активного социально-психологического обучения включает такие профессиональные качества, как: заботливость о психологической безопасности личности обучаемых; убежденность в осуществлении положительных изменений; откровенность перед собой и участниками общения; психологическая сила, динамичность и жизненность личности; самопознание и глубинно-психологическое знание самого себя; чувство юмора; изобретательность; преданность этическим требованиям в межличностном общении [с. 139-142]*.

Что касается этических требований к руководителю АСПО, то они доминируют над другими, что и обеспечивает в значительной степени успешность групповой психокоррекции. В этом плане руководитель обязан [с. 141-142]:

1. Сам пройти психокоррекцию в роли члена группы.
2. Четко понимать законы, которым подчиняются групповые процессы и индивидуально-личностные изменения.
3. Владеть методическими основами психологического влияния на другого человека, что предусматривает прежде всего понимание «психологических защит»;
4. Не допускать включения в группу людей, склонных к психическим заболеваниям;
5. Предупреждать участников обучения о тех эмоциональных нагрузках, которые они могут переживать в процессе психокоррекции, а также о непредсказуемости результатов;
6. Разъяснять такие формы поведения, которые помогают быстро продвигаться в обучении и избегать слишком рискованных форм работы, для которых у участников недостаточно подготовки и опыта или которые могут привести к глубоким дезинтеграционным эффектам.
7. Защищать право членов групы на выбор, блокировать групповое давление и попытки унижения достоинства того или иного члена группы, нивелировать такое деструктивное поведение.
8. Уметь научно и логично обосновать целесообразность использования определенного приема в группе, быть компетентным в своих действиях.
9. Быть готовым к тому, что вследствие тенденции к идентификации его могут отождествить с кем-нибудь из родителей или родственников и не трактовать это как идеализацию или влюбленность в него.
10. Сохранить в тайне содержание материала групповых занятий – рассказывать можно лишь о методике и процессуальной стороне событий.
11. Избегать навязывания участникам обучения своих ценностей и убеждений, уважать их независимость и самостоятельность мышления во время анализа полученной в группе информации.
12. Быть внимательным к выявлению у отдельных членов группы признаков психологического истощения, перегрузки, придерживаться режима труда и отдыха.
13. Незаметно поощрять участников обучения к усвоению группового материала, для чего выделять время для высказывания их соображений о том, что их удовлетворяет или нет, что хотелось бы изменить, какую проблему обсудить.
14. Готовить участников обучения к реализации приобретенного опыта в жизни, объясняя им, что группа является своеобразной учебной лабораторией самопознания, поэтому прямой перенос групповых норм в жизнь требует осторожности.
15. Планировать дополнительные заседания группы, чтобы вместе обмениваться размышлениями о трудностях, возникающих в жизни, катализируя в группе взаимопонимание и поддержку.

В то же время и сами члены психокоррекционной группы должны осознавать, что от них зависит успешность обучения, чему способствуют: их самораскрытие и самоанализ; экспериментирование с новыми формами поведения в межличностных отношениях в группе; познание своих социально-перцептивных способностей; свободное выражение своих чувств и мыслей, возникающих «здесь и теперь»; умение активно слушать другого человека, желание увидеть, понять его психологический мир; восприятие членов группы такими, какими они есть; выявление доброжелательности и отзывчивости друг к другу в процессе обучения; способность к конфронтации ради сохранения общего уважения; готовность и желание использовать новые формы поведения; желание развивать саморефлексию и сензитивность» [с. 142].

Приведенные данные дают представление об исходных личностных качествах участников, необходимых для успешного группового процесса АСПО. Они свидетельствуют, наряду с другими сведениями, об основательной проработанности автором теории личностной ориентированности АСПО.

### 34.2.Личностные деструкции и проблемы общения субъектов как предмет групповой психокоррекции в активном социально-психологическом обучении

Т.С.Яценко относит к числу личностных деструкций «такие стабилизированные образования психики субъекта, которые порождают барьеры в общении и ослабляют контакты с другими людьми, что усложняет реализацию собственных потребностей и целей самореализации субъекта» [с. 20]. Ученый считает, что трудности общения возникают тогда, когда взаимодействие между людьми не способствует их психологическому развитию и негативно влияет на их эмоциональное самочувствие. Это может быть связано с использованием одним из партнеров таких дисфункциональных стратегий общения, как авторитарная и манипулятивная.

Авторитарная стратегия общения приводит к успеху благодаря использованию механизмов подкрепления и наказания, она сопровождается подчинением партнера собственным желаниям и потребностям и не затрагивает личностных аспектов, охраняемых психологическими защитами. Манипулятивная стратегия общения является не менее дисфункциональной, от первой она отличается скрытностью способов психологического воздействия на другого человека с целью удовлетворения собственных потребностей. «Обе стратегии нарушают принцип равенства, партнерства, гуманизма и порождаются наличием личностной проблемы субъекта, то есть проблемы, которую субъект не может разрешить самостоятельно вследствие неосознанности ее предпосылок, каузальных аспектов, связанных с внутренним стабилизированным противоречием» [с. 21].

В качестве примера Т.С.Яценко приводит такие деструкции, как «вампиризм», «хождение по ошибочному кругу»,

«энергетическое опустошение», «подталкивание к смерти». Так, «вампиризм» связывается автором теории с вопросами динамики энергии, поскольку «сама личностная проблематика субъекта создает условия для утраты энергии через внутреннюю стабилизированную противоречивость, преодолеть которую субъект не может вследствие ее неосознаваемости и недостаточного развития социально-перцептивного интеллекта. Личностная проблематика порождает феномен «хождения по ошибочному кругу», что приводит к значительной непродуктивной трате энергии. А это, без сомнения, связано с феноменом психологических защит, спутником которых является ригидность форм поведения, стереотипность способов общения и т.д. …Психологические защиты приводят субъекта к энергетическому опустошению. Понятно, что такой деструктивный процесс обусловливает потребность в пополнении энергии, то есть психологически неоткорректированный человек, отягощенный внутренними противоречиями, должен получать определенное энергетическое подпитывание. В общении такая потребность может приобретать характеристики вампиризма, когда «выкачивание» энергии из других людей становится неминуемым. Поэтому можно считать, что вампиризм – это общая характеристика любого человека, имеющего личностную проблему» [с. 21].

При этом существуют индивидуальные отличия личностной проблематики, порождающие качественные различия в специфике и характере механизмов «выкачивания энергии», которые могут наблюдаться даже при внешней доброте, гуманности, близости, душевности – главное, что создание ситуации «подпитывания» может производиться разными способами. К их числу относятся, например, привязывание к себе других путем делания им «добра» и «вытягивания» из них слов благодарности – в этих случаях о бескорыстии такого «добра» не приходится говорить. Однако наиболее опасным вариантом вампиризма является поглощение такими людьми энергии жизни у других и подталкивание их к смерти. Нескрываемым способом этого, как утверждает наблюдательный психолог, является преступление. «Поглощение энергии партнера может быть завуалированным, однако оно предрасполагает к развитию его болезни. Групповая же психокоррекция помогает субъекту нивелировать тенденции вампиризма, стать личностью энергетически сильной, открытой, откровенной в общении. Защитой для *откорректированной личности* является развитый социально-перцептивный интеллект и достаточно глубокое и адекватное самосознание» [с. 21-22].

### 34.3.Теоретические модели внутренней динамики психики и психокоррекционной практики и методологические предпосылки активного социально-психологического обучения

Активное социально-психологическое обучение в теоретико-методологическом плане опирается на предложенную Т.С.Яценко модель внутренней динамики психики, на обобщенные теоретические модели психокоррекционной практики известных специалистов и методологические предпосылки, содержащиеся в опыте основных направлений мировой и отечественной психологии и психотерапии.

Модель внутренней динамики психики является результатом научного обобщения ученым материалов групповой психотерапии по авторскому методу АСПО, собранных в течении более 20 лет работы. «В основу модели положено объективирование механизмов интрапротиворечий и психодинамики в пределах внутренней целостности психики» [с. 80]. Т.С.Яценко продемонстрировала безупречную логику теоретических и жизненных аргументов, лежащих в основе этой модели и подробно представила их в своих научных трудах [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Поэтому ограничимся кратким изложением принципиальных положений автора, относящихся к сущности этой модели.

Важной следует признать мысль Т.С.Яценко о том, что динамической основой оценки конфликтов в социальных отношениях целесообразно признать «непрерывную интрапсихологическую борьбу противоположных тенденций» и «разнообразие взаимосвязей между противоречивыми по своей сути подструктурами, которые адекватно можно очертить понятием *«антиномия»* как единства и единения противоречивых тенденций» [4, с. 80]. С этих позиций автором переосмысливается классический психоанализ З.Фрейда. «Именно взаимозависимости внутренних динамических характеристик психики отвечают философской категории «антиномия», что не исключает антагонизма известных «вертикальных подструктур (по З.Фрейду – это «Ид» («Оно»), «Эго» («Я») и «Супер-Эго» («Сверх-Я» - Р.В.). Поэтому в параметрах понимания противоречий психики существует отличие: «вертикальные» взаимозависимости исполнены антагонизма, а «горизонтальные» (линейные) образуют единство конкурирующих сторон единого целого, *которые никогда не исключают существование друг друга, симультанно не сливаются и в то же время предусматривают неразрывное и неизменное (стабильное) объединение.*

Если сущность внешних противоречий подпадает под действие *диалектического закона единства и борьбы противоположностей,* то внутренняя противоречивость психики (интрапсихический конфликт) регулируется законом единства и единения противоположностей» [с. 81].

Психоаналитическая (психодинамическая) в своей основе модель представляет собой, по мнению Т.С.Яценко, универсум, охватывающий все основные подструктурные компоненты психики, такие как [с. 80]:

**СОЗНАТЕЛЬНОЕ** (ПОТЕНЦИАЛЬНО СОЗНАТЕЛЬНОЕ) и **БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ** (ПРЕДСОЗНАТЕЛЬНОЕ);

**СУПЕР-ЭГО** с «логикой сознательного» и нормативными ценностями в диапазоне от ценностей прошлого опыта к ценностям идеала-«Я»;

**ЭГО** с ведущими тенденциями, ведущими в одном случае к силе «Я», а в другом – к слабости «Я», обремененного психологическими защитами;

**ИД** с «логикой бессознательного» («иной логикой») и условными ценностями в диапазоне от ценностей инфантильного «Я» до ценностей идеализированного «Я».

Ученый вносит новое в трактовку психодинамической структуры З.Фрейда, когда утверждает, что сознательное и бессознательное функционируют по разным законам, выражающим сущность антиномий между подструктурами психики. «*Они являются противоположностями одного целого* и одновременно эквивалентными и сориентированными *на сохранение этой целостности, хотя и разнонаправленными по ориентации на различные ценности.* Эти две подгруппы (сознательное и бессознательное) не существуют друг без друга, а познание одной из них не может быть полным без учета специфических особенностей влияния другой подструктуры» [с. 88].

В связи с этим, Т.С.Яценко вводит в трактовку внутренней динамики принцип дополнительности (из квантовой физики), согласно которому «понимание бессознательного требует других методов, в сравнении с сознательным, которые были бы в состоянии воссоздавать целостную картину психики с учетом линейных взаимозависимостей ее

подструктур, ассоциаций между образами и их элементами» [с. 89]. А это важно для проведения психодиагностики во взаимосвязи с психокоррекцией, например, для учета роли сигнализации, психологических защит, архетипов и других знакомых по психоанализу феноменов З.Фрейда, получающих в теории Т.С.Яценко новую интерпретацию.

Одной из важнейших особенностей модели внутренней динамики психики является «тот факт, что зарезервированная со времени инфантильного периода жизни энергия дает рецидивы в поведении путем действия защитных механизмов замещения, компенсации, сублимации в течение всей последующей жизни (линейная динамика). На эти явления нужно обращать внимание для понимания функциональных характеристик защитных механизмов, которые деструктурируют просоциальное направление поведения субъекта на пути стремления «к силе», действием тенденции «назад в детство». Сформированные защитные механизмы питаются энергией, направление которой не дано, а задано фиксациями инфантильного периода развития субъекта. Все это определяет характер его эмоциональной сферы. Поэтому психолог-практик должен быть внимателен к спонтанным проявлениям эмоций, поскольку они являются первыми и надежными вестниками содержания бессознательного… Однако сознательное и бессознательное не разделены жестко – они тесно взаимосвязаны и действуют синергетично, о чем свидетельствует уже сам факт существования категории «потенциально сознательное». Психолог-практик должен помнить, что познание бессознательного невозможно без установления связей между сознательным и бессознательным…» [с. 96].

Т.Я.Яценко углубляет это положение, центральное для понимания сущности АСПО, следующим образом: «Профессионализм психолога-практика состоит в умении развенчивать иллюзию, порожденную инфантильными интересами «Я» субъекта (прячущимися за просоциальными целями) и прогнозировать деструкции психики, обусловленные императивной тенденцией «к прошлому», к инфантильным ценностям «Я», что определяет его слабость и актуализирует чувство неполноценности. Субъект при этом может мечтать о карьере, личностном росте, и не видеть, что он душой, сердцем и разумом работает на закономерность «вынужденного повторения» минувших драматических переживаний, которые поглощают его энергетику. Ситуативные защиты, сориентированные на просоциальный характер актуальной ситуации, стремятся, не теряя «инфантильного интереса» (за которым стоит базовая защита), реализовать просоциальное направление субъекта в контексте «логики сознательного». Учитывая это, можно установить взаимосвязь между базовыми (за чем стоит «иная логика», логика бессознательного) и ситуативными защитами. В психорисунках это нередко символизируется изображением пропасти, из которой человек стремится выбраться. Постоянное непродуктивно-драматическое повторение поведения создает лишь имитацию силы. Вспомним образ Иисуса Христа, помогающего человеку снова и снова переживать события, связанные с эмоциональными затратами. К примеру, некоторые люди часто выставляют свои драматические переживания напоказ как признак собственного достоинства, силы, как героизм. Со временем это может приобрести парадоксальную форму «удовольствия от страданий». Однако в процессе психокоррекции, призванной гармонизировать личность, человек учится видеть социально-перцептивную реальность и освобождаться от инфантильного использования принципа удовольствия.

Указанные противоречивые тенденции завуалировано воссоздаются в символе, который имманентно выражает сущность интрапсихической реальности.

Психологи-практики должны уметь познавать бессознательное и дешифровывать его символические формы и специфику выражения содержания «иной логики» в сравнении ее с логикой сознательного. Это дает возможность освободить последнюю от неоправданного подчинения инфантильным ценностям «Я», которые, вследствие приоритетности феномена прошлого над настоящим и будущим, придают поведению субъекта регрессивный характер» [с. 97-98].

При этом надо учитывать «язык самовыражения» этих двух сфер. Так, самовыражение содержания бессознательного осуществляется преимущественно путем использования визуальных способов – тогда лучше использовать психорисунок. С его помощью человек может рассказать о своей «глубинно-психологической драме», за которой стоит «грамматика» архетипа. «Архетип является механизмом символизации (шифрования) содержания (а не конкретным содержанием) бессознательного, которое содействует визуальному выражению его таинственной сущности… Объединяющим моментом коллективного бессознательного и архетипа есть «знание» арсенала образов. Архетип силен тем, что может воспользоваться этим для выражения системных характеристик глубинных проблем конкретного индивида» [с. 99].

Не вдаваясь в тонкости и подробности убедительной аргументации автора, следует согласиться с ее выводом о том, что «модель внутренней динамики психики синтезировано отображает указанные предпосылки профессионального уровня организации психокоррекционного процесса с глубинно-психологической ориентацией и является продуктивным шагом к формированию *теории практической психологии*, которая призвана обеспечить надлежащую подготовку специалистов этой отрасли. В психологической практике не может быть фрагментарного и узкопланового взгляда на психическое, с ориентацией лишь на рациональные аспекты, и игнорирования иррациональных, алогических проявлений. Созданная… модель помогает практическим психологам понять, что «алогичное (иррациональное) является таким лишь с точки зрения на сознательное рацио, а с позиций целостного восприятия психического – иррациональные явления являются следствием действия «иной логики» (которой они подчинены), не менее четкой, чем логика сознательного, а энергетически – еще более мощной» [с. 106].

Т.С.Яценко уверена в том, что понимание предложенной ею модели будет способствовать познанию психического в его целостных, системных проявлениях. Отображенные в ней противоречивые подструктуры с имманентно присущей им взаимозависимостью послужат предостережением от упрощенного понимания феномена психического и склонности к односторонней его трактовке с позиций категории «сознательного». В процессе профессиональной подготовки будущих психологов к практической работе по психокоррекции модель поможет в процессуальной диагностике и прогнозировании определенных форм поведения субъекта, связанных с его готовностью или неготовностью к тем или иным поступкам. При этом следует прогнозировать сферу установок и тенденций, которые не предусматривают вариативность поведения, лейтмотивом которого есть адаптация к социуму» [там же].

При использовании своей модели психокоррекции Т.С.Яценко принимает во внимание также теоретические модели известных практик, таких как психоаналитическая модель, экзистенциально-гуманистическая модель, модель группы, центрированной на клиента, гештальт-модель, феноменологический подход к психокоррекции и др. [с. 107-110].

Ученый тщательно анализирует теоретико-методологические предпосылки активного социально-психологического обучения, содержащиеся в таких известных «живых» теориях и практиках, как онтопсихология, интегральный психоанализ (аналитическая трилогия), психосинтез, трансперсональная психология, гуманистическая психология [с. 110-123].

Т.С.Яценко убеждена, что «все психологические теории возникли из живой, непосредственной практики (преимущественно группового ее варианта). Поэтому при всем разнообразии теоретических моделей психологу-практику не стоит следовать какой-то одной из них, отмежевываясь от всех других. Человек целостен во всем разнообразии своих психических образований. *Его внутренний мир неповторим, психическая реальность* (как феномен каждой личности) *заслуживает равноправия, в ее восприятии и изучении,* с *объективной реальностью*. Поэтому в групповой практике из теории К.Роджерса используется фактор взаимной эмпатии, принятия; А.Маслоу – ориентация на жизнеутверждающее, оптимистическое понимание смысла жизни и его индивидуальную неповторимость (экзистенциальный подход); гештальтистов – целостность и ориентация на оживление «травм прошлого» путем актуализации их в поведении, познании их первопричин и приобретении внутренней тождественности с субъектом; З.Фрейда – целостность анализа вербального и невербального группового материала и индивидуального поведения с целью проникновения в логику бессознательного и выделения внутренне стабилизированной противоречивости «Я», понимание переживаний субъектом опыта детства с его известными комплексами и т.д [с. 110].

### 34.4.Особенности психокоррекционного процесса, принципы и правила функционирования группы активного социально-психологического обучения

Т.С.Яценко определяет сущность психокоррекционной работы в группе АСПО следующим образом. Прежде всего – это ориентация на выяснение глубинных психологических предпосылок трудностей общения, порожденных личностной проблемой, то есть внутренней противоречивостью психики. Для психолога, руководителя группы, проблема приобретает статус личностной, если исходные сведения о ней остаются неосознаваемыми человеком и он как субъект семантического контекста не осознает самой проблемы, а осознает ее последствия – чрезмерную раздражительность, тревожность и т.д. Поэтому психокоррекционный процесс в группе АСПО связан преимущественно с исследованием бессознательной сферы личности.

Ученый условно определяет АСПО именно как обучение членов группы глубинно-психологическому анализу получаемого в группе поведенческого материала. «АСПО – это прежде всего обучение, а не тренировка, поскольку его результаты базируются на точности психодиагностики и умении целостного анализа поведенческой продукции» [с. 23].

Очень важны организационные аспекты АСПО. Так, численность психокоррекционной группы не должна превышать 12 лиц, ее участники вместе с психологом сотрудничают в направлении глубинно-психологического исследования, предполагающего овладение исследовательскими умениями анализа моделей общения и взаимоотношений, складывающихся спонтанно и непринужденно, в ситуации «здесь и теперь», на материале каждого участника в течение всех дней занятий. «Анализ предшествующего опыта членов группы осуществляется путем моделирования, ролевых игр или психодрамы. Для этого минимизируется подача сюжета и актуализируется спонтанность и свобода поведения в развертывании тех давних событий, которые своеобразно оживают в поведении в группе АСПО.

Психокоррекционный процесс АСПО предусматривает динамику развития группы в единстве с индивидуальным познанием неосознанных первопричин личностных проблем субъекта» [с. 24].

Психокоррекционные цели определяются в группах АСПО сначала в общем виде, а затем конкретизируются уже в процессе работы.

Особенностью психодиагностики в АСПО является ее процессуальный характер. Она не сводится к предварительному формально-тестовому обследованию участников и исключает бытовые и служебные сведения об участниках. Процессуальная психодиагностика должна быть многоуровневой и дозированной, благодаря чему групповой процесс со временем, в меру накопления поведенческого материала, становится управляемым со стороны ведущего, направленным на индивидуально-неповторимый психокоррекционный результат для каждого участника обучения. Лучше, чтобы члены группы АСПО раньше не были знакомы между собой, то есть следует реализовать анонимный вариант комплектования группы, что обеспечивает более объективную обратную связь, выключение компенсаторных моментов, связанных с догрупповыми отношениями, повышение значимости групповых выводов.

Специфической особенностью психокоррекции в группе АСПО является использование разнообразных групповых приемов, методов, упражнений и создание «своих» групповых упражнений и приемов, которые, благодаря психоаналитическому изучению результатов, приобретают новый глубинный смысл. Выход на бессознательную сферу психики субъекта обеспечивается целостным пролонгированным анализом поведенческого материала.

Значительную роль в работе группы АСПО играет психорисунок и разработанная Т.С.Яценко методика психоанализа рисунков в комплексе всех выполняемых тем [с. 25].

В процессе групповой психокоррекции активность участников обучения на разных этапах развития группы неодинакова, что требует адекватных инструментальных способов психодиагностики. Благодаря такой психодиагностике определяется степень ригидности «защитных» тенденций индивида, его психологическая готовность к обучению и мотивационная сила и ориентация на самоизменения, обновление своего образа жизни, видение окружающего мира [с. 25-26].

Процессуальная психодиагностика предусматривает, по Т.С.Яценко, втягивание субъекта в процесс самопознания и познания других вместе с психологом на групповом материале спонтанного взаимодействия. При этом особенно важна роль итеративных, повторяющихся характеристик поведения, которые образуют ассоциативную и логически упорядоченную цепочку. «Все это способствует развитию психодиагностических способностей личности, навыков самопознания и аутопсихотерапии. У участников АСПО вырабатывается внимательность к любым проявлениям психики, формируется понимание того, что нет «второсортных» проявлений поведения, как нет и случайных эмоциональных состояний. Процессуальная психодиагностика приучает к восприятию закономерной обусловленности

психики и ее глубинно-психологических истоков. Лишь познавая первопричины, участники АСПО включаются в исследовательский процесс, приобретают навык познания неосознаваемого» [с. 26].

Функционирование группы АСПО проходит в соответствии с определенными принципами и правилами, такими как [с. 125-128]:

- занятия в группе, учитывая их продолжительность (в течение 10-12 дней по 8-12 часов в день или в течение учебного года, раз в неделю, по 3,5-4 часа) должны проходить в специально оборудованной аудитории, в которой все должно обеспечивать их успешность, в частности – установление нормального контакта и обратной связи между участниками обучения;

- набирая членов группы (повторим, что оптимальное число ее членов – 12 человек), следует придерживаться принципов добровольности, готовности к обучению, желания совершенствовать умения и навыки общения, отсутствия слишком стереотипных форм поведения;

- в случае избытка желающих проводится второй этап отбора – по критерию наличия устойчивой мотивации к такому обучению, когда кандидатам предлагается ответить на вопросы: «Что я ожидаю от обучения в группе АСПО?», «Какие проблемы хочу разрешить?», выполнить рисунок на тему «Я-реальный» и «Я-идеальный»;

- целесообразно, хотя и не обязательно, чтобы группа была разнополой и закрытой для новых членов;

- во время вступительной беседы и инструктажа руководитель информирует участников обучения об основных принципах и правилах работы и поведения и добивается их принятия, поскольку от этого зависит создание надлежащего психологического микроклимата, важного для самопознания и познания других людей – на это уходят первые два-три занятия: на них отрабатываются, в частности, обращение друг к другу «на ты» и по имени, стиль откровенности, следование правилу «здесь и теперь», добровольности, восприятия себя и других такими, какими они есть;

- перед началом занятий целесообразно прочитать лекцию об основных теоретических предпосылках метода АСПО, а также о результатах, которые можно достичь после завершения занятий;

- участники обучения должны самостоятельно оценивать собственные качества на основе рефлексивного анализа получаемой в группе информации, при этом руководитель предостерегает о поспешных, необоснованных выводах, оценочных суждениях с использованием нравственных и социальных критериев, и направляет работу в группе на исследование психологических явлений, объясняет используемую в АСПО терминологию и призывает максимально объективировать собственные эмоциональные состояния, избегать критики своих и чужих чувств, побуждать их проявление;

Еще одно правило – не обсуждать групповые события вне группы, избегать философских, политических и исключительно теоретических рассуждений, критика тут также недопустима, хотя возможна конфронтация, поощряются непринужденность, откровенность и чуткость во взаимоотношениях, получаемый в группе материал нежелательно оценивать по принципу «хорошо-плохо» и применять общепринятые формы поощрения или наказания, а лучше переводить все на язык эмоций и чувств и тактично выражать их словами;

- события прошлой жизни желательно изображать не только устно, но и моделировать действия и поступки с помощью участников АСПО в ситуации «здесь и теперь»;

- члены группы АСПО должны быть предупреждены об особенностях группового процесса как целостной системы психолого-педагогического влияния на личность, о нетрадиционном характере руководства группой, при котором нет жесткой регламентации поведения и формализма, а также о том, что обучение связано с определенной эмоциональной нагрузкой и напряжением;

- руководитель участвует во всех процедурах АСПО, он как равноправный член группы вместе со всеми получает и анализирует текущую информацию, обратную связь и в какой-то момент может временно передать руководство кому-нибудь из членов группы, ему должно импонировать сотрудничество с психологически одаренными людьми;

- при соблюдении указанных принципов функционирования группа АСПО участники обучения имеют право вести себя свободно, не остерегаясь наказания за их нарушение;

- как уже указывалось, важнейшим условием успешного обучения в АСПО является откровенность, которая однако не означает обязательного раскрытия интимных аспектов жизни, а является условием открытого проявления собственных реакций на ситуации «здесь и теперь», желанием высказать свои чувства, не стремясь при этом к тому, чтобы произвести какое-впечатление на других, что бывает важно в жизни, но не в психокоррекционной работе;

- недопустима категоризация впечатлений по полярным признакам «хорошо-плохо» и соответствующая оценка того, что происходит;

- в ходе занятий важно научиться смотреть друг на друга и на самого себя как бы со стороны, вырабатывать объективный взгляд на те психологические качества, которые действительно есть у нас, а какие – у другого, без разделения их на «плохие» и «хорошие»;

- познание глубинно-психологической сущности человека – первоочередное задание группы АСПО!;

- сначала следует выяснить, каким арсеналом психологических средств владеет каждый участник обучения, а также как его воспринимают другие – благодаря обратной связи, на эмоционально-чувственном уровне, каждый член группы получает возможность оценить свои качества и потенциальные возможности в общении, приобретая понимание того, на какие качества при этом можно опираться как на сильные (адекватные), а от каких следует избавиться (осмысливая информацию, полученную в группе), при этом нежелательные характеристики не стоит отчуждать, их лучше перерабатывать в ходе самосовершенствования в желательные;

- во время группового обучения постоянно моделируются разные ситуации и испытываются новые формы поведения, которые в жизни могут быть достаточно рискованными, однако риск снимается, поскольку субъект воспринимается таким, каким он есть на самом деле;

- важнейшим принципом является восприятие другого таким, каким он есть, отсутствие черно-белых категорий, что сначала может быть нелегким делом, но этого не следует бояться, а поговорить о возникающих трудностях во время занятий;

- чем активнее высказываются члены группы, тем лучше для процесса обучения, при этом в каждой ситуации участники должны быть эмоционально раскрепощенными и откровенными, избавленными от напряжения, что может

тормозить их активность «здесь и теперь» - по этой причине «разговоры о группе после группы» нежелательны;

- при следовании этим правилам группа интегрируется, становится целостной, каждый участник вносит в ее работу что-то свое, индивидуально-неповторимое;

- процесс группового обучения может развиваться вначале не очень интенсивно, что не должно особенно беспокоить и заставлять искусственно стимулировать активность – групповой процесс имеет собственную и не всегда равномерную динамику с присущими ей колебаниями;

- согласно принципам групповой работы, каждый имеет право отказаться от какого-либо упражнения, если ощущает, что ему тяжело его выполнять, вместе с тем нужно помнить, что барьеры являются признаком сопротивления, которые лучше активно преодолевать самостоятельно;

- хотя в группах тренинга участников часто предупреждают о том, что они могут попросить помощь у товарищей, в группах АСПО этого следует избегать, не доводя человека до такого состояния, когда он вынужден будет просить о помощи – ведь в ситуации доброжелательности и откровенности человек должен найти собственные ресурсы для преодоления проблемы, не унижая собственного достоинства помощью;

- в группе АСПО действует принцип «здесь и теперь», то есть важнейший исследовательский материал содержится в текущей ситуации, в актуализации действий и поступков, которые можно увидеть и услышать, поэтому основой познания является анализ прежде всего актуального поведения, эмоций и чувств, а не отсроченный рассказ о них: в силу этого следует включаться в ситуацию «здесь и теперь» всем своим естеством, чтобы получить максимум нового опыта в непосредственном представлении различных ситуаций из педагогической, личностной и бытовой сфер, различных аспектов жизни;

- руководителю не следует жестко регламентировать процесс группового обучения, не демонстрировать стандартный стиль руководства, отдавая себе отчет в том, что соответствующие ожидания участников обучения будут все же проявляться: он должен следить за обеспечением непринужденного, спонтанного поведения участников, избегать выхода за пределы ситуации «здесь и теперь», то есть «выхода из группы» (что может произойти, например, при обращении к рассказам о бытовых явлениях, снах, киносюжетах и т.д.) – следует сообща учиться доверять себе, собственной спонтанности и овладевать свободой поведения [с. 125-128].

Т.С.Яценко четко определяет методические требования, общие для руководителя и участников АСПО. Особенно ценной является ее мысль о том, что руководитель, являясь одновременно и членом группы по принципу равенства, должен демонстрировать идеальную модель члена группы и на уровне мастерства выполнять такие общие для него и других участников требования, как [с. 128-133]:

- обеспечение *обратной связи* через эмоции и чувства и избегание оценок и советов;

- научить участников *идти на конфронтацию*, сохраняя взаимное уважение, доброжелательность, чуткость, внимательность и мастерство;

- *умение ставить вопросы* как стимул к размышлениям о себе и других;

- *способность оказывать оправданную поддержку* в нужный момент, обычно связанный с возникновением кризисного состояния или ситуации риска, зная, что неоправданная поддержка может закрепить инфантильность, неспособность к самостоятельности;

- *установление взаимной связи* между членами группы, развитие способности соотносить действие одного члена группы с реакциями (общими заботами, волнениями) другого;

- *сопереживание* как умение ощущать и понимать мир другого – для этого надо научиться активно слушать, проявлять взаимное внимание и заботу, уважение друг к другу, дешифровывать как невербальные (бессловесные), так и вербальные сигналы;

- *познавательная переработка опыта, приобретенного в группе АСПО;*

- *умение подводить итоги обучения* в ходе периодического обобщения исследовательского материала и определять направление дальнейшей работы;

- *способность воспринимать человека таким, каким он есть,* проявлять безусловное положительное отношение к личности каждого участника АСПО, даже если приходится идти на конфронтацию с отдельными проявлениями их поведения, подлежащими изменению, при этом следует ориентироваться на то, каким человек может стать, несмотря на проблемы, которые он ощущает теперь.

При выполнении этих требований формируются тенденции к сплоченности на основе ощущения единства с группой, сопереживание наполняется более глубоким содержанием, что содействует успешной работе в группе АСПО [с. 128-133].

### 34.5. Групповая динамика как фактор психокоррекции, стадии развития группы, дезинтеграция и интеграция личности в активном социально-психологическом обучении

Групповая динамика психокоррекционного процесса обеспечивает развитие таких отношений между членами группы, которые сопровождаются поступательным развитием проблемной личности и основываются на принципе многоуровневости, дозированности диагностических и психокоррекционных влияний на те или иные структуры личности с целью ее полноценного развития и функционирования. «Психокоррекция в группе облегчается тем, что создается атмосфера психологической поддержки, защищенности, безопасности… Групповой эффект выявляется в феномене подражания, когда самораскрытие одних членов группы инициирует самораскрытие других. Один из главных результатов групповой психокоррекционной работы состоит… в том, что участники группы, развивая умение анализировать групповой материал, получают возможность учиться не только на собственном опыте, но и на опыте других. Это означает, что начинают действовать не только механизмы подражания, но и идентификация, катарсис, содействующие рабочей атмосфере. Благодаря интеграции у участников обучения снижается ощущение тревоги, напряженности, психологической угрозы со стороны присутствующих, уменьшаются проявления ситуативных защит…» [с. 30].

Главным механизмами процесса групповой психокоррекции для Т.С.Яценко являются положительная дезинтеграция и вторичная интеграция на базе высокого уровня развития личности. «Если в групповой динамике АСПО

главное внимание руководителя сосредоточено преимущественно на интеграции группы, то в индивидуально-личностной – на процессе позитивной дезинтеграции, что закономерно ведет к интеграции психики на более высоком уровне развития.

…По своей силе и временным параметрам процессы дезинтеграции и интеграции в групповом и индивидуально-личностном планах должны иметь обратную связь. При этом интеграция группы в какой-то промежуток времени может опережать личностную дезинтеграцию» [с. 31].

Индикатором дезинтеграции Т.С.Яценко считает эмоциональное состояние субъекта – удивление, тревожность, стыд, смущение, ощущение «утраты почвы под ногами», эффект «удушливой ночи», неудовлетворенность собой и т.д. Показателем же интеграции на более высоком уровне развития личности признаются углубление самоосознанности, способность к самоанализу, рефлексии, сензитивности, понимание роли детства в определении глобальных жизненных установок, способность к аутопсихокоррекции и т.д. На бытовом уровне дезинтеграционное состояние личности характеризуется выражениями: «расклеился», «потерял себя», «не в форме», а интеграционное – «взял себя в руки», «собрался», «стиснул себя в кулак» и др. Ученый подчеркивает, что «руководитель группы должен стремиться обеспечить положительный характер дезинтеграции и упреждать негативные характеристики, порождаемые стремлением поляризации группы, искусственным провоцированием агрессии или конфронтации…

Очень важной является последовательность действий руководителя, направленных на положительную дезинтеграцию, что вызывает катализирование негативной реакции субъекта на кого-либо. Хорошо, когда с самого начала работы группы ее члены привлекаются к процессу исследования, ориентированного на познание себя и другого, что требует способности преобразовывать себя в объект изучения» [с. 32].

Т.С.Яценко подчеркивает, что в контексте достижения группового психокоррекционного эффекта важно выделять прогрессивные личностные изменения, которые определяются прежде всего групповой психодинамикой, направленной от эмоциональной дезинтегрированности участников АСПО к групповой интеграции. «Последняя является необходимой предпосылкой глубинно-психологической индивидуальной дезинтеграции с выраженными признаками положительности, а именно: расширение самосознания участников группового взаимодействия; многоуровневость процессов дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне развития; овладение навыками самопознания и самоанализа участниками психокоррекции; наличие взаимоподдержки и психологической защищенности и др. Если в психо-коррекционной работе не учитывать действие механизмов положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне развития, она не только не даст высоких результатов в личностном росте, но и вследствие негативности дезинтеграционных процессов может сыграть деструктивную роль» [с. 34].

Т.С.Яценко характеризует основные стадии развития группы, соотнося их с дезинтеграционно-интеграционным процессом. Их всего три – начальная, рабочая и завершающая стадия работы группы.

1.**Начальная стадия** длится 2-3 занятия (25-30 часов) непрерывной интенсивной работы группы, имеющей главное задание сформировать такое поведение участников АСПО, чтобы оно содействовало обучению.

На этой стадии характерным может быть высокий уровень эмоционального напряжения, порождающего дезинтеграцию, которая проявляется в наличии тревоги, боязни произвести впечатление неинтеллектуального человека, быть отвергнутым группой в случае чрезмерной откровенности, страха реально увидеть свои проблемы, ощутить боль. Иногда появляются периоды молчания, которые могут быть как продуктивными для актуализации спонтанного поведения участников АСПО, так и мешающими созданию атмосферы доверия, близости, теплоты, поэтому им как приемом следует пользоваться осторожно. «В этот период важно, чтобы участники усвоили основные групповые нормы. Необходимо также определить перспективы интеграции группы. Для этого членов группы следует сориентировать в направлении «размораживания», то есть ослабления их стереотипных установок на ожидание формальных распоряжений руководителя.

На начальной стадии работы участники обучения еще сориентированы на познание другого человека и побаиваются анализировать собственное поведение. Поэтому руководитель должен помочь членам группы в преодолении этого барьера, а также в последовательном преобразовании самих себя в объект исследования» [с. 34-35].

При правильном течении группового процесса в конце первой стадии создается атмосфера доверия, эмоциональной близости, нивелирующая непродуктивные эмоции, которые могут возникнуть в процессе обучения. О начале интеграции свидетельствуют такие высказывания членов группы, как: «Я не одинок со своими личностными проблемами»; «Я могу измениться, если захочу»; «Меня легче полюбить, нежели я думал»; «Я имею много положительных черт, о которых даже не догадывался»; «Выводы о моем поведении вызывают у меня интерес» [с. 35].

2.**Рабочая стадия развития группы** длится 6-7 дней (около 70 часов) и имеет своим заданием обеспечение интеграционных процессов в группе, то есть обеспечение частичной позитивной дезинтеграции и вторичной интеграции личности субъекта на более высоком уровне развития, что способствует достижению последовательного и многоразового познания причин трудностей в общении. Поведение членов группы на этой стадии характеризуется следующими особенностями [с. 35-36]:

- правила поведения в группе АСПО вырабатываются во время группового процесса и направлены на оказание помощи членам группы в достижении их целей; члены группы ощущают доверие к другим участникам обучения и руководителю и открыто выражают свои чувства; происходит апробация новых форм поведения;
- обратную связь члены группы осуществляют на познавательно-чувственном уровне, а не на уровне оценочных суждений;
- общение между членами группы открытое, ощущается свободная инициатива, творчество в разных видах деятельности;
- внимание участников сконцентрировано на том, что происходит «здесь и теперь», они свободно высказывают свои чувства, возникающие в группе в актуальный момент;
- члены группы ощущают желание идти на риск с целью выявления причин собственных трудностей в общении;
- взаимоотношения членов группы имеют честный, открытый характер, без элементов игры;
- уровень сплоченности членов группы высокий, преобладает атмосфера эмоциональной близости и теплоты;

- конфликты между участниками АСПО в группе всегда объективируются, решаются, анализируются, обсуждаются;

- конфронтация в группе происходит без унижения достоинства личности участника обучения и воспринимается как возможность исследовать поведение человека, а не попытка его обидеть или покритиковать;

- отсутствуют действия принудительного характера; участники обучения сами принимают решение исследовать собственное поведение и поведение других членов группы;

- обратная связь осуществляется откровенно и свободно и воспринимается без защитных реакций; часто она исследуется на точность отображения;

- групповому процессу АСПО присуще единство эмоциональных и когнитивных функций, поэтому важно обеспечить не только катарсис, но и исследование причин тех или других эмоциональных состояний;

- работа над групповыми проблемами продолжается и вне группы – участники обучения выполняют рисунки, в которых отображают групповые процессы и каждого члена группы в них, динамическую и содержательную стороны обучения, в своем поведении реализуют договорные условия, принятые в группе [с. 35-36].

Т.С.Яценко учитывает также и некоторые признаки группы АСПО, которая работает неэффективно, они в основном противоположны отмеченным выше [см. с. 36-37].

На этой стадии функции руководителя группы АСПО усложняются – перед ним встает задание закрепить и развить показатели эффективной работы группы, заложенные на первой стадии.

Руководитель группы, стремящийся к вторичной интеграции, как подчеркивает Т.С.Яценко, организовывает групповой процесс таким образом, чтобы он содействовал саморефлексии каждого ее члена. «Руководитель ищет пути объективации внутренних противоречий психики участников обучения. Он откровенно высказывает свою мысль, однако не упрекает членов группы в том, что они не оправдали его надежд. На этой стадии желательно, чтобы участники обучения периодически оценивали процессы, происходящие в группе. Предлагая… те или иные упражнения, руководитель должен хорошо осознавать, какое значение имеет каждое из них для развития группы и отдельного ее члена…

Многоуровневая дезинтеграция, происходящая на рабочей стадии, обусловливает значительную психическую нагрузку на каждого члена группы, поскольку стимулирует к пересмотру позиций, с которыми субъект пришел в группу, однако не обеспечивает достаточных оснований для продуктивных выводов. Этот период, иногда сопровождаемый ощущением «душевной пустоты», можно назвать периодом психологического дозревания. В повседневной жизни подобное состояние проявляется в изоляции, одиночестве, непонимании, вызывающими пересмотр человеком личностных ценностей» [с. 37-38].

Постепенно, как отмечает Т.С.Яценко, определяются пути самоизменений, человек находит новые идеалы. «Обучение в группах АСПО дает возможность ослабить дистрессогенные факторы (ощущение бесценности жизни, одиночества, безвыходности, обреченности и неудачи), открывает в человеке позитивный потенциал, о котором он часто и не догадывался. Активизация этого потенциала человека способствует конструктивным изменениям его личностных качеств, личностной интеграции. Поэтому руководитель должен оказывать членам группы помощь на пути к прогрессивным изменениям» [с. 38]. К числу важных моментов работы руководителя относятся:

- побуждение участников АСПО к анализу полученной обратной связи и к принятию самостоятельных решений о возможности ее использования в процессе самосовершенствования;

- блокирование попыток оказания помощи путем советов и стимулирование членов группы к принятию решений на основе расширения сознания;

- создание с помощью моделирования возможности для апробации новых форм поведения;

- оказание помощи членам группы не только в переживании чувств, но и в осознании их значения, содержания.

При этом важно дать субъекту понять, что у него есть выбор и, воспользовавшись им, он может изменить себя, что изменения в поведении произойдут быстрее, если он возьмет на себя ответственность за них, вместо того, чтобы обвинять других в собственных трудностях в обучении. В последнем случае могут возникнуть регрессивные формы компенсации – месть, ирония, дискриминация личностных ценностей другого человека.

Таким образом, как отмечает Т.С.Яценко, если на начальной стадии преобладает частичная одноуровневая дезинтеграция, осуществляемая благодаря внешним влияниям, то на рабочей стадии происходит уже глобальная многоуровневая положительная дезинтеграция, проходящая под влиянием самоанализа и самосознания. «Если на начальной стадии работы группы процесс дезинтеграции сопровождается чувством удивления, тревожности, неполноценности, стыда, неудовлетворения собой и т.д., то на рабочей стадии негативные чувства постепенно исчезают и благодаря росту сензитивности субъект анализирует собственное поведение и поведение других, пересматривает иерархию внутренних психологических ценностей и активизирует творческий потенциал. Это означает переход к вторичной интеграции личностной структуры на более высоком уровне развития собственных качеств, осуществляемого благодаря многоуровневому анализу и оцениванию внутренней и внешней среды. В процессе такого пересмотра не подтверждаются некоторые существующие структуры, определенные стереотипные тенденции, формы мышления и действия, что приводит к их отбрасыванию и укреплению желания развивать другие качества, которые субъект считает более прогрессивными, социально оправданными» [с. 38-39].

3.**Завершающая стадия работы группы** занимает 2-3 занятия (25-35 часов) и имеет своим заданием закрепление полученного членами знания на поведенческом уровне. Поэтому «полезным является создание ситуаций, в которых члены группы могли бы испытать и исследовать новые формы поведения (с учетом собственной личностной проблематики), важные в повседневной жизни. Задание руководителя состоит также в том, чтобы помочь членам группы в оценивании полученного опыта с собственной точки зрения. В этот период важно практиковать более концентрированные виды обратной связи между членами группы, которые основываются на информации о каждом участнике, полученной в течение всего периода обучения. Например, одному члену группы можно предложить рассказать о том, как он чувствует себя в ней, что она ему дает, какие внутренние противоречия обнаружились, а другим – высказать свое отношение к содержанию его рассказа, что придает протагонисту возможность осознать адекватность собственной рефлексии» [с. 39].

Прогрессивным изменениям членов группы на этой стадии способствуют, по мнению Т.С.Яценко: уверенность в возможности изменений, принятие друг друга, забота, внимание, сопереживание, близость, открытие в себе неиспользованных возможностей, готовность рисковать и доверять, свобода в выборе новых форм поведения, катарсис, приобретение умений и навыков межличностного общения, юмор, перспектива видеть решение своих проблем в будущем.

Как отмечает ученый, на завершающей стадии активность участников обучения снижается, поскольку «ощущая близость друг к другу, они обеспокоены тем, что работа группы скоро завершится и поэтому проявляют тенденцию предоставления друг другу лишь положительной информации…

С развитием интеграционных процессов в группе участники обучения неохотно предлагают для исследования новые проблемы. Поэтому в этот период важно организовать работу так, чтобы каждый понимал, что самоисследование и самосовершенствование не имеют пределов. Целесообразно поставить каждому члену группы вопросы такого типа: «Какое значение для вас имеет опыт работы в группе?»; «Достаточно ли для осуществления необходимых изменений собственных усилий» [с. 39-40].

Таким образом, как подытоживает Т.С.Яценко, «положительная дезинтеграция, которая в этот период завершается вторичной интеграцией личностной структуры субъекта на более высоком уровне развития, дает ему возможность быть менее зависимым от внешних воздействий и более способным к внутренней обусловленности развития на пути к совершенству. Именно таким образом осуществляется самосознание, самоутверждение, самовоспитание, делающие невозможным возвращение к примитивной интеграции личностной структуры. Через несколько месяцев после завершения работы целесообразно провести дополнительное занятие, которое могло бы стимулировать участников обучения к переосмыслению опыта, полученного в группе АСПО» [с. 40].

Наряду с описанной трехстадийной схемой групповой динамики группы, Т.С.Яценко приводит также многодневную характеристику процесса АСПО, которая включает 12 дней работы с подведением ее итогов [с. 169-675], что облегчает молодым руководителям усвоение данной коррекционно-развивающей системы.

### 34.6. Методы активного личностно ориентированного социально-психологического обучения

Т.С.Яценко, говоря о методах АСПО, особо оговаривает условия их использования. Прежде всего, она напоминает, что «тот или иной пример или инструмент приобретает действенность лишь в руках мастера, который умеет гармонично объединять собственную эмоциональную чувствительность с пониманием проблем другого, удачно находить тот момент, когда взаимодействие с ним будет наиболее благоприятным» [с. 144]. Руководителям групп АСПО лучше овладевать его методами в самом психокоррекционном процессе и использовать их по отношению к другим не в первой психокоррекционной группе, которую следует пройти с целью собственной психокоррекции, а в последующих. Другими словами, прежде чем применять инструментарий психологического воздействия на других с целью психокоррекции, следует с его помощью откорректировать себя и приобрести в этой сфере достаточный уровень профессионализма.

Ученый перечисляет такие основные методы групповой коррекции, как [с. 144-167]:

1. групповая дискуссия; 2. психорисунок; 3. проигрывание ролевых историй; 4. психодрама; 5. невербальное взаимодействие; 6. упражнения психогимнастики.

Рассмотрим их подробнее.

**Групповая дискуссия** является ведущим методом АСПО, который позволяет, при условии абсолютизации тенденций спонтанности и непринужденности, создавать возможность изучать базовые психологические защиты, логику бессознательного и характер внутренней запрограммированности поведения. «В основе метода спонтанной дискуссии лежит непосредственная, нерегламентированная вербальная интеракция (взаимодействие) между членами группы АСПО, благодаря чему обучение наполняется неповторимым содержательным материалом, который поддается осмыслению. Специфика использования этого метода в АСПО состоит в одновременном обеспечении спонтанности поведения в группе, интеграции взаимоотношений между ее членами и грубинно-психологического анализа результатов. В АСПО реже, чем в других группах коррекции, используют такие виды групповой дискуссии, как тематическая, обсуждение общих вопросов, биографическая (обсуждение индивидуального прошлого опыта отдельных участников обучения), а больше практикуется общая спонтанная дискуссия. Тематическая дискуссия заранее не планируется и определяется конкретной ситуацией. Работа психокоррекционной группы сориентирована на познание предусловий возникновения личностных проблем участников обучения» [с. 144-145].

Т.С.Яценко подчеркивает, что для АСПО не характерно взаимное предложение советов или рекомендаций, а максимально поощряется проявление непосредственных эмоциональных реакций, личностного отношения к другим. «Отсутствие формального планирования предусматривает четкую стратегию и тактику управления групповой и личностной динамикой. При этом, если стратегия действий известна руководителю до начала работы группы АСПО, то тактические цели определяются им постепенно (многоуровнево) в процессе формирования и уточнения психодиагностических гипотез на основе поведения членов группы» [с. 145].

Так, на первом этапе работы группы руководитель обращает внимание на типичные формы поведения участников обучения, хотя у каждого они индивидуальны, неповторимы. Это становится первичной почвой для формирования гипотез о структурных особенностях «Я» и инфантильных предпосылках трудностей общения. Содержательный аспект динамики группового процесса определяется, с одной стороны, характером проблем участников обучения, а с другой – результатами психодиагностики, которая структурирует приемы и реакции руководителя. Его задание состоит в том, чтобы катализировать продуктивную активность, сосредоточить внимание участников обучения на материале, имеющем психокоррекционное значение. Таким образом, спонтанная, непринужденная дискуссия в группе АСПО является одновременно управляемым процессом, направленным на реализацию общегрупповых, индивидуальных психокоррекционных целей [там же].

**Психорисунок** используется как в психодиагностических, так и обучающих целях. «Анализируя рисунок, члены группы учатся видеть глубокое психологическое содержание в «художественных мелочах», а потом и в поведении (и наоборот), что со временем ведет к существенным изменениям в отношении к занятиям, к другим людям и к себе. Это

благоприятствует овладению анализом группового материала, что является важным условием эффективности обучения в группе АСПО» [с. 146].

Тематика рисунков подбирается в двух направлениях. Первое из них связано с познанием групповых феноменов и динамики группы. Другое – с освещением чувств членов группы, истории их жизни и характера отношения к прошлому. Эти два направления могут совпадать с темами рисунков, к которым есть тестовая интерпретация.

В группах АСПО практикуется ежедневное выполнение психорисунков, которые могут быть использованы для контроля групповых процессов, личностных изменений участников обучения, результативности обучения, эмоциональных нагрузок. Это такие темы, как: «Наша группа», «Я сегодня», «Я в группе», «Развитие группы и мое личное», «На что я рассчитывал и что получил в группе?», «Что дала мне группа, а я – группе?», «Я до и после обучения», «Результаты, каких я достиг в группе» и т.д.

Эффективным приемом работы является коллективный обобщающий рисунок, который отражает восприятие актуальных событий в группе всеми участниками обучения. Он может быть использован и с целью отображения психологического портрета того или иного члена группы. Желательно, чтобы на занятиях каждый расширял свой фрагмент рисунка. Можно также предложить внести изменения в рисунок в ответ на вопрос: «Каким хотелось бы видеть этого человека?», «Что хотелось бы изменить в портрете?», «Чем желательно дополнить рисунок?», «На чем сосредоточить внимание в рисунке?» [с. 146-147].

Ценным Т.С.Яценко считает прием перекрестного рисунка (например, на темы «Мое участие в групповом процессе психокоррекции», «Дорога моей жизни», «Значение АСПО для психологического осознания жизненного опыта»), а также выполнения психорисунков на одни и те же самые темы в разное время.

Т.С.Яценко рекомендует выполнять психорисунок, в зависимости от цели и темы, как до или во время занятий, так и после него или даже дома. Так, психорисунок на тему «Я – реальный», «Я – идеальный» целесообразно выполнять до начала занятий в группе, а на тему «Наша группа сегодня» лучше выполнять либо сразу после занятия, либо дома. Ученый подчеркивает, «что во время анализа рисунка можно исключать «интеллектуализацию» изображения, однако надо представлять свое чувственное, эмоциональное восприятие. При этом художественный уровень во внимание не принимается, поскольку психорисунок – это не проверка художественных способностей» [с. 147].

Наряду с указанными, Т.С.Яценко использует и другие методические приемы, такие как:

а) рисование на свободную тему;

б) «разговорное» рисование, когда члены группы работают в паре и у каждого партнера один лист бумаги и пары общаются с помощью образов, линий, цветов;

в) общее рисование, при котором несколько лиц или вся группа изображает на одном листе ее членов, развитие, настроение, атмосферу и др.;

г) дополнительное рисование, когда рисунок передается по кругу – один начинает рисование, другой продолжает, третий дополняет и т.д.;

д) иногда до начала рисования применяют прием свободных образов – тогда члены группы рассказывают, какие у них возникают образы в контексте той или иной темы.

Темы могут совпадать с темами психогимнастики и пантомимы. Проективный рисунок можно выполнять цветным мелом, карандашом или фломастером. Существует два способа работы с готовыми проективными рисунками: 1)показ всех рисунков сразу, их просмотр, сравнение, выявление общими усилиями схожего и отличного в их содержании; 2)рассмотрение каждого рисунка отдельно – участники АСПО передают его из рук в руки, комментируя его психологическое содержание.

Руководитель также дает свою интерпретацию рисунка, после него высказывается автор» [с. 147-148].

Т.С.Яценко предупреждает, что на начальном этапе работы с рисунком могут возникнуть трудности как в его выполнении, так и в интерпретации. Но со временем участники занятий начинают сознавать, что все присутствующие способны понимать психологический смысл рисунка, его символов и цветов, и перейти на исследовательскую позицию, научиться анализировать содержание изображений, их символику, отражаемую, к примеру, в солнце, грозе, пропасти, птице в небе, одинокой ветке в пустыне или цветнике, сломанном бурей дереве, вулкане, штормовом море, закупоренной пробирке, песчинке среди кучи песка, воздушном шаре, дереве, пригнувшемся под напором ветра до земли и теряющем листья и т.д. Учащиеся последовательно развивают в себе способность правильно толковать психорисунки [с. 148].

**Ролевая игра** в группе АСПО имеет ту специфику, что разворачивается непосредственно в действии, без предварительной сюжетной разработки, что дает возможность участникам спонтанно проявлять творческую самодеятельность, на основе внутренних программ их психической деятельности. «Иногда ролевая ситуация разыгрывается в условиях искусственно созданных трудностей. Например, руководитель-«ученик» предлагает «ученикам» – членам группы передать «учителю» записки о том, как они его воспринимают. Можно также предложить членам группы выступить в роли «учителя» уже на стадии ответов на записки.

Метод разыгрывания ролевых ситуаций дает возможность увидеть членов группы не только в межличностных отношениях, но и в процессе выполнения определенной социальной роли» [с. 148-149].

Как считает Т.С.Яценко, поведение участника АСПО в ролевой игре дает возможность уточнить психодиагностические предположения и выяснить, как личностная проблема деструктурирует служебные отношения, делает их неэффективными. Использование в АСПО игровых методов завершается анализом социально-перцептивного материала, который должен быть целостным, учитывающим другие виды поведенческого материала участников ролевой игры в группе и вне ее.

**Психодрама**, как правило, связана по своему сюжету с определенными переживаниями субъекта, его прошлым опытом или надеждами на будущее. Общим для ролевой игры и психодрамы является спонтанность, непосредственность, непроизвольность действий участников, минимальность определенности сюжета. Однако есть и различия. Так, «во время ролевой игры в центре внимания – межличностная проблема, а психодрамы – личностная. В ролевой игре ведущим есть профессиональный или социальный аспект, в психодраме – глубинно-личностный. Поэтому весь ее процесс служит проникновению в сущность личностной проблемы субъекта, выявлению ее внутренних

предпосылок, связей с прошлым, в частности, с детством. Ролевая игра зародилась в практике подготовки людей к профессиональной деятельности, психодрама – в психотерапии» [с. 149-150].

Роль руководителя группы психокоррекции состоит, по мнению Т.С.Яценко, в оказании помощи субъекту в осознании содержания и причин своих чувств и поступков. «Он должен адекватно ощущать эмоциональное состояние другого человека, проявляющего себя в невербальном и вербальном взаимодействии с участниками психодрамы и поэтому воздерживаться от непосредственного проявления собственного эмоционального состояния, чтобы оно не повлияло на игру и поведение участников.

Руководителю следует использовать способы снятия сопротивлений и катализации процесса психодрамы, а также содействовать объективированию настоящих эмоциональных переживаний ее участников" [с. 150].

Важным в психодраме является, по мнению Т.С.Яценко, понятие «другого Я», поэтому руководитель может предложить любому участнику выполнять эту роль, объективируя в своем поведении скрытые позиции и переживания протагониста. Кто-то из членов группы может сыграть роль самого протагониста – его отражения в процессе психодрамы. В АСПО прием «Другое Я» используется лишь после того, как групповой процесс уже достаточно развит, а у членов группы уже есть глубинное понимание психики друг друга.

Велика роль психодрамы «в развитии интуиции и творческих способностей к пониманию внутреннего мира другого человека, когда протагонист и группа начинают осознавать, что у них много общих проблем, что побуждает к более глубинному самораскрытию и анализу их истоков и поиску различных путей их разрешения. Обучающий эффект зависит от атмосферы сплоченности, эмоциональной близости и психологической защищенности в группе. Психологическая безопасность и взаимная поддержка делают возможным откровенное проявление чувств, которые обычно субъект скрывает от окружающих из-за страха быть наказанным» [с. 151].

Как указывает Т.С.Яценко, личный опыт переживаний в процессе психодрамы может побудить человека к ретроспективному анализу своей жизни.

Говоря о методических аспектах психодрамы, ученый ссылается на классический прием ее основателя Дж.Морено, который начинал работу с вопроса: «Кто хотел бы предложить неприятный момент (травматический случай) или проблему, которую стоит проиграть с целью дальнейшего психологического анализа?»

С этим исходным вопросом связываются те или иные невербальные и общие упражнения и драматические приемы, такие как [с. 151-153]:

1.Проигрывание самого себя. 2.Монолог. 3.Обмен ролями. 4.Зеркало. 5.Идеальный партнер. 6.Волшебная шкатулка. 7.Версии. 8.Двойник (совесть). 9.Пустой стул. 10.Высокие стулья и т.д.

В каждом случае, перед началом психодрамы следует пояснить членам группы ее основные положения, а также предложить представить ситуации их переживания, которые следует проигрывать, чтобы определить причины возникновения личностных проблем и определить пути их преодоления.

**Методы невербального взаимодействия** выполняют такие главные функции, как: «сближение членов группы; взаимное познание; экспликация таких аспектов психики человека, которые трудно вербализовать. Позитивным их качеством является эмоциональная окрашенность взаимодействия участников обучения и значительная спонтанность, правдивость личностных проявлений» [с. 154].

К методике невербального взаимодействия принадлежат мимика и жесты, движения тела, дистанция, паузы, экспрессия и импрессия, покраснение или побледнение кожи лица, а также психорисунок, музыкальные упражнения, психогимнастика.

Так, **психогимнастика** дает разнообразные возможности для: расслабления и создания непринужденной, свободной от лишнего самоконтроля атмосферы, для выяснения взаимоотношений в группе и т.д.

Т.С.Яценко выделяет такие темы психогимнастических упражнений, которые позволяют [с. 155]: прояснить повседневную жизненную ситуацию; объективировать внутреннюю противоречивость субъекта и конфликты; выразить отношения в группе; показать глубинные желания в фантастических образах и сказках и т.д.

Наряду с этим, темами психогимнастических упражнений могут стать отношения к группе АСПО, к самому процессу обучения, к руководителю, к себе. Желательно, чтобы после проигрывания темы участники обменивались впечатлениями, сосредоточивая внимание на анализе и определении типичных линий поведения, характеризующих личностную проблему.

Т.С.Яценко описывает некоторые психогимнастические упражнения, такие как [с. 155-156]: 1.Преодоление преград. 2.Запретный плод. 3.Моя семья. 4.Скульптор. 5.Моя группа.

Применяются в АСПО и такие психогимнастические и пантомимические упражнения, как [с. 156-157]: А.Упражнения общего характера. Б.Типичные человеческие конфликты. В.Отношения к группе.

**Использование упражнений в АСПО** становится эффективным, когда руководитель имеет исчерпывающий их набор для каждой из возникающих во время обучения ситуаций. Он должен взвешивать «целесообразность тех или иных упражнений в тот или иной период работы группы, «поскольку некоторые из них, если индивид или группа не готовы к их восприятию и выполнению, могут вызвать обратный эффект» [с. 157].

Как считает Т.С.Яценко, наибольшая ценность использования упражнений в групповом процессе состоит в возможности их обсуждения, психологического анализа, а не только в эмоциональном удовлетворении от их выполнения. «Целесообразно концентрировать внимание на том, какой резонанс вызывает у других поведение каждого члена группы, как влияют на него коллеги и как он сам влияет на них. Обсуждая выполнение упражнения, желательно уделять максимальное внимание анализу эмоционально-чувственных реакций участников обучения, отделяя их от размышлений и представлений. Надо пояснить, что в группе нет поощрений и наказаний, поэтому апробация новых форм поведения должна быть спонтанной и свободной от тревог» [с. 158].

Т.С.Яценко приводит целый список упражнений, которыми можно воспользоваться в АСПО, подробно характеризуя в каждом случае их цель и процедуру. Это [с. 158-168]:

Интервью с целью отбора.
Представление о себе.
Первые впечатления друг о друге.
Невербальный контакт.
Знакомство с группой.
Доверие.
Метафорическое самоописание.
Пространственная социограмма.
Положительные стороны.
Кредо.
Анализ взаимоотношений в группе.
Конфликт.
Помощь.
Подарки.
Все это – ваше прошлое.
Честность.
Непризнание.
Признание.
Близость – отдаленность.
Какую черту я взял бы у тебя и что дал бы взамен.
Составление «контрактов».
Оценка своего участия в психокоррекционной группе.
Режим молчания.
Живая скульптура.

Эти и другие упражнения, как и все изложенное ранее, дают представление о разнообразных возможностях руководителя группы в осуществлении АСПО и требованиях к его профессиональному мастерству, которые необходимо соблюдать для достижении результативности психокоррекционного процесса.

### 34.7. Результативность личностно развивающего психокоррекционного процесса в группе активного социально-психологического обучения

Результативность психокоррекции в итоге проведения группового АСПО проявляется в таких общих изменениях личности участников, как [с. 27-29]:

- развитие возможностей аутопсихотерапии и сензитивных способностей к приему информации, важной для понимания себя и других, то есть умения определять в социально-перцептивном материале «фигуру» и «фон»;
- усвоение оптимальных умений общения, позволяющих принимать человека и себя такими, какими они есть, понимать когнитивные предпосылки возникновения различных эмоциональных состояний, коррелировать их с базовыми формами защиты, адекватно определять свою роль в появлении недоразумений с другими, видеть стереотипно-деструктивные тенденции поведения, которые не являются продуктивными для общения, и прояснять для себя причины «сбоев», связанные с фиксациями детства, особенностями процесса социализации;
- приобретение лабильности нервных процессов и навыков гибкости поведения;
- умение адекватно оценивать ситуацию общения, прогнозировать тенденции ее развития и управлять ею;
- формирование психологической ответственности за свое поведение, отказ от «подпорок», то есть надежды на других как своеобразных «психологических костылей», выработка способности к психологической защищенности, базирующейся на глубинном понимании своих защитных (автоматизированных) тенденций, нейтрализация их императивного влияния на поведение;
- развитие умений преобразования себя в объект исследования, ощущать и анализировать значущую для себя ситуацию общения;
- формировать способности к глубинной рефлексии инфантильных истоков личностной проблематики – умение осуществлять ретроспективный анализ истории собственной жизни и прошлого опыта общения с людьми и объективировать «запрограммированность» собственной психики;
- понимание собственного, неосознаваемого до АСПО, «жизненного плана» и одновременно воспитание способности упреждать «рабскую» зависимость от «программы детства»;

Все это, как утверждает Т.С.Яценко, «содействует развитию возможностей понимания себя и взаимоотношений с людьми» [с. 28]. Участники АСПО приобретают возможность исследования когнитивно-семантических предпосылок собственной личностной проблемы и развивают умение использовать приобретенные рефлексивные знания для самопознания в реальной действительности и внесения в свое поведение желаемых коррективов. «В процессе АСПО субъект учится рефлексировать иллюзорные потребности собственного «Я» и способы их удовлетворения, а также получает возможность апробировать новые формы поведения, особенно на заключительном этапе работы группы. Такое обучение повышает психологическую культуру, психологическую защищенность и психологическую силу «Я» субъекта, благоприятствует обогащению его социально-перцептивного интеллекта, развитию эмпатии и эмоциональной сензитивности, формированию навыков самопознания и глубинного познания психики другого человека, расширению компетентности в общении» [с. 28-29].

Значение представленной в разделе теории и практики Т.С.Яценко для психокоррекции членов группы АСПО не вызывает сомнения, но оно значительно шире и важно также для модернизации системы психологического и педагогического образования, для разработки новых учебных программ профессиональной подготовки студентов как будущих психологов и педагогов. В то же время очевидно значение АСПО для социально-психологического развития личности и общества.

### БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Яценко Т.С.Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 112 с.*

*2.Яценко Т.С.Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – Книга для учителя / Т.С.Яценко. – К.: Освита, 1993. – 208 с.*

*3.Яценко Т.С.Психологические основы групповой психокоррекции: Учебное пособие / Т.С.Яценко. – К.: Лыбидь, 1996. – 264 с.*

*4.Яценко Т.С.Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.*

*5.Яценко Т.С.Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.*

*6.Яценко Т.С., Кмит Я.М., Алексеенко Б.Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: Учебное пособие. – Хмельницкий: Издательство НАПВУ, 2002. – 792 с.*

*7.Яценко Т.С., Глузман А.В.Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С.Яценко, А.В.Глузман.- Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.*

# 35. НООЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Г. П. ВАСЯНОВИЧА И В. Д. ОНИЩЕНКО

***«Человеческая личность в своей субстанциальной форме духа-души-тела характеризуется не только биологическими проявлениями, не только социальной и психологической своей сущностью, но и духовно-разумной, творчески-волевой и смысло-образующей субъектностью. Человеческая личность является бытием-познанием, духовным субъектом, который наделен интуицией бытия, интуицией божественного смысла бытия. Эта интуиция органически входит в ноосферу человека, то есть в сферу ее духа».***

***Г. П. Васянович, В .Д. Онищенко***

***Васянович Григорий Петрович*** *(1 мая 1945 года.) – кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор, родился в селе Старый Переезд Овручского района Житомирской области. Окончил Львовское высшее военно-политическое училище, Военно-политическую академію в г. Москве. Служил офицером на Черноморском флоте, заведовал кафедрой философии Львовского высшего военно-политического училища. Имеет воинское звание капитана первого ранга. В настоящее время работает заведующим отдела гуманитарного образования и директором (с 2013 года) Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины.*

*Григорий Петрович автор более 200 работ по философии, этике, эстетике, психологии, педагогике. Взгляды на личность отражены в его учебниках и пособиях: "Философия" (2004), "Педагогическая этика" (2005), "Ноология личности" (2007, в соавт. с В. Д. Онищенко), "Основы психологии" (2010) и др.*

***Онищенко Василий Денисович*** *(4 февраля 1939 года) – кандидат философских наук, старший научный сотрудник отдела гуманитарного образования Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины, родился в селе Тхорине Словечанского (сейчас Овруцкий) района Житомирской области. Высшее образование получил во Львовском политехническом институте в 1961 году. В 1993 году защитил кандидатскую диссертацию по специальности 09.00.08 – философские вопросы естествознания и техники. Научные интересы сосредоточены в сфере философских проблем математики и физики, психологии и педагогики.*

*Разрабатывает совместно с Г.П.Васяновичем новое, ноологическое, направление в современной философии, внедряет ноологическую парадигму в философии, психологии и педагогике, в гуманитарном образовании и воспитании личности учащейся молодежи, что нашло свое отражение в таких его работах, как «Философия духа и духовного познания: Христианско-философская ноология» (1998); «Ноология личности» (2007, в соавт. с Г.П.Васяновичем) и др.*

*Раздел подготовлен по заказу автора пособия на основе представленных Г.П.Васяновичем и В.Д.Онищенком материалов и является в значительной степени авторизованным. В тексте произведены лишь незначительные редакционные правки и сохранены практически без изменений оригинальный стиль изложения и содержание полученных материалов.*

## 35.1. Личность как ноологическая категория

Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко рассматривают личность в контексте христианско-философской ноология [1; 2] как ноологическую категорию, которая выражает душевно-духовную сущность человека и выступает как образ и подобие Божие. Ноология (от греч. *noos* – дух) определяется как христианско-философское учение о духе и духовной сущности человека, о духовном познании, о человеке как образе и подобие Божием, о триединстве тела-души-духа человека. Образ Божий в человеке – это образ Абсолютного Божьего Бытия. Духовная основа личности человека заключается в том, что всё в человеке роднится и объединяется его ноосферой, то есть сферой богоподобного человеческого духа.

Ноологические идеалы и нормы – творчески-познавательные, смысло-творческие и творчески-волевые – обосновывают богочеловеческий характер христианской духовности. Ноология трактует душевно-духовную сущность человека как его высшую, богочеловеческую природу. Именно ноосфера человека как ее духовный центр, духовное средоточие соединяет человека с Богом-Творцом. Духовная доминанта определяет разумное, моральное и эстетическое развитие человека, то есть развитие, которое, собственно, и формирует богочеловеческую личность. А это значит, что личность как ноологическая сущность, как душевно-духовное естество человека, является не биологической сущностью, а предметом целенаправленного стремления человека к богочеловеческому совершенству, к душевно-духовной трансформации; эта трансформация, эта самоактуализация и самореализация личности начинается с малых лет в учебно-воспитательном процессе и продолжается всю жизнь.

Как известно, науки делятся на фундаментальные и прикладные. Первые отражают ценностно-смысловой аспект Истины-Блага-Красоты, а вторые – инструментально-алгоритмический аспект практической реализации этой Божественной Универсалии, то есть аспект духовно-практического освоения мира человеком. Ноология как учение о

богочеловеческой духовности, о духовной жизни и познании человека является фундаментальной наукой, которая имеет важные прикладные аспекты, в частности, философские и психолого-педагогические. Ноология, как и любая научная дисциплина, представлена такими атрибутами, как: объект и предмет исследования, основополагающие идеи и принципы, категориальный аппарат, теоретические и практические аспекты исследования, система заданий и методов исследования и т.п.

В настоящее время ноология как фундаментальная гуманитарная дисциплина находится в стадии становленя своего научного аппарата. Так, объектом исследования ноологии является человек как образ и подобие Божие, как духовное существо, как творчески-волевая и смыслотворческая личность, которая самоактуализируется и самореализуется в конкретных условиях того или иного общества.

Фундаментальными ноологическими способностями человека являются воображение-интуиция-разум, вера-совесть-воля, любовь-радость-надежда. Эти способности принадлежат к инструментарию духовной жизни-познания. Это означает, что ноология должна способствовать творчески-познавательной, смысло-творческой и творчески-волевой работе интеллекта и чувств. Данная душевно-духовная работа личности имеет особый синтетический и синергетический характер: она осуществляется не какой-либо одной из вышеперечисленных способностей человека, а всей его телесно-душевно-духовной сущностью. Реализовать этот мощный потенциал богоподобного человека - одна из главных задач психологии и педагогики духовности и духовного познания, которая разворачивается в рамках философско-педагогической ноологии [12].

Христианско-философская ноология и, в частности, ноология личности охватывает, по убеждению авторов, достижения мировой и отечественной гуманистической психологии и педагогики, педагогической этики [2], христианской психологии духовности [10; 19]. Она учитывает выводы психологов и педагогов о жизненно важной необходимости принятия христианской парадигмы духовности в культурно-образовательном пространстве.

Прогнозируя развитие психологии в XXI веке, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, директор Института педагогических инноваций В.И.Слободчиков утверждает: «Если Бог позволит, то конечно же произойдет сближение психологии, искусства и религии; уже сейчас – хотя и осторожно – это происходит. Как ни парадоксально, но именно религиозный, прежде всего христианский, взгляд на человека может существенно помочь, а во многом и оградить научную психологию от угрозы превращения ее в практическую магию, собственно говоря, в парапсихологию. Самое главное, что нам нужно помнить: христианское учение о человеке – это целостный взгляд на него, во всей его тотальности; это одновременное видение человека в его происхождении, сущности, бытии и предназначении. Относительно такого осмысления все другие взгляды на человека (научный, прагматический, этический, эстетический и др.) имеют частичный, а потому и неистинный характер» [2, с. 18]. И действительно, в наше время даже «гуманистическая психология, возникшая как отрицание научной, в частности, естественнонаучной, отчасти выпустила базовые, основные закономерности из поля своего внимания и не показала основного – как возникает уникальное, отрицая общее и всеобщее» [2, с. 825].

На подобные вопросы искал ответы известный украинский философ С.Б.Крымский: «Здесь и возникает ситуация, с которой в распространенном варианте столкнулась духовность XXI века. Оказалось, что в наше время возникают проблемы, которые не имеют решения в общей форме. Они требуют индивидуального подхода и личной ответственности субъекта за принятие решений перед людьми и небесами» [9, с. 21]. Ноология и, в частности философско-педагогическая ноология [12], раскрывает особенности индивидуального подхода и личной ответственности на всех уровнях нашей жизни-познания. С.Б.Крымский призывает к принятию принципов и ценностей библейско-христианской духовности.

Ноология личности ориентируется, по утверждению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенко, на учебно-воспитательный процесс духовного созидания неповторимой личности молодого человека. Становление и развитие духовной жизни человека, творчески волевая и смысло-творческая борьба его духа со стихийными силами чувственной (телесно-душевной) природы является целью жизни-познания человека, его нравственным и эстетическим императивом. Этот императив определяется идеей личного бессмертия души – вечного сохранения им своей идентичности и самоидентичности, своей реальности как духовной личности в сочетании с Богом, в Богочеловеческом синергетическом процессе жизни-познании. Эти идеи определяют потребность регламентировать жизнь и обучения человека в соответствии с ноологическими христианскими идеалами и нормами. Культурно-образовательный аспект ноологии раскрывает бытие (жизнь-познание) человека, с одной стороны, как культуру душевно-духовной сущности человека, то есть морально-духовной, творчески-волевой и смысло-творческой его деятельности с целью собственного духовного становления и развития, а с другой – как учебно-воспитательную, морально-педагогическую деятельность – организацию соответствующего образа жизни и обучения, создание моделей поведения, соответствующих принятым христианским, морально-духовным (ноологическим) идеалам и нормам.

Христианско-философская ноология изучает ноосферу человека, который является образом и подобием Божьим. Рациональная философия расширяет богочеловеческие атрибуты, такие, как разум и дух, до определенных абстрактных категорий коллективного разума или коллективного духовного разума – ноосферы (напр., в понимании В.И.Вернадского). Но настоящий, творческий христианско-философский научный рационализм всегда основывался на разуме и вере духовной личности. В этом контексте Г.П.Васянович и В.Ф.Онищенко принимают определение ноосферы человека, предложенное выдающимся отечественным философом, богословом, психологом и педагогом, теологом В.В.Зеньковским, который писал: «Но внутри психической сферы – по крайней мере в человеке – мы находим нечто надпсихическое в том смысле, что здесь открывается новое бытие, целый новый мир. Это «ноосфера», как часто характеризуют надпсихический мир – мир мыслей, идей, мир смыслов. Этот мир фактически проявляется лишь в середине психической сферы, но он из нее не выводится... Высшая психическая жизнь (духовная жизнь, ноосфера) нам всегда дана в неразрывном единстве с психической тканью. Чистой духовности, свободной от психической ткани, мы в себе не находим. Но если жизнь духа и проявляется только внутри психической сферы, то эта жизнь все же не от нее. Жизнь духа является выводимой из психики человека, так как она образует особый «этаж» бытия» [2, с. 214-215]. Итак, психология и ноология изучают две взаимосвязанные сферы человека – сферы души и духа.

Именно в таком смысле понятие «ноосфера» признается основополагающей категорией христианско-философской ноологии [11]. Говоря о ноосфере человека, мы имеем ввиду ноосферу личности. В этом контексте ноология учит, что дух всегда является конкретным и целостным, то есть здесь речь идет о духе субъективном, личностном духе человеческом. Есть также Святой Дух, также личностный – одна из ипостасей Триединого Бога – Отца и Сына и Святого Духа.

Следует признать также, что слово «дух» часто употребляют в обезличенном понимании. Прежде всего применяют термин «дух» к различным коллективам, начиная от духа семьи и заканчивая духом народа, духом нации. Иногда речь идет о духе эпохи, духе века, духе капитализма или социализма, духе науки и даже духе материализма. В этом всеобщем и метафорическом смысле «дух» фактически употребляется неадекватно. При этом категория «дух» теряет свои характерные признаки. В приведенных выше примерах речь идет скорее всего об энерго-информационной динамике функционирования коллектива, подражании традициям и т.п. Поэтому применение термина «дух» к коллективам, ситуациям, традициям и т. д. всегда является метафорическим. В аутентичном же смысле понятие «дух» надо учитывать как личностный, субъективный дух.

Антропологическая триада «дух-душа-тело» говорит о тайне человеческой и богочеловеческой, которую следует должным образом познавать и описывать. Человеческая личность в своей субстанциальной форме духа-души-тела характеризуется не только биологическими проявлениями, не только социальным и психологическим своим существом, но и духовно-разумным, творчески волевым и смыслообразующим субъектом. Человеческая личность является бытием-познанием, духовным субъектом, который наделен интуицией бытия, интуицией божественного смысла бытия. Эта интуиция органически входит в ноосферу человека, то есть в сферу ее духа.

В ноологическом аспекте Г.П.Васяновича и В.Ф.Онищенко в первую очередь интересуют вопросы выявления духовности человека, его духовного познания и творчества, формирования его духовности в учебно-воспитательном процессе. Ноосфера характеризуется в этом плане очерченными выше духовно-познавательными способностями: триадами «воображение-интуиция-разум», «вера-совесть-воля», «любовь-радость-надежда». Этот категориальный строй позволяет целостно описывать сущности философии духа и духовного познания, выявлять условия и возможности формирования духовного мира личности в учебно-воспитательном процессе. Ноосфера человека – это и тайна божественной сущности человека, о которой говорит Слово Божье – Библия. Ноосфера человека – это его атрибут, т.е. его неотъемлемое качество, его фундаментальная сущность. Своей хорошо известной телесностью и своей ноосферой (сферой духа) мы объединяем в себе естественное и сверхъестественное, земное и небесное. Образно говоря, личность есть та сущность человеческого естества, которая стоит перед Лицом Божьим, перед невидимым духовным миром, перед другими духовными существами, которые взаимодействуют с человеком через его ноосферу – сферу духа и духовного познания.

Ноосфера является началом божественным в человеке, его сверхъестественной сущностью. Эту высшую сущность, высшую инстанцию самости имеет каждый человек. Выдающийся христианский философ С. Л. Франк писал, что даже самый пустой и ничтожный в духовном отношении человек имеет некое чувство значимой в себе, т. е. духовной основы своего бытия, какое-то пусть даже и дремлющее стремление к нему. Поэтому любая человеческая личность как духовное существо является изначально тайной, чудом, сущность которого не может быть исчерпано никакими рациональными понятиями и образами. На этой богочеловеческой основе и тайне основывается благоговейное отношение к человеку. А потому любые попытки чисто рационально описать, понять духовное бытие являются попытками отрицания сущности человека как образа и подобия Божия. В таких попытках уже содержится возможность профанации, попытка обойти бытийную непостижимость духовности человека. Понять человека так, как это делается наукой в ходе познания объектов и явлений природы, означает постичь чисто рациональную, формально-логическую его сторону. Но духовные сущности познаются через единение в любви. Бог познается в единении, общении в любви, а сама любовь становится гносеологическим средством познания божественного «Я». При этом любовь одновременно делает человеческое «Я» прозрачным в его духовных глубинах.

Итак, познание духовной сущности личности, ее духовной субъективности не может быть осуществлено чисто научными средствами, которыми познаются явления и объекты природы. Здесь проходит граница, разделяющая мир науки с миром религии и Откровения Божия. Наука как понятийный рационально-абстрактный метод познания наталкивается на непреодолимые препятствия, пытаясь познавать духовные субъекты и объяснять их как объекты.

Духовное бытие, дарованное сложному человеческому существу, является предметом религиозной философии и ноологии. В целостной ноосфере человека осуществляется, формируется правильно ориентированная волевая и интуитивно-эмоциональная динамика духовного субъекта. Поэтому нам нужно тщательно анализировать суть внутренней жизни разума и воли, осуществлять коммуникацию разума и любви, которая реализуется в ноосфере человека. Однако чисто психологический анализ не позволяет надлежащим образом выявить духовные особенности человека, динамику его богочеловеческой ноосферы. Лишь в ноологическом познании по-настоящему раскрывается наше личностное духовное «Я», воспроизводится ее глубинная интуиция и воображение. Духовный субъект выступает при этом как живой, динамичный центр творчески-волевой и смыслообразующей активности и деятельности человека. Через свою ноосферу человек получает и отдает, учится и познает с помощью воображения-интуиции-разума, веры-совести-воли, любви-радости-надежды.

Духовная личность не есть объект, не есть вещь среди вещей. Дух не является совокупностью фактов психической жизни человека. Вот почему не может быть завершенной психологии личности, как в этом можно убедиться, читая учебные курсы по этой дисциплине (см. [7, 26]). Поэтому личность, духовная личность предполагает творчество и борьбу за себя. Личность есть дух и поэтому она противоположна вещи и предметности, противоположна явлениям природы. В личности открывается не мир вещей и явлений, а мир конкретных живых людей, живых духовных существ. В личности человека открывается богочеловеческая сущность. Личность укоренена в безграничности духовного царства. Через свободную творчески волевую активность личности осуществляется ее богочеловечество и богообщение.

Вместе с тем, человек живет в среде энерго-материально-информационных природных сил и сущностей. Эти силы, однако, не могут предоставить нашему существованию глубинного, вечного смысла. Только духовная свобода выводит

нас за пределы действия природных и социальных сил и факторов. В своих же природных условиях человек получает почву, на которой она произрастает, преодолевая земные препятствия. И все это порождает потребность в творчестве и духовном дерзании.

Рост личности, ее духовное развитие реализуется в конкретных формах ограниченного в пространстве и времени земного бытия. И только в богочеловеческом процессе, в самобытии и самовыражении личности человека Божественное Духовное роднится с конкретной формой человеческого ограниченного существования.

Итак, богочеловеческое всеединство бытия проявляется в единичном, неповторимом и своеобразном. Поэтому никто не может до конца реализовать себя ни в одном выявлении, ни в одном общении. Всегда остается что-то неизведанное, остается ноологическая тайна. Причем остается невыразимой даже для себя самого, чем воистину и определяется божественная самоценность духовной личности.

Понимание духовной сущности человека, его творчества как духа-души-тела не является и не может быть результатом одного лишь собственного самонаблюдения, простым осознанием своих психических состояний и телесно-душевных процессов. Это понимание является результатом живого непосредственного опыта ощущения и действия Духовного мира, живым знанием, познанием-жизнью и в конце концов – непосредственным Откровением Божиим. Ноология учит, что в этой духовной установке познаваемая нами духовная сущность не дана нам как нечто отличное от нас самих, потому что она слита, родственна с самой жизнью. И наша мысль рождается и действует из глубины самой духовной реальности, открывается в самой ее стихии. То, что мы испытываем как нашу жизнь, словно открывает себя нам, открывает нашей мысли и нашим сердечно-эмоциональным чувствам.

Познавая самого себя, дух человеческий встречается с безусловной реальностью. И это знание (а не просто будничное существование) более значимо для нас, чем любые установленные наукой факты человековедения, не говоря уже о естествознании. Эта глубинная очевидность, субъективно-духовная вероятность такого познания является ноологически самодостаточной (как об этом свидетельствуют жизнеописання многочисленных христианских святых). Потому что в таком познании нам раскрывается особая сфера духа. И эта сфера духовного опыта не подлежит доказательствам, аналогичным истинам естественных наук (физики, химии, биологии и т. п.). То есть в себе мы открываем другое, сверхъестественное измерение своего бытия, своей жизни-познания.

Самосознание человеческого духа базируется на морально-духовном чувстве внутреннего человека. Мы существуем и знаем, что существуем, и любим это наше существование. И никто не сомневается в том, что он реально живет, находится в бытии. Но нам еще нужно знать, что от Духа – наша духовность, как от Сына – наша сыновность Богу, и от Отца – наша творческая личность.

Духовное бытие, как утверждают Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко, является непосредственным само-бытием. И в этом бытии отсутствует противоположность субъекта и объекта. В духе как само-бытии, как в ноосфере человека, реализуется направление вовне и вовнутрь. Первое направление – это выход к другим духовным субъектам и устремление человека к Встрече с Богом, с Божественным Ты и реализация этой Встречи в Откровении Божием человеку; это также многочисленные встречи и откровения с людьми как духовными существами. Откровение знакомит «меня-личность» – с родственной мне духовной реальностью. Направление же вовнутрь – это углубление собственного, личностного духа в богочеловеческую сверхъестественную сущность.

Исходя из христианского понимания духовной личности человека как безусловно ценного, самоценного автономного субъекта, способного своей свободной верой-совестью-волей приближаться к небесному, божественному естеству, можно констатировать императив трансценденции человека – постоянного выхода за свои природные и социальные обусловленности. В рамках философско-педагогической ноологии [12] этот императив трансформируется в культурно-образовательный принцип воспитания и обучения: «от человека разумного к человеку духовному». Поэтому истинным путем для человека может быть только путь постоянного духовно-волевого усилия самоактуализации и самореализации себя как богоподобного существа. То есть целью, смыслом человеческого существования-экзистенции-трансценденции, человеческого познания является стремление к тому совершенству, о котором Спаситель говорит «Итак, будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Матфея. 5:48).

Духовная личность как новое творение в Иисусе Христе – Сыне Божьем – становится причастницей богочеловеческой жизни и творчества. На эту новую существенность христианского, богочеловеческого познания указывает апостол Петр, когда утверждает: «...Вы стали причастниками Божественной природы, избежав повреждения, удалившись от господствующего в мире растления» (2 Петра, 1, 4).

Как уже отмечалось выше, человек является творчески-волевой и смысло-творческой личностью. В ноологическом контексте авторы теории доказывают, что он является свободной личностью, способной к духовно-разумному, морально-духовному и духовно-эстетическому познанию и самоопределению. Человек – это бытие, которое постоянно растет, самоизменяется, восстанавливается и воспроизводится, стремится к Богу, к Царству Небесному, по-разному его себе представляя. С начала своего существования на Земле человек поднимал глаза и руки вверх, стремясь, чтобы Бог-Творец усовершенствовал его человечность и его божественность.

Итак, в соответствии с христианско-философской ноологией Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко утверждают, что дух человека формирует его телесно-душевную целостность и поэтому телесно-душевно-духовная личность поднимается над своим природно-космическим окружением, реализуя трансценденцию. По сути, человек только тогда является настоящей личностью, когда становится богочеловеческой личностью.

Свобода и независимость человеческой личности от объективного мира природы и социума и является ее богочеловечностью. Итак, личность, духовная личность формируется не объективным миром, а душевно-духовной субъективностью, в которой скрыта власть-сила-мощь образа Божия.

Бытийность человеческой личности, ее творчески волевое жизне-познание является непрерывным процессом создания духовного мира личности. Процесс духовного преображения начинается с коренным изменением сознания и требует перестройки души и тела, то есть ее естественной, земной сущности. Человеческая личность должна выработать конкретную установку своего сознания, своего мышления, своей веры-совести-воли в отношении к своей телесно-душевной природе. Этой установке присуща духовно-разумная, морально-духовная и духовно-эстетическая

динамичность. Эта динамичность выражается в требованиях активности, действия в познании своей сущности и преображения себя в соответствии с образом Божиим. Духовная этичность (нравственность) предполагает моральную оценку себя, своих поступков, мыслей, действий в соответствии с духовно-христианскими идеалами и нормами. Эта оценка осуществляется силами веры-совести-свободы. Ключевым моментом установки сознания христианина является интенция спасения.

Понятие спасения отражает главную реакцию и направленность сознания на природу человека, поврежденную грехом и требующую исцеления. Установка, направленность сознания на спасение предполагает духовную активность человека в изменении своего бытийного статуса. Эта ноологическая, а не психологическая, установка, в таком своем значении выступает как конкретная стратегия человеческой жизни и познания.

### 35.2. Личность и ее индивидуально-психологические и ноологические качества

Разнообразные концепции личности непосредственно обусловлены различным пониманием человека. Существуют утверждения, что человек – это существо, которое мыслит, политическое животное (Аристотель). Но имеется и библейское понимание человека как образа и подобия Божия, как триединого существа – духа-души-тела. Определение человека преимущественно тяготеет к одному или второму полюсу, акцентируя либо биологически рациональный, либо духовный аспект человека. Г.П.Васянович и В.Ф.Онищенко предлагают проанализировать понятия: «человек», «лицо», «личность», «индивид», «индивидуальность» и их характерные признаки с позиций ноологии.

Родовым среди всех этих терминов является понятие «человек». Человек – это наиболее уникальное и прекрасное существо, самое удивительное Божие творение в нашем природном мире. Современная ноология выделяет в человеке сверхъестественную составляющую (личностный дух, духовная сущность человека) и ее природно-биологические атрибуты и факторы. Человек в этом контексте рассматривается как целостное духовное существо, которое принадлежит миру природы, подчинено ее законам. Наделенный жизненными силами, человек является деятельным природным существом. Эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений, стремлений, чувств, восприятий и т.д.

С другой стороны – человек как социальное существо детерминирован общественными факторами, он является продуктом общественных отношений, и одновременно их создателем.

Социальная линия развития состоит в том, что человек как духовное существо является носителем сознания, которое обуславливается различными социальными факторами. Овладение в процессе деятельности собственными биологическими возможностями, их «очеловечивание», т. е. развитие в социально-нормативном направлении, развитие психических свойств, процессов и состояний, формирование сознания и самосознания, механизмов самосознания, механизмов саморегуляции осуществляется в обществе и благодаря обществу. Современные ученые (И.Бех, В.Жуковский, М.Савчин) доказывают, что человек является духовным существом. Авторы концепции ноологии личности также придерживаются этой позиции [2].

Во взаимодействии биологической, социальной и духовной составляющих человека обеспечивается психологический результат: человек приобретает ряд особенностей, которые характерны только ему – способность отражать мир в понятиях, планировать и прогнозировать, создавать теоретические модели, осуществлять мыслительное моделирование мира, фантазировать и мечтать, оценивать и трансформировать объекты, осознавать самого себя и причины своих поступков и действий, соотносить желания и обстоятельства с условиями жизни, действовать разумно и морально. Все эти аспекты (биологический, социальный и душевно-духовный) находятся во взаимосвязи и динамическом развитии.

Понятие «личность» уже понятия «человек». Личность – это человек, который живет и действует в конкретных общественно-исторических условиях, занимает определенное место в обществе и характеризуется сознанием. Поэтому понять сущность личности можно лишь рассматривая ее в конкретных общественных условиях, в деятельности и отношениях с другими людьми, анализируя социальный статус и место в общественных отношениях. Важными психологическими характеристиками личности являются: устойчивость, изменчивость, целостность, активность.

Индивид – это понятие, которое определяет принадлежность человеческого существа к человеческому роду. Главной характеристикой свойств индивида является его существенная зависимость от наследственности.

Ученые считают, что понятие «индивид» (от лат. *individuum* – неделимое) имеет двойное значение. Во-первых, оно совпадает с понятием «человек» в аспекте определения единого природного существа, представителя «человека разумного». Во-вторых, им обозначается отдельный представитель человеческого сообщества, как социальное существо, выходящее за пределы своей биологической природы, которое способно использовать орудия, знаковую систему и посредством их овладевать собственным поведением и психической жизнью.

Личность характеризуется целостностью психофизиологической организации, устойчивостью, активностью. Одной из характерных черт человека является ее индивидуальность.

Индивидуальность – это личность в своем своеобразии, человек, имеющий черты, присущие только ему. Индивидуальность – это неповторимое сочетание психологических особенностей человека, которые образуют своеобразие, отличающее его от других людей. И.И.Мечников в работе «Этюды оптимизма» писал, что чем выше организовано общественное существо, тем в большей степени выражена в нём индивидуальность.

Индивидуальность проявляется в характере, привычках, интересах, восприятии, памяти, оригинальности мышления и т. д. Знание индивидуальных черт личности имеет важное значение в деятельности специалистов различных профилей, в частности, сферы обслуживания и т. п., поскольку оно помогает без особого психологического напряжения хорошо организовать работу, наладить доброжелательные взаимоотношения в коллективе.

Итак, для характеристики телесно-душевно-духовной сущности человека целесообразно рассмотрение приведенных выше понятий в категориальной структуре «человек–индивид–лицо–личность». При этом понятие «человек» означает вид в биологической классификации, разумное существо, которое имеет принципиальные отличия от всех других живых существ на Земле. Понятие «индивид» обозначает отдельно взятого представителя человеческого

рода, которому присущи неповторимые и уникальные природные и социальные качества. Понятно, что эти качества представлены в том или ином индивиде не во всей их родовой полноте и яркости.

К понятию лица относят три важнейших аспекта: во-первых, лицо – это субъект социальных отношений, то есть тот, кто производит социальные действия и поступки. Согласно этой характеристике, во-первых, лицо предстает в определенных социальных ролях и часто понятие лица употребляется в юридическом контексте; во-вторых, лицо характеризуется через особый, неповторимый внутренний мир с его темпераментом, знаниями, убеждениями, идеалами и т.д.; в-третьих, лицо предстает как человеческая «самость», ось, центр, средоточие всех действующих, психических и интеллектуальных качеств. И, наконец, следует охарактеризовать более подробно ноологическую категорию «личность», с которой постоянно имеет дело христианское учение о человеке.

В сущностном выражении (выявлении) личность выступает как духовный (ноологичний) центр человека. Личность является внутренним душевно-духовным носителем богоподобных качеств человека. Быть личностью – это значит не только занимать определенное место в обществе, но и занимать определенное место в тоталитарности богочеловеческого бытия. Христианско-философская ноология отмечает, что бытийные (онтологические) характеристики человека обусловлены его прямым отношением к Богу, к Господу Иисусу Христу. Поэтому личность, точнее богочеловеческая личность, приобретает такие атрибуты, как вечность, самодостаточность, единство, целостность, богочеловеческая творчески-волевая и смыслообразующая неисчерпаемость.

Человеческая личность проявляется через свой духовный мир (духовный универсум), который включает идеалы, мотивы, ценности, принципы, убеждения, верования, знания, взгляды, эрудицию, высшие чувства (например нравственно-духовные или духовно-эстетические) и т. д. С другой стороны, как самость (собственно личность), человеческая личность или личность человека проявляются через различные формы и виды самосознания: осознание, самоопределение, определенную самодостаточность, собственное призвание, самоактуализацию, самореализацию и др.

Развитая человеческая личность характеризуется принципиальной озабоченностью, активностью, динамизмом. Христианская личность постоянно стремится к самопознанию и богопознанию, к богообщению через молитву и активное участие в жизни Христовой Церкви. Можно сказать, что человеческая личность раскрывается во Встрече-Откровении-Общении с Богом и, соответственно, во встрече-откровении-общении с другими людьми. Современные гуманитарные науки, в частности, философская антропология, психология, педагогика и др., постепенно перестают быть атеистическими, или даже религиозно нейтральными. Об этом свидетельствует христианская интерпретация достижений психологической науки, осуществленная в монографии М.В.Савчина [19]. Анализируя психологические проблемы нравственного сознания и самосознания личности, М.В.Савчин отмечает, что «высокие нравственно-духовные ориентиры человека на все времена нашли свое отражение в Нагорной проповеди Иисуса Христа» [2, с. 115].

Как уже отмечалось выше, христианское учение о духе и духовности, о духовном познании называется христианско-философской ноологией [2; 11]. Поэтому в своем исследовании авторы ноологии личности систематически используют такие понятия, как «ноология», «ноосфера человека», «ноологический» и др. Если психология является учением о душе человека, то ноология является учением о духе, духовности и духовной сущности человека.

### 35.3. Душевно-духовная структура личности

В отличие от душевно-духовной психологии, в ноологии личности [2] Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко рассматривают душевно-духовную структуру и отделяют (до некоторой степени) ее душевную (естественную) и духовную (сверхъестественную) составляющие, не забывая при этом, что отрицание сверхъестественной составляющей в XX веке стало катастрофическим для всего мира во многих исторических, социальных и психологических аспектах.

Авторы теории указывают на духовную парадигма психологии, которую разрабатывает профессор М.В.Савчин как профессиональный психолог и которая является безусловно ноологической парадигмой. Они цитируют ноологический тезис ученого: «Духовное, взаимодействуя с психическим, одновременно независимо от него. Оно влияет на психическое, снижая уровни эгоцентрации, страстности, зависимости от материальных и телесных, психических (душевных) и социальных потребностей. Под его влиянием психические состояния, свойства и процессы становятся одухотворенными (не смех, а тихая внутренняя духовная радость, не эгоистическая направленность активного, а направленность на создание добра. Духовное очищает, гармонизирует, успокаивает душевный мир человека, помогает осознать свои проблемы, найти способы их решения)» [2, с. 40].

Дистанцирование ноологии от системы существующего психологического знания является принципиально важным. Интуитивно и одновременно научно-конкретно в ноологическом подходе к проблемам педагогики и психологии Г.П.Васяновичем и В.Д.Онищенко был реализован принцип ортогональности рациональной, научной психологии и ноологии. Что это значит? Они ссылаются при этом на описание В.И.Слободчиковым онтологии христианской психологии: «Именно в этой точке – точке самосознания психологии и различения систем знания – возникает вопрос о возможности христианской психологии. Важно, что в таком различении христианская психология не есть и не может быть еще одной – в ряду других – отраслью психологического знания. К горизонту традиционной, секулярной, рациональной психологии она ортогональна» [2, с. 94]. Важной для В.И.Слободчикова является мысль о сущности христианской психологии, в ортогональном контексте которой возникает ноология личности: «Пространством христианской психологии является не многообразие психических феноменов, а человеческая реальность в своей целокупности, которая может обсуждаться и может быть понята... только в триединой интуиции в бытии человека; его творении, его падении и его спасении. Причем необходимо говорить о всех этих трех событиях как о реально продоложающихся в индивидуальной жизни каждого из нас» [2, с. 94].

Идя далее в своих рассуждениях, авторы теории утверждают, что ноология основывается на Откровении Божием о сущности человека, на понимании человека как образа и подобия Божия, на духовном опыте многих поколений христиан всего мира. Духовный опыт является величайшей реальностью в жизни человечества. И в этом опыте проявляется божественное и небесное в человеке. Поэтому наличие ноосферы человека очевидно для всех, кто живет духовной жизнью, стремится к ней, учится ноологическим нравственно-духовным нормам и принципам.

Ноология подчёркивает, что первое и самое важное в выяснении сущности человека как образа и подобия Божия, для познания и понимания христианской духовности, – это понять принципиальное различие между «духом» и «душой». Но несмотря на то, что различение душевного и духовного в человеческом естестве восходит к седой древности, в современной психологии личности, по сути, игнорируется это различие.

Образ Божий в человеке – это прежде всего наша духовность, а не материально-физическая телесность, или даже телесно-душевное естество. Адам стал живым вечным существом как образ и подобие Божие. Божье подобие в Адаме определяется динамикой его ноосферы, поврежденной в результате катастрофического грехопадения наших прародителей.

До Первого прихода Христа на Землю образ Божий в человеке оставался омраченным. Но Господь наш Иисус Христос, пострадавший за людей (за все человечество), своей откупной Жертвой восстановил образ Божий в человеке. И теперь каждому из нас даруется возможность этого восстановления верой в Иисуса Христа – Сына Человеческого и Сына Божьего по благодати Святого Духа. Каждый человек Земли имеет возможность принять плоды Христовой победы над грехом и смертью, восстановить омраченный образ Божий в себе и вернуть утраченное подобие Божие.

Итак, по мнению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенко, ноология строится на трехчленном понимании человека как существа духовного, душевного и телесного. Христианское вероучение отмечает, что дух человека был создан Богом таким, чтобы он мог общаться со своим Создателем – Отцом Небесным. И оказывается, что дух способен познавать Бога и приближаться к Нему через наши смыслообразующие, творчески-познавательные ноологические способности, такие как воображение-интуиция-разум, вера-совесть-воля и любовь-радость-надежда.

Не вдаваясь в логические детали определения понятия духа, исследователи предлагают описывать атрибутивные характеристики (признаки) духа и духовности человеческой личности. Речь идет о приведенных выше девяти целостных, нерасчлененных на более фундаментальные элементы атрибутах духа и духовности человека. Признаками духа есть творчески-волевая, смыслообразующая направленность и активность, творческий порыв к постижению Божественной Истины-Блага-Красоты, к общению с Богом.

В философии духа часто наблюдается неразличение души и духа, душевного и духовного в сущности человека, однако Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко призывают все же различать душевное и духовное. Они считают дух высшим качеством человека, истиной и смыслом души. Для духа характерны истины, смыслы, свобода, творчество, мужество, мудрость и т. д. Дух вносит целостность, единство, смыслообразующую связь в телесно-душевную жизнь человека. Можно даже признать, что душа есть нечто более частичное, а дух является целостным и универсальным. И именно в духе преодолевается противоречие между частичным и универсальным, между личностным и сверхличностным, между социальным и индивидуальным, происходит восхождение к богочеловеческому.

### 35.4. «Я-концепция» как динамическая ноологическая подструктура личности

По мнению авторов теории, душевно-духовную структуру человека формирует на протяжении его жизни мышление, опыт, деятельность, окружающая среда, в результате чего образуется его субъективный мир. Модель духовного мира состоит из двух подструктур: «Я-образа» и «Я-концепции».

«Я-образ» в значительной мере формируется подсознательно и отражает душевно-духовные, эмоционально окрашенные представления о себе. «Я-концепция» включает в себя уже осознанные оценки, результаты анализа и прогнозы, то есть то, как человек смотрит на свои действия, возможности и их развитие в будущем.

«Я-концепция» составляет устойчивое, обобщенное, внутренне согласованное, во многом противоречивое представление человека о самом себе, зафиксированное в словесных определениях. Она способствует интерпретации и мотивации нового опыта и является источником ожидания определенных действий относительно себя. Немецкий психолог В.Нейбауэр назвал «Я-концепцию» «теорией самого себя». «Я-концепция» позволяет дисциплинировать мышление, сконцентрировав его только на выбранном предмете, то есть на поставленной цели, а также подключить подсознание человека, все скрытые в нем резервы, для достижения желаемых результатов [2, с. 194].

Существует глубинная зависимость между позитивной «Я-концепцией» и успешностью самореализации, с одной стороны, и между негативной «Я-концепцией» и недостаточной реализацией своих концептуальных возможностей человеком, с другой.

«Я-концепция» включает не только наше восприятие того, что мы есть, но также и то, какими, как мы думаем, мы должны были бы быть и хотели бы быть. В связи с этим, психологи выделяют две формы «Я-концепции» – реальную и идеальную. Понятие «реальная Я-концепция» еще не означает, что она является реалистичной. Главное в реальной «Я-концепции» – это представление личности о себе, о том, каков «Я» есть. Идеальная же «Я-концепция» – это представление личности о своих желаниях («каким бы я хотел быть»). Итак, идеальная «Я-концепция» отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но не имеет. Это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому он стремится [2, с. 101-102].

Однако, представители реверсивной психологии имеют несколько иной подход к характеристике теории «Я-концепции». На их взгляд (Дж. Аптер, С. Бахтиярова), человеческое поведение не является одинаковым даже в абсолютно одинаковых ситуациях, поскольку люди демонстрируют своим поведением целый комплекс отношений и чувств, которые могут переходить от одной крайности к другой. Признание этого многообразия поведения отрицает традиционный взгляд на личность, которая состоит из набора статических черт. Итак, становится необходимой когнитивно-оперативная (динамическая) модель «Я-концепции» личности и, в частности, реверсивная ее модель.

Принцип реверсивности предполагает, что человеческий опыт в своей основе не является однозначным. То есть, все то, что человек чувствует, может быть как положительной, так и отрицательной самооценкой, и он может возвращаться от одной оценки к другой. На этой основе реверсивный психоанализ выделяет в «Я-концепции»: а)Я-динамическое, б)Я-реалистическое и в)Я-социальное.

Я-динамическое акцентирует внимание на выяснении противоположности установок относительно мышления, совести, чувств, действий, свободы, оно рассматривается с точки зрения противоречия между динамичностью и

статичностью. Я-реалистическое характеризует жизнь личности на уровне противоречия, как «здесь и сейчас» и «там и прежде». Наконец, Я-социальное оказывается в противоречии между преувеличением себя и преувеличением других [2, с. 84-210].

В то же время, как считают Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко, разные подходы к проявлению сущности и содержания «Я-концепции» едины в том, что становление «Я-образа» и «Я-концепции» начинается с рождения ребенка и осуществляется в течение всей жизни индивида.

Для того, чтобы человек мог правильно вести себя в социальной среде, он должен учиться ориентироваться в объективных свойствах вещей и ситуаций. И очень рано в детском возрасте в ноосфере человека создается операционная система, которая является способом организации информации (определенной системы знаний) об объективных свойствах вещей и явлений, о соотношениях, которые существуют между различными элементами действительности, о пространственно-временных и причинных отношениях. Для зрелого человека эта информация позволяет прогнозировать ход событий и, опираясь на это, формировать желание, планы, программы. Система ценностей и операционная система взаимодействуют между собой и образуют большую ноологическую целостность – духовно-познавательную систему человека. «Важную роль среди объектов, представленных в познавательной системе, играет информация, которая относится к субъекту как таковому, то есть к самому себе. Эта информация исходит от внутренних органов, воображения, собственного вида, желаний, последствий собственной деятельности» [2, с. 30]. Все это ведет к созданию сложной разветвленной регулирующей системы в ноосфере человека – структуре Я, «Я-концепции».

«Я-концепция» создает основу для ощущения и осознания собственной тождественности. В детстве она нестабильна, создается под влиянием идентификации себя с различными лицами. Со временем она стабилизируется и становится основой самооценки, которая зависит от того, насколько удается субъекту приблизиться к своему идеальному Я. Структура «Я-концепции» является посредником при осуществлении любого сознательного, творчески волевого поступка, является источником оценки собственных возможностей. «Структура Я является не только посредником для выполнения действий, но и сама становится источником мотивации, особенно, когда возникает и признается сознанием расхождение между Я реальным и Я идеальным, то есть тогда, когда человек понимает, что является не тем, кем должен был бы быть» [2, с. 30].

Ноологическая и психолого-педагогическая проблематика «Я-концепции» является неисчерпаемой. Ее выяснение (в определенном объеме) возможно только в гармоническом семантическом сочетании психологии, ноологии и педагогики. Основываясь на понимании человека как духа-души-тела, мы можем утверждать, что Я-концепция – ноологичний образ человека, т. е. образ человека как духа, как духовного существа, которое осознает само себя. Этот образ имеет свои многочисленные признаки, характеристики, свою импрессию-рефлексию-экспрессию. Человек как дух-душа-тело должен описываться четкой матрицей категориальных триадных структур, в частности пространственно-временной определенностью, онтично-меоничной полярностью и противоречивостью и качественно-количественной размерностью и изменчивостью. Дух человека направляется к внешнему и внутреннему, к видимому и невидимому, к посюсторонней и потусторонней реальности, к земному и небесному. Человек нуждается в целостной триадной активности существования-экзистенции-трансценденции, постоянно устремляясь за свои собственные пределы и возможности. Кроме ноологической трансценденции как выхода человеческого духа за наличные естественные границы, как стремление к небесному и переходу к сверхъестественному бытию имеется чрезвычайно плодотворное психологическое понятие, скорее психологическая категория трансгрессии, которая описана известным польским психологом Юзефом Козелецким. Человек, по Ю.Козелецкому, – это трансгрессийное существо, причем под трансгрессией он понимает намеренный выход человека за пределы того, что он занимает и чем есть. «Примером трансгрессии может служить библейское повествование об Адаме и Еве, которые сорвали запрещенный фрукт с дерева посреди рая, что не только стало источником страданий, но и позволило различать добро и зло» [2, с. 30]. Трансгрессия – это творчески-волевая способность и страсть человека к преодолению границ. «Люди не только выполняют консервативные акты, – пишет Ю.Козелецкий, – направленные на самосохранение, но и стремятся к постоянному преодолению предыдущих своих достижений и результатов. Они стараются выйти за пределы того, чем владеют» [8, с. 30-31]. Благодаря актам трансгрессии и движению вперед со своеобразной жаждой, люди расширяют свой мир и свое понимание самих себя. В этом творчески волевом, динамическом процессе изменяется «Я-образ» человека, изменяется его «Я-концепция». «Что же такое культура, – спрашивает Ю.Козелецкий, – как не система достижений трансгрессивный действий, совершаемых поколениями?.. Я утверждаю, что человек – как вид – должен быть трансгрессивным, или его не будет вообще» [2, с. 31].

Трансгрессивный аспект «Я-концепции» имеет важные ноологические и психолого-педагогические измерения. Поэтому трангрессия – это направленное, творчески-волевое и смыслообразующее действие, связанное со стремлением и ростом значимости самого себя как личности. При этом воображение-интуиция-разум выступает как операционно-поисковый фактор, а вера-совесть-воля выполняет руководящую и сдерживающую функции.

В ценностно-смысловом универсуме бытия можно выделить различные типы трансгрессивной активности человека, а именно: трансгрессию в предметно-речевом мире, межличностную (социально-психологическую), когнитивную и научно-символическую, персоналистическую и др. Ю.Козелецкий выражает эти типы образно так: 1)трансгрессия ради предметов – это материальная экспансия, которая наиболее заметна в наше время, согласно ей, человек является тем, чем он владеет, 2)трансгрессия ради других имеет два разных проявления: доминирование над другими или альтруистические поступки, 3)трансгрессия ради символов имеет целью получение знаний в физической, общественной и культурной областях и о собственной личности, 4)трансгрессия ради себя - это поступки, связанные с развитием самого себя или формированием своей индивидуальности согласно собственному проекту [2, с. 30].

Педагогическая психология должна учитывать, по мнению авторов теории, факт не только духовно-разумной, конструктивной трансгрессии, но и деструктивной, ведущей к разрушению предыдущих культурно-необходимых форм жизни. То есть, наряду с прометеевской трансгрессией, появляется, как говорит Ю.Козелецкий, геростратовская активность, направленная на деструктивные действия и поступки. Деструктивной часто оказывается трансгрессия,

которая направлена на позорное обогащение, на завоевание славы и власти. История XX века знает многочисленные примеры разрушительной, фанатичной трансгрессии человека и отдельных человеческих группировок.

Ноологическая трансгрессия определяется рациональностью-этичностью-эстетичностью духа и духовного познания. Она зарождается в глубинах ноосферы человека, реализуется в ее трёхфазовой динамике импрессии-рефлексии-экспрессии. Интересно, что Ю.Козелецкий на психологическом уровне выделил фундаментальность импрессии и экспрессии человека как творчески-волевого существа: «У меня есть только желание показать, что поведение человека представляет собой единство импрессивности и экспрессивности; показать, что несмотря на все ограничения, человек способен достаточно разумно действовать во все более динамичном мире» [8, с. 36]. Единство импрессивного и экспрессивного порождает рефлексивность человека и его понимание самого себя, его постоянные изменения, его обучение и воспитание, его самоактуализацию и самореализацию. Средоточием всех этих деяний, активностей является «Я-концепция» в ее глубинных инвариантных и вариантных измерениях.

Огромные массивы современного психологического знания и познания предстают перед исследователями в своем удивительном триадном обнаружении. Во-первых, в сфере внутренне внешней телесности человека (человек только тело, только высокоразвитый организм); здесь научно-материалистический натурализм и бихевиоризм раскрыли закономерности влияния внешней среды на человека и возможности манипулирования его телесно-душевными структурами и функциями. Во-вторых, психоанализ в лучшем своем проявлении вместе с аналитической психологией раскрыли глубинные структуры человеческой душевности, скорее бессознательных телесно-душевных структур влечений и мотиваций, коллективных архетипов, психогенетической наследственности и многое другое, что в значительной мере ограничивает свободу человека и подавляет человеческую душу. В-третьих, ноология вместе с гуманистической и экзистенциальной психологией подчеркивают судьбоносное значение третьей силы – душевно-духовной, т.е. открывают ноосферу человека – сферу духа, сферу свободы, творчества и понимания человека как образа и подобия Божия. Ноологическая психология акцентирует свое внимание на целостном, персоналистическом подходе к человеку, что позволяет выделить и описать душевно-духовные целенаправленности, способы и мотивы человеческой активности и деятельности, специфическую для человека склонность переступать грани бытия (трансгрессия) и границы природного укоренения человека (трасценденция). Центральной темой (центральным мотивом) этого третьего направления является духовное становление и душевно-духовное развитие человеческой личности, которая реализуется во взаимосвязях и воздействиях, струящихся из мира природы, из социального окружения человека, а также из глубин духовной импрессии человека, из глубин его ноосферы.

Ноологический подход создает, по убеждению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенко, возможности для развития воображения-интуиции-разума, творчески-волевых способностей; строит предпосылки для формирования в учащихся знания-понимания-умения; этот подход может способствовать постоянному развитию личности через создание в ее ноосфере душевно-духовных интегративно-синергетических структур и основ внутренней духовной стабильности.

Новая педагогическая психология перерастает при этом в ноологию развития человека, с его творчески-волевой и смыслообразующей самоактуализацией и самореализацией. Когда изменится натурально-материалистическая философия человека с его биологическими и зоологическими образами и обобщениями, то изменится и философия политики, экономики, изменится этика, эстетика, аксиология и коммуникативная философия (философия межличностных отношений), изменятся главные установки, доминанты и детерминанты ценностно-смыслового универсума педагогики как науки и искусства. Изменится психология и философия образования, изменится теория обучения и личностного развития человека. Видоизменятся общетеоретические и практические представления и парадигмы относительно того, как помочь человеку становиться и стать таким, каким он может и каким ему следует быть. Следовательно, речь идет о тектонических, глубинных, парадигмальных сдвигах в ценностно-смысловом универсуме педагогики и психологии воспитания и обучения личности.

Парадигмальные сдвиги, происходящие в основах естественно-научного и гуманитарного знания, требуют, по мнению авторов теории, ноологического осмысления. При этих сдвигах, кроме разрушения и упадка в сфере морали и культуры, появляются новые материки духовного прозрения. Об этом пишут и говорят наши современники и, в частности, педагоги. Здесь речь идет о ноологическом (духовном) восстановлении, возрождении целостности человеческого бытия во всей его полноте.

Христианско-философская ноология предлагает свою всеобъемлющую концепцию человека как образа и подобия Божия, с учетом судьбоносных биологических, культурологических, религиозных, психологических и педагогических измерений и ориентиров. На этой основе создается новая культурно-образовательная ноологическая парадигма, императивом которой является принцип «от человека разумного к человеку духовному». Катастрофической угрозой современному человечеству и каждому отдельному человеку становится деградация личности. А поэтому целью воспитания-образования-обучения является становление и развитие духовной личности.

В этих условиях развивается ноология активности и творчества человека, рождается новое видение возможностей и судеб человечества. Эти процессы затрагивают не только ценностно-смысловой универсум (ЦСУ) педагогики, но и все сферы духовной культуры. Человек предстает как целостное телесно-душевно-духовное существо – вопреки материалистически-атеистическому биологизму и иррационально-конституированному психоанализу. Иррациональная и натуралистическая концепция психики перестает быть полезной, становится вредной, поскольку она является темной завесой, скрывающей духовную природу человека.

Ноологическое гуманистически экзистенциальное направление в мировой психологии смело направляется на изучение человека в его удивительном триединстве духа-души-тела. Так, Виктор Франкл – классик психологии XX века, выдающийся теоретик психологии личности, признает существование в человеке трех измерений: биологически-физиологического, психологически-социального и духовного, то есть ноэтического (по сути, ноологического). В духовном измерении он выделяет три характерных человеческих феномена: свободу, ответственность и стремление к смыслу и ценностям. Человек как духовно свободная и ответственная личность, является достаточно свободным от своего психофизического организма. Человек открыт для создания ценностей и исполнения смысла своего бытия. Он есть существом, которое борется за ценности и смысл своего существования [2, с. 24-25].

«Я-концепция» – это ноологическая категория. Только человек как дух-душа-тело является подлинным носителем и автором своей атрибутивной «Я-концепции». Используя ноологическую категориальную структуру – триаду «импрессия-рефлексия-экспрессия» [11, с. 302], появляется возможность более конструктивно и более эвристически определить «Я-концепцию» в таком ее триадном проявлении: первая составляющая «Я как Я» – это наше ноосферное импрессивное проявление, наша вечная Божия данность, духовный тайник, наша себетождественность. Эту составляющую будем называть импрессивным Я и кратко обозначать как «Им-Я». Вторая составляющая выражает способность духа человека к рефлексии и саморефлексии, которая была частично выражена выше. Эту составляющую «Я-концепции» целесообразно назвать рефлексивным Я и обозначить как «Реф-Я». Человеческое душевно-духовное качество экспрессии позволяет выделить третью составляющую «Я-концепции» – экспрессивное Я (Экс–Я).

### 35.5. Нравственная культура личности (ноологические контексты идентификации)

Как считают авторы теории, проблемы нравственной культуры личности и ее формирования у молодежи в учебно-воспитательном процессе сегодня стали предметом интенсивных психолого-педагогических исследований. Содержательную основу нравственной культуры составляет мораль, которая характеризуется в философской литературе как сфера (способ) нормативной регуляции деятельности человека в обществе, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. В контексте нравственно-культурного воспитания молодежи важно следующее положение: регулятивная роль морали, как, впрочем и культуры, выражается в том, что она ориентирует человека совершать такие поступки, в основе которых лежит не конъюнктурная заинтересованность, не поиск пользы, не достижение лишь материального блага, а пафос созидания Добра, Истины, Красоты.

Пафос созидания Добра, Истины и Красоты – это аутентичная тематика (и проблематика) ноологии личности, категориальный аппарат которой позволяет должным образом выразить (тематизировать и концептуализировать) сложные полиморфные философско-педагогические и, в частности, психолого-педагогические вопросы и проблемы.

Мораль как форма общественного сознания определяет категорию «нравственное сознание». При теоретическом рассмотрении нравственного сознания выделяется прежде всего совокупность определенных моральных норм, запретов и требований, с помощью которых регулируется морально-культурное поведение и деятельность людей. По существу, совокупность моральных норм и составляет непосредственное содержание нравственного сознания.

Фундаментальные нормы нравственной культуры давно вошли в сознание в виде религиозных заповедей. Для отечественной нравственно-духовной культуры важнейшими заповедями уже более тысячи лет является Десять заповедей, или Декалог Моисея, а также главные заповеди Нового Завета – христианские нравственно-духовные требования, нормы, императивы.

Для всех нравственных норм общим является их императивность (от лат. *imperativus* – властный), то есть обязательность. При этом обязательность собственно нравственно-духовных норм, в отличие от многих других, имеет категорический характер: человек должен выполнять их независимо от любых второстепенных соображений.

Вся европейская и, в частности, отечественная культура, является по существу христианской. Решающее значение в утверждении идеала свободы в Европе имело христианство, прежде всего, через решение проблемы человека. «Проблема человека, – отмечает А.В.Свидзинский, – и не только человека как обобщенного представителя человечества, но и отдельного индивида, его место в человеческом сообществе, в Космосе, всегда была и остается центральной в культуре. Каждая великая культура придавала что-то новое в понимание этой проблемы. Однако лишь христианская культура вознесла каждую человеческую личность на высоту, которую не могла даже представить ни одна из дохристианских культур. Христианство провозгласило человека существом, созданным по образу и подобию Бога, создало абсолютную ценность каждой человеческой души, открыло путь к покаянию и помилованию для каждого, даже преступного лица. Оно наделило человека свободой, призвало к сотворчеству с Богом. Но главной идеей христианства стало учение о безграничной любви Бога к человеку, проявлением которой стала жертва Иисуса Христа, принесенная ради спасения человечества и каждого человека, в частности. Подобной идеи не знала ни одна из мировых религий. ...Христианство кардинально изменило представление о человеческой личности и ее связи с социумом» [2, с. 51-53].

Итак, фундаментальная категория «нравственная культура личности» является, по мнению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенка, аутентичной категории христианско-философской ноологии, то есть является ноологической категорией. В объем понятия «нравственная культура личности» органично входят сущности таких фундаментальных понятий, как понятие «нравственно-духовная культура личности», «нравственно-духовная культура общения» и др., более подробно рассмотренных в пособии [2, с. 71-114].

В свете христианской культуры природа человека предстает иначе, чем в натуралистическом (материалистическом) ее понимании. И хотя лучшие представители науки о человеке и признают духовную составляющую основой его сущности, нам все же необходимо должным образом развивать и распространять психологию и ноологию христианской духовности. Духовное начало организует всю сущность человеческого естества, является источником развития личности человека, ее ноосферой. Все эти вопросы можно правильно определить и понять лишь рассматривая человека как образ и подобие Божие. Образ Божий в человеке дал ему начало личности, которого нет в животном мире.

Нравственная культура личности немислима, как считают авторы теории, без свободы, без осуществления волевого выбора, без разума и должного осознания достоинства и совести человека. Свое адекватное выяснение эти вопросы получают при взаимосвязи и взаимодействии трех ноологических категориальных структур: триады рациональности («воображение-разум-интуиция»), триады этичности («вера-воля-совесть») и триады эстетичности («любовь-радость-надежда»).

Разум – одна из составляющих ноосферы человека как его целостной духовно-познавательной и творчески-волевой сущности, и поэтому разум как ноосферная способность не должен отделяться от совокупности всех духовно-познавательных функций. Ноологическое исследование категории разума предполагает выяснение его внутренней взаимосвязи и взаимообусловленности с волей, верой, интуицией и другими силами духа-души-тела человека. Наличие постоянного желания познания, наличие воли к познанию означает, что у нас, в нашем духе всегда живет и действует

интуиция смысла, смысла мира внутреннего и мира внешнего. Тем самым возбуждаются силы познания и осуществляется работа разума.

В свою очередь, наличие интуиции смысла в ноосфере человека вытекает из фундаментального принципа разумности бытия, ее первичности и богоданности. Эта интуиция смысла мира не является плодом или итогом познавательной деятельности человека. Наоборот, вся наша духовно-познавательная деятельность зависит от того, что нам предоставляется, что нами прозревается в бытии. А прозревается нами какой-то неизвестный нам смысл, неизвестная нам разумность и духовность.

Итак, интуицию смысла мира следует рассматривать как инвариантное духовно-познавательное начало, которое невозможно на этом уровне отделить от самого разума, а также от воли и веры.

С другой стороны, акт веры в христианско-ноологическом познании – это сверхъестественное согласие нашего разума под воздействием воли на принятие Божьего Откровения. То есть, акт веры – это акт волевого разумного человеческого духа, который в своей творчески-волевой активности направляется к познанию божественных тайн, божественных замыслов относительно нашего человеческого возрождения и вечной жизни. Наш разум и воля обогащаются Божьей благодатью и становятся способными принять Бога Истины и Бога Откровения, которые разум может считать только возможными, вероятными. Эти акты богочеловеческой творчески-волевой активности возвышают человека к сверхъестественному строю и дают ему способность к духовно-практическому освоению нашего сверхъестественного измерения бытия, войти сознательно в это бытие. А потому такие акты воли и веры – это начало нашего веросознания, начало нашего сверхъестественного постижения. И хотя разумный человеческий дух выполняет акт веры, он все-таки делает это под влиянием свободной воли, то есть акт веры является свободным актом богопознания.

Разумная творчески волевая активность сохраняет и укрепляет веру. Разумный человеческий дух дает согласие на истины веры, формирует наше веросознание. Поэтому акты веры становятся актами разума и воли. В этом фундаментальная философско-ноологическая значимость триады «вера-воля-совесть», выражающей наши естественные и сверхъестественные (то есть богочеловеческие) функции ноосферы человека. Здесь реализуются наши психологические и ноологические поступки, осуществляется наше веросознание, творческое волевое мировосприятие и миропонимание. При этом растет и обогащается наша духовность, развивается нравственно-духовная культура личности.

Божие Откровение меняет наше сознание, изменяет его структуру. Верующий разум ведет к новым органам сознания, изменяется сознание естественное и дополнительно появляется сверхъестественное сознание. Мы переходим к преображенному, богочеловеческому мировоззрению и миропониманию. После принятия нашим индивидуальным личностным разумным духом Божьего Откровения изменяется соотношение между подсознательным, сознательным и сверхсознательным. Здесь оживает, растет и обогащается наша ноосфера. Развивается наше мистическое знание, наша любовь и радость. Подсознательное и сверхсознательное входят в сознательное. Расширяются границы сознания, осуществляется наша творчески-волевая трансценденция. Психологическое сознание оставляет свои естественные душевные категориальные обусловленности, становится ноологическим веросознанием.

Исходя из христианского понимания личности человека как безусловно ценного, самоценного автономного субъекта, способного со своей свободной верой-совестью-волей приближаться к небесному, божественному естеству, авторы теории говорят об императиве трансценденции человека – постоянном выходе за свои природные и социальные обусловленности. В рамках философско-педагогической ноологии, как уже отмечалось выше, этот императив трансформируется в культурно-образовательный императив воспитания и обучения: «от человека разумного к человеку духовному». А потому истинным путем для человека признается только путь постоянного духовно-волевого усилия самоактуализации и самореализации себя как богоподобного существа. То есть целью, смыслом человеческого существования-экзистенции-трансценденции, человеческого земной жизни-познания становится стремление к тому совершенству, о котором Спаситель говорит: «Итак, будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Матвия. 5:48).

Степень осознания человеком необходимости своего духовно-разумного, нравственно-духовного и эстетически-духовного самосовершенствования и соблюдения соответствующих нравственно-культурных и, в частности, нравственно-духовных норм и идеалов свидетельствует об уровне его духовного развития. По степени ноологических усилий в самоактуализации, самореализации и самотрансценденции люди отличаются между собой в невероятно широком спектре своей духовности, своей интенсивности импрессии-экспрессии-рефлексии: от элементарного - быть просто порядочным человеком - до уровня боговдохновенных мистиков и святых всех народов и эпох человечества. Потому что один человек осуществляет маленькие усилия, другой – большие, третий максимально возможные и т.д. Поэтому высокого уровня духовного развития достигают лишь отдельные личности. Подавляющее же большинство людей неравномерно распределяется между верхней и нижней границей цивилизованного варварства, цивилизованного рабства, живя в сетях мира грехопадения.

Не затрагивая проблемы наличия зла в мире, Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко обращают внимание на то, что в человеческой духовности нужно различать темный и светлый полюса. Фундаментальная триада человеческой духовной сущности – «стыд-жалость-благоговение», открытая и ярко описанная великим христианским философом В.С.Соловьевым [2, с. 75-86], свидетельствует о поляризации духовности человека. В ноологии вышеупомянутая триада модифицируется в триаду «вина-раскаяние-благоговение». Эта триада указывает на полярность спектра ноосферы человека, на возможность направленности человека как ко греху и злу, так и к святости, к небесному в своем раскаивании и благоговении. Духовная жизнь человека глубоко связана с нашей земной действительностью. Эта жизнь реализуется в мире грехопадения, в мире, раздвоенном на полюса греха и святости, добра и зла. Человек, будучи телесно-душевно-духовным существом, связан с реальным миром, и одновременно может быть духовно свободным от него. А тем более от мира зла и греха. Иначе не надо было бы говорить об узкой тропинке, по которой человек должен стремиться к Царству Небесному. В своей свободе, своей волей человек имеет возможность и способность противопоставлять себя Богу, манифестируя тем самым присущую созданному духом безграничность и богоподобие.

Но в своей же тесной связи с земной реальностью наш дух проявляет свою ограниченность. Потому что духовная жизнь нам не только дана, но и задана. Человек имеет уникальную возможность духовной самоактуализации и самореализации. Правда, все эти «само», тем не менее, могут быть реализованы лишь при сознательном принятии Христова Откровения о жизни рода человеческого на Земле. При этом человек выбирает свою судьбу, берет свой крест и должен идти – идти путем святости и спасения.

Весь предложенный и рассмотренный выше авторами теории арсенал ноологических понятий и принципов входит в описание сущности духовной культуры и, в частности, нравственной культуры личности. Конечно, следует различать, во-первых, свободу как атрибутивную духовную сущность человека, дарованную Богом и, во-вторых, осознанную социально определенную теми или иными законами и нормами реализацию свободы. Без первого культура просто не может появиться, а второе достигается лишь на сравнительно поздних стадиях развития этносов, социума и государства.

С понятием культуры связано универсальное отношение человека к миру, посредством которого человек реализует духовно-практическое освоение мира и реализует свои потребности, возрастая и обогащая самого себя. Поэтому каждая культура – это неповторимый универсум, созданный определенными волевыми духовно-разумными усилиями людей.

Изучая прошлые и современные культурные достижения, разные культуры, личность открывает для себя иные человеческие миры, в которых люди жили и творили, чувствовали иначе, чем он. Каждая культура является результатом творческой самореализации отдельных ее создателей, социальных, коллективных усилий людей. Поэтому постижение иных культурных достижений обогащает не только новым знанием, но и новым творческим опытом.

Изложенное выше является, по мнению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенко, лишь первым шагом к правильному пониманию и определению культуры. Далее возникают вопросы о конкретной реализации универсального отношения людей к окружающему миру, к природной и социальной среде. Поэтому так нужны ответы на вопрос о закреплении человеческого опыта и передачи его от поколения к поколению. Эти вопросы исследуются в чрезвычайно разветвленной современной социально-гуманитарной науке культурологии.

Исследования нравственной культуры личности предполагает соотносительное выяснение категорий «культура» и «мораль». Из анализа содержания этих категорий следует вывод о том, что они достаточно однородны, соотносительны, интегрированы. Однако эта соотносительность и интегрированность требуют отдельного объяснения. Прежде всего, это связано с тем, что мораль в культуре, как и в общественной жизни, не имеет своего строго фиксированного положения, а является «срезом» и аспектом всего общественного существования человечества. И в культуре, и в морали общества, личности чрезвычайно важную роль играет общение. Подлинная культура гуманизирует общение людей, открывает все новые возможности его совершенствования. Итак, понятие «культура» подчеркивает, усиливает содержательный аспект понятия «мораль», то есть акцентирует внимание на своеобразии моральных ценностей.

Подлинная культура гуманизирует общение людей. Ноологическая категория «общение людей» является основополагающей для выяснения проблематики нравственной культуры личности. Эта категория требует более детального рассмотрения.

### 35.6. Ноология личностной встречи-откровения-общения

Универсум человеческого общения является, по мнению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенка, чрезвычайно многообразным, поскольку общение осуществляется в различных формах и видах, с помощью разнообразных средств, которые являются неотъемлемыми факторами культуры и постоянно совершенствуются и обогащаются. Общение может быть прямым, когда оно происходит в процессе непосредственных контактов между партнерами, и опосредованным, когда между участниками общения существует определенная пространственно-временная дистанция. Авторы теории не относят к межличностному общению простой информационный обмен, когда человек может воспринимать информацию, поступающую к нему от других поколений, организаций, от того или иного социума или даже эпохи. При этом человек, принимающий информацию-знание в таком процессе, сам не может делиться своими знаниями, информацией с другими. Временами, правда, при этом говорят об опосредованном общении, которое осуществляется, например, благодаря литературе, произведениям искусства или другими средствами духовной культуры. Здесь речь идет об усвоении опыта прошлых эпох, поколений, когда человек выходит за пределы своего собственного пространственно-временного настоящего, за пределы непосредственного окружения и становится причастным ко всей человеческой культуре. Благодаря такому опосредованному общению человек может осознать свое единство с обществом, с прошлыми историческими эпохами, с человечеством в целом, почувствовать себя причастным ко всему человечеству. Этот род общения требует особого анализа. При этом человек входит, по существу, в сверхъестественное измерение межчеловеческого общения, не ограниченного пространственно-временными рамками. Такой взгляд в историю, как учит ноология, – это взгляд в сверхъестественное, в потустороннее, которое перестало быть ограниченным пространством и временем. В этом случае уместно анализировать триадную активность межличностной встречи, откровения и общения.

Общение в его нравственно-культурном и, в частности, нравственно-духовном определении является, по убеждению исследователей ноологии личности, высшим уровнем субъект-субъектных отношений между людьми, в которых скрыты способности людей как духовно-душевно-телесных существ. «Общение» является одной из важнейших категорий ноологии, то есть философии духа и духовного познания. Поэтому адекватно определить сущность общения можно лишь в соответствующей сетке ноологических понятий и категорий. И именно в таком контексте можно выделить рациональные, этические, психологические, эстетические и другие познавательные и ценностные измерения субъект-субъектного общения. Общение реальных личностей осуществляется в самых разнообразных конкретных ситуациях, в частности, в дружеских отношениях. Эти отношения выражают душевно-духовное родство людей, общающихся между собой, их суверенность и уникальность. Существуют различные формы социально-значимого общения между людьми – семейные, педагогические, политические, дипломатические, юридические и многие другие.

В рамках ноологии и в контексте нравственной культуры личности появляется возможность более глубоко проанализировать категорию «общения», вычленяя целостную категориальную структуру-триаду «встреча-откровение-общение». Это означает, что исследуется структура человеческого бытия (коммуникации, встречи и т.п.). Оперируя

системой ноологических понятий и категорий, можно проанализировать и постичь признаки и характеристики триадной активности встречи-откровения-общения.

При этом личностное «Я» самоосознается постепенно, начиная с раннего детства. Детское «Я» проходит фазы осознания типа «мой», «мне», «со мной». Удивительным в этом процессе актуализации своего собственного «Я» является то, что сначала преобладает осознание человеческого «Ты» как «Мне-подобного». Понятно, что это «Ты» не является предметом абстрактного познания растущего детского духа. «Ты» просто дает нам знать о себе, затрагивая нас, вступая в общение с нами, определенным образом «произнося» себя нам и вызывая у нас (в детской душе) живой отклик. Так, в живом общении, во взаимообмене душевно-духовной активностью встречаются два «Я» и два «Ты». Но в этом взаимоотношении и душевно-духовном взаимовлиянии для растущего, познающего детского «Я» внешнее «Ты» становится откровением – откровением себя, явлением себя другому. Факт такого откровения одного человеческого духа другому не может пережить ребенок, младенцем изолированый от человеческого окружения, попадая, например, в животное окружение (эффект Маугли).

Трактовка познания другого «Я» как «Мне-подобного», как духовного откровения одного духа другому выражает важный ноологический принцип интерсубъективности человеческого бытия, человеческой жизни-познания. Ноология учит, что это настоящее откровение, а не выражение какой-либо психофизической причины. Потому что здесь одно само-бытие, один духовный субъект (или субъектный дух) «выражает себя», представляет себя, открывается другому духу. И это ноологическое познание, духовное откровение невозможно объяснить никакими другими понятиями, взятыми из объективного предметного мира. Ноология, таким образом, расширяет и обобщает содержание богословской категории «откровение».

Обобщенный смысл категории «откровение» определяется, по Г.П.Васяновичу и В.Д.Онищенко, двумя существенными признаками. Во-первых, это активное самораскрытие, самовыражение, которое просвечивается, излучается на «Меня». Такое откровение (откровение знания) резко отличается от обычного типа познания, того познания, которое определяется активностью субъекта познания и направляется от него (как субъекта) на предметы объективного мира. И, во-вторых, это прежде всего откровение духовной реальности, а не того или иного содержания явлений природного мира. Это самооткровение одного человеческого духа другому является сокровенным явлением интерсубъективного (межличностного) человеческого бытия-познания. Здесь осуществляется настоящее чудо – чудо перехода непосредственного само-бытия за пределы самого себя, взаимного самораскрытия одного для другого, двух носителей духовного бытия, которые во многих других отношениях замкнуты в себе и являются сущими только для самих себя. Ноологическая удивительность заключается здесь в том, что через откровение «Ты» и соотнесенного к нему самораскрытия «Меня» непосредственное само-бытие встречает и познает свою собственную сущность себя самого в «другом».

В этом разумном, душевно-духовном процессе задействованы самые различные факторы (биоэнергетические, психофизические, информационно-энергетические и др.). Здесь наблюдается взаимовлияние душевно-духовных аур, находит свое персоналистическое (личностное) выражение духовно-познавательная способность интуиции и любви. Ведь именно в любви человеческий дух выходит за пределы своей субъективности.

Ноологическая категория «откровение» дает нам возможность рассматривать Откровение Божие человеку, Откровение Духа Божия духу человеческому в отношении типа «Я-Ты». Удивительно то, что Бог становится для «Меня» «Ты»!. И в этом качестве «Ты», в качестве Личностного Ты становится для нас (для меня) Богом-Отцом. Правда, Бог не является одним из многих «Ты». Как Абсолютное первоначало всякой реальности и всякого другого реального «Я», Бог в Своем конкретно-положительном Откровении обращается к каждому человеческому духу и открывается ему. Это означает, что человеческая личность определяется духом, ибо и сама есть духом, которому Бог открывается Духом Своим через Любовь, любовь Божию и любовь человеческую. Полнота этого богооткровенного духовно-познавательного процесса осуществляется в Богочеловеке Иисусе Христе и через Него.

Факту откровения одного духа другому предшествует, как считают ученые, встреча. Это еще одна ноологическая категория. Действительно, понятие «встреча» выдвигается на передний план во многих аспектах человеческого бытия и, в частности, педагогического учебно-воспитательного процесса. Ноология учит, что всё подлинное в жизни реализуется в постоянных встречах, так как человеческую жизнь-познание нельзя понять лишь как изолированно существующее переживание в сфере реального «Я». Категория «встреча» является всеобъемлющей и не сводится к ситуациям типа «разговор между людьми». Понятие «встреча» акцентирует внимание на духовной связи двух существенно связанных между собой реальностей. Необходимой характеристикой встречи является взаимность отношений, в которых обе стороны принимают активное участие. Нет встречи человека с деревом или с горой. Поэтому понятно, что ноологическая категория «встреча» ограничивается человеческой и Богочеловеческой сферами.

Действительно, как отмечают Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко, слово «встреча» часто употребляется в религиозной, теологической сфере. Здесь много говорится о Встрече человека с Богом, вместо характерного для прежних времен высказывания типа «религиозное переживание» и др. Из выше изложенного становится понятным, что одной категории «встреча» нам недостаточно для выражения адекватной ноологической ситуации. Поэтому лучше использовать понятие триадной активности «встреча-откровение-общение», с помощью которой можно полнее оценить смысловую нагруженность (семантику) категории «встреча», а также «общение» и «откровение». Таким образом расширяется горизонт нашего понимания всех трех составляющих этой триады, становится более понятным ее существенное ноологическое измерение.

Анализ категориальной структуры понятия «встреча-откровение-общение» показывает, что подлинное общение предусматривает в сущности над-временную духовную встречу личностей. В настоящем общении выражается целостность духовного бытия личности и демонстрируется полнота его присутствия.

Полнота общения, скорее триадная активность встречи-откровения-общения, должна осуществляться в учебно-воспитательных процессах. Воспитывать – значит встречаться и общаться в гармонической сопричастности, в нравственно-духовной атмосфере безграничного уважения друг к другу и ко всем другим, уважения к бытию (явному и неявному, возможному и загадочно-таинственному и т.п.).

В триадной активности встречи-откровения-общения реализуется максимальное и тонкое ощущение личностного духовного бытия и бытия других людей. Эта триадная реализация встречи-откровения-общения выражает человеческое бытие и со-бытие (взаимо-бытие) перед Лицом Божиим, перед всеобъемлющей Божьей Истиной-Благом-Красотой.

Но в отличие от рассматриваемого нашими ноологами личности глубинного духовного общения, возможны различные формы поверхностного, эгоистически направленного общения, по существу псевдо-общения, к которому привык современный человек и которое проявляется в массовой культуре, точнее - в псевдо-культуре. Такое псевдо-общение является сугубо информационно-коммуникативным. Оно ориентировано прежде всего на формальные, чисто внешние стороны взаимодействия субъектов. Во время такого псевдо-общения человек не стремится к преодолению расстояния между собой и другим, тем более возлюбить ближнего как самого себя. При таком информационно-коммуникативном общении осуществляется процесс текстовых, жестовых и эмоциональных сообщений, циркуляция информации, контакты-столкновения и прочее.

Рассмотрев нравственно-духовную триадную активность встречи-откровения-общения, авторам теории становится понятным качественное отличие этой активности от псевдо-общения, поскольку ситуация встречи-откровения-общения предполагает обоюдно адекватное состояние лиц (субъектов) и осуществляется как на уровне практического действия, так и на ноологическом (ментальном) уровне. Еще и потому, что глубинное, нравственно-духовное и духовно-разумное общение – это одновременное вхождение в ноосферное средоточие человека и его личностной культуры. При этом имеет место безусловно-ценностное отношение человека к человеку, приоритет высшего над низшим, совершенного над менее совершенным. Именно поэтому настоящая нравственно-духовная встреча является испытанием для людей. Ситуации такой встречи проясняет, кем является человек на самом деле. И в этом прояснении и потрясении человек все же должен сохранить самого себя. К встрече-откровению-общению человек должен стремиться лишь с теми, кто дружественно относится к нему. Ибо не каждый контакт, столкновение людей между собой является встречей, а тем более общением и откровением.

Из изложенного выше ученые-ноологи делают вывод о том, что преодоление изолированности и отчуждения людей возможно только через нравственно-духовные факторы встречи-откровения-общения. Личные отношения, которые реализуются при этом, превращаются в нравственно-культурные и нравственно-духовные отношения, что предполагает морально-духовную ответственность, которая не навязывается извне. Вместе с тем, ноологическая ситуация встречи-откровения-общения имеет различные измерения и признаки. В этом разделе были проанализированы лишь некоторые из них.

### 35.7. Психология и ноология творчества

Вопрос творчески-волевого жизни-познания человека и его смыслообразующей активности связан, по мнению Г.П.Васяновича и В.Д.Онищенка, с преодолением человеческой греховной ограниченности и с проблемами выхода к богочеловеческому сотворчеству, к богочеловеческому синергетизму. Эти проблемы постоянно интересовали и беспокоили выдающегося христианского философа Н.А.Бердяева (1874-1948). «Я пережил период обостренного сознания греховности человека. Я вошел в глубину этого сознания» – писал он в своей философской автобиографии [1, с. 208]. Но переживание греховности как всеобъемлющего начала духовной жизни, по Бердяеву, не может привести к творческому подъему и озарению, оно должно перейти в иное переживание, для того чтобы свершилось возрождение духовной жизни. «По существу, – пишет далее Бердяев, – меня всегда интересовал один вопрос: как преодолеть подавленность и перейти к творческому подъему. Для меня творчество человека есть требование Бога от человека, его обязанность. Бог ждет от человека творческих актов, творческого дерзания как ответа человека на творческий акт Бога. …Дерзания творчества было для меня исполнением Божьей Воли, но воли не открытой, а скрытой» [2, с. 209].

Осознанное подавление грехом не должно продолжаться слишком долго, потому что от роста этого сознания не загорается свет, а увеличивается тьма, потому что в конце концов человек учится созерцать не Бога, не свет небесный, а лишь грехи, медитировать над тьмой. Итак, острое и долговременное переживание греховности приводит к угнетению, в то время как целью религиозной, духовной жизни и жизни-познания является преодоление подавленности, угнетенности реалиями мира сего. Здесь должен осуществляться прорыв к Небесной Радости. Надо радоваться Христу-Богу Нашему и Царству Небесному. При этом от осознания греховности следует переходить к творческому подъему, к богочеловеческому вдохновению, иначе человек опускается вниз, в темноту мира сего, устремляясь к безграничной скорби.

Идея Христа Бога о человеке безмерно выше традиционных (ортодоксальных) понятий о человеке, тех понятий, которые порождены подавленным и суженным, несчастным сознанием. Идея Бога есть величайшая человеческая идея; идея человека является непостижимой, величайшей Божьей Идеей. Человек, по существу, ожидает рождения в его душе Бога, Бог ждет рождения в Нем человека. И только на этой глубине, или на этой высоте должен рассматриваться вопрос о творчестве человека.

Ученые-ноологи согласны с тем, что мистерия творчества божественного и человеческого не противопоставляется мистерии Христова Искупления человечества, а именно им и предусматривается. То есть богочеловеческое творчество является вторым аспектом духовного пути, вторым актом богочеловеческой мистической драмы. И именно на этой основе должна создаваться творчески волевая и смыслообразующая феноменология и ноология духовности, ноология духовного опыта человека в сотворчестве с Богом. Творчество, по Бердяеву, является раскрытием безграничного, полет в бесконечность. Творческий богочеловеческий экстаз – это и есть прорыв в бесконечность, в Вечное Божественное Теперь.

В творчески волевом и смыслообразующем процессе задействованы все ноологические способности человека: воображение-интуиция-разум, вера-совесть-воля и любовь-радость-надежда. Следует отметить, что в истории психологии творчества [18] рассматривались отдельные аспекты этой триады триад. Действительно, еще в начале XX века выходит ряд выдающихся работ, в частности, «Творческая эволюция» А.Бергсона, труд Т.Рибо и др. Эти работы базировались на философском интуитивизме, выдающимися представителями которого были А.Бергсон (1859-1941), Н.О.Лосский (1870-1965) и др.

В истории психологии Анри Бергсон известен как интуитивист. «В центре его внимания – проблема интуиции, которую он противопоставляет разуму, интеллекту. Для разума, по его мнению, является характерным механицизм, он способен обслуживать только действие. Интеллект познает не сами вещи, а лишь их отношения, способные привлечь его внимание, учитывая возможные практические действия. Другое дело – интуиция. Она призвана направлять интеллект, переносить внимание от одного к другому, изменять направление анализа. Интуиция составляет сущность человеческого духа и самой жизни, в ее основе лежат творческие потенции человека. Бергсон связывает творчество с возможностью выбора: «жизненным порывом должно быть сознание... То сознание, которое является потребностью творчества, проявляет себя только там, где творчество возможно. Оно засыпает, если жизнь обречена на автоматизм, оно пробуждается, как только пробуждается возможность выбора» [2, с. 661].

«Интуиция составляет сущность человеческого духа» – утверждал А.Бергсон. В христианско-философской ноологии интуиция является одной из фундаментальных характеристик ноосферы человека. Следовательно, правомерны такие понятия, как творческая интуиция, творческий ум и творческое воображение. В целостной гармонической триаде рациональности «воображение-интуиция-разум» нет необходимости интуицию противопоставлять разуму и воображению.

Проблема творчества, психология творчества активно исследуется в самых разных аспектах, в частности, в контексте профессионального творчества. Настоящий профессионализм – это личностное профессиональное творчество и мастерство. Способность к творчеству (креативности) указывает на богоподобие человека. Вопрос о творчестве человека в ноологическом аспекте возносится к богочеловеческому синергетическому процессу становления, развития и совершенствования личности. Бог ждет от человека творческого ответа всей его жизнью-познанием. Характеризуя ноологическую креативность человека, Н.А.Бердяев вдохновенно писал: «Я не верю в возможность рациональной онтологии, я верю только в возможность феноменологии духовного опыта, описываемого символично. Творчество для меня не столько оформление в конечном, в творческом наследии, сколько раскрытие бесконечного, полет в бесконечность, не объективация, а трансценденция. Творческий экстаз (творческий акт есть всегда экстаз) является прорывом в бесконечность» [2, с. 210]. Н.А.Бердяев сводит проблематику нового духовного сознания к проблеме богочеловеческого, синергетического сотворчества, богочеловеческого синергетизма.

Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко согласны с Н.А.Бердяевым в том, что креативная способность человека проявляется на всех уровнях его индивидуальной жизни-познания. Учебно-воспитательный процесс как со стороны учителя-воспитателя, так и со стороны ученика-воспитанника в глубинах своих является процессом творчески волевым и смыслообразующим. Для психолого-педагогического учебно-воспитательного процесса креативная способность человека и результаты творчества являются важными в трех качественно определенных измерениях.

Во-первых, творческое познание, творческий процесс дает «абсолютный прирост» и всякий творческий акт ведет к созданию нового могущества из актуально несуществующего. «И всякий творческий акт по своей сути является творчеством из ничего, то есть создание новой силы, а не изменения и перераспределения старой. Во всяком творческом акте есть абсолютная прибыль» [2, с. 355].

Во-вторых, в творчески-волевых и смыслообразующих актах и действиях проявляется личностная ноосферная целостность и полнота жизни-познания богоподобного человеческого существа – субъекта творчества.

В-третьих, в процессах и результатах творчества личность актуализирует свои энерго-информационные и креативные возможности через самоактуализацию и самореализацию творческих интенций (устремлений) и замыслов. При этом происходит обогащение ноосферы человека, когда обогащается ноосферная импрессия-рефлексия-экспрессия, развивается триадная активность Я-концепции. Человек совершенствуется и обогащается, растет и самосовершенствуется для дальнейшего будущего творчества.

Анализ ноологической триады «вдохновение-творчество-свобода» [2, с. 302] показывает, по мнению исследователей ноологии личности, что «творчество» является мироопределением, «золотой серединой» вдохновения и свободы. Настоящее богочеловеческое творчество не детерминируется наличным бытием. Это творчество является меонально-онтичным, творчеством из «ничто» (из меона), из незнания. Такое творчество является прерогативой, атрибутом свободного богочеловеческого духа человека.

Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко рассматривают атрибуты духовного творчества в социально-ноологическом контексте его реализации. Они убеждены, что общество не способно нормально функционировать без творчества людей. Чем же является такое духовное творчество?

Творчество следует рассматривать, по их мнению, как сложное социокультурное явление. Философский аспект этой проблемы делает возможным выявление не только сущностных характеристик духовного творчества, но и проявление его взаимодействия с другими видами творчества, раскрытие объективных и субъективных противоречий развития этого феномена, проследить влияние мировоззрения на формирование и функционирование духовного творчества и т.д.

Согласно определению С.И.Ожегова, творчество – это создание новых по замыслу и реальным воплощениям культурных и материальных ценностей. Духовное творчество – это активная самостоятельная деятельность личности. Известный психолог Я.А.Пономарев определял творчество как «механизм развития». По мнению ученого, центральное звено психологического механизма творчества включает способность к самостоятельным действиям (инициативу личности). Интересна его мысль о фазах творческого процесса, которыми являются: а)логический анализ действительности, воспринимаемой с использованием приобретенных ранее знаний; б)решение проблемы, не объяснимой личностью; в)вербализация интуитивного решения проблемы; г)формализация найденного решения.

Творчество – это свойственная только человеку способность создавать новые ценности, которые являются результатом самовыражения человека и возможны лишь при условии целеполагающей активности сознания. Показателями творчества являются: а)сознательное целеполагание; б)создание принципиально нового продукта; в)ориентация на достижение социально значимых результатов. Итак, творчество – это продуктивная человеческая деятельность, способная порождать новые материальные и духовные ценности социального значения.

Для полной характеристики авторы ноологии личности приводят еще одну мысль, высказанную П.Шереметом, который подчеркивал, что творчество – это реальный процесс и связан он с реальным сдвигом в бытии человека. При этом личность выступает подлинным носителем творческой активности, а эта последняя является неотъемлемым признаком личности, составляющей ее структуры. Творческая активность, по мнению ученого, – это прямое сочетание бытия со свободой. Поэтому она является необходимой онтологической предпосылкой творчества, ее основой. А также - формой интеграции возможностей, что делает их реальным фактором существования и осуществления творческой активности как составляющей структуры личности.

Философия свободы творчества близка украинской философской традиции, в частности «философии сердца» Г.Сковороды, П.Юркевича, Д.Чижевского. Разум проявляет общее в деятельности людей, сердце же – основа неповторимости и уникальности человеческой личности; поэтому в сердце (то есть душевно-духовной сфере человека) возникают те явления и те события, которые принципиально невозможно «вывести» из общих законов. В сердце человека лежит источник таких явлений, запечатленных особенностями, не вытекающими из какого-либо общего понятия или закона, – считал П.Юркевич. Конечно, разум, «голова» руководит, планирует, дирижирует, но сердце – порождает. Оно порождает лишь те явления душевной жизни, как замечает Д.Чижевский, которые не могут быть выяснены общими закономерностями психики. В глубине сердца всегда остается источник новой жизни, новых движений и стремлений, которые не вмещаются в законченных, ограниченных формах жизни души и делают ее пригодной к вечности.

Для отечественных мыслителей (Г.Сковорода, Т.Шевченко, И.Франко, Леся Украинка, Д.Чижевский, В.Липинский и др.) характерным является экзистенциальный подход к пониманию содержания духовного творчества. Этот подход подтверждается психологическим анализом, опытами. Особенно это характерно для философской позиции И.Франко, в труде которого «Из секретов поэтического творчества» раскрыты тайны психологии творчества, прежде всего в области художественной литературы. Согласно И.Франко, творчество – это великая движущая сила как личности, так и общества. Творчество личности, нации, народа поднимает общество из низин обыденности к вершинам человеческого бытия. В творчестве аккумулируются достижения всего человечества. Творчество является важным фактором включения человека в новые общественные связи.

Проблеме духовного творчества уделяли значительное внимание представители философской мысли России второй половины XIX – начала XX века, в частности В.Соловьев, Н.Бердяев, К.Эрберг и др. Утверждая идею о человеке-творце, они считали, что сущность человека проявляется только в творчестве, осуществить свое историческое призвание, реализовать себя человек может только через свободное духовное творчество. Например, К.Эрберг прямо высказывал мнение о том, что целью творчества, особенно духовного, является освобождение человеческого духа. Следовательно, ему принадлежит ведущее место в развитии человечества.

В этом же контексте выстраивает свою концепцию духовного творчества и Н.Бердяев, к которому неоднократно обращаются авторы ноологии личности. Киевский по происхождению философ особенно подчеркивал, что духовное творчество, как и творчество вообще, неотрывно от свободы - только свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция; творчество рождается из свободы.

Наконец, Г.П.Васянович и В.Д.Онищенко обращают внимание на еще один аспект духовного творчества: в своем развитии оно дифференцируется в зависимости от региональных, национально-этнических, социально-демографических и других особенностей. Философский аспект анализа проблемы дает основания считать, что условия проявления и сам процесс духовного творчества не лишены определенных противоречий, среди которых можно указать на следующие:

1.Противоречие между объективной необходимостью высокого уровня духовного творчества и невозможностью социально-экономических условий его обеспечения. Духовное творчество самоценно с учетом «чистого творчества». Однако оно им не ограничивается. Его значимость и роль в общественной жизни значительно возрастает в переломные моменты истории. Именно этот переломный период и переживает Украина с начала своей независимости. Духовное творчество необходимо украинскому обществу как важный фактор социально-экономического и культурного развития. С другой стороны, духовное творчество может быть плодотворным только при условии материальной поддержки государства, меценатов, общества в целом. В настоящее время такого обеспечения недостаточно, что крайне негативно сказывается на уровне духовного творчества.

2.Противоречие между свободой духовного творчества и ее политизацией. Духовное творчество – это то, что идет из внутреннего мира человека, из бездны души, а не из внешней политической необходимости. Очевидно, что сейчас происходит спекуляция самой сути творчества теми или иными политическими партиями как псевдоносителями творчества, которые используют творческий, научный потенциал в узкопрагматических целях. Свободу творчества всячески пытаются рационализировать. А рационализация свободы творчества – это уже отрицание тайны искусства, свободного духа. Поэтому неудивительно, что в последнее время даже талантливые художники не способны дать обществу произведений высокого уровня. И вместо внутреннего, родного, самобытного, оригинального приходит внешнее, неродное, далекое от запросов и потребностей народа. Это еще раз подтверждает мысль о том, что свобода творчества – это положительная творческая сила, субстанциально присущая человеку.

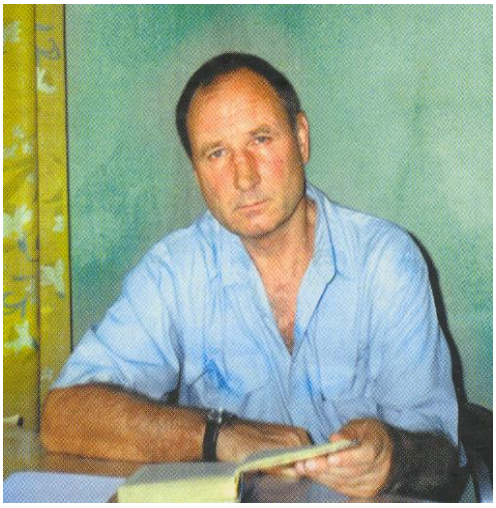
3.Противоречие между содержанием духовных ценностей человека и формами их обеспечения. Авторы теории объясняют это противоречие на примере молодежи, студенчества, которые являются существенными составляющими общества. Переход общества к новым экономическим отношениям привел к падению жизненного уровня абсолютного большинства населения, в частности, молодежи. В молодежной среде появился своеобразный духовно-идейный вакуум, связанный с кризисом прошлой системы социальных ценностей и недостаточным освоением нового социально-духовного опыта. Отсутствие обоснованного социального идеала не только порождает духовную апатию, но и уменьшает общую социальную активность молодежи в государстве, тормозит проявление ее творчества. Происходит резкое сокращение участия молодежи в общественных формах жизни. Традиционная сеть культурно-образовательных и досуговых учреждений, которая формировала определенный уровень культуры молодежи, не отвечая потребностям нового поколения, переживает резкий кризис, поэтому значительная часть молодежи отошла от пользования ее услугами.

Снижение интереса значительной части молодежи к книге, искусству, культуре, в целом, приводит к росту потребительских настроений, ориентированных прежде всего на быстрое обогащение и сферу развлечений. Неудивительно, что это способствует потере таких человеческих ноологических качеств, как честь, совесть, гуманізм, духовность. Ценностные ориентации определенной чисти молодежи все больше концентрируются вокруг меркантилизма, эгоцентризма. Вот почему ноология личности, в которой смело интегрируются научные и теологические подходы, может существенно помочь в поиске путей выхода из нынешнего духовного кризиса. В целом, данное направление персонологии смело ставит неожиданные вопросы, предлагает оригинальный концептуальный взгляд на проблему духовного развития человека и поэтому правомерно занимает свое важное место в ряду теорий личности.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


1. *Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник.- Львів: Норма, 2005. – 343 с.*
2. *Васянович Г.П., Онищенко В. Д. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: Сполом, 2007. – 217 с.*
3. *Онищенко В.Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. – Львів: Логос, 1998. – 338 с.*
4. *Онищенко В.Д. Філософсько-педагогічна ноологія / В.Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти.– 1998. –№. 5.– С. 30—40.*
5. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М.: Книга, 1991. – 446 с.
6. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607с.
7. Бахтиярова С.А. Азбука самопонимания. Реверсивный психоанализ. – К.: ТОВ “Росава” ЛТД, 2002. – 440 с.
8. Зеньковский В. В. Основы христианской философии. – М.: Канон, 1997. – 560 с.
9. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе): Пер. с польс. –К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
10. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид.– К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
11. Кримський С.Б. Заклики духовності XXI століття. – К.: «КМ Академія», 2003. – 32 с.
12. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.
13. Основи психології: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / А.І. Веракіс, Ю.І. Завалевський, К.М. Левківський. – Х.– К.–ТОВ “Р.И.Ф.”, 2005. – 416 с.
14. Психологія. З викладом основ психології релігії: Пер. з польс. – Львів: Свічадо, 1998.- 320 с.
15. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
16. Романовський О.Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: Підручник / О.Г.Романовський, В.Є.Михайличенко. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2007. – 592 с.
17. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
18. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3–тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
19. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Монографія. – Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
20. Савчин М.В. Загальна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин.– К.: Академвидав, 2011.–464 с.
21. Савчин М.В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості // Педагогіка і психолгія професійної освіти. – 2005. – № 4. – С. 115-131.
22. Свідзинський А.В. Самоорганізація і культура. – К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 1999. – 288 с.
23. Слободчиков В.И. Психология 21 века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 17–18.
24. Слободчиков В. И. Христианская психология в системе психологического знания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 90–97.
25. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
26. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
27. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ.. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

# 36. ИНДИВИД И ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВРЕМЕНИ Б. И. ЦУКАНОВА



***"Время – это стержень, на который нанизана личность"***

***Кьеркегор***

*(Эпиграф выбран проф. Б. И. Цукановым)*

*Борис Иосифович Цуканов (18 октября 1946 года – 25 декабря 2007) – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой дифференциальной и экспериментальной психологии Одесского национального университета им. И.И.Мечникова – родился в селе Токарево Березниговатского района Николаевской области Украины в семье агронома. В 1968 году окончил физико-математический факультет Херсонского государственного педагогического института. С 1976 года, находясь в аспирантуре при кафедре психологии Одесского государственного университета им. И.И.Мечникова, проводит психологическое исследование проблем восприятия времени под руководством известного ученого, доктора психологических наук, профессора Давида Генриховича Элькина. В 1982 году защитил кандидатскую диссертацию по теме "Латентный период реакции и отражение длительности" в Институте психологии Украины.*

*В 1985 году Б.И.Цукановым было сделано научное открытие закономерной связи между субъективной ошибкой в воспроизведении временных интервалов и типом темперамента. На этой основе был осуществлен цикл фундаментальных теоретико-экспериментальных и научно-прикладных исследований, результаты которых нашли отражение в докторской диссертации "Собственная единица времени в психике индивида", которая была успешно защищена в 1992 году в Киевском государственном университете им. Т.Г.Шевченко. В ходе научных изысканий Б.И.Цукановым была выделена собственная единица времени в структуре психики человека как показатель его темперамента, построена циклоидная модель времени, переживаемого субъектом, открыт закон хода индивидуальных часов человека, описана совокупность реальных временных свойств психики индивида и личности .*

*В дальнейших исследованиях ученым была фактически создана современная теория темперамента как базовой подструктуры личности. Опираясь на фундаментальные идеи о темпераменте Гиппократа, И.П.Павлова, Б.М.Теплова, В.Д.Небылицина, Г.Айзенка, Я.Стреляу и других ученых, продолжая традиции психологического исследования проблемы восприятия времени своего учителя Д.Г.Элькина, Б.И.Цуканов совершил в ходе теоретико-экспериментального анализа и синтеза методологически "обоснованное восхождения от абстрактного к конкретному" в понимании природы времени в психике индивида. Рассматривая как единицу такого восхождения "тау-тип" человека – врожденно обусловленного шага хода внутренних часов индивида – он вывел из него другие, производные параметры жизнедеятельности личности: ее принадлежность к той или иной типологической группе, параметры типологических групп, большой биологический цикл человека, нормативы режима жизнедеятельности (продолжительность сна и бодрствования), типологически обусловленные риски и ожидаемые сроки возникновения или обострения некоторых психосоматических болезней из числа преобладающих для каждого типа темперамента, критерии проявления интеллектуальной одаренности и отсталости, пути осуществления профориентационных мероприятий и т.п.*

*Теория Б.И.Цуканова позволила разработать эффективные программы психопрофилактики, психотерапии аномальных проявлений личности и т.д. Его оригинальный метод (единственный в мировой науке) определения группы инфарктного риска, прогноза момента сердечного приступа и психотерапевтического сопровождения кардиологических больных в процессе их выздоровления был одобрен на ученом совете Киевского института кардиологии имени Н.Стражеско. На основе применения кардиологами и психологами технологии кардиопсихотерапии, как считает ученый, может быть предложена (и им она была действительно разработана) эффективная муниципальная "Программа преобразования Одессы в антиинфарктную зону". К сожалению, изучение и использование теоретико-практической психологической системы ученого не получило должного распространения в профессиональной подготовке и деятельности психологов.*

*С 1993 года Б.И.Цуканов возглавляет Научный центр психологии времени при Одесском национальном университете им. И.И.Мечникова. В контексте теории времени Б.И.Цукановым сформулированы и разрабатываются принципиально новые проблемы современной теории времени. Так, им предложен метод*

*ретроспективного анализа периодизации исторических явлений человеческой цивилизации вместе с методом прогнозирования последующих социально-политических событий, что ставит фундаментальную проблему временной детерминации развития человечества и развития личности и т.д.*

*Основные научные труды ученого – «Анализ ошибки восприятия длительности» (1985), «Фактор времени и природа темперамента» (1988), «Фактор времени и проблема сердечно-сосудистых заболеваний» (1989), «Темперамент – еще один фактор риска?» (1992), «Дифференциальная психология (конспект лекций)» (1999), «Время в психике человека» (2000), «Масштаб времени в истории Земли» (2002).*

### 36.1. Открытие собственной единицы переживания времени – «τ-типа» − как ключевого параметра временной организации психики индивида и личности

Опираясь на анализ и обобщение полученных в мировой и отечественной психологии времени данных, профессор Одесского национального университета им. И. И. Мечникова Б.И.Цуканов (1946−2007) разработал, в ходе осуществляемых им в течение более двадцати лет оригинальных теоретических и экспериментальных исследований, дифференцированную картину временной организации психики индивида и личности, которая содержит:

- собственную единицу переживания времени − τ-тип − исходную в определении целостной структуры типов темперамента как психодинамических задатков способностей личности;
- типологически (темпераментально) обусловленную организацию психодинамических задатков как предпосылок развития психологических свойств индивида и личности;
- соответствующие типу темперамента психогенетические диспозиции рождения и психического развития индивидов в системе «родители-дети»;
- закон циклоидного изменения динамики жизнедеятельности и временной периодизации развития индивида и личности;
- закономерности влияния временных, типологических характеристик психики, то есть психодинамических задатков на усвоение и осуществление различных видов деятельности и поведения человека;
- патопсихосоматические проявления временных типологических характеристик индивида;
- технологии психологического сопровождения и терапии личности с типологически обусловленными отклонениями в здоровье и т.д.

Фактически, впервые в мировой психологии индивид и личность были научно обоснованно представлены в аспекте своей целостной временной темпераментальной организации.

Учитывая то обстоятельство, что личность реально существует в пространстве и времени, все ее характеристики, в том числе культурно-психологические и аксиопсихологические, должны быть рассмотрены в контексте указанных философских категорий. И наоборот, пространственно-временные атрибуты личности должны быть представлены в культурно-психологическом и аксиопсихологическом плане.

Б.И.Цуканов начал свои экспериментальные исследования в области психологии восприятия времени под руководством классика отечественной психологии профессора Д.Г.Элькина. Постепенно и целенаправленно он погружался в сложную проблематику психологии времени, в ее проблемы и парадоксы, гипотезы и идеи. Физик и педагог по образованию, психолог по призванию, он имел возможность критически оценить естественно-научные и философские взгляды на сущность времени и сформулировать собственную оригинальную позицию в этом вопросе: «Проблема физического времени неразрывно связана с познающим субъектом, ибо объяснение течения времени, его направления и необратимости следует искать в свойствах человеческой души, разума, сознания, о чем говорили Августин, Р.Декарт, Г.Лейбниц, И.Кант, А.Бергсон. Не является ли этот вывод столь неожиданным для здравого смысла? Вовсе нет, если подойти к субъекту-наблюдателю как к системе с особым уровнем организации, открытой термодинамической системе, удаленной от состояния равновесия... Именно в таких системах, исходя из особенностей второго закона термодинамики, возникает внутреннее время, оно начинает течь и становится необратимым...

Физика неизбежно пришла к тому, что время − ключ к пониманию природы... Но этот ключ находится не в физическом мире, а в человеке» [15, с. 18].

Из этих положений ученого следует следующее: «Вся событийность психической жизни характеризуется длительностью, последовательностью и ритмической структурой. Метрика и топология переживаемого времени обнаруживается в любом психическом акте, начиная с простейшего. Время является фундаментальной составляющей всего отображательно-поведенческого взаимодействия человека с окружающим миром. Накопленные данные позволяют говорить о временной организации всей психики, начиная с ощущений и кончая личностью» [15, с. 19].

Б.И.Цуканов тщательно анализирует существующие взгляды известных физиков, философов, психологов на проблему времени и формулирует свой собственный методологический подход к ней: «Чтобы понять действительную природу времени, необходимо принципиально признать, что время как реальность существует в виде непосредственно переживаемой индивидом длительности. Именно благодаря этой реальности время становится объектом... для личности. То, что дано непосредственно индивиду, “объективируется” во внешний мир, и человек начинает думать, что он существует в объективном времени. На самом же деле объективность “реальности особого рода” (т.е. времени − Р. В.) проявляется в том, что личность субъективно отражает свойства времени, которые скрыты в реальных особенностях индивидуально переживаемой длительности» [15, с. 31].

Для профессора Б.И.Цуканова свойственна постановка новых принципиальных вопросов по проблеме времени, что обеспечивает революционный прорыв в ее решении. Одним из важнейших для психологии времени он считает «вопрос об индивидуальных пределах длительности настоящего у представителей различных типологических групп. Подобные пределы, несомненно, существуют, ибо каждый человек обладает собственным индивидуальным временем, которое зависит от самого человека, от его мозга, выполняющего роль главного часового механизма...

Вопрос об индивидуальной мере времени − длительности “действительного настоящего” − является стержневым в общей организации психики субъекта» [15, с. 31-32].

Ряд последующих вопросов приводит исследователя к логическим шагам в определении этой индивидуальной меры времени. «...Если индивидуально переживаемое время человека зависит от его мозга, то вполне вероятно, что и собственный временной масштаб личности и ее собственный интеллектуальный уровень организации должен зависеть от качества хода собственных часов индивида» [15, с. 33]. Это фундаментальное положение ученого определяет пути поиска наиболее адекватного метода исследования времени, переживаемого индивидом. Как таковой Б. И. Цуканов, после основательного теоретического анализа и тщательной экспериментальной проверки, выбирает разработанный еще в 1864 г. метод воспроизведения длительности времени.

Процедурная сторона метода заключается в том, что субъекту предъявляются два последовательных звуковых (зрительных, кинестетических) сигнала, обозначающих начало и конец промежутка длительности в секундном диапазоне (1-6 сек.), что переживается (to). От субъекта требуется воспроизвести такой же промежуток как можно точнее *(см. далее в 35.3 описание методики)*. Многочисленные эксперименты свидетельствуют о том, что между заданным промежутком (to) и воспроизведенным промежутком (ts) времени у большинства субъектов существуют различия, которые могут быть зафиксированы в виде определенной «ошибки» [15, с. 33]. Эта «ошибка» однако не стала предметом специального психологического анализа специалистами. Профессор Б.И.Цуканов, напротив, провел тщательный анализ этого явления, что и привело к открытию единицы переживания субъектом длительности времени. Рассмотрим логику этого открытия более подробно.

Временная «ошибка» может быть представлена либо как абсолютная величина $\Delta=to-ts$, или как относительная величина $E=ts:to\times100$ %. Оценивая полученную исследователями относительную временную ошибку E, исследователь обратил внимание на то, что она примерно одинакова у разных авторов: у Вудроу на промежутках от 2 сек. до 30 сек. она равна 16 − 17 %, у Кольмана на промежутках до 3 минут E=15 %, Фресс получил E=14− 16 %. При этом исследователи установили, что существуют субъекты, которые недоотмеривают и переоценивают указанные промежутки времени, и субъекты, которые переотмеривают и недооценивают данные промежутки времени.

В ходе экспериментальных исследований ученые получили еще один парадоксальный результат, который заключался в том, что средний коэффициент воспроизведения временных промежутков в большой выборке испытуемых (если этот коэффициент подсчитывать как отношение суммы всех воспроизводимых интервалов к сумме заданных экспериментатором интервалов, т.е. $\tau=\Sigma ts:\Sigma to$) равен не 1,0, как это следовало бы ожидать с точки зрения здравого смысла, а 0,9. Другими словами, «среднегрупповой субъект» запрограммирован на более быстрое воспроизведение временного сигнала, нежели тот, что задан, то есть этот «субъект» имеет определенный «запас» времени для реагирования.

Б.И.Цуканов провел собственное исследование «ошибки» воспроизведения интервалов to=2, 3, 4, 5 сек. (с участием 190 испытуемых в возрасте от 17 до 28 лет, с применением механического хроноскопа «ХР-I» первого класса) и подтвердил данные, полученные несколько десятилетий назад Вудроу, Кольманом, Фрессом. По мнению ученого, анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, «что методом воспроизведения длительности исследуется жесткий, врожденный механизм хода собственных часов индивида, измеряющий течение переживаемого времени» [15, с. 39].

Наряду с этим, возникает вопрос о происхождении данной «ошибки» воспроизведения длительности. Б.И.Цукановым было установлено, что длительность интервала воспринимается и воспроизводится испытуемыми как определенная последовательность отдельных дискретных единиц времени, из которых состоит этот интервал. Он утверждает, что «так как расхождение между to и ts в зоне длинных интервалов характеризуется условием $\varepsilon$ =const, то постоянство этой ошибки можно объяснить только тем, что отдельная единица времени субъекта должна быть жесткой величиной как в акте переживания заданного интервала, так и в акте его воспроизведения. Иначе говоря, у субъекта имеется собственная единица времени ($\tau$), с помощью которой измеряется непосредственно переживаемая длительность» [15, с. 40].

Для обозначения собственной единицы времени индивида Б.И.Цуканов считает целесообразным использовать введенный Эренвальдом коэффициент $\tau=ts : to$ сек., где to − продолжительность заданного субъекту интервала (в сек.), а ts−продолжительность воспроизведенного субъектом интервала (в сек.). Б.И.Цуканов рассматривает этот коэффициент не как безразмерный (что вытекает из правила деления, согласно которому размерность снимается), а как такой, что выражается в секундах (на наш взгляд, этот вопрос требует дополнительного обсуждения, при этом допустим вариант сохранения размерности в виде «сек./сек.»).

Согласно изложенным представлениям, всякая переживаемая индивидом длительность состоит из целого числа собственных единиц времени: $ts=\kappa\times\tau$, где $\kappa=1, 2, 3, 4,\ldots$

Всесторонний анализ Б.И.Цукановым результатов исследования особенностей воспроизведения длительности «среднегрупповым субъектом» (а именно о нем можно говорить, когда речь идет о средней «ошибке» в указанных экспериментах), позволяет выяснить общий механизм непосредственного переживания времени индивидом. «Суть его состоит в том, что непосредственно переживаемое время измеряется с помощью своеобразного “шага”, функцию которого выполняет собственная единица времени индивида» [15, с. 42]. То есть, конкретный индивид имеет свой индивидуальный «шаг», свою собственную единицу переживания времени. Все индивидуальные значения единицы времени конкретных субъектов размещаются в едином непрерывном диапазоне значений $\tau$. На основе многолетних экспериментов Б.И.Цукановым было установлено, что спектр индивидуальных значений $\tau$ находится в стойких пределах 0,7 сек. $\leq \tau \leq$ 1,1 сек. Исследователем был построен график функции распределения «$\tau$-типов» репрезентативной выборки, состоявшей из 1036 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет *(рис. 1)*.

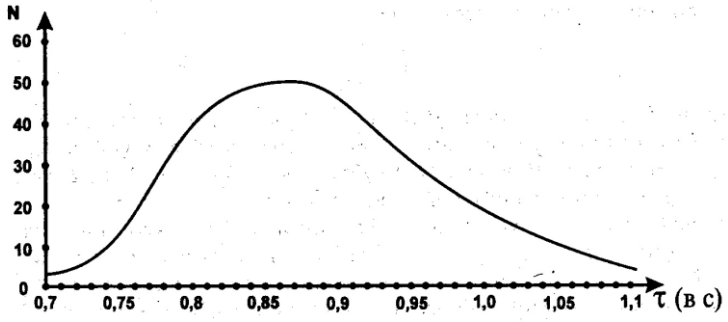



Рис. 1. Распределение «τ-типов» в человеческой популяции.

Как отмечает Б.И.Цуканов, данная функция близка к функции Максвелла, описывающей распределение молекул по скоростям их движения. Эта тождественность позволила ученому ввести следующую аналогию: «…найденная функция в какой-то мере отражает плотность распределения в человеческой популяции индивидов с различными скоростными характеристиками поведения во времени. Распределение является асимметричным с правосторонней асимметрией... Из этого следует, что "спешащих" людей значительно больше, чем "медлительных" и "точных", поэтому величина "τ-типа" у "среднегрупповых субъектов" всегда меньше 1 сек. (как и в предыдущих экспериментах по данной выборке с τср.=0,9 сек.). Вопрос об индивидуальных скоростных характеристиках поведения во времени стал предметом отдельного исследования и будет рассмотрен» далее [15, с. 43].

| Ритм | Частота ударов в минуту | Период (в сек.) |
|---|---|---|
| Maestoso | 84 | 0.71 |
| | 83 | 0.72 |
| | 82 | 0.73 |
| | 81 | 0.74 |
| Comodo | 80 | 0.75 |
| | 79 | 0.76 |
| | 78 | 0.77 |
| | 77 | 0.78 |
| Sostenuto | 76 | 0.79 |
| | 75 | 0.80 |
| | 74 | 0.81 |
| | 73 | 0.82 |
| Andantino | 72 | 0.83 |
| | 71 | 0.84 |
| | 70 | 0.86 |
| | 69 | 0.87 |
| | 68 | 0.88 |
| | 67 | 0.89 |
| Andante | 66 | 0.91 |
| | 65 | 0.92 |
| | 64 | 0.94 |
| Largehetto | 63 | 0.95 |
| | 62 | 0.97 |
| | 61 | 0.98 |
| | 60 | 1.00 |
| | 59 | 1.01 |
| | 58 | 1.03 |
| Adagio | 57 | 1.05 |
| | 56 | 1.07 |
| | 55 | 1.09 |
| | 54 | 1.11 |

Рис. 2. Таблица музыкальных ритмов и соответствующих им длительностей периодов между ударами метронома [15, с. 65].

Следует подчеркнуть, что выводы относительно τ-типа как единицы переживания индивидом собственного времени, были Б.И.Цукановым многократно и тщательно проверены.

Во-первых, была надежно доказана высокая стабильность τ-типа в неоднократно повторенных в течение нескольких месяцев и лет его замерах у 39 субъектов в возрасте от 18 до 25 лет [159, с. 44-46]. Эти и другие экспериментальные данные убедительно свидетельствуют, что τ-тип действительно выступает жесткой константой и в течение жизни индивида не меняется.

Во-вторых, было показано, что целенаправленные двигательные акты, которые по своей длительности попадают в зону длительных интервалов (несколько секунд − Р. В.), состоят из целого числа собственных единиц времени

индивида. Иначе говоря, в зоне длительных интервалов должно иметь место закономерное условие квантования времени движений:

То=к×τ, где к=1, 2, 3, 4, 5,…

Последнее положение было проверено на материале графических движений: движения при рисовании фигур по образцу, при выполнении «теппинг-теста», при анализе поисковых действий по красно-черной таблице Ф.Д.Горбова, при оценке длительности дыхательного цикла.

В-третьих, наиболее впечатляющим можно считать фактически полное совпадение всех значений τ-типа в их диапазоне от 0,7 сек., с шагом 0,01 сек., до 1,1 сек. с рассчитанными Б.И.Цукановым периодами общепринятых в музыке ритмов от Maestoso до Adagio *(рис. 2)*.

Следовательно, как подчеркивает Б.И.Цуканов, «полученное соответствие позволяет сказать, что существующее разнообразие ритмов, во-первых, определено спектром индивидуальных значений "τ-типов" в человеческой популяции. Во-вторых, у каждого индивида, как отмечают многие исследователи, имеет место индивидуальный ритм движений, который, согласно полученным нами данным, во многом связан с его собственной единицей времени − "τ-типом".

Из наших исследований вытекает, что временная структура сложных движений... представляет собой последовательную цепь квантов времени. На пути к намеченной цели субъект, достигнув определенного результата в пределах одной собственной единицы времени, может сделать следующий шаг в другую единицу времени, ведя отсчет времени с конца предыдущего акта, как от собственного начала...» [15, с. 66].

Итак, по результатам проведенных исследований, Б.И.Цуканов делает общий вывод о том, «что у каждого человека собственная единица времени выполняет функцию индивидуального шага, которым измеряется непосредственно переживаемая длительность. Она определяет временную структуру различных движений человека и по ряду критериев полностью соответствует "действительному настоящему" на "стреле субъективного времени" в сознании индивида» [15, с. 74].

Точно и ярко сказал об этом открытии единицы собственного времени индивида известный отечественный психолог В.П.Зинченко в предисловии к книге Б.И.Цуканова «Время в психике человека»: «...Субъект меряет длительность собой, как он меряет расстояние в локтях или шагах (ср. «человек − мера всех вещей»). Но для измерения времени он пользуется не внешними, а внутренними средствами, собственными, встроенными в него часами. Но сложность и прелесть исследования состоит в том, что часы не одинаковы, они индивидуальны. И дальнейшие усилия автора направлены к тому, чтобы выявить индивидуальные метрические характеристики переживаемого временного шага. Поиск этих характеристик автор осуществляет, обращаясь к переживанию. Что значит переживать длительность, пережить время?... На богатейшем экспериментальном, педагогическом, клиническом материале он показывает, как живет и работает выделенная им константа не только в переживании длительности, но и в поведении, действии, деятельности, здоровьи» [15, с. 10-11].

Выявление собственной единицы переживания индивидом времени, как мы увидим далее, открывает путь для переосмысления и более глубокого понимания временной характеристики всех психологических свойств и деятельности индивида и личности. Поэтому неудивительно, что Б.И.Цуканов обратился прежде всего к интерпретации в новом контексте такого индивидуально-типологического, психодинамического свойства индивида, как темперамент.

### 36.2. Собственная единица времени в психике индивида (τ-тип) – показатель типа темперамента как психодинамической основы личности.

Одним из важнейших последствий открытия Б.И.Цукановым «τ-типа» как единицы переживания индивидом собственного времени стало теоретическое и экспериментальное обоснование его интерпретации как количественного показателя типа темперамента. Это обеспечило введение в экспериментальную психологию удобного и перспективного метода определения типа темперамента, который в значительной степени решает вопрос его объективной количественной диагностики.

Тем самым профессор Б.И.Цуканов логически продолжил известную в истории физиологии и психологии научную линию изучения темперамента, но на этот раз − путем поиска взаимосвязей между типологическими особенностями высшей нервной деятельности человека и особенностями восприятия времени.

В своих дальнейших логических рассуждениях исследователь исходит из следующих положений: «Согласно полученному распределению, ...всех индивидов человеческой популяции по "τ-типу" можно расположить в пределах 0,7 сек. ≤ τ ≤ 1,1 сек. Если исходить из условия, что минимум разрешающей способности человеческого сознания при решении задачи "раньше-позже" составляет 0,01 сек., то, вычисляя собственные единицы времени индивидов... с точностью до 0,01 сек. и, располагая их в возрастающем порядке от одного края (τ=0,7 сек.) до другого (τ=1,1 сек.), не сложно получить сплошной линейный спектр "τ-типов" (всего 41 "τ-тип").

Собственная единица времени индивида обладает жесткостью, в течении жизни не изменяется и является одним из объективных показателей динамических свойств психики, называемых темпераментом. Чтобы найти соответствие между временными свойствами человека и его типом темперамента, необходимо, прежде всего, выяснить, в каком порядке располагаются известные типы темперамента в линейном спектре "τ-типов" человеческой популяции» [15, с. 75-76].

Отвечая на этот принципиальный вопрос, Б.И.Цуканов основательно проанализировал линейные схемы расположения типов темперамента Гиппократом (холерик − сангвиник − меланхолик − флегматик), И.П.Павловым (холерик − сангвиник − флегматик − меланхолик), круговую схему Г.Айзенка (холерик − сангвиник − флегматик − меланхолик – холерик) и выбрал в конце концов порядок расположения, предложенный «древнегреческим гением» Гиппократом.

Для доказательства этого варианта расположения типов темперамента в сплошном спектре «τ-типов»

Б.И.Цуканов проходит путь сопоставления степени «выраженности индивидуальных особенностей, обнаруживаемых с помощью личностных опросников и относимых к свойствам темперамента, с собственными значениями «τ-типов» индивидов. Исследование проводилось на двух независимых выборках здоровых субъектов в возрасте от 16 до 28 лет» [15, с. 78]. При этом использовались личностный опросник Г.Айзенка (E − I: экстраверсия − интроверсия; S − N: эмоциональная стабильность − нейротизм), адаптированный Ленинградским НИПНИ им. В.М.Бехтерева, а также опросник Я.Стреляу (В − возбуждение; Т − торможения; П − подвижность), адаптированный на кафедре психофизиологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. У каждого из 347 испытуемых определялся «τ-тип» по процедуре воспроизведения интервалов в 2, 3, 4, 5 сек. Для обобщения результатов строились графики, где на оси абсцисс откладывались значения «τ-типов», а на оси ординат − значения показателей E−I, S−N, В, Т, П. − в баллах. Для обобщения поведения в сплошном спектре «τ-типов»: E, I=f (τ); N; S=f (τ); B=f (τ); T=f (τ) и П=f (τ) − использовался метод наименьших квадратов. Результаты обобщения представлены на *рисунке 3* [15, с. 79-81].

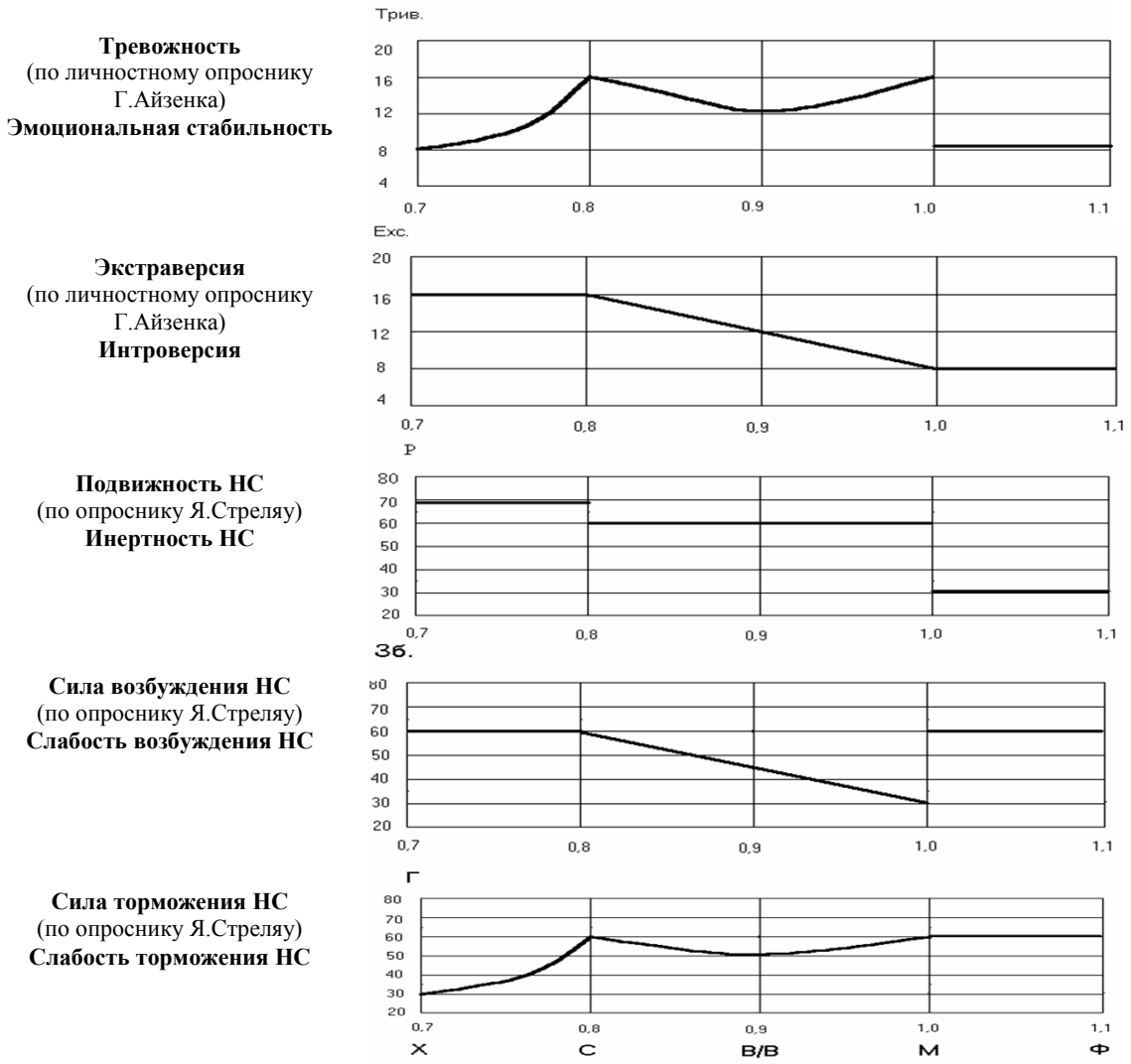



Рис. 3. Структура и динамика свойств НС личности и их взаимозависимость с типами темперамента («τ-типами») по теории Б.И.Цуканова.

Математическая обработка экспериментальных данных позволила Б.И.Цуканову выявить принципиальный факт: «В двух независимых выборках разные функции в пределах сплошного спектра “τ-типов” терпят разрыв и меняют направления в одних и тех же критических точках (τ1=0,8 сек.; τ2= 0,9 сек.; τ3=1,0 сек.). Обнаруженные точки имеют определенный психологический смысл: они делят сплошной спектр “τ-типов” в каждой выборке на четыре типологические группы, в пределах которых функции непрерывно изменяются и сохраняют соответствующую тенденцию. Не трудно заметить, что при переходе критических точек тенденции изменяются. Таким образом, на двух независимых выборках нам удалось доказать, что число типологических групп, равное четырем (а исходя из графиков функций, следует говорить именно о группах), реально существует в самой природе человеческой популяции... Реальное существование четырех типологических групп в природе человеческой популяции приводило к тому, что каждый из исследователей темперамента, полагая в его основу те или иные типологические признаки, неизбежно приходил к обнаружению конечного числа этих групп, которые в большинстве теоретических схем соответствуют четырем классическим типам, связанным с именем Гиппократа» [15, с. 81-82].

Следовательно, исходя из полученных графиков в сплошном спектре «τ-типов», Б.И.Цуканов выделяет четыре «τ-типа», соответствующие четырем классическим типам темперамента. Он добавляет к ним еще один,

промежуточный, средний, или, как он назвал его, «равновесный» тип. Эти пять типов удалены друг от друга на 0,1 сек. (τ=0,7 сек.; τ=0,8 сек.; τ=0,9 сек.; τ=1,0 сек.; τ=1,1 сек.) У индивидов с такими значениями «τ-типов» степень выраженности показателей «экстраверсия-интроверсия», «эмоциональная стабильность-нейротизм», «возбуждение-торможение», «подвижность-инертность» достигает большого, среднего или низкого уровня [15, с. 82].

Б.И.Цуканов дает каждому из указанных пяти «τ-типов» точную психологическую характеристику, относя каждый из них к «чистому» типу темперамента в классическом понимании (кроме равновесного).

Так, у индивидов крайнего типа с τ=0,7 сек. высокая экстраверсия и эмоциональная стабильность, а возбуждение вдвое превышает торможение, они целеустремленны и агрессивны в поведении. Индивиды с τ=0,7 сек. приближаются к «чистым» холерикам.

Индивиды с τ=0,8 сек. имеют высокую экстраверсию и нейротизм, высокий уровень возбуждения и торможения, которые уравновешивают друг друга, в поведении они отличаются веселостью, жизнерадостностью, оптимизмом, подвижностью. Индивиды с τ=0,8 сек. приближаются к «чистым» сангвиникам.

Индивиды с τ=0,9 сек. находятся как бы на условном нуле, на котором функции занимают средний уровень возбуждения и торможения, они проявляют себя как амбиверты. Индивиды с τ=0,9 сек. названы Б.И.Цукановым «равновесными». Кстати, к открытию этого типа темперамента, как считает профессор, почти вплотную подошел И.П.Павлов, однако нарушение им естественного порядка следования типов темперамента не позволило сделать это.

Индивиды с τ=1,0 сек. имеют выраженную интроверсию и высокий нейротизм, а торможение вдвое выше возбуждения, они чувствительны, ранимы, со скрытой агрессивностью. Индивиды с τ=1,0 сек. приближаются к «чистому» меланхолику.

Индивиды крайнего типа с τ=1,1 сек. демонстрируют выраженную интроверсию и эмоциональную стабильность, высокий уровень возбуждения и торможения, уравновешивающие друг друга, их подвижность вдвое меньше, чем у всех других типов, они спокойны, невозмутимы, продуктивно работают в привычной обстановке. Индивидов с τ=1,1 сек. можно считать «чистыми» флегматиками.

Как утверждает Б.И.Цуканов, в пределах каждой типологической группы упомянутые функции сохраняют свою тенденцию поведения в определенном направлении. Если принять точку τ=0,9 сек. за условный ноль, то слева от нее, в диапазоне 0,8 сек. ≤ τ < 0,89 сек., находятся индивиды сангвиноидной группы (сангвиноиды), эта группа заканчивается «чистым» сангвиником. Справа от этой точки (τ = 0,9 сек.), в диапазоне 0,91 сек. < τ ≤ 1,0 сек., располагаются индивиды меланхолоидной группы (меланхолоиды), эта группа заканчивается «чистым» меланхоликом. Аналогично, слева от сангвиноидной группы, в диапазоне 0,7 сек. ≤ τ < 0,79 сек., располагаются холероиды с крайним «чистым» холериком. А справа от меланхолоидной группы, в диапазоне 1,01 сек. < τ ≤ 1,1 сек., находятся флегматоиды с крайним «чистым» флегматиком. Итак, сплошной спектр «τ-типов» состоит из четырех переходных типологических групп, порядок расположения которых может быть изображен графически на *рисунке 4* [15, с . 82-83].

Б.И.Цукановым был подсчитан количественный состав типологических групп (автор данной книги с удовлетворением отмечает, что в свое время в ходе общения с профессором задал ему вопрос о численности типологических групп, на который через некоторое время получил исчерпывающий ответ). Больше всего в человеческой популяции оказалось сангвиноидов (включая «чистых» сангвиников) − 44 %. Вторая по численности группа − меланхолоиды, которых насчитывается 29 %. Третья по объему группа − холероиды, их 14 %. Четвертая в этом ряду − группа флегматоидов − их 9 %. А наименьшей является группа равновесных, которых встречается всего 4 %. Можно считать, что эти числа указывают на вероятность встречи наблюдателя с представителями того или иного типа темперамента в репрезентативной человеческой выборке [15, с. 84].

Таким образом, украинскому психологу удалось убедительно доказать «натуральный порядок индивидов в человеческой популяции», который «создала сама природа и именно в таком порядке впервые увидел расположение типологических групп “греческий гений в лице Гиппократа”, сумевший уловить в массе бесчисленных вариантов человеческого поведения капитальные черты» [15, с. 84].

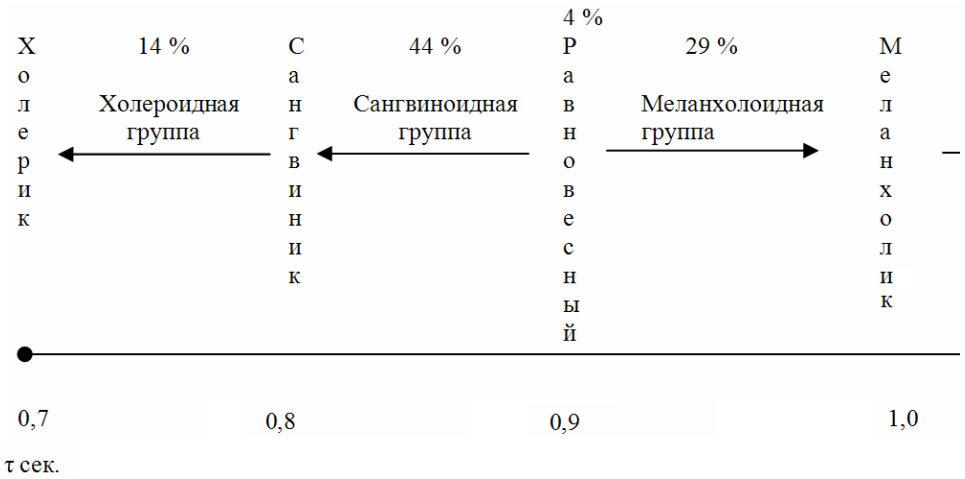



Рис. 4. «Чистые» и переходные типы темперамента и количественный состав типологических групп в человеческой популяции [15, с. 83].

Б.И.Цуканов выдвинул интересную гипотезу об эволюционном механизме возникновения типов темперамента. Он связывает этот механизм с циклическими геофизическими условиями существования живых существ, начиная с первой клетки, на планете Земля. Ведь геофизикам известен факт, что суточный цикл вращения Земли не всегда равнялся 24 часам, поскольку это вращение постепенно замедляется примерно на 0,0015 секунды в 100 лет. Поэтому главной, глобальной причиной дифференциации сплошного спектра «τ-типов» и его распределения на типологические группы Б.И.Цуканов признает «естественный процесс замедления вращения Земли вокруг собственной оси». Это замедление приводило к изменению, увеличению циркадианного (суточного) цикла «существования живых систем в разные геологические эпохи». Например, живые существа (эукариоты) начала нижнего Рифея (1,73 млрд лет назад) «существовали в суточном периоде 16,8 часов. Чтобы согласовать свой циркадианный период с периодом вращения Земли, у эукариотов должен был быть "шаг" для измерения собственных суток, равный 0,7 сек. Спустя 576×1000000 лет (1,15×1000000000 лет, Верхний протерозой) в механизме глобальных биологических часов появляются эукариоты, которые вынуждены измерять период замедлившегося вращения Земли (19,2 часа) с "шагом", равным 0,8 сек. Спустя еще 576×1000000 лет (576×1000000 лет, начало Кембрия) суточный период вращения Земли составлял 21,6 часа и появляются эукариоты, измерявшие свои сутки собственной единицей времени, уже равной 0,9 сек. Если учитывать замедление вращения Земли на каждую 0,01 сек., то легко получить весь спектр эукариотов в диапазоне 0,7 сек. $\leq \tau \leq$ 1,1 сек. Как известно, человек относится к эукариотам наивысшей организации» [15, с. 191-192].

Разумеется, что «τ-тип» выступает в таком случае еще и как показатель геофизико-биопсихической интеграции природы и человека, как механизм экологического единства человека с планетой Земля, на которой он находится. Геном человека судьбоносно адаптировался к изменению геофизических условий своего существования. Поэтому Б.И.Цуканов фактически предложил принципиально новую, глобально-генетическую гипотезу происхождения темперамента. С точки зрения этой гипотезы, самым древним среди четырех типов темперамента выступает холероидный тип, самым современным − меланхолоидный, а флегматоидный является футурогенным типологическим авангардом всего человечества, который адаптирует популяцию к дальнейшему замедлению вращения Земли. Профессор выразил однажды свой пессимистический прогноз относительно возможностей существующей временной организации индивида выдержать деформирующее влияние дальнейшей глобальной временной динамики и опасения за судьбу человечества, которому угрожает опасность с этой мало осознаваемой и неожиданной стороны.

Итак, биологические существа, в том числе и люди, не могли не отреагировать в своей эволюции на изменение параметров вращения Земли. Ведь она определяет основной ритм жизнедеятельности всего живого на планете: день (активация всех процессов жизнедеятельности) − ночь (торможение этих процессов). За длительный период своей эволюции живые существа не только прошли непрерывную адаптацию к этому замедлению ритмики вращения Земли, но и продолжают адекватное упреждающее приспособление к нему. В частности, был создан тип темперамента, благодаря которому все живое готово к дальнейшему замедлению суточного цикла. Таким адекватным будущему замедлению типом и является флегматик. Его можно считать «временным лидером» человеческой популяции. В этом плане группа холероидов и прежде всего «чистый» холерик выступает в качестве временного аутсайдера. Возможно, человеческий геном «не исключает» варианта возвращения Земли к предыдущим параметрам вращения планеты (например, при столкновении с астероидом), поэтому сохраняет на всякий случай группу аутсайдеров… Профессором Б.И.Цукановым поставлены новые оригинальные акценты в теории происхождения темперамента, которые порождают вопросы не только в сфере философии, психологии, геофизики, но и генетики, физиологии, педагогики и т.д.

Таким образом, проведенное Б.И.Цукановым исследование позволило дать принципиальные ответы на вопрос о количестве типологических групп (их четыре традиционных, а также новый «пятый» − «равновесный»), о порядке их расположения в человеческой популяции − он соответствует линейной схеме, предложенной Гиппократом (холероиды − сангвиноиды − равновесные − меланхолоиды – флегматоиды). При этом исследователь делает оговорку для тех, кто пользуется личностным опросником Г.Айзенка при определении типа темперамента. Использование круговой схемы расположения типов темперамента не выдерживает критики. Украинский психолог неоднократно сообщал своему английскому коллеге об этом и других противоречиях применения его теста как метода выявления типа темперамента. Г.Айзенк в трех письмах в ответ (от 17.04.1984 г., 08.03.1993 г. и 13.11.1993 г.) высказал профессору Б.И.Цуканову «свое удивление и согласие» [15, с. 86].

Наш опыт одновременного использования объективной методики Б.И.Цуканова для определения типа темперамента и личностного опросника Г.Айзенка как субъективного метода свидетельствует прежде всего о разной валидности этих методик. Первая является валидной относительно типов темперамента, а вторая − относительно определенных черт характера. Определять тип темперамента по личностному опроснику Г.Айзенка не только некоректно, но и может вызвать драматические последствия, как это наблюдалось в нашей практике, когда несколько раз приходилось исправлять психодиагностические ошибки коллег... Впрочем, одновременное использование этих методик предоставляет другие возможности в работе психолога, например, при определении так называемой психодинамической конгруэнтности или неконгруэнтности *(см. в последнем разделе книги)*.

Б.И.Цуканов углубляет понимание «чистых» типов темперамента. По его убеждению, «естественный порядок расположения типологических групп позволяет придать понятию "чистого" типа определенный психологический смысл. Во-первых, каждый из четырех "чистых" классических типов является крайним в своей типологической группе. Во-вторых, два "чистых" типа (сангвиник и меланхолик) представляют собой своеобразную границу, на которой заканчивается одна типологическая группа и начинается следующая. Такую же функцию выполняет и "равновесный" тип, разделяя сангвиноидную и меланхолоидную группы. Кроме того, "равновесный" тип является точкой, через которую проходит ось симметрии, разделяющая сплошной спектр "τ-типов" на две большие группы

инвариантных типов... Как видно, природа наделила “чистые” типы вполне конкретными функциями и четко определила для них точки локализации в линейном порядке расположения типологических групп» [15, с. 84-85].

Характеризуя далее «чистые» типы темперамента, Б.И.Цуканов добавляет, что, строго говоря, «чистый» тип в природе не существует, так как это всего лишь определенная абстракция. В природе существуют реальные индивиды, которые в той или иной мере приближаются к подобной абстракции. И чем ближе тот или другой конкретный человек к «чистому» типу, тем ярче он проявляет себя в избранном виде деятельности» [15, с. 85]. Исследователь ссылается на известные примеры выдающихся личностей, принадлежащих к «чистым» типам темперамента, а также приводит данные собственных исследований, которые подтверждают это положение [15, с. 85-86].

Вместе с тем, высоких результатов достигают люди не только с «чистым» типом темперамента, но и те, кто имеет «качественные» часы, показателем чего, в частности, может быть точность измерения «τ-типа», что отражается в среднем квадратическом отклонении «τ-типа» в ряду замеров *(см. далее описание методики Б.И. Цуканова)*.

Итак, можно констатировать, что в экспериментальной психологии появилась новая, объективная, оперативная, удобная методика определения типа темперамента. Поэтому считаем целесообразным привести данную методику в технологически целесообразном виде, доступном для использования психологами, которые заинтересуются ею.

### 36.3. Объективная методика определения «τ-типа» как количественного показателя темперамента

В ходе проведения оригинальных теоретико-экспериментальных исследований профессор Б.И.Цуканов, используя методику воспроизведения временных интервалов малой длительности (несколько секунд) в слуховом, кинестетическом и зрительном анализаторах, установил фундаментальный факт: представителям различных типов темперамента свойственны закономерные «ошибки», то есть отклонения в «точности» воспроизведения заданных интервалов времени. Хотя сама методика воспроизведения временных интервалов известна почти полтора века, но лишь Б.И.Цуканову удалось доказать связь ошибки воспроизведения длительности секундных интервалов с типом темперамента. Таким образом в распоряжении профессиональных психологов появилась научно обоснованная объективная методика определения типа темперамента. Ею может овладеть каждый специалист психологической службы, соблюдая определенные правила.

Для этого необходимо иметь спортивный секундомер механического типа (электронный секундомер для этих целей не подходит!) и научиться точно отмерять временные интервалы длительностью от 1 до 5 секунд. Сама процедура тестирования состоит в том, что исследователь поочередно предъявляет в случайном порядке интервалы в 1, 2, 3, 4, 5 сек., обследуемый же (методику можно использовать для определения типа темперамента уже у детей с 4−6 лет, когда они могут выполнять инструкцию, держать в руке секундомер и нажимать на его кнопку пуска и остановки хода) должен каждый раз запоминать продолжительность соответствующего временного интервала, задаваемого экспериментатором щелчком кнопки секундомера в начале и конце интервала. Все интервалы, которые экспонируются, предварительно фиксируются в протоколе, а те, которые воспроизводятся − записываются в нем напротив экспонируемых.

Психолог нажимает на кнопку пуска и остановки секундомера точно и четко, не называя продолжительности интервала. Затем он передает секундомер обследуемому и предлагает ему, не глядя на циферблат, нажать на кнопку так, чтобы между первым и вторым нажатием был воссоздан заданный и запомненный интервал. Затем секундомер снова берет психолог, записывает в протокол субъективно воспроизведенный клиентом интервал, возвращает стрелку секундомера в исходную позицию и предъявляет следующий интервал.

Такая процедура повторяется столько раз, сколько интервалов экспонируется и воспроизводится. Мы предлагаем проводить замеры в две серии. Первая, учебная, серия состоит из пяти экспозиций и воспроизведений (например: 4, 2, 5, 3, 1 сек.). В ней человек адаптируется к условиям тестирования и учится работать по предложенным выше правилам. Исследователь может рекомендовать обследуемому вести счет в уме и таким образом более точно запоминать и воспроизводить интервалы. Однако можно работать и без устного счета, полагаясь на свои внутренние биологические часы для запоминания интервалов.

Вторая серия − зачетная (например: 4, 2, 5, 3, 1, 2, 4, 1, 3, 5 сек.). После поочередной экспозиции и воспроизведения всех интервалов подсчитывается показатель типа темперамента, то есть «τ-тип» (тау-тип). Для этого определяется сумма предъявленных психологом интервалов (ΣTo) и сумма воспроизведенных субъектом интервалов (ΣTs). После этого вторая сумма делится на первую и получается «τ-тип» данного человека. Приведем, для примера, один из протоколов опыта.

| | Пробная серия | | | | | Зачетная серия | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| To | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | ΣTo=30 сек. |
| Ts | 3,1 | 2,9 | 3,9 | 2,4 | 0,9 | 2,4 | 2,0 | 6,1 | 3,2 | 1,1 | 1,9 | 2,8 | 1,2 | 2,7 | 6,1 | ΣTs=29,5 сек. |

$$\tau\ (\text{тау-тип}) = \frac{\Sigma Ts}{\Sigma To} = \frac{29,5}{30,0} = 0,98\text{сек.}$$

Итак, в данном примере «τ-тип» испытуемого равен 0,98 сек.

Что это значит, станет понятным, если найти место величины 0,98 сек. в диапазоне «τ-типов» на *рисунке 5*. У данного человека меланхолоидный тип темперамента.

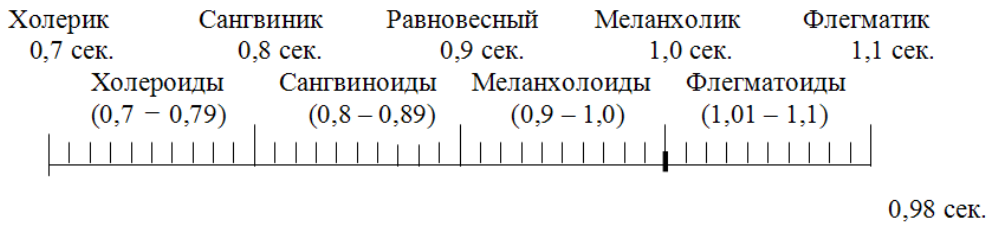



Рис. 5. Место подсчитанного «τ-типа» (0,98 сек. – меланхолоид) в диапазоне «τ-типов» в человеческой популяции по методу Б. И. Цуканова.

Как уже указывалось выше, в ходе тщательного изучения результатов экспериментов со многими тысячами испытуемых профессор Б.И.Цуканов установил, что:

- «чистые» холерики «спешат» и воспроизводят временные интервалы быстрее − их «τ-тип» равен 0,7 сек.;
- «чистые» сангвиники также «торопятся», но меньше, их «τ-тип» достигает 0,8 сек.;
- «чистые» меланхолики воспроизводят временные интервалы точнее всех, их «τ-тип» равен 1,0 сек.;
- «чистые» флегматики «опаздывают» − их «τ-тип» самый большой − 1,1 сек.

Исследователь обнаружил также пятый, средний тип темперамента и назвал его равновесным − его «τ-тип» равен 0,9 сек. Было установлено, что в человеческой популяции «τ-типы» представителей «чистых» и «переходных» типов темперамента распределяются по всей шкале «τ-типов» между 0,7 сек. и 1,1 сек. равномерно.

При измерении «τ-типа» важно также учитывать меру точности воспроизведения обследуемыми интервалов или качество хода их «биологических часов». Для этого используется подсчет среднего квадратического отклонения по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma (XTsi - XToi)^2}{N}},$$ где

**XTsi** − величины 10 субъективно воспроизведенных испытуемым интервалов из ряда Ts протокола тестирования испытуемых,

**XToi** − величины 10 объективно экспонированных испытуемому интервалов,

**N** − число измерений (N=10). Для данного испытуемого σ=0,081 сек.

То есть, данный испытуемый имеет часы с посредственной точностью измерения времени, выступающей психодинамической предпосылкой, задатком развития средних интеллектуальных способностей.

В зависимости от того, какие величины σ получаются, можно выявить задатки одаренного ($\sigma \leq 0,05$), посредственного ($\sigma = 0,05$-$0,15$) и недостаточно ($\sigma \geq 0,15$) интеллектуально развитого человека.

Методика Б. И. Цуканова – уникальная в экспериментальной психологии, позволяющая объективно измерять и количественно определять тип темперамента человека и производные от него качества индивида. Она имеет неоспоримые преимущества перед субъективными методами (например, опросниками), которые определяют не столько тип темперамента, сколько другие личностные, например, характерологические качества человека, которые формируются в процессе воспитания и самовоспитания и системно «надстраиваются» над темпераментом как врожденным, неизменяемым базовым свойством личности. Поэтому определение типа темперамента по опросникам нельзя считать корректным.

Однако, как и у всякого метода, в тесте Б.И.Цуканова существует проблема точности измерения. Последнюю можно контролировать по показателю среднего квадратического отклонения σ или по коэффициенту вариации Kv= σ : τ × 100 %. Наш опыт применения данного метода свидетельствует о том, что существуют субъекты (их около 10 %), которые систематически демонстрируют большую погрешность при измерении.

### 36.4. Структура τ-соответствующих, типологически обусловленных психологических свойств индивида и личности

Располагая таким уникальным количественным показателем степени переживания собственного времени и типа темперамента, как «τ-тип», Б. И. Цуканов осуществил ряд экспериментальных исследований, в ходе которых открыл закономерности и особенности проявления различных психологических свойств индивида и личности в зависимости от изменения «τ –типа» во всем спектре его значений от 0,7 сек. до 1,1 сек. В результате проведения данного цикла исследований им была получена обобщенная структурная характеристика τ-соответствующих качеств индивида и личности. Точнее будет утверждать, что «τ-тип» выступает при этом показателем темперамента как совокупности психодинамических задатков развития предопределенных ими свойств личности, в том числе и ее способностей.

Не вдаваясь в процедурные детали данного цикла исследований, представим краткое изложение их результатов.

Наиболее интересным можно считать полученные ученым с помощью авторской анкеты данные о психологической относительности течения времени в его переживании субъектом. Для этого Б.И.Цуканов обосновал распределение индивидов по всему спектру «τ-типов» на три неравноценные группы:

1) индивиды, которые «спешат»: 0,7 сек. $\leq \tau \leq$ 0,94 сек. (Их 80 % от всей популяции);
2) «точные» индивиды: 0,95 сек. $\leq \tau \leq$ 1,0 сек. (Их 12 %);
3) «медлительные» индивиды: $\tau >$ 1,0 сек. (Их 8 %).

Ученый выдвинул предположение, что «спешащие», «точные» и «медлительные» индивиды существуют в различных временных условиях, поэтому у них должны иметь место существенные различия в оценке субъективной скорости течения переживаемого времени [15, с. 112].

Так, экспериментатор задавал испытуемым с разными τ-типами (от 0,7 сек. до 1,1 сек.) вопрос: «Вам хватает времени в жизни?», который в некоторых случаях дополнялся вопросами: «Вы чувствуете ход времени? Оно идет быстро или медленно?»

В результате опроса было выяснено, что психологическая относительность хода времени может быть представлена следующим образом.

В группе предельно «спешащих» субъектов (холероидная группа) время «летит», в группе «спешащих» субъектов (сангвиноидная группа) время «бежит», в группе немного «спешащих» субъектов (около «равновесного» типа) время «движется».

В группе «не спешащих» субъектов (меланхолоидная группа) время «стоит, не двигается с места».

В группе «медлительных» субъектов (флегматоидная группа) время «движется шагом» [15, с. 117].

Б.И.Цукановым был сделан вывод, что «скорость течения переживаемого времени (V) обратно пропорциональна индивидуальной величине "действительного настоящего" (т.е. "τ-типа"): V ~ 1 : τ.»

Подставляя в эту зависимость значения «τ-типов», можно получить шкалу условных коэффициентов для субъективной оценки скорости течения времени. Так, для «спешащих» субъектов, у которых время «летит», этот коэффициент равен 1,4-1,3, для «точных» субъектов − 1, а для медленных субъектов − меньше 1. То есть, «слева от субъектов, живущих в "неподвижном" времени, находятся субъекты с ускоряющимся течением времени, а справа находятся субъекты с замедляющимся течением времени» [15, с. 119]. В одной и той же ситуации представители крайних типов темперамента по-разному оценивают ход событий во времени, их оценки могут различаться в 1,5-2 раза, что следует учитывать при организации и оценке различных, особенно быстротекущих видов деятельности человека.

Важными и новыми для экспериментальной психологии следует признать данные Б.И.Цуканова об особенностях переживания индивидами с разными «τ-типами» временной направленности в триаде «прошлое-настоящее-будущее». Для определения индивидуальных различий во временной ретроспективе, ситуаспективе и перспективе испытуемым, после замера их «τ-типов», задавались следующие вопросы: «Какое значение в Вашей жизни имеет прошлое, настоящее и будущее? Какое из этих времен Вас привлекает и почему?» Предлагалось давать ответы в свободной форме, начиная с наиболее значимого времени [15, с. 121-125].

Исследователем были получены впечатляющие данные, свидетельствующие о том, что у «разных» τ-типов «неодинаковое субъективное отношение к прошлому, настоящему и будущему... Судя по ответам, в диапазоне 0,70 сек. ≤ τ ≤ 0,86 сек. находятся субъекты с четкой ориентацией в будущее. В диапазоне 0,86 сек. ≤ τ ≤ 0,94 сек. для субъектов наиболее значимо настоящее. Субъекты, предпочитающие прошлое, находятся в диапазоне 0,94 сек. ≤ τ ≤ 1,11 сек.» [15, с. 125-126].

Следовательно, принадлежность к тому или иному «τ-типу» распределяет всех субъектов на три группы с разными ориентациями во временной ретроспективе, ситуаспективе и перспективе. Согласно этому, «...реализованные, актуальные и потенциальные связи... приобретают у субъектов с различной временной ориентацией разную степень значимости, что позволяет одним "жить в прошлом", другим "жить в будущем", а третьим ориентироваться на настоящее» [15, с. 129].

Определение Б.И.Цукановым временных особенностей индивидов с собственной скоростью хода времени и собственной временной перспективой, ситуаспективой и ретроспективой позволило ему говорить о наличии в каждой типологической группе своего обобщенного временного профиля личности. Он приводит пять таких профилей для каждой из пяти «τ-типологических» групп − холероидов, сангвиноидов, равновесных, меланхолоидов, флегматоидов. Приведем подробную характеристику этих профилей [15, с. 130-131].

Так, представители холероидной группы являются предельно «спешащими», они живут в постоянном субъективном дефиците времени. Время кажется им таким, что «летит» и за ним необходимо пытаться успеть. Они направлены в будущее, скорее стремятся достичь поставленную цель. Как утверждает Б.И.Цуканов, И.П.Павлов справедливо называл их «безудержным» типом (*рис. 6*).

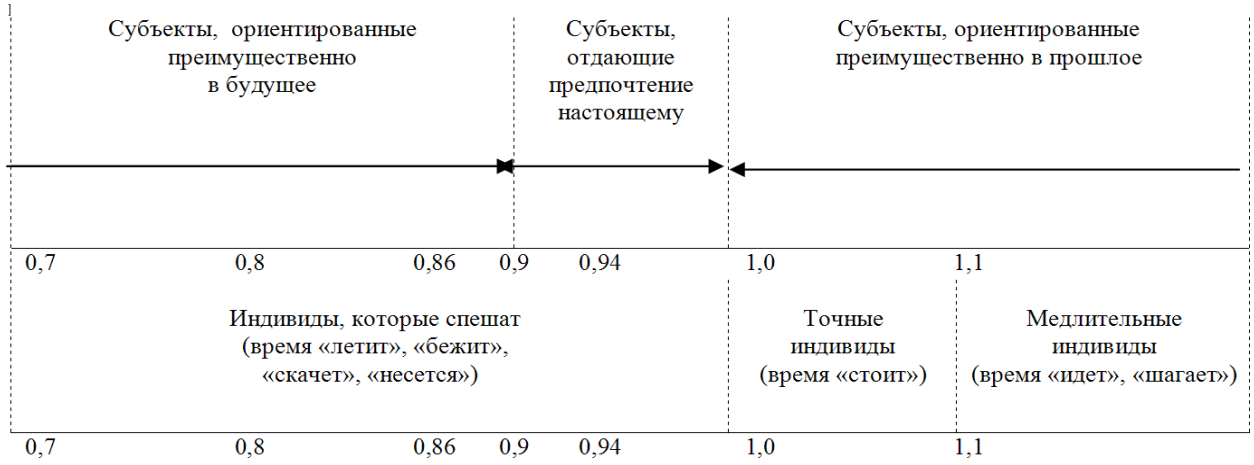



Рис. 6. Схема отношений индивидов ко времени.

Индивиды сангвиноидной группы являются «спешащими», они также живут в субъективном дефиците времени. Для них время «бежит» и поэтому они боятся «не успеть». Будущее является желательным для большинства из них, интересным, его хочется быстрее приблизить, увидеть. И.П.Павлов характеризовал их как «живой» тип.

Для представителей равновесного типа время «течет не очень быстро», поэтому в жизни его «почти хватает». Они не имеют ориентации в будущее или прошлое, поэтому они предпочитают жизнь в настоящем («здесь и теперь»).

Индивиды меланхолоидной группы не испытывают субъективного дефицита времени, время для них «стоит», они как бы заторможены и обездвижены в нем. Большая часть из них ориентирована в прошлое. Поэтому И.П.Павлов справедливо назвал их «тормозным» типом.

Представители флегматоидной группы не испытывают субъективного дефицита времени, они имеют «избыток времени» потому, что оно течет «медленно и равномерно», они привязаны к прошлому. И.П.Павлов точно назвал их «спокойным» типом.

Б.И.Цуканов отмечает, что данные профили обнаруживают себя как достаточно устойчивые образования, которые человечество в процессе воспроизведения сохранило в стойких пределах типологических групп на протяжении всей предыдущей истории. Поэтому индивидуально обусловленные особенности отношения ко времени наложили свой отпечаток на деятельность субъектов, их философские обобщения, политические взгляды, поэтические произведения, что неоднократно отмечали исследователи проблемы времени. По мнению И.Г.Белявского, «анализ таких отпечатков позволяет достаточно точно возродить индивидуальное своеобразие исторических личностей» [15, с. 130-131].

Одновременно, исследователь не соглашается с теми, кто пытается положить особенности переживания времени в основу типологии личности. Ведь эти особенности, выдаваемые за временные свойства личности, связаны с врожденным механизмом собственных часов индивида. Бесспорно, индивид является носителем человеческой личности и в онтогенезе у личности складывается определенное отношение к переживаемому времени, ход которого обеспечивает механизм индивидуальных часов. Но в онтогенезе время, как подчеркивал Фресс, становится для личности и своеобразным «объектом» с определенной ценностью. Время можно «выигрывать», «терять», «дарить», «отдавать», «беречь», «транжирить», «прожигать» и т.д. Личность строит свое отношение ко времени в историческом и даже в космическом масштабе, включая в него и время жизни своего носителя − индивида. Поэтому между профилем индивидуально обусловленного отношения к переживаемому времени и временем личности нет линейной связи.

Некоторые исследователи психологического времени личности направляют свои усилия на то, чтобы помочь личности «овладеть временем жизни... изменять течение субъективного времени, сжимая его и растягивая, ускоряя и замедляя его»; научить личность «управлять собственным временем для наиболее полной творческой самореализации». Решение такой задачи возможно при одном непременном условии: нужно исходить из индивидуальных особенностей течения переживаемого времени, обусловленных ходом собственных часов индивида, а не игнорировать законы их хода. Чтобы владеть временем, необходимо, по меткому выражению Фресса, достигнуть «мудрости стариков» и принять время таким, каким оно дано каждому из нас, с его длиннотами, нехватками и ненадежностью. Время нельзя сжать спешкой и нельзя растянуть ожиданием, ибо скорость его хода у каждого индивида относительна. Истинная способность управлять временем открывается личности только тогда, когда она обретает умение приспосабливать свою деятельность так, чтобы не попадать ни в ситуацию вынужденной спешки, ни в ситуацию вынужденного ожидания. В этом и заключается подлинное искусство владения временем, которое можно воспитать у каждой личности и довести до совершенства на основе знания об особенностях хода собственных часов [15, с. 131-133].

В этом положении Б.И.Цуканова о времени жизни как о своеобразном «объекте» с определенной ценностью, как о настоящем богатстве, которым владеет личность и которое определяет ценность других ее свойств, и в целом – ценность самой личности, закладываются основы нового направления в науке − аксиопсихологии времени личности.

### 36.5. Психогенетический закон репродукции потомков и типологически предопределенные диспозиции рождения индивидов и психического развития личностей в системе «родители-дети»

Не менее важным, чем предыдущие, является открытие Б.И.Цукановым закономерности воспроизведения, рождения родителями детей с определенными «τ-типами». Им было установлено, что воспроизведение «τ-типов» при переходе от поколения к поколению является не случайным, а закономерным процессом.

Для выявления этой закономерности ученый провел исследование 50 семей, имеющих одного, двух, трех и более детей (сибсов). У родителей и детей (старше 6 лет) измерялся «τ-тип». Родители (отец − ♂, мать − ♀) и дети (первый ребенок − S1, второй ребенок − S2, третий ребенок − S3) размещались по своим индивидуальным значениям «τ-типов» на линии сплошного спектра «τ-типов». Проведенный после этого анализ соотношения «τ-типов» отцов и детей позволил выделить три основных варианта комбинаций расположения родительских пар, в которых сохраняются устойчивые направления воспроизведения потомства ( *рис. 7*) [14, с. 32-37].

Комбинация **I** характеризуется тем, что родители, принадлежащие к холероидной и (или) сангвиноидной группам, стремятся воспроизвести потомков в направлении незанятых меланхолоидной и флегматоидной групп.

Комбинация **II** проявляется в том, что родители, которые относятся к меланхолоидной и (или) флегматоидной группам, стремятся родить детей противоположным образом − в направлении незанятых сангвиноидной и (или) холероидной групп. «Иначе говоря, если родители находятся в типологических группах по одну сторону от оси симметрии, проходящей через точку “равновесного” индивида в сплошном спектре “τ-типов”, то процесс воспроизводства потомства идет в направлении зоны свободных типологических групп» [15, с. 95].

Комбинация **III** характеризуется тем, что «τ-типы» отца и матери занимают противоположные относительно оси симметрии типологические группы. При этом выяснилось, что потомки по своим «τ-типам» воспроизводятся в зонах

свободных типологических групп, находящихся между родителями, и проявляют тенденцию приобретать «τ-тип» в порядке от матери к отцу [15, с. 95].

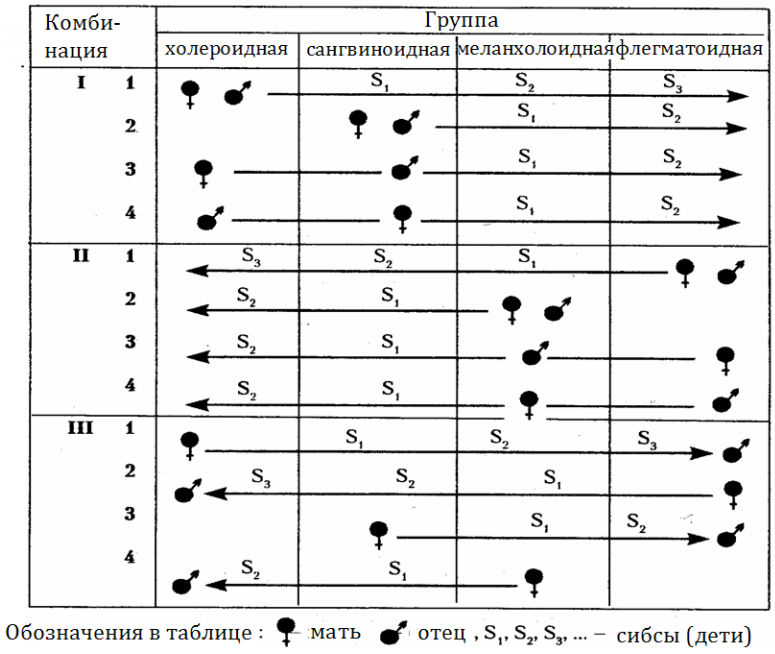



Рис. 7. Направления репродукции «τ-типов» при рождении детей в зависимости от положения родителей в типологических группах по Б.И.Цуканову [14, с. 34]

Б. И. Цукановым было сформулировано общее правило воспроизводства «τ-типов» в системе «родители-дети»: «направление репродукции сибсов любой родительской парой задается начальными условиями − положением (местом) родителей в типологических группах» [14, с. 35].

Из этого правила следует ряд важных последствий.

1. Одна и та же родительская пара репродуцирует потомков с разными типами темперамента («τ-типами») в направлении, заданном начальными условиями (имеющимися у родителей «τ-типами»).

2. Разные по начальным условиям (исходным «τ-типам») родительские пары могут репродуцировать потомков одного типа темперамента, то есть так называемых «психодинамических близнецов» (с тождественными «τ-типами»).

3. На процесс репродукции «τ-типов» накладывается ограничение, которое проявляется в инверсии направления репродукции, обеспечивающей вместе с предшествующими результатами, воспроизведение типологических групп в устойчивых границах. Это означает, что при условии, когда процесс репродукции потомков достигает крайней группы (это холероиды или флегматоиды), то дальнейшая репродукция идет в обратном направлении. Данный колебательный процесс наблюдается особенно отчетливо у многодетных родителей, родивших четверо и более детей.

Открытый Б. И. Цукановым механизм инверсии и колебательного процесса репродукции в рамках четырех основных типологических групп показывает, «что в принципе любая родительская пара потенциально способна родить представителей всех типологических групп» [14, с. 35].

Исследователь делает общий фундаментальный вывод, теоретическое и практическое значение которого для научной психологии, генетики и педагогики специалистам еще предстоит осознать в полной мере в будущем: «Если рассматривать три комбинации в целом, то репродукция индивидов в человеческой популяции представляет собой колебательный процесс, аналогичный колебаниям маятника. Эти колебания осуществляются от одного крайнего положения (“чистый” холерик) ко второму крайнему состоянию (“чистый” флегматик), которые симметричны положению равновесия, находящемуся в точке “равновесного” типа. Нетрудно понять, что именно колебательный процесс репродукции способен обеспечить сохранение неизменного числа типологических групп в непрерывном потоке поколений человеческой популяции.

В отличие от механических непрерывных колебаний маятника, колебания репродукции потомков представляют собой дискретный, квантованный процесс. Потомки, репродуцированные в направлении, заданном начальными условиями, разносятся по линии сплошного спектра индивидов по типологическим группам на фиксированные “расстоянии”, как от одного из родителей, так и друг от друга. Таким фиксированным “расстоянием” между одним из родителей и первым ребенком, между первым и вторым ребенком и т.д., является размер типологической группы» [14, с. 35-36].

Сформулированный Б.И.Цукановым «дискретный закон репродукции» имеет и другие последствия, которые позволяют понять природу продуцирования «τ-типов» в человеческой популяции. Так, ученый утверждает, что «между психическими составляющими темперамента родителей и детей не имеется наследственной зависимости...» [14, С. 36]. Речь идет не о прямой передаче одного и того же «τ-типа» от родителей к детям. Исключение составляют только так называемые «психодинамические близнецы».

Нетрудно заметить, что действие «психогенетического закона», открытого ученым, удивительным образом соответствует закону эволюции Ч.Дарвина, по которому природный отбор обеспечивается наследственностью и изменчивостью. «Психогенетичний закон» воспроизведения потомства действует через сложный механизм закономерного заполнения всех типологических групп популяции в определенных количественных пределах

(холероидов − 14 %, сангвиноидов − 44 %, «равновесных» − 4 %, меланхолоидов − 29 % и флегматоидов − 9 %), а семей − представителями разных типологических групп по принципу дополнения. Вспомним, что понятие «семья» можно трактовать и как «семь Я», из которых два «Я» − это родители, а пять «Я» −дети, которые заполняют все пять типологических групп и делают такую семью уникальной популяционной единицей, способной адекватно, разнообразно реагировать на временные вызовы динамичной окружающей среды. Поэтому полноценные семьи обычно тянутся именно к указанному в ее названии численному составу.

Б.И.Цуканов констатирует, что «в психогенетическом законе репродукции много непонятного. Ясно только то, что главная роль в этом процессе отводится матери. Так, во всех трех комбинациях направление репродукции задается местом матери в линейном порядке типологических групп. Это наводит на мысль, что у матери существует своеобразный механизм "чувствительности" к направлению репродукции. Второй механизм можно назвать "послеродовой памятью матери", в которой должно фиксироваться место предыдущего ребенка, чтобы следующий был сдвинут на расстояние, определенное условиями квантования. Эти механизмы поднимают мать на уровень Геи-Реи-Кибелы, Праматери всех богов, культ которой еще у древних народов отображал великую силу материнства и великое таинство зарождения жизни» [14, с. 37].

Разумеется, что открытый Б.И.Цукановым «психогенетический закон репродукции» должен быть самым тщательным образом учтен специалистами в области генетической, педагогической и возрастной психологии, стать одним из принципов развития нового научного направления − психогенетики.

### 36.6. Циклоидный характер динамики становления и жизнедеятельности индивида и личности

Следующий важный аспект теории Б. И. Цуканова о времени в психике индивида освещает закономерную связь «τ-типа» с периодичностью, цикличностью разнообразных процессов жизнедеятельности человека. Специалисты выделяют у человека, как высокоорганизованного существа, около 120 различных временных ритмов или циклов. Все они делятся на три большие группы:

– ультрадианные (с периодами менее 24 часов, т.е. часовые, минутные, секундные);

– циркадианные (околосуточные);

– инфрадианные (с периодами более суток, то есть суточные, недельные, месячные, годовые).

Совокупность ритмов определяется специалистами, как единая периодическая система колебаний жизнедеятельности организма. Впрочем, вопрос о механизме такой системности оставался открытым. Б.И.Цуканов поставил цель выяснить закономерности взаимосвязи между ультрадианными, циркадианными, инфрадианными ритмами и «τ-типами».

Идя оправданным экспериментальным путем сопоставления индивидуальных значений «τ-типа» с индивидуальными значениями периодов таких важных для жизнедеятельности организма ритмов, как ритм сердечной деятельности (пульс), ритм дыхания, периоды бодрствования и сна и другие, он установил следующее.

Между периодом сердечной деятельности (временными интервалами между двумя ударами пульса) и «τ-типом» в выборке из 90 испытуемых, существует высокая корреляционная связь (на уровне 0,98-0,99), а примерно у трети из них «τ-тип» совпадает с продолжительностью пульса (!). На основе этих данных исследователь делает вывод о том, что сердце с его пульсацией выступает в качестве своеобразного маятника биологических часов человека, тогда как мозг выполняет функцию измерения хода времени, переживаемого индивидуально [15, с. 136-139].

В другом эксперименте ученым было установлено, что продолжительность дыхательного цикла индивида определяется целым числом единиц переживания времени, т.е. «τ-типов», по формуле:

**Тдых.=К×τ**, где **К=2, 3, 4, 5, 6**

Вместе с тем, наблюдаются определенные особенности такой связи для различных типологических групп. Так, у индивидов холероидной группы коэффициенты «К» имели значения от 2 до 5, для представителей сангвиноидной и меланхолоидной групп этот коэффициент был таким же, как и у равновесных, т.е. равным 4, хотя и встречались редкие исключения. Для представителей флегматоидной группы были присущи коэффициенты «К», равные 5 и 6. Б.И.Цуканов обратил внимание на то обстоятельство, что «среднегрупповые субъекты» демонстрируют закономерное соотношение длительности дыхания и «τ-типа», равное 4:1, что имеет ключевое значение для его дальнейших рассуждений.

Интересными и одновременно теоретически и практически значимыми оказались полученные Б.И.Цукановым экспериментальные данные относительно нормативных периодов бодрствования и сна для субъектов с разными «τ-типами». Эти данные разрушают некоторые ошибочные стереотипы здравого смысла, в частности, о необходимой продолжительности сна, которые могут привести к нежелательным последствиям в здоровье людей. Одним из них является неправильное утверждение, что «холерики имеют малую продолжительность сна, а флегматики большую». Профессор доказал, что все обстоит как раз наоборот. Но он не остановился на этом и математически точно вычислил нормативную продолжительность сна для большинства «τ-типов», что имеет огромное гигиеническое значение. Статистическая обработка данных специального опроса (задавался вопрос: «Сколько часов в сутки Вам нужно, чтобы выспаться и хорошо себя чувствовать? Попробуйте определить количество времени с точностью до четверти часа») позволила сформулировать соответствующие функции для каждой типологической группы. Продолжительность сна Tm в часах может быть рассчитана по следующим формулам:

Tmхол=10,6 − τ (ч) для холероидов (0,7 сек. ≤ τ ≤ 0,79 сек.);

Tmсанг-равн-меланх=23,8 − 17,9 τ (ч) для сангвиноидов, равновесных и меланхолоидов (0,8 сек. ≤ τ ≤ 1,0 сек.).

Tmфлегм=9 − 4τ (ч) для флегматоидов (1,01 сек. ≤ τ ≤ 1,1 сек.).

Следовательно, наибольшая продолжительность сна у «чистого» холерика (~ 9,9 часа), средняя − у равновесного (~ 8 часов), а наименьшая − у «чистого» флегматика (~ 4,6 часа).

На основе этих функций Б. И. Цуканов построил график нормативной продолжительности сна (Tm, в часах) у индивидов в зависимости от их «τ-типа» (*рис. 8*) [15, с. 145].

Ученый дал логичное объяснение необходимой продолжительности сна, связывая ее с условной мощностью затраты энергии мозга у представителей разных типов темперамента. Так, у «чистого» холерика эта мощность примерно в 1,6 раза больше, чем у «чистого» флегматика. То, что он должен спать почти вдвое дольше, чем «чистый» флегматик, объясняется нелинейностью зависимости между условной мощностью затраты энергии и периодами сна, что требует дополнительных комплексных исследований с привлечением биофизиков и других специалистов [15, с. 147].

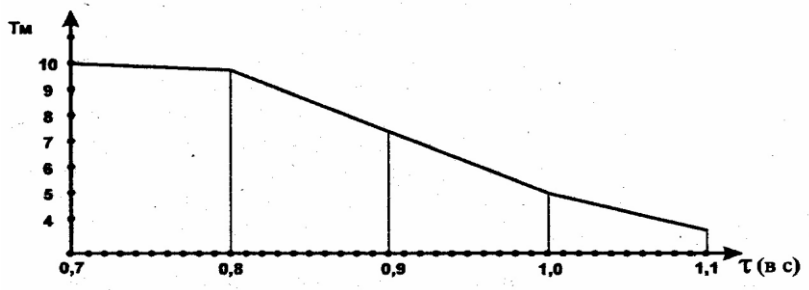



Рис. 8. Нормативная продолжительность сна (Tm) в часах у индивидов в зависимости от их «τ-типа» [15, с. 145].

Поиск следующих, важных для организма, индивида и личности биологических ритмов, Б.И.Цуканов связывает именно с «τ-типом» и так называемым передаточным числом, который заложен, по убеждению ученого, в ход биологических часов и равняется 1:4. Каждый следующий биологический цикл человека рассчитывается по формуле $Tn=4\times\tau\times Tn-1$, где Tn − период указанного цикла. Таким образом, им был вычислен, в частности, период бодрствования в течение суток для среднегрупповых субъектов, сангвиноидной и меланхолоидной групп [15, с. 149], соотношение которых совпало с величинами определенных по предыдущему методу периодов продолжительности сна.

Дальнейшее изучение инфрадианных циклов привело исследователя (мы опускаем здесь и далее целую цепь основательных размышлений и расчетов автора теории) к открытию большого биологического цикла индивида, который рассчитывается по формуле $C=8{,}51\times\tau$ (лет) [15, с. 153].

Универсальность большого биологического цикла была подтверждена ученым путем его сопоставления с существующими системами возрастной периодизации таких известных специалистов, как Дж. Биррен, Д.Б.Бромлей, Г.Гримм и др., а также − при определении моментов обострения сердечно-сосудистых заболеваний в группах риска, о чем будет сказано далее [15, с. 153-157].

Большой биологический цикл индивида может быть представлен, по мнению Б.И.Цуканова, наглядно «в виде» следа колеса, катящегося без скольжения. Суть этого представления состоит в следующем: «Из классической механики известно, что если зафиксировать точку на ободе колеса в момент ее соприкосновения с дорогой, то после завершения полного оборота колеса точка опишет арку циклоиды и снова соприкоснется с дорогой. Цикл завершится, а след между началом фиксации положения точки и конечным ее положением после полного оборота будет равен длине обода катящегося колеса» [15, с. 163]. Схема циклоидной модели времени, переживаемого в виде «катящегося колеса», т.е. большого биологического цикла, приведена на *рисунке 9*.

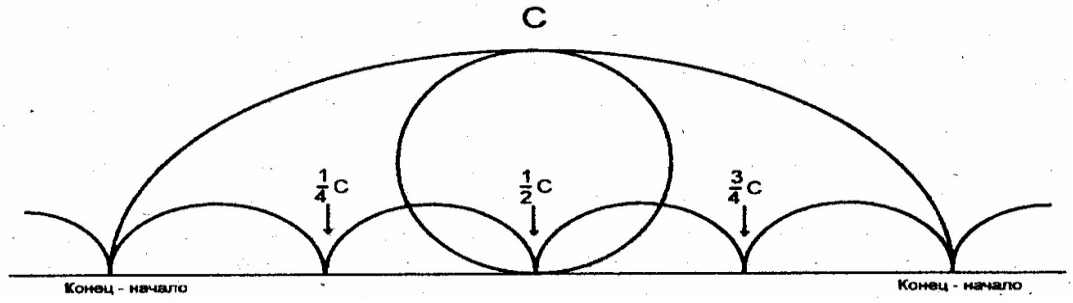



Рис. 9. Циклоидная модель времени, переживаемого индивидом [15, с. 164].

Итак, как подытоживает Б.И.Цуканов, «большой цикл “катится” из прошлого в будущее, а мозг, благодаря “обратному ходу” прокачивает переживаемую субъектом длительность, заключенную между началом и концом цикла, из будущего в прошлое. Используя образное сравнение Д.Гранина – мозг, как часовой механизм, прокачивает время, как насос воду. И каждый индивид, чувствуя работу своего “насоса”, понимает, что он живет во времени. Но как мозг инверсирует время? Этот вопрос пока остается величайшей загадкой» [15, с. 163].

Таким образом, результаты проведенных Б.И.Цукановым исследований свидетельствуют о том, что собственная единица времени является шагом хода центральных часов индивида. Роль главного маятника в этих часах выполняет сердце человека. Используя кратность отношения **τ** к длительности дыхательного цикла (1:4 для среднегруппового субъекта − Р. В.) удалось обнаружить аналогию хода центральных часов с механическими часами.

В механизме центральных часов существует определенное передаточное число, которое позволяет установить связь между ультра-, цирка- и инфрадианными циклами жизнедеятельности организма индивида. Выделенный большой биологический цикл позволяет точно объяснить возрастную периодизацию, «психологические переломы», начало психосоматических срывов в жизни личности [15, с. 166].

### 36.7. Качество хода собственных часов индивида и успешность усвоения и осуществлению личностью разных видов деятельности

Важным аспектом разработанной Б.И.Цукановым теории времени в психике индивида является тесная связь между качеством хода собственных часов и успешностью (производительностью, оперативностью, точностью, эффективностью и т.д.) деятельности личности. Ему удалось найти убедительные доказательства того, что временная организация индивида и личности определяет успешность различных видов деятельности: спортивной, музыкальной, познавательной, интеллектуально насыщенной. Это выступает психодинамической предпосылкой (задатком) развития способностей и одаренности личности.

На этот раз ученый отыскивает показатели качества работы собственных часов индивида в самой процедуре определения «τ-типа», в его точности, стабильности при воспроизведении разных, как это видно из самой методики определения «τ-типа» *(см. ранее приведенную объективную методику определения типа темперамента)* секундных интервалов (1, 2, 3, 4, 5 сек.). Естественно, что при воспроизведении различных интервалов индивид может демонстрировать значения **τi**, отклоняющиеся от среднего значения «τ-типа». Степень же стабильности «τ-типа» можно вычислить с помощью среднего квадратического отклонения **σ**. Разумеется, что при минимальном значении **σ** показатель «τ-типа» демонстрирует большую стабильность, за чем стоит более высокое качество хода собственных часов, или, как говорит ученый, достигается аналог «хороших» часов. Последние должны удовлетворять двум следующим условиям [15, с. 168]:

$$1)\ \tau i \rightarrow \tau = const;\ 2)\ \sigma \rightarrow 0.$$

Итак, для идеального варианта «хороших» часов свойственно условие σ =0. Но в действительности оно не выполняется – из-за того, что «в психике индивида существует минимальный предел разрешающей способности, равный примерно 0,01 сек. Кроме того, не исключены систематические погрешности измерительной аппаратуры, применяемой в методике. Поэтому второе условие (условие низкой вариативности τi) следует рассматривать как индивидуальную меру, показывающую степень реального приближения к аналогу “хороших” часов (в пределе σ = 0,01 сек.).

Обнаруженные исследователем закономерности воспроизводства “τ-типов” в человеческой популяции показывают, что каждый индивид рождается со своим центральным часовым механизмом. Так как качество хода собственных часов зависит от врожденных возможностей индивидуального мозга, то вполне вероятно допустить, что в человеческой популяции существуют индивиды с аналогом “хороших” часов и индивиды с различными отклонениями от них» [15, с. 168].

В связи с этим, Б.И.Цуканов формулирует гипотезу о том, что «максимальное приближение к аналогу “хороших” часов должно иметь место скорее у тех индивидов, которые достигли высокой продуктивности в избранном виде познавательной деятельности» [15, с. 170].

Доказательство этой гипотезы осуществлялось путем измерения «τ-типа» и σ у представителей трех групп. Первые две группы составляли профессиональные работники и студенты с высокими показателями познавательной и учебной деятельности. В частности, в первую группу вошли ученые − геологи, математики, физики, философы, химики, историки, психологи с ученой степенью кандидата или доктора наук, окончившие школу с золотой или серебряной медалью, а вуз − с «красным» дипломом. Как выяснилось, все они продемонстрировали стабильность свойственного им «τ-типа», а расхождения значений среднего квадратического отклонения не выходили за пределы 0,02 сек. ≤ σ ≤ 0,06 сек.

У представителей второй группы − студентов разных факультетов Одесского государственного университета имени И.И.Мечникова (исследование проводилось в 1988 г.), окончивших школу с золотой медалью и имевших высокий балл в аттестате (не ниже 4,8 по 5-балльной системе) − также оказался стабильный «τ-тип» во всех типологических группах со средним квадратическим отклонением в пределах 0,04 сек. ≤ σ ≤ 0,08 сек.

В третью группу были включены учащиеся 8−10-х классов одной из школ г. Одессы с низким показателем успешности обучения (средний балл меньше 3,5 по 5-балльной системе). Они продемонстрировали примерное выполнение условия τi ≈ const для разных типологических групп, а диапазон индивидуальных значений среднего квадратического отклонения был почти в 4 раза шире, чем в первых двух группах: 0,12 сек. ≤ σ ≤ 0,28 сек.

Ученый провел также дополнительное исследование «τ-типа» у учеников с умственной отсталостью, обучавшихся в Одесской вспомогательной школе № 75. Всего было обследовано 72 ученика 2−9-х классов с диагнозом «олигофрения в степени дебильности». В ходе исследования было установлено, что «в случае умственной отсталости собственная единица времени индивида не является стабильной, а меняется скачком в зависимости от глубины умственного дефекта. Иначе говоря, в силу имеющегося скачка, в психике олигофренов отсутствует собственная структура непосредственно переживаемого времени. Поэтому можно думать, что трудности с усвоением временных понятий, трудности с формированием представлений о метрических свойствах времени, нарушения ориентировки в прошлом и будущем у олигофренов во многом определяются отклонениями от аналога “хороших” часов» [15, с. 180-181].

На основе проведенного исследования Б.И.Цуканов делает вывод, что «продуктивность познавательной деятельности субъекта определяется не самой по себе принадлежностью к одному из пяти “чистых” типов, а качеством хода его собственных часов» [15, с. 174]. Тем самым была подтверждена выдвинутая гипотеза.

Ученый делает также следующее принципиальное заключение: «Самый высокий уровень способности к обучению и овладению закономерностями окружающей действительности, при прочих равных условиях, наблюдается у тех индивидов, субъективный ход времени которых максимально соответствует ходу “хороших” часов. Согласно полученным данным, к группе с высокими интеллектуальными задатками относятся те индивиды, у которых σ ≤ 0,05 сек. Эти задатки в течение жизни могут превращаться в те или иные интеллектуальные способности» [15, с. 174].

И, наоборот, как утверждает Б.И.Цуканов, «к субъектам с ослабленным интеллектом могут быть отнесены те индивиды, у которых обнаруживаются большие вариации хода собственных часов (0,1 сек. ≤ σ ≤ 0,2 сек.) Судя по среднему баллу их успеваемости, способность к обучению у них невысока» [15, с. 175].

Одновременно, исследователь делает необходимое предостережение: «Мы не намерены сводить проблему интеллекта к часовому механизму. Аналог "хороших часов" следует рассматривать как одну из предпосылок высокого интеллекта. Если индивид родился с "хорошими часами", то у него есть потенциальная возможность проявить и высокий уровень понимания, и широту познания, и глобальную способность "правильно мыслить" в избранном виде деятельности. Монтень говорил, что мозг хорошо устроенный стоит выше, чем мозг хорошо наполненный. Мы будем недалеки от истины, если скажем, что мозг, устроенный подобно часовому механизму с высокой степенью организованности и упорядоченности (т.е. с минимумом вариаций собственного хода), обладает качеством производить высокоорганизованную и упорядоченную психическую функцию любого уровня. Поэтому вполне возможно, что такие черты интеллекта, как легкость, изящность, тонкость, оригинальность, проявляющиеся в решении творческих задач, связаны с характеристиками хода "хороших" часов» [15, с. 175].

Б.И.Цукановым было также проведено оригинальное исследование хода собственных часов у музыкально одаренных учеников Одесской специальной музыкальной школы имени П.С.Столярского. На основе расчета «τ-типов» и средних квадратических отклонений таких выдающихся исполнителей, выпускников этой школы, как Э.Гилельс, Л.Гилельс, М.Фихтенгольц (использовались данные обследования этих музыкантов Д.Г.Элькиным), ученый определил, что показателями музыкальной одаренности могут выступать, при наличии прочих равных условиях, таких как хороший мелодический слух, чувство ритма и др., следующие условия: τ → 1,0 сек. и σ → 0,01 сек. Эти условия являются индивидуальной мерой приближения к аналогу «хороших» часов. Другими словами, это означает, что показателем музыкальной одаренности является принадлежность к «чистому» меланхолику как наиболее точному субъекту с максимально стабильным, т.е. качественным, ходом собственных часов [15, с. 182].

Разумеется, эти и рассмотренные ранее данные имеют огромное значение для дифференциальной психологии и психологической практики, для решения задач выявления, развития и поддержки одаренной молодежи. Очевиден и их аксиологический смысл, поскольку одаренность получает свою ценностную характеристику со стороны указанных особенностей временной организации индивида.

### 36.8. Патопсихосоматические проявления временных типологических характеристик индивидов и личностей

Один из наиболее интересных и практически значимых аспектов теории Б.И.Цуканова связан с идеей Гиппократа о «предпочитаемых» болезнях. Ученый возвращает нас к исходным положениям учения «древнегреческого гения» о психосоматическом единстве человека, который утверждал, что эти болезни являются одним из объективных показателей принадлежности индивида к определенной типологической группы. Более того, Гиппократ определял типы темперамента не столько по известным жидкостям (желчь, кровь, черная желчь, лимфа), сколько по болезням, локализующимся в определенных типологических группах.

К числу «предпочитаемых» относятся хронические неинфекционные заболевания, среди которых первое место занимают сердечно-сосудистые болезни (ССБ), поскольку этими болезнями, по данным Всемирной организации здравоохранения, страдает четверть взрослого населения планеты. Болезни сердца, в частности, ишемическая болезнь сердца (ИБС), выступают причиной каждой второй смерти, каждой третьей инвалидности, приводят к огромным экономическим потерям.

Б.И.Цуканов, исходя из собственной теории времени, обратил внимание на то, что ИБС является хроническим заболеванием, развитие и течение которого должно иметь временную развертку, а такая ее клиническая форма, как инфаркт, проявляется в определенном возрасте [15, с. 90].

Ученый выдвинул предположение, что в человеческой популяции существуют индивиды, которые «предпочитают» и болеют ИБС. Если такие индивиды или их группы существуют, то можно заранее выявить так называемые факторы риска появления этой болезни у данных индивидов. Конечно, было бы целесообразно искать эти факторы риска в самом факте принадлежности индивидов к определенным типологическим группам, в их расположении в определенных местах всего спектра «τ-типов».

Ученый учел то обстоятельство, что одним из главных факторов риска, который приводит к ИБС, в кардиологии признается артериальная гипертония. Поэтому в ходе специального эксперимента он определил систолическое артериальное давление (САД) и диастолическое артериальное давление (ДАД) у здоровых мужчин и женщин (всего 134 человека в возрасте от 19 до 26 лет) и свойственные для них «τ-типы» и обнаружил зоны, в которых располагаются представители с гипо- и гипертонической тенденциями. Ученый установил, что в холероидной (0,7 сек. ≤ τ <0,8 сек.) и флегматоидной (1,0 сек. < τ ≤ 1,1 сек.) группах располагаются индивиды с гипотонической тенденцией, а в определенных подгруппах сангвиноидов (0,8 сек. ≤ τ ≤ 0,86 сек.) и меланхолоидов (0,94 сек. ≤ τ ≤ 1,0 сек.) размещаются индивиды с гипертонической тенденцией. Для равновесных индивидов свойственна среднестатистическая норма систолического и диастолического артериального давления (р = 120/70 мм рт. ст.) [15, с. 90-91].

Когда же Б.И.Цуканов провел измерение «τ-типов» у 90 постинфарктных больных перед выпиской из отделения реабилитации 3-й городской кардиологической больницы г. Одессы, то был обнаружен интересный факт. Все обследованные постинфарктные больные четко распределились на две группы по «τ-типам», которые были свойственны для выделенных ранее здоровых индивидов, сангвиноидов и меланхолоидов, − с гипертонической тенденцией (*рис. 10*) [15. с. 92].

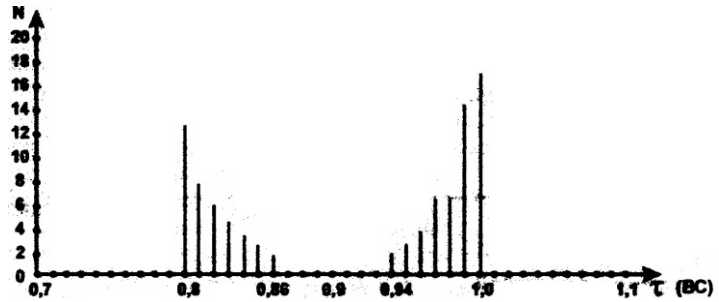



Рис. 10. Распределение количества постинфарктных больных (N – ось ординат) в сплошном спектре «τ-типов» (ось абсцисс) по Б. И. Цуканову [15, с. 92].

Таким образом, Б.И.Цуканову «удалось обнаружить весьма важный факт: ишемическая болезнь сердца локализуется в пределах только тех типологических групп индивидов, для которых она является “предпочитаемой”, и за пределы этих групп не выходит. Сама болезнь очертила границы обеих групп “чистыми” сангвиниками и “чистыми” меланхоликами, перенесшими инфаркт миокарда.

Между индивидами обеих групп имеется также ряд качественных отличий в протекании клинической формы болезни. Так, у индивидов сангвиноидной группы она носит резкий, острый характер. В этой группе преобладают трансмуральный и крупноочаговый инфаркты. Повторный инфаркт угрожающе опасен для жизни. Процесс восстановления у этих больных протекает медленно. У индивидов меланхолоидной группы, наоборот, течение болезни отличается меньшей выраженностью. Здесь чаще встречается мелкоочаговый инфаркт. Больные могут перенести два-три и более инфарктов, но процесс их восстановления происходит быстрее» [15, с. 92-93].

Ученый рассчитал количество носителей «τ-типов», содержащихся в диапазонах 0,8 сек. ≤ τ ≤ 0,83 сек. и 0,97 сек. ≤ τ ≤ 1,0 сек., в которых сосредоточен основной массив постинфарктных больных, и получил «26 % от общего числа индивидов, входящих в репрезентативную выборку “τ-типов” человеческой популяции (*рис. 10*). Это соответствует мировой статистике ССЗ, приведенной выше» [15, с. 93].

Б.И.Цуканов объясняет этот факт учением Гиппократа, по которому в психосоматической структуре одной четвертой части всех индивидов, относящихся к сангвиноидному и меланхолоидному типам темперамента, имеется «место наименьшего сопротивления» именно по отношению к сердечно-сосудистым болезням.

Исследователь провел систематическое изучение собственной единицы времени у индивидов с другими хроническими неинфекционными заболеваниями − болезнями печени, почек, желудка и т.д. - и получил данные об их локализации в определенных типологических группах сплошного спектра «τ-типов». Обследовались больные, которые лечились в городской клинической больнице и в международном центре здоровья г. Одессы. На *рисунке 11* приведена схема локализации «предпочитаемых» болезней в сплошном спектре «τ-типов» [15, с. 94].

Эта схема, в целом, соответствует тому, как Гиппократ объяснял происхождение болезней у представителей четырех типов темперамента преобладанием одной из четырех жидкостей в организме. Однако принадлежность индивида к определенному типу темперамента с присущими ему «предпочитаемыми» болезнями не означает фатальной неизбежности заболевания этими болезнями. Тип темперамента свидетельствует лишь о том, «что в организме данного индивида есть система, в которой в определенный период жизни может начаться развитие заболевания». Это «переоткрытие» одесским профессором внутрииндивидуальных факторов появления патогенных процессов позволяет психологам по-новому осмыслить механизмы детерминации психосоматических заболеваний. Благодаря этому, впервые появилась возможность определить группы риска возникновения тех или иных заболеваний у представителей определенных типологических групп.

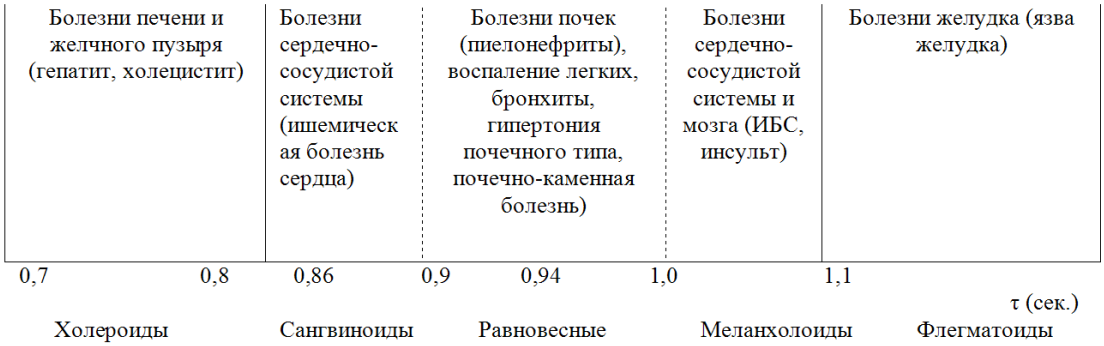



Рис. 11. Схема типологических групп и соответствующих им «предпочитаемых» болезней в сплошном спектре «τ-типов» [15, с. 94].

Ученый не ограничивается только этим аспектом патогенеза «предпочитаемых» болезней, но делает еще одно фундаментальное открытие, доказав, что «проявление хронических неинфекционных заболеваний имеет временную развертку, определяемую ходом собственных часов индивида» [15, с. 94].

Ему удалось установить закономерности периодизации в процессе течения и обострения, прежде всего, сердечно-сосудистых заболеваний, связав ее с большим биологическим циклом. Было выдвинуто, а затем доказано предположение, что начало этих заболеваний совпадает либо с концом текущего большого биологического цикла,

либо с концом его четверти. Для доказательства этого предположения ученый определял «τ-тип» у 289 людей с инфарктом миокарда (первый и повторный), мужчин и женщин, и соответствующий ему индивидуальный большой биологический цикл, который сравнивался с «возрастом» сердечного приступа. Все количественные данные заносились в специальные таблицы и обобщались.

Проведенное «сравнение расчетных и статистических возрастов показало, что у “среднегрупповых больных” (в соответствующих сангвиноидной и меланхолоидной подгруппах – Р. В.) болезни сердца начинаются в возрасте, определяемом через целое или дробное число прожитых больших биологических циклов, а начало болезней совпадает с концом текущего цикла, или с концом его четверти…» (*рис. 12 и 13*) [15, с. 157].

Б.И.Цуканов установил, что «для большинства обследованных больных общим является то, что гипертонические кризы, приступы стенокардии, инфаркты не только совпадают с концами четвертей текущих циклов, или с их концами, но и начинают повторяться с периодичностью 1/4С, 1/2С; 3/4С; С; 1 1/2С, в зависимости от принадлежности к типологической группе и полу индивида. Болезнь приобретает хронический характер, иногда заявив о себе на ранних этапах онтогенеза…» [15, С. 160].

Ученый предупреждает, что «кроме индивидов, у которых конец текущего большого цикла проявляется в сердечных болях, имеется значительное число больных, у которых болезнь протекает бессимптомно, в скрытой форме. Это наиболее опасная форма, ибо она часто приводит к внезапной смерти» [15, с. 161].

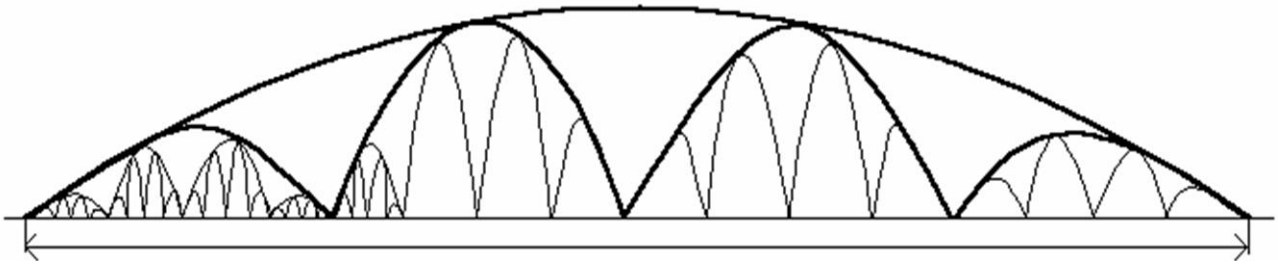


Рис. 12. Большой биологический цикл (С = 8,51 • τ лет)
и его дифференциация на четверти и т.п. по Б. И. Цуканову

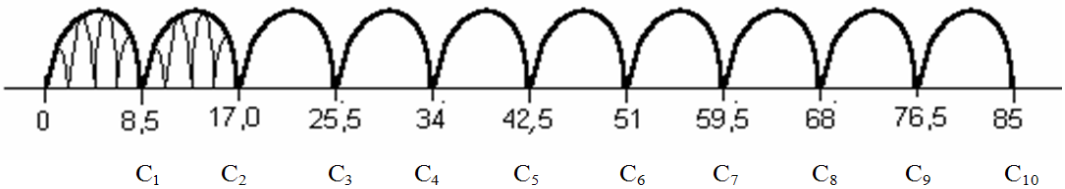



Рис. 12. «С-периодичность» (С = 8,5 лет) жизненного пути человека с τ = 1,0 сек.
(«чистый» меланхолик) по Б. И. Цуканову [15].

По данным Б.И.Цуканова, встречается немало кардиологических больных, у которых каждая ¼ С делится на четыре части, в конце которых также происходят болезненные проявления. Такое бывает и с делением каждой 1/16 С на четыре части, когда 1/64 С-периодичность является многосуточной, а каждый цикл проявляется в резких перепадах артериального давления. У таких больных кризисы, приступы стенокардии или инфаркта могут повторяться, как бы чередуясь друг с другом [там же].

«С-периодичность» обнаружена ученым и в процессе течения болезней почек у представителей «равновесного» типа и приближенных к нему сангвиноидов и меланхолоидов − в диапазоне 0,87 сек. ≤ τ ≤ 0,93 сек. [15, с. 161].

Таким образом, Б.И.Цуканов математически точно описал фундаментальный факт проявления хронических неинфекционных «предпочитаемых» болезней с определенной «С-периодичностью», что имеет очевидное прогностическое и профилактическое значение для практической психологии и психотерапии. Этот факт положен им в основу создания медико-психологической технологии кардиопсихотерапии, на основе которой предложена муниципальная программа преобразования Одессы в антиинфарктную зону [19].

Возможность расчета времени наступления фазовой сингулярности дает в руки психолога средство определения момента обострения «предпочитаемой» болезни клиента, а в некоторых случаях, более того – вероятного летального ее исхода. Так, мы обнаружили тот факт, что момент наступления смерти у части остро неконгруэнтных взрослых, пожилых людей и, особенно, у людей старческого возраста часто совпадает с концом большого биологического цикла или концом его предпоследней четверти. Разумеется, что в некоторых случаях метод Б.И.Цуканова дает возможность избежать смерти (это относится к случаям так называемой «внезапной» смерти) – зная, что она может наступить в определенный момент и заблаговременно позаботившись о мерах по ее избежанию. Сам Б.И.Цуканов безусловно обладал точной формулой расчета вероятного наступления такого момента. Об этом рассказали его ближайшие родственники, сообщившие, что профессор, будучи тяжело больным и в течение многих месяцев прикованным к постели, за несколько дней вместе со своим сыном точно предсказал мгновение наступления собственной смерти.

Б.И.Цуканов, углубляя взгляды Гиппократа, объясняет вероятный механизм «С-периодичности» процесса патогенеза хронических неинфекционных болезней таким образом. У каждого индивида, в соответствии с имеющимся у него типом темперамента, то есть «τ-типом», в организме существует так называемое «место наименьшего сопротивления», которое становится уязвимым в конце текущего большого биологического цикла или

текущей четверти. Поскольку при жизни человек переживает ряд больших биологических циклов, то на протяжении жизненного пути индивид проходит ряд критических возрастных точек, в которых и «наблюдается симптоматика хронических неинфекционных заболеваний» [15, с. 162].

Ученый дает объяснение этого явления, связывая природу темперамента с биоэнергетическими процессами в организме человека. Он подчеркивает, что эти процессы описываются законами термодинамики открытых систем, которые далеки от равновесия и обмениваются с окружающей средой веществом и энергией при осуществлении метаболических циклов. С точки зрения биофизики, основная задача организма − сохранить себя в неуравновешенном состоянии за счет оттока энтропии в окружающую среду. С точки зрения термодинамики метаболических циклов, после совершения одного оборота цикла через определенное время система (живой организм) снова возвращается в первоначальное состояние. Если любой метаболический цикл рассматривать с позиций биоэнергетических характеристик (термодинамический потенциал, энтропия системы), то организм действительно возвращается в первоначальное состояние, то есть цикл является замкнутым. Но если рассматривать любой цикл жизнедеятельности организма на «стреле внутреннего времени» (ведь от начала цикла до его завершения прошло время), то он не может быть замкнутым, ибо организм после завершения цикла уже будет в другом состоянии. Любой биоэнергетический цикл имеет развертку на «стреле внутреннего времени» организма, в котором начало и конец цикла разнесены на длительность его периода. За истекший период в организме происходит ряд тех внутренних изменений, которые, если говорить о человеке, приводят к тому, что он подрос, возмужал, созрел, состарился, что, собственно, и обнаружено в возрастной периодизации [15, с. 162-163].

Использование циклоидной модели «катящихся колес» для описания времени, переживаемого индивидом, позволяет ответить на вопрос о начале «предпочитаемых» болезней. Б.И.Цуканов вновь обращается к аналогиям: «Арка циклоиды на нашей схеме отражает полный оборот “колеса” биологического цикла. Если площади под аркой придать смысл биоэнергетического потенциала индивида, …то начало хронических неинфекционных заболеваний будет совпадать с концом биологического цикла или с концом его текущей четверти, то есть с отдельными возрастными точками жизни, в которых этот потенциал достигает минимума. Иначе говоря, в точках с биоэнергетическим минимумом место наименьшего сопротивления у того или иного человека становится наиболее уязвимым. И порой достаточно незначительного воздействия извне, чтобы заболевание проявилось. В точках биоэнергетических спадов у людей наблюдаются неприятности на работе, разлады в семье, заболевания. Однако это объяснение следует расценивать как предварительное, так как у нас нет количественных измерений биоэнергетического потенциала индивида. Кроме того, осуществление измерений в течение большого биологического цикла в силу известных причин весьма трудоемко и требует совместных усилий биофизиков, медиков, физиологов, психологов» [15, с. 165].

Б. И. Цуканов предлагает еще одно объяснение причин начала «предпочитаемых» болезней на основе представления о так называемой фазовой сингулярности, под которой понимается слияние временных фаз различных циклов в отдельной точке. Он говорит: «Согласно нашей модели (*рис. 12 и 13*), фазовая сингулярность (ФС) имеет место в точке, где конец предыдущего большого цикла сливается с началом следующего цикла (ФС-1). В эту же точку попадает начало 1/4С, кроме ФС-1, в пределах большого цикла есть еще несколько точек фазовой сингулярности…

Используя передаточное число в обратном порядке, можно показать, что в точках фазовых сингулярностей большого цикла сливаются концы и начала все меньших и меньших периодов “катящихся колес”, вплоть до дыхательных циклов и циклов “действительного настоящего”. Как видно, в отдельно взятой фазовой сингулярности множество концов и начал жизненных циклов индивида сжимаются в мгновения невероятно малых размеров. В этом и заключается главная опасность фазовой сингулярности, ибо в мгновение смены концов началами организм как бы гибнет и рождается вновь. Следует отметить, что еще Леонардо да Винчи предлагал рассматривать жизнь как непрерывный процесс “гибели-рождения”. Действительно, в ряде исследований установлено, что причиной внезапной остановки дыхания, фибрилляций сердечной мышцы, приводящих к смерти, является фазовая сингулярность. Статистика стенокардий и инфарктов, приведенная нами *(см. в [15])*, убедительно показывает, что начало заболеваний совпадает с той или иной фазовой сингулярностью в пределах текущего большого биологического цикла индивида. Сравнение расчетных циклов с известными возрастными периодизациями также убедительно показывает, что фазовая сингулярность выполняет роль границы между сменяющими друг друга периодами жизни индивидов. Фазовой сингулярностью можно объяснить возрастные поворотные пункты, в которых наблюдаются “психологические переломы” личности. В целом, циклоидная модель “катящихся колес” позволяет увидеть важную роль фазовых сингулярностей в жизнедеятельности организма индивида и в его субъективно переживаемом времени» [15, с. 165-166]. Добавим к этому, что механизм патологизации организма человека может быть дополнен также явлением несоответствия врожденным психодинамическим возможностям нервной системы, представленным свойствами типа нервной системы (или типа темперамента), с одной стороны, формируемых под влиянием внешних, например, социальных факторов, свойств личности, с другой стороны, что вызывает в организме патогенное напряжение, связываемое нами с так называемой психодинамической неконгруэнтностью. Об этом явлении мы сообщили профессору Б.И.Цуканову и, после некоторых сомнений, он признал наши предположения заслуживающими внимания.

### 36.9. Прикладные аспекты теории времени в психике человека

В научных работах Б.И.Цуканова тип темперамента рассматривается как предпосылка эффективного осуществления поведения и деятельности субъекта с разными психодинамическими (скоростными и энергетическими) параметрами. Эта совокупность психодинамических задатков развития способностей индивида к выполнению человеческих форм активности, то есть деятельности и поведения, обеспечивает определенные их

качества. Например, он связывает принадлежность человека к «чистому» типу темперамента (с τ=0,7; 0,8; 0,9; 1,0; 1,1 сек.) с возможностью достижения человеком высококачественных результатов, то есть считает ее одним из важных задатков одаренности.

Наличие же у человека «хороших», высококачественных часов, с σ < 0,05 признается Б. И. Цукановым предпосылкой формирования высоких интеллектуальных способностей к обучению и познанию. Мы можем интерпретировать ее как психодинамические задатки развития академической и интеллектуальной одаренности.

Ученый прямо говорит о том, что музыкально одаренные студенты и талантливые исполнители тяготеют к τ=1,0 сек. и σ=0,01 сек., что проверено им на учениках и выпускниках одесских музыкальных учебных заведений.

Наш опыт работы с объективной методикой определения типа темперамента по Б.И.Цуканову свидетельствует о необходимости и возможности расширения интерпретации типа темперамента, как совокупности различных психодинамических задатков развития способностей и одаренности личности. Тип темперамента естественно предопределяет возможность приобретения личностью конкретного психодинамического статуса: «сильного − слабого», «быстрого − медленного», «эмоционально стабильного, бесстрашного − эмоционально нестабильного, тревожного», «успешного − неудачного» и т.д. Личности с указанными психодинамическими статусами при сопоставлении между собой при выполнении определенных видов поведения и деятельности могут оказываться возвышенными или пониженными в своей индивидуальной самоценности и социальной ценности, достоинстве и чести. Для объяснения этого обратимся к *рисунку 3*, на котором приведена структура и динамика свойств нервной системы личности в зависимости от типа темперамента.

Так, на изображенном в этом рисунке графике динамики экстраверсии, в зависимости от «τ-типа», видно, что наиболее екстравертированными являются холероиды, в диапазоне же сангвиноидов экстраверсия меняется от максимума у «чистых» сангвиников до среднего уровня амбиверсии в конце диапазона сангвиноидов и в точке равновесного типа переходит в интроверсию меланхолоидов и флегматоидов. В диапазоне меланхолоидов интроверсия растет, достигает максимума в точке «чистого» меланхолика и сохраняется на максимальном уровне во всем диапазоне флегматоидов вплоть до «чистого» флегматика.

Этот график свидетельствует о наличии задатков развития способностей к коллективным, коммуникативным, управленческим, экстраспективным, «открытым» (в плане общения с людьми) профессиям и видам деятельности у представителей первых двух типов темперамента − холероидов и сангвиноидов. У представителей же других двух типов − меланхолоидов и флегматоидов − имеются задатки развития способностей к индивидуальным, кабинетным, рефлексивным, интроспективным, относительно «закрытым» (в плане общения с людьми) профессиям и видам деятельности. Подтверждением этого является то обстоятельство, что среди спортсменов, педагогов, менеджеров, артистов гораздо больше холероидов и сангвиноидов, чем меланхолоидов и флегматоидов, которых, в свою очередь, значительно больше среди философов, психологов, теоретиков, кабинетных ученых и т.д.

Если перейти к графику изменения подвижности нервной системы (*рис. 3)*, то это свойство максимально выражено у холероидов, одинаково проявляется у сангвиноидов и меланхолоидов и минимально выражено у флегматоидов. Такие показатели свидельствуют о задатках к овладению холероидами «быстрыми» видами деятельности, а флегматоидами – «медлительными». Сангвиноиды и меланхолоиды имеют психодинамические предпосылки к выполнению «средних» по скорости видов деятельности.

При анализе следующего графика *(рис. 3)*, с изменением силы возбуждения нервной системы, при его сопоставлении с предыдущим графиком подвижности, очевидным становится преимущество холероидов и сангвиноидов по подвижности и работоспособности перед слабыми (хотя и сравнительно быстрыми) меланхолоидами и медлительными (хотя и сильными по возбуждению и торможению) флегматоидами. Первые два типа темперамента, то есть сильные и подвижные холероиды и сангвиноиды, явно обладают задатками к так называемой возрастной одаренности, поскольку по «психодинамическому возрасту» статистически значительно опережают слабых меланхолоидов и медлительных флегматоидов. По нашим данным, такое возрастное опережение может достигать одного-двух лет и поэтому в отдельных случаях дети холероидного и сангвиноидного типов темперамента могут быть отданы в начальную школу на два или один год раньше, чем дети меланхолоидного и флегматоидного типов. Такая возможность проверена опытом работы автора школьным психологом, в том числе и естественно подтверждена примером собственных детей. Однако следует придерживаться гигиенических требований, в частности, увеличить продолжительность сна детей с холероидным и сангвиноидным типами темперамента, что вытекает из теории Б.И.Цуканова, и держать режим их жизнедеятельности и состояние здоровья под контролем.

Этот опережающе-возрастной эффект усиливается значительно меньшей силой торможения у холероидов, сангвиноидов и уменьшается значительно большей силой торможения у меланхолоидов и флегматоидов, что является своеобразным задатком формирования у части последних различных форм негативизма и часто приводит к стойкой нигилистической, тормозящей, блокирующей мотивации, к непомерному личностному отрицанию и самоотрицанию, протестному поведению и в силу этого – к малопродуктивной деятельности. Это хорошо известно практическим психологам, использующим объективную методику Б.И.Цуканова для определения типа темперамента.

Если проанализировать *рисунок 4* с данными о количественном составе типологических групп, а наиболее многочисленная среди них сангвиноидная (44 % всей человеческой популяции), затем идет меланхолоидная группа (29 %), то это дает основания для проявления определенных форм доминирования этих двух групп по таким качествам, как корпоративная солидарность, взаимная поддержка, групповая сплоченность и др. Вместе с тем, группы холероидов (14 %), флегматоидов (9 %) и равновесных (4 %) сознательно или бессознательно чувствуют себя более обособленными, менее уверенными, чем сангвиноидно-меланхолоидное «большинство». В некоторых динамических (быстротечных, напряженных, силовых и т.д.) ситуациях эта обособленность присуща и меланхолоидам с их слабостью, тревожностью, интровертированностью.

Сангвиноиды чувствуют себя более уверенно при выполнении любой деятельности, чем представители других типов, поскольку имеют очевидное преимущество перед ними – в силе, подвижности, уравновешенности процессов

возбуждения и торможения нервной системы, а также соответствующих им лучших параметров деятельности. Поэтому в этой группе наиболее выражены и аксиопсихологические свойства − сангвиноиды более амбициозны, самоуверенны среди всех типологических групп, часто доминируют над ними.

Анализ данных, представленных на *рисунке 5*, дает основания для выявления преобладающих тенденций в ориентации холероидов и значительной части сангвиноидов в будущее, равновесных же (вместе с ближайшим к ним слоем в группах сангвиноидов и меланхолоидов − с «τ-типом» 0,9 плюс-минус 0,03 сек.) − в ситуацию «здесь и теперь», а значительной части меланхолоидов и всех флегматоидив − в прошлое. Такая футурогенная, ситуационная и ретрогенная направленность, если она приобретает стойкость и действенность, становится фактором выбора соответствующих видов деятельности, занятий и профессий.

Например, первая группа (холероиды и часть сангвиноидов) обнаруживает склонность выбирать занятия и виды деятельности, связанные с освоением будущего через его предвидение, планирование, программирование, прогнозирование, проектирование, экстраполяцию с помощью преимущественно категориально-понятийных средств и воображения. Поэтому среди холероидов и части сангвиноидов так много руководителей, менеджеров, проектантов, «пророков», конструкторов, педагогов (как тех, кто формирует молодежь, т.е. будущее общества), фантастов, поэтов и т.д. На основе этих задатков у них часто формируются способности к опережающим видам деятельности. Это связано с повышенной подвижностью холероидного и сангвиноидного типов темперамента, которые, с их энергичностью и скоростью, как будто пытаются выйти за пределы настоящего, которого им по этой причине недостаточно, не хватает.

Группа флегматоидов и большая часть меланхолоидов тяготеет к различным формам постижения прошлого, поэтому среди них так много историков, археологов, архивных работников, адвокатов, художников, писателей, философов, психологов и т.д. Представителям этих двух типов темперамента – части меланхолоидов с их слабостью, склонностью к переживаниям, стрессам, переутомлению и относительной медлительностью нервной системы, и флегматоидам, с их явной медлительностью, склонностью к отставанию и запаздыванию, − присуще относительно ограниченное присутствие в настоящем. Им как бы слишком много настоящего, с которым они не могут полностью справиться. Неосвоенный в силу этого «остаток» настоящего с течением времени уходит, так сказать, в субъективное прошлое, в память, и становится предметом интеллектуального, преимущественно образного освоения.

В первом и втором случае постепенно складываются два своеобразных психологических механизма становления мышления. Один из них преимущественно направлен в будущее, на основе доминирующего использования холероидами и частью сангвиноидов категориально-понятийных средств, поскольку именно с их помощью можно лучше представить еще «не понятое» будущее. Второй же механизм преимущественно направлен в прошлое, на основе доминирующего использования образно-представленческих средств, поскольку именно с их помощью можно лучше представить это уже «увиденное», но лишь частично пережитое прошлое, которое, в силу слабости меланхолоидов и медлительности флегматоидов, недостаточно освоено. Наличие таких интенционно-временных механизмов становления не только мышления, но и всего интеллекта (что конечно не отменяет действия других механизмов его развития) подтверждается нашей психодиагностической и консультативной практикой. В ее ходе отчетливо выявляется доминирование флегматоидов, например, среди историков, археологов и философов, а холероидов − среди проектировщиков и конструкторов.

Что же касается представителей равновесного типа темперамента с ближайшим к нему сангвиноидно-меланхолоидным окружением, то они больше всего привязаны к ситуации «здесь и теперь», являются больше «ситуационистами» по своим пространственно-временным психодинамическим задаткам, поэтому среди них так много экономистов, хозяйственных работников и предпринимателей. В то же время, их центральное, промежуточное расположение между двумя типологическими группами, имеющими противоположные психодинамические характеристики, предопределяет развитие специфических особенностей их личности как медиаторов, дипломатов, мастеров компромисса, проведения переговоров по улаживанию конфликтов, установления перемирия и договоренностей и т.д.

Итак, приведенные данные свидетельствуют о наличии типологически, «изнутри» предопределенной психодинамической дифференциации задатков развития способностей и одаренности у представителей разных типов темперамента. Эта дифференциация становится фактором своеобразного внутреннего «психодинамического смысла» выбора и осуществления людьми своего «сродного» (по выражению Г.С.Сковороды) вида занятий и деятельности, который часто противоречит внешнему, общественно предопределенному «здравому смыслу» нивелирования и уравнивания людей, доминирующему в обществе с его нормами экономической, правовой интеграции по принципу социального равенства. Догматика социального «уравнилования» людей должна быть дополнена принципами психодинамической дифференциации по причине фактического темпераментального их неравенства. Ведь нарушение указанного выше «психодинамического смысла» приводит к появлению так называемой психодинамической неконгруэнтности, к внутриличностной и межличностной напряженности и психосоматическим отклонениям и болезням (см. подробнее в последнем разделе пособия).

Зная тип темперамента, можно четко спрогнозировать появление в определенных случаях указанной неконгруэнтности, обострения «своих» предпочитаемых психосоматических заболеваний, которые мешают развитию и самоактуализации способностей и одаренности личности. И наоборот, как указывал еще Гиппократ, по этим предпочитаемым болезням можно ориентировочно определять тип темперамента.

Указанные психодинамические свойства представителей разных типов темперамента могут как задатки способствовать или, напротив, мешать проявлению и развитию способностей и одаренности личности. Например, сила и подвижность холероидов и сангвиноидов в нормальных, правильных условиях воспитания могут стать предпосылкой развития управленческих, организационных, педагогических дарований и способностей. Вместе с тем, они могут и мешать этому, в силу чрезмерной быстроты и импульсивности действий холероидов и амбициозности и самоуверенности сангвиноидов. Слабость, эмоциональность, утомляемость меланхолоидов и медлительность,

склонность к запаздыванию, к некоторой отстраненности от людей флегматоидов могут препятствовать формированию их способности к выполнению этих же видов деятельности. Среднее положение равновесных, с их ситуационностью и необходимостью осуществления широких компромиссов в условиях существования между противоположными типологическими группами, может чрезмерно перегружать их своеобразными сложными «компромиссными» противоречиями и поэтому затруднять развитие определенных дарований и способностей.

Если внимательно проанализировать межтипологические диспозиции индивидов с разными типами темперамента по *рисункам 4 и 7* (мы можем опираться в этом на собственный опыт психодиагностики, детского и семейного, индивидуального и группового консультирования представителей разных типов темперамента), то можно обнаружить многочисленные факты определенного межтипологического взаимодействия между ними. Это взаимодействие может носить как благоприятный, взаимодополняющий, синергетический, развивающий, так и неблагоприятный, тормозящий и даже блокирующий характер.

В первом случае между представителями разных типов темперамента устанавливаются гармоничные отношения паритетности, взаимного дополнения, взаимопомощи, приводящие к коллективному и индивидуальному успеху.

Во втором же случае приходится сталкиваться с негативными межтипологическими отношениями, которые характеризуются противоречиями и конфликтами именно интерпсиходинамического происхождения. Мы имеем в виду прежде всего явление психодинамического доминирования в отношениях между представителями некоторых типов, скажем больше − даже особой психодинамической дискриминации, ущемления «прав» представителей одних типов темперамента представителями других типов, что может существенно ограничить развитие, деятельность и даже патологизировать последних.

Так, по параметрам «сила-слабость» холероиды, сангвиноиды и флегматоиды могут в некоторых случаях подавлять, унижать меланхолоидов, вводить их в состояние страха, дистресса, переутомления, нервного срыва, депрессии и т.д.

По параметрам же «подвижность-медлительность» дискредитации со стороны доминирующих в плане подвижности холероидов и сангвиноидов могут подвергаться уже медлительные флегматоиды и часть меланхолоидов − с соответствующей реакцией обиды, унижения, сопротивления, агрессивной защиты, негативизма, ухода из ситуации с их стороны и т.п.

Специфические предпосылки для групповой дискриминации создает также численное доминирование сильного и подвижного холероидно-сангвиноидного «большинства» (14 %+44 %=58 %) над средним равновесным (4 %), слабым меланхолоидным (29 %) и медлительным флегматоидным (9 %) «меньшинством». Указанные случаи психодинамической дискриминации становятся более понятными при сопоставлении численности типологических групп, например, по *рисунку 4*.

Те или иные формы указанной дискриминации могут возникать уже сразу после рождения ребенка, например, в тех случаях, когда родители занимают по отношению к своему ребенку противоположные типологические диспозиции. Об этом может свидетельствовать представленная на *рисунке 7* матрица направлений репродукции «τ-типов» при рождении детей в зависимости от исходного положения родителей в типологических группах. В ходе семейного консультирования нами зафиксированы острые случаи психодинамической дискриминации (матерью-холероидом − ребенка-флегматоида, отцом-флегматоидом − ребенка-холероида, родителями с холероидным и флегматоидным типами темперамента − детей с равновесным типом и т.д.). Во всех этих случаях, кроме открытых длительных конфликтных ситуаций, у некоторых детей наблюдались острые психосоматические расстройства и даже заболевания (соответственно − язва желудка, холецистит, воспаление легких и др).

Следует подчеркнуть, что именно этот стрессовый, конфликтный, дискриминационный, патогенный характер указанных межтипологических диспозиций может затормозить, деформировать нормальное развитие способной, одаренной личности. Вызванные им ситуации выступают источником возникновения аксиопсихологических диспозиций типа «выше−ниже», «сильный−слабый», «уважительный−пренебрежительный», «доминирующий−подчиненный», «оцененный−обесцененный», «возвышенный−униженный» и т.д. Такой дискриминирующий и тормозящий эффект может возрастать и в условиях хронического несоблюдения психогигиенических требований к продолжительности сна и бодрствования *(рис. 8)*, в моменты вхождения индивида в фазы сингулярности, в которых вероятнее всего возникновение и обострение психосоматических отклонений, болезней и т.п. *(рис. 11, 12 и 13)*.

Итак, предложенная Б.И.Цукановым теория времени в психике индивида, концепция темперамента и объективная методика определения типа темперамента открывают принципиально новые возможности для учета целой совокупности психодинамических задатков, как предпосылок нормального или аномального развития личности, ее дарований и способностей, повышения или унижения ее ценности и самоценности, чести и достоинства. Благодаря правильному учету этих задатков могут адекватно развиваться способности и одаренность личности, ее аксиопсихологический статус, достигаться включение молодежи в успешное выполнение учебной и профессиональной деятельности, в личное и гражданское поведение.

### 36.10. Понимание времени и темперамента в теории Б.И.Цуканова как уникальных научных и жизненных ценностей

Известное выражение Л.Больцмана «Нет ничего практичнее доброй теории» в полной мере относится к теории времени в психике индивида и личности, созданной профессором Б.И.Цукановым. Уже разработанная им методика определения «τ-типа», как объективного количественного показателя темперамента, должна быть по достоинству оценена психологами, педагогами, медиками и социологами. Ведь существующие экспериментальные методики, в частности, опросники, используемые для определения типа темперамента, нельзя считать достаточно валидными, оперативными, точными и корректными. Методика Б.И.Цуканова открывает новые возможности для долгожданной и

полноценной реализации индивидуального подхода в системе образования, который остается декларативным пожеланием учителей и школьных психологов именно из-за отсутствия такой методики определения типа темперамента. Теория Б.И.Цуканова позволяет лучше осознать ценность времени личности прежде всего в своем научном, то есть теоретическом и практическом значении для исследователей и работников психологической службы.

Так, повторим еще раз, обоснованные ученым рекомендации по типологически соответствующей, нормативной продолжительности сна и бодрствования могут быть положены в основу уточнения и совершенствования психогигиенически целесообразного режима жизнедеятельности человека. Определенные профессором критерии качества собственных часов − стабильность «τ-типа» и минимизация среднего квадратического отклонения – как будто специально предназначены для практического использования с целью выявления задатков развития интеллектуально, академически и музыкально одаренной молодежи.

Огромное значение имеет знание «τ-типа» для профессиональной ориентации учащейся молодежи, в частности, на научные, спортивные, музыкальные профессии. А обнаруженная исследователем закономерная направленность субъекта в прошлое, настоящее и будущее представителей определенных типологических групп может рассматриваться как профессионально важное качество для таких профессий, как историк, артист, инженер, конструктор, политик и т.д.

Но наиболее впечатляющий эффект можно ожидать от массового применения разработанной Б.И.Цукановым в ходе длительных исследований медико-психологической технологии сопровождения и поддержки, кардиопсихотерапии больных инфарктом миокарда. Разработанный ученым научно-методический инструментарий позволяет не только констатировать принадлежность человека к наиболее уязвимым группам риска (в сангвиноидном и меланхолоидном участках сплошного спектра «τ-типов»), но и предвидеть момент сердечного приступа, т.е. спрогнозировать момент, когда он может наступить и заблаговременно подготовиться к его благоприятному профессиональному проведению, что является краеугольным камнем профилактической кардиологии. Ученый обладает ноу-хау в оказании помощи кардиологическим больным − алгоритмом точного определения этой группы риска и точного момента времени, когда может наступить инфаркт миокарда у конкретного субъекта. Этот алгоритм хорошо отработан, поскольку опирается на результаты многолетних исследований здоровых людей и практической работы с проинфарктными и постинфарктными больными в кардиологических клиниках. Это позволило психологу вместе с врачами-кардиологами осуществлять предупредительные профилактические меры: своевременно выделять клиентов кардиологического профиля; брать их под медико-психологический контроль; помещать клиентов в клинику перед точно спрогнозированным во времени моментом сердечного приступа, то есть перед входом в «фазовую сингулярность», и в «комфортных» условиях контролировать инфаркт, который протекает как закономерный физиологический процесс и не оставляет никаких патологических последствий, не говоря уже о летальном исходе. Жизненная ценность этого цикла исследований не вызывает сомнений.

Необходимо принять во внимание, что разработанная и апробированная на сотнях инфарктных больных медико-психологическая технология кардиопсихотерапии была обсуждена на ученом совете и одобрена специалистами Киевского института кардиологии имени Н.Стражеско и Одесского центра здоровья семьи. Отметим еще раз, что в конце 1990-х гг. эта технология была предложена в форме специальной муниципальной программы, которая предусматривала превращение Одессы в антиинфарктную зону. Что означает внедрение этой программы в масштабах города, страны, мира, трудно переоценить.

Б.И.Цукановым был также определен дискретный ход глобальных биологических часов в ходе эволюции жизни и открыт феномен «государственного группового субъекта» [15, с. 191], что позволило ретроспективно вычислить и уточнить даты выдающихся событий в истории человечества, а с другой стороны − точно спрогнозировать время некоторых драматических событий в новейшей жизни некоторых государств (Россия и Украина). Разработка такого прогностического инструментария и его внедрение в систему экономического, политического, социального и т.п. планирования может открыть новые перспективы достижения благосостояния, мира и благополучия народов планеты.

Итак, в ходе двадцатилетних научных исследований Б.И.Цуканову удалось, впервые в мировой научной психологии, раскрыть фундаментальные закономерности временной организации индивида и личности. Они представлены ученым в виде теоретически и экспериментально обоснованного определения метрики (длительности и скорости) и топологии (последовательности) переживания времени субъектом, т.е. его течения, направленности, необратимости, разделения на прошлое, настоящее и будущее, ритмической структуры, циклоидности, С-периодичности и т.п. Сама деятельность индивида и личности была представлена в виде квантовой временной структуры выполнения двигательных актов различной сложности, что зависит от «τ-типа» и его кратности [15, с. 189-190]. Природа времени понимается исследователем не как отдельный объект, а как свойство психики индивида, его разума, сознания и личности в целом.

Украинский психолог имеет неоспоримый приоритет в открытии ряда базовых временных типологических особенностей психики человека, индивида, личности, детерминации воспроизведения типов темперамента в потоке смены поколений человеческой популяции, продолжительности фаз бодрости и сна в суточном цикле жизнедеятельности человека, периодизации жизненного пути, хроники психосоматических «предпочитаемых» болезней, их обострения в точках фазового сингулярности, создании нового подхода к определению предпосылок развития интеллектуального потенциала личности, периодичности жизненных явлений и событий как отдельного индивида, так и группового и государственного субъекта, имеющих закономерно ориентированный во времени характер, что предопределяется «τ-типом» как собственной единицей переживания времени субъектом, «шагом» хода его биологических часов и т.д.

Время, как философская и психологическая категория выступает в исследованиях одесского психолога грандиозным мега-фактором организации эволюционных, исторических и онтологических процессов, в том числе жизнедеятельности и психической деятельности человечества и отдельного человека.

Ученый показал, что общее отношение личности ко времени собственной жизни и его динамике «следует описывать не в масштабе прожитых человеком лет, а в масштабе пережитых больших биологических циклов его организма», отвечающих С-периодичности [15, с. 195-196], в ходе которых человек должен осуществлять великие для каждого возрастного периода деяния.

Блестяще продолжая дело своего учителя, ученый построил новый этаж оригинальной научной школы Д.Г.Элькина-Б.И.Цуканова, дальнейшее развитие которой осуществляют его ученики и последователи – С.М.Бондаревич, О.П.Виткова, А.И.Воронов, Л.А.Гребень, О.Е.Гуменюк, Т.В.Дедова, З.А.Киреева, С.Н.Коваль, А.В.Молдаванова, И.И.Павелко, Э.А.Помыткин, Л.В.Помыткина, В.Ф.Присняков, Л.М.Приснякова, В.В.Рыбалка, И.И.Савенкова, О.М.Сагайдак, И.А.Страцинская, М.Б.Цуканов, В.Б.Цуканова, Ю.Б.Цуканова, Н.Л.Шаргородская, И.А.Шеренговой, О.Ю.Шинкарева и др.

Таким образом, Б.И.Цукановым проделана огромная работа по объединению и согласованию в рамках единой теории разрозненных взглядов на природу времени. Как пишет сам ученый, «приняв время, как реальность особого рода, данную каждому в механизме хода собственных часов, человек способен понять его загадочную природу и объяснить его свойства без Хроноса античных греков и двуликого Януса древних римлян» [15, с. 197].

Действительно, время в психике индивида и личности возведено в психологических исследованиях Б.И.Цуканова к высоте Времени, выступающего определяющим природным фактором человеческой жизни, который, перефразируя идеи Г.С.Сковороды, творит временное единство микромира, символического (библейского) мира и макромира через переживание человеком вечности жизни как божественной ценности.

Все это дает основание утверждать, что уникальный взгляд Б.И.Цуканова на время в психике человека имеет неоспоримое аксиопсихологическое значение, научную и жизненную ценность. Время выступает в его теории как безусловная ценность личности, как существенный атрибут ценности личности. Наряду с этим, ценность времени жизни личности зависит от степени осознания ею закономерностей временной организации жизнедеятельности, а потому − и от степени овладения своим временем. Продолжая мысль В.П.Зинченко об уникальном значении «τ-типа» как своеобразного инструмента отмеривания времени (так же, как отмеривается человеком пространство некоторыми антропологическими единицами, например, расстояние − футами), можно утверждать, что «τ-тип» является уникальным средством отмеривания и использования личностью своего ценнейшего богатства, которым является время жизни. Знаменательно и то обстоятельство, что «τ-тип» коррелирует с продолжительностью пульса, т.е. высшая ценность личности, время ее жизни, отмеривается именно сердцем человека. А это значит, что время жизни как ценность требует от человека сознательного, бережного, гуманного отношения, возможность для чего и предоставляется теорией профессора Б.И.Цуканова. Такое ценностно-временное отношение к своей жизни, к жизни своих предков и потомков выступает временной основой достоинства и чести личности.

Следует отметить, что благодаря данной теории (и разработкам других авторов в области психологии времени), ценность личности может быть содержательно представлена уже не только степенью овладения ею «пространственными», но и «временными» свойствами психики. В связи с этим, перед психологической наукой открывается перспектива перехода, как это присуще другим естественным наукам, в частности, физике, астрономии, биологии, от преимущественно «пространственной» к «пространственно-временной» психологии личности.

Понимание времени в теории профессора Б.И.Цуканова представляет собой уникальную научную и жизненную ценность для человечества.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Цуканов Б. И. Латентный период реакции и отражение длительности: Дисс. канд. психол. наук. – Одесса, 1982.*
2. *Цуканов Б. И. Анализ ошибки восприятия длительности // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 149–153.*
3. *Цуканов Б. И. Фактор времени и природа темперамента // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 129–136.*
4. *Цуканов Б. И. Восприятие времени и спортивная специализация // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 10. – С. 32–35.*
5. *Цуканов Б. И. Фактор времени и проблема сердечно-сосудистых заболеваний // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 83–88.*
6. *Цуканов Б. И. Психогенетические закономерности воспроизводства индивидов в типологических группах // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 149-153.*
7. *Цуканов Б. И. Особенности восприятия времени у умственно отсталых учащихся // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 28-32.*
8. *Цуканов Б. И. Индивидуальные особенности отношения к переживаемому времени // Психология личности и время. – Черновцы, 1991. – № 4. – С. 64-66.*
9. *Цуканов Б. И. Качество «внутренних часов» и проблема интеллекта // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 3. – С. 38-43.*
10. *Цуканов Б. И. Собственная единица времени в психике индивида. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – К.: Киевский ун-т им. Т. Г. Шевченка. – 22 октября 1992. – 42 с.*
11. *Цуканов Б. И. Темперамент – еще один фактор риска? // Наука и жизнь. – 1992. – № 12 – С. 33-37.*
12. *Цуканов Б. Й. Природні ознаки розумової елітарності // Український освітній журнал, 1995. – № 1. – С. 81-87.*
13. *Цуканов Б.И. Сердце в собственных руках // Прикладная психология и психоанализ. – М., 1997. – № 1.*
14. *Цуканов Б. Й. Диференційна психологія (конспект лекцій). – Одеса: Астропринт, 1999. – 68 с.*
15. *Цуканов Б. И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.*
16. *Цуканов Б. Й. Масштаб времени жизни в истории Земли // Геологія. – № 2. – 2002.*

*17. Цуканов Б. Й. Еволюційне відлуння індивідуальних відмінностей // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2002. – № 2. – С. 126-148.*

18. Аксанюк М. День «Зеро». Чи вдасться відвернути прогнозовані липневі потрясіння // Україна молода. – 10 липня 2001 р., № 121 (1684). – С. 10.

19. Бехтер В. Профессор Цуканов утверждает, что Одесса может стать антиинфарктной зоной // Газета «Одесский вестник», 1997, № 36-37, 22 февраля, – С. 5.

20. Бондаревич С. М. Проблема времени и темперамента при соматических нарушениях: Монография. – Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. – 353 с.

21. Бровер Л. Б. Если и болеть, то зная о выздоровлении // Гласность. Одесская газета. – 1997. – № 12-13, (339-340), 20, 27 марта. – С. 8.

22. Гиппократ. Сочинения. – М., 1994. – Т.II.

23. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с.

24. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем: Монография. – Одесса: ВМВ, 2010 – 380 с.

25. Людвик О. Сердечную катастрофу можно предупредить. – Газета «Одесский вестник». – 1997.– № 103-104, 31 мая. – С. 9.

26. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т.III, кн. 2. – М.-Л.,1951.

27. Пестов А. Н., Задорожнюк И. Е. Открывая тайны времени // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 143-144.

28. Психологія: Підручн. / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. / За ред. Ю. Л. Трофімова. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.

29. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібн. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

30. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г. О. Балла. – К.: ІПППО АПН України, Деміур. – 1998. – 160 с.

31. Рибалка В. В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Метод. посібн. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – 54 с.

32. Рыбалка В. В. Психология чести и достоинства личности: Науч.-метод. пособ. – Одесса: «Интерпринт», 2010. – 560 с.

33. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навч. посібн. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

34. Страцинська І. Локалізація стартів на життєвому шляху творчої особистості // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2002. – № 2. – С. 149-155.

35. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

36. Элькин Д. Г. Восприятие времени. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 312 с.

# 37. ЛИЧНОСТЬ В ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКЕ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЗМА В. Г. КРЕМЕНЯ

***«В новой философии образования личность предстает социокультурным существом, которое постоянно развивается вместе с окружающей ее социокультурной системой…***

***Личность – это неповторимое – не только в пределах ограниченного целого, но и, в общем, в принципе – человеческое творение, уникальный микрокосм, …субъект и носитель обновленных духовно-моральных ценностей… Особое значение имеет личностное самоутверждение, …как средство и механизм …создания личности»***

***В. Г. Кремень***

*Василий Григорьевич Кремень (25 июня 1947 г.) – доктор философских наук, профессор, действительный член Национальной академии наук Украины, Президент Национальной академии педагогических наук Украины, член Академии политических наук Украины, иностранный член Российской академии образования, Российской академии социальных наук – родился в селе Любитовское Кролевецкого района Сумской области в крестьянской семье. В 1965 г. закончил с золотой медалью Черноплатовскую среднюю школу Конотопского района, после чего с 1965 г. до 1966 г. работал слесарем автопарка в г. Конотоп Сумской области.*

*В 1966-1971 гг. учился на философском факультете Киевского государственного университета им. Т.Г.Шевченка. Деканом факультета в то время был выдающийся украинский философ Владимир Илларионович Шинкарук, которого Василий Григорьевич считает своим наставником и учителем. В 1976 г. по результатам защиты диссертации ему была присуждена научная степень кандидата философских наук. В 1979-1986 гг. работал инструктором, консультантом, заведующим сектором вузов в отделе науки и учебных заведений ЦК КПСС, где до 1991 г. занимался проблемами развития образования и науки.*

*В 1991 г. после защиты в Институте философии АН УССР диссертации «Проблемы диалектики коллективности и индивидуальности в социалистической мысли и современность» В.Г.Кременю присуждается научная степень доктора философских наук. В этот период у В.Г.Кременя формируется убеждение в решающей роли личности в украинском обществе и необходимости ее формирования в системе образования.*

*В 1991-1992 гг. работает заместителем директора Института социально-политических исследований Российской АН, а в 1992-1994 гг. – заместителем директора по научной работе, заведующим отдела методологии социально-политического развития Национального института стратегических исследований Украины.*

*В 1993 г. избран членом Академии политических наук Украины, в 1994 г. присуждено ученое звание профессора, избран иностранным членом Российской академии социальных наук. В 1994-1998 гг. – руководитель службы по вопросам гуманитарной политики, заместитель руководителя, руководитель управления внутренней политики Администрации Президента Украины.*

*В 1995 г. В.Г.Кремень избран действительным членом Академии педагогических наук Украины, а в 1997 г. – ее Президентом. Получил почетное звание «Заслуженный деятель науки и техники Украины». В 1998 г. избран членом Президиума НАН Украины, стал Президентом общества «Знание» Украины. Удостоен звания лауреата Международной премии им. Г.С.Сковороды. В 1998-2000 гг. – народный депутат Верховного Совета Украины, руководитель подкомиссии по профессиональному образованию Комитета по науке и образованию с сохранением должности Президента АПН Украины.*

*С 1999 по 2005 гг. – Министр образования Украины. В этот период под руководством В.Г.Кременя проведены существенные реформы системы образования Украины. Осуществлен научно обоснованный переход от авторитарной педагогики к педагогике толерантности, личностно ориентированному обучению и воспитанию, введены 12-балльная система оценивания и профильное обучение, проведена компьютеризация общеобразовательных школ, налажено внешнее независимое тестирование школьников, подготовлен переход высшего образования Украины к Болонскому процессу, началось внедрение инновационных технологий обучения и воспитания и многое другое, что подняло систему образования Украины на новый уровень развития. Большое внимание уделяется работе психологической службы в системе образования. В 1998 году создается Украинский научно-методический центр практической психологии и социальной работы.*

*В 2000 г. В.Г.Кремень избран действительным членом НАН Украины, назначен членом Совета по вопросам науки и научно-технической политики при Президенте Украины. В 2001 г. избран иностранным членом Российской*

*академии образования. В 2002 г. награжден Орденом «За заслуги» III степени, назначен на должность заместителя председателя Комитета по Государственным премиям в области науки и техники. Избран членом Президиума ВАК Украины. В 2004 г. награжден Орденом «За заслуги» II степени, Почетной грамотой Верховного Совета, Орденом Нестора-летописца. В 2005 г. удостоен Государственной премии Украины в области науки и техники.*

*Автор более 400 научных трудов в области философии образования, социально-политического развития общества и педагогики, философии человекоцентризма, проблемы феномена инновации, личностно ориентированного обучения и воспитания и т.д. Особое внимание В.Г.Кремень уделяет изучению глобализационных процессов в мире, их влияния на развитие человечества и учету при определении стратегии развития Украины и ее системы образования.*

*Теоретические взгляды В.Г.Кременя на личность отражены в таких его научных трудах, как: «Индивидуализация личности и коллективность» (1990); «Личностно развивающее обучение как научный приоритет» (1999); «Формирование личности в условиях развития украинской государственности» (1999); «Личность в образовательной системе» (2004); «Украинская школа готовит личность» (2005); «Формирование личности профессионала в контексте требований XXI столетия» (2005); «Философия человекоцентризма в образовательном пространстве» (2010) и др.*

### 37.1. Понимание личности в философии человекоцентризма и проблема совершенствования природы человека в современных социокультурных условиях

В.Г.Кремень ставит в центр своих рассуждений о личности положение о том, что современный глобальный мир обостряет с новой силой проблему человека. Он приводит ключевую в этом плане мысль Е. Кассирера: «Идеальный центр притяжения всего взгляда на мир переместился на человека» [цит. по 9, с.7]. Современный глобальный мир, а речь идет о конце XX и начале XXI столетий, стал миром массовой культуры, экономического бытия, приоритета потребительских, а не духовных потребностей, интенсивного внедрения информационных технологий, замены «живого» общения Интернетом, усовершенствованного манипулирования сознанием, что приводит к обесцениванию личности…» [9, с. 7].

Обращение к проблеме человека имеет своей причиной то, что указанные обстоятельства предопределяют «перспективы, временами совсем близкие, а также более отдаленные таких влияний на человека, которые способны вызвать в нем глубокие и радикальные изменения, причем не всегда положительные. Ведь человек массового общества не реализован как творческая личность. Он не знает и не выполняет самой главной задачи – продвижения путем самосозидания. Он не очеловечивает, не одухотворяет, поскольку человек массы (толпы, общины, безликого коллектива) не имеет настоящей личности («Я»). Вот почему современное воспитание, общественное и домашнее, должно предусматривать создание среды, благоприятной для испытания индивидом своих возможностей как личности. В итоге, осуществив выбор, человек сам, осознав свое призвание быть центром Вселенной, должен заняться самосозиданием. Для решения этой проблемы нужно выяснить специфику нашей цивилизации как осуществленного проекта существования человека» [далее проводится цитирование по 9, с. 7-8].

В.Г.Кремень присоединяется к мнению тех, кто называет современную цивилизацию *техногенной,* для которой характерны постоянный поиск и применение новых технологий – производственных, экономических, социальных, политико-управленческих и т.д., – которые основываются на ценностях инноваций и прогресса, органически связанных с приоритетной ценностью науки. «Одновременно наука, образование, технологический прогресс и глобальный рынок порождают новый образ мышления и жизни, изменяют и преобразуют традиционную культуру и способ познания» [с. 8].

«Техногенная цивилизация дала человечеству много достижений, обеспечила научно-технический прогресс, экономический рост, новое качество психики, высокий уровень потребления, медицинского обслуживания, увеличение длительности жизни и одновременно – породило глобальные кризисы, среди которых главное место занимает *антропологический*. Этот кризис проявляется в опасности *изменения генофонда,* росте *стрессовых нагрузок,* тенденции *переконструирования биологической основы жизни,* хотя расшифровка генома человека и открывает возможности усилить умственные и физические возможности человека [с. 8-9].

Все эти и другие тенденции обостряют *проблему человека,* более того – приводят к возникновению *угрозы его существованию*. Выход из данной ситуации В.Г.Кремень видит «в переходе к новой парадигме развития, когда не технологии, не экономика, *а человек в его новом качестве станет целью* и *смыслом прогресса.* Так возникает и утверждается *человекоцентризм* – новая стратегия движения общества, в основе которой – не накопление материальных благ и ценностей, а ориентация на ценности духовные, на знания, на культуру, науку, без которых жизнь теряет смысл и перспективу.

Понятие человекоцентризма наполнено глубоким *философским содержанием*. Этим словом обозначаются разнообразные и одновременно концептуально направленные оттенки философской мысли, объектом которых есть человек. Телесность, одаренность, духовность, образованность, эгоизм, разумность, аморализм, целенаправленность – все это, несмотря на свою противоречивость, фрагменты постоянно меняющейся картины бытия человека, которые раскрывают его новые аспекты, но не исчерпывают бесконечность содержания» [с.9-10].

В.Г.Кремень обращает внимание на противоречия, возникшие в ходе дискуссий специалистов по философской антропологии, что заставляет по-новому поставить проблему человека и обуславливает выдвижение в центр обсуждения концепта *человекоцентризма.* «Кроме экзистенциального контекста, философия человекоцентризма акцентирует внимание на развитии человеческого самосознания, понимании природы человека, которая не остается стабильной, а так или иначе детерминирована социальными, экономическими, технологическими процессами. Постижение своего «Я» в философии человекоцентризма есть не что иное, как очерк человеческого самопознания. Именно на его основе возникает возможность выработать перспективы дальнейшего развития общества,… общую синтезирующую позицию во взгляде на положение человека в современном мире и перспективы его дальнейшего развития» [с. 10-11].

При становлении человекоцентризма преодолевается натуралистический подход, учитываются положения

религиозно-философских направлений, логоцентризма, социоцентризма, теоцентризма, антропоцентризма, экономоцентризма и т.д. Человекоцентризм ориентируется *на нового современного человека,* в отличие от *человека религиозного, человека разумного, человека природы, человека символического*. Человекоцентризм отражает высокий уровень философской рефлексии о человеке. «Контекст духовного обновления актуализует проблему *философии человекоцентризма,* которая акцентирует внимание на личностных ценностях и способах и возможностях их реализации. Человекоцентризм – это актуализация гуманистических тенденций в современную эпоху, отход от рациональных прагматических императивов. Объективная логика развертывания современной социально-политической и культурной жизни преобразует гуманизм и философскую антропологию в новый тип мировоззрения – человекоцентризм… Человекоцентризм принимает и взаимодействует не только со всякой философией, а лишь с той, которая ориентирована на выявление внутренних, глубинных основ бытия человека. Это в первую очередь касается украинской философии кордоцентризма («философии сердца»), которая составляет, без преувеличения, сущностную основу национального самосознания, на почве которой формируется национальная идея» [с. 14-15].

Вместе с тем философ подчеркивает, что «в качестве метафилософского и мировоззренческого мышления *человекоцентризм* имеет дело с более глубоким фундаментальным предметом, чем гуманизм или антропология. Если философия является проявлением человекоцентризма, то человекоцентризм – проявлением жизни человека. Поэтому предметом философии человекоцентризма есть жизнь индивида, взятая как целостность материальных и идеальных, осознанных и неосознанных, конечных и бесконечных, общих и национальных, формальных и энергических явлений… Философия человекоцентризма в силу своей глубинности и смысловой самодостаточности наиболее касается проблем современного бытия, в котором продуцируется сознание, духовность, идентичность «Я».

В мировоззренческом плане философия человекоцентризма выступает как главный способ осознания сущности *личности* (выделено нами – Р.В.)». Она развивает и культивирует рассуждающий, полифонический тип познания, которое преодолевает экономоцентризм (прагматизм) человеческого бытия. Основной методологией этого типа мышления есть знания и творчество. В качестве полноценных способов исследования проблем существования человека в социокультурном бытии философия человекоцентризма использует не только гносеологические принципы, но и методы нравственности, образования, религии, искусства. И в этом плане философия человекоцентризма *не дана, а задана*: сущность ее выявляется в ходе и через метафилософский синтез разнокачественных подходов к исследованию национальной жизни и культуры»… [с. 16-17].

Важнейшей задачей философии человекоцентризма В.Г.Кремень считает определение приоритетов отечественного образования. Так встает проблема философии образования, которая детерминирована национальными проектами модернизации производства, внедрении новых технологий, подготовкой творческой личности, способной к инновационной деятельности в украинском обществе XXI столетия, что должно стать «обществом знаний».

Образование формирует, наделяет знаниями, зажигает «огонь души», вводит человека в бесконечный мир идей, теорий, учит мыслить. И для образования сегодня в мире ratio и прагматизма, человек остается захватывающим и загадочным объектом познания. Для раскрытия его тайн нужны нетрадиционные методы. Философия человекоцентризма, кроме всего прочего, предлагает свой *особый стиль мышления* – креативный метод постижения действительности. В начале нового тысячелетия все полнее осознается потребность в особой установке человекоцентризма, в разработке (формировании) такого мышления, которое первично «отталкивается» от человека и потом придерживается исключительно антропных принципов в понимании и толковании реальности» [с.18].

Ученый подчеркивает, что образование и наука открывают сегодня невиданные возможности для диалектического развития общества и человека, в частности – открытиями в генетике, переконструированием биологических основ человека, революцией в информационном обеспечении, достижениями в нанотехнологиях, динамикой культуры, раскрытием тайн истории, но в любом случае внимание должно быть сосредоточено только на человеческом уровне всех феноменов современного бытия человека.

Он признает образование самым оптимальным и интенсивным способом введения человека в мир науки и культуры, освоения духовных ценностей, социализации человека и обеспечения преемственности поколений, интеграции в систему общецивилизационных и национальных ценностей, сохранения и совершенствования традиций. Философия человекоцентризма имеет теоретический и практический контекст, что делает ее живым и конкретно-деятельным духовным образованием.

В.Г.Кремень подчеркивает: «Духовность как основа человекоцентризма – это тот жизненно необходимый ингредиент для достоинства и самодостаточности человека, без которого невозможно создать современное украинское государство. Носителем духовности есть человек. Это действительный мир истины и добра, к которому всегда стремилась и стремится личность. Особенность философии человекоцентризма состоит в том, что она приучает видеть причины всего того, что происходит с человеком, в нем самом, позволяя ему оставаться самим собой. Такое право может осознаваться только в том случае, когда своим центром, причиной своих движений человек рассматривает самого себя. Вполне достаточно, если «каждое движение будет направляться своим собственным центром» (Н.Коперник). Эта характеристика в наибольшей мере станет главной для определения меры индивидуализации общества в силу уникального положения человека в космосе, способствовать испытаниям каждым всех сторон своей личностной природы» [с. 20].

В.Г.Кремень рассматривает различные аспекты проблемы природы человека – ее становления, смысл эгоизма, теорию и практику евгеники, программу совершенствования и способы влияния на ее изменение. В то же время философа беспокоит неопределенность этой проблемы.

Проблема встает поэтому очень остро, «поскольку… мы оказались перед перспективой *коренных преобразований человеческой природы*. Самым рельефным выражением этих перспектив является то, что эта недоопределенность человеческой природы *может* восприниматься (а в эпоху по-настоящему неограниченных технологических возможностей действительно *начинает* восприниматься) как поле для реализации разных конструкторских проектов и замыслов, без учета того, что в большинстве случаев они являются утопическими, ненужными…» [с. 32].

Ученый считает необходимым для разрешения проблемы природы человека рассмотреть прежде всего вопрос о его эгоизме. Он напоминает, что вся интеллектуальная культура, представленная философией, религией,

искусством, утверждая великое предназначение человека, указывает на вредность *эгоизма*, который «всегда был препятствием на пути формирования личности, становления нравственных ценностей – основы жизни общества» [с. 32].

В.Г.Кремень приводит мнение о сущности и эволюции эгоизма таких мыслителей, как Г.Сковорода, Р.Декарт, А.Смит, Ортега-и-Гассет и др. Он привлекает, в частности, внимание к мнению А.Шопенгауэра и других философов, противопоставляя его мифу о «разумном эгоизме». В их взглядах «все замыкалось на человеке, которого разум делает личностью: «То, что такой человек сам по себе, указывал А.Шопенгауэр, – и что он в самом себе имеет, конкретно – его личность и ее достоинство, – вот единственное, с чем непосредственно связано ее счастье и благополучие. Все другие условия имеют тут лишь побочное значение, так что их влияние может быть парализовано, влияние же личности – никогда» [цит. по 9, с. 35].

Он утверждает, что «личность – это богатство духа, которое направлено на преодоление всех недостатков, обусловленных внутренней пустотой… Исторически эгоизм всегда нес душевную опустошенность и означал глубокий кризис личности. Преодоление эгоизма в его прямом значении – задание бесперспективное, ибо эгоизм – это проблема личности. Таким образом, ее разрешение – задача философии образования и философии человекоцентризма. Главное в том, что эгоизм – это не свойство природы человека, а социально-культурное явление. Каждый кризис – экономический, духовный, религиозный, – поднимал эгоизм на определенную высоту, как основной мотив жизнедеятельности.

…Эгоизм требует не морализации, не осуждения, а соответствующей альтернативы. То есть творческой деятельности в широком понимании, в процессе которой будут утверждаться образование и личностные ценности. Это требует переосмысления образовательных программ и педагогико-воспитательных правил, в которых по-новому должна ставиться проблема силы воли и разума человека» [с. 35,38-39].

В.Г.Кремень считает, что совершенствование «природы человека» тесно связано с евгеникой как учением о «хорошем роде», которое в свою очередь возникло под влиянием теории Ч.Дарвина о происхождении видов и учения Г.Менделя о передаче признаков через наследственность.

Философ рассматривает исходные положения евгеники о вырождении человека, ухудшении здоровья человека с точки зрения научного «индустриального» подхода, законов эволюционного учения. Он отмечает также и современные научные направления, продолжающие исследовать евгеническую проблематику – генную инженерию, медицинскую генетику, блок экологических теорий (глубинная экология, теория золотого миллиарда, неомальтузианство), которые также констатируют факт «ослабления здоровья населения, ухудшения его качественного состава, увеличения демографического дисбаланса (старение населения, доминирование смертности над рождаемостью), возрастания генетической нагрузки вследствие загрязнения окружающей среды, развития биотехнологий и употребления в питании генно-модифицированных организмов. Увеличиваются вследствие развития информационных технологий также *эсхатологические настроения*» [с.41-42]. Об этом же свидетельствуют и данные медицинской статистики.

В этих условиях на смену скомпроментировавшей себя «негативной евгеники» в условиях развития науки и гуманистических тенденций в цивилизации появляется «положительная евгеника» с ее пропагандой «здорового образ жизни» и четким проведением «красной линии человеческого достоинства». В целом, складываются серьезные обстоятельства, которые обуславливают восхождение евгенической доктрины, но уже в других формах *совершенствования природы человека,* возникновение которых вызвано развитием современной биологии, медицины, генетики, науки в целом [с. 40-47].

В этих условиях целесообразной является разработка программы совершенствования природы человека, которая должна основываться на стремлении человека видеть в проектах будущего свои исконные желания иметь «крепкое здоровье, способность достичь большего в тех или иных областях деятельности, комфортную, счастливую, активную, долгую, а сегодня и не совсем абстрактную *бесконечную жизнь*. Ориентиром и мерой прогресса здесь выступает постоянное, в идеале даже беспредельное, расширение индивидуальных возможностей человека» [с. 51-52]. Как отмечает В.Г.Кремень, в настоящее время при разработке такой программы совершенствования природы человека наблюдается «очередной этап противостояния, конкуренции двух ее вариантов – биологического и социального. Хотя биологическая программа сегодня доминирует, однако и социальная программа, которая испытала трансформации, как и биологическая, находит новые возможности для своего развития и практического воплощения [с.53].

В основе этих программ лежит проект «биологического, генетического или психологического, социально-психологического конструирования» людей с заранее заданными свойствами. В.Г.Кремень замечает, что «для нашей культуры характерен подход, акцентирующий внимание на влияние *среды и воспитания* в формировании личности, тогда как западной культуре присуще ставить на первый план влияние *генов, наследственности*. Однако оба проекта имеют структурное сходство и, в частности, специфические отличия от проектов, которые предлагались в прошлом» [с. 55]. К этим отличиям относятся технологический подход, который основывается на планировании и организации действий, наличии соответствующих технических и финансовых ресурсов, а также – на «применении тщательно разработанных, основанных на количественных оценках и измерениях, систем диагностики» [с. 56]. Речь идет как о генетической, так и психологической диагностике. Использование этих видов диагностики связано с определенными рисками, прежде всего этическими, правовыми, рисками дискриминации и стигматизации людей. «Для выявления, оценки и решения проблем такого характера особенно важны способы гуманитарной экспертизы, так как возникает определенная параллель между евгеническими соблазнами первых десятилетий XX ст. и началом нынешнего» [с. 58].

В.Г.Кремень замечает, что «человечество научилось учитывать ошибки прошлого и ученые со значительными предосторожностями относятся к соблазну сразу применять новые технические возможности на людях. Изменения в организации современной науки («новая наука» или «другая наука», которая парадоксальным образом объединяет фундаментальные исследования, коммерческую деятельность и элементы шоу-бизнеса), дают возможность говорить о том, что эта надежда не совсем безосновательна. Вместе с тем, коммерциализация всегда «ведет» за собой работу на «заказ», поэтому целевое финансирование этико-правового сопровождения проектов, подобных «геному человека», не должно оцениваться как однозначно положительное явление» [с. 59].

В.Г.Кремень утверждает, что «подобные соображения касаются и социально-психологического конструирования. Есть все основания говорить о системной организации как взаимосвязанных черт личности, так и связей личности с окружающей ее социальной и культурной средой. Поэтому целиком возможно, что личность, которая конструируется и реконструируется с помощью психологических технологий, сталкивается с серьезными трудностями: либо посредством индуцированных в процесс конструирования внутриличностных напряжений, либо несоответствия превалирующим социальным и культурным нормам и ценностям» [с. 59-60].

Философ замечает, что «принципиальной особенностью современного подхода является его выраженный *конструктивизм*. Не только общий или специфический предел каждого биологического организма, не только биологический организм как целое, но и каждое человеческое существо воспринимается как в определенном смысле созданное, порожденное, как *сконструированное*. Именно эта сконструированность открывает возможности и для преднамеренного *реконструирования* человеческого существа. Тщательно подготовленные микровмешательства или микродействия дадут возможность «отремонтировать», подправить не только врожденные, но и приобретенные дефекты, а также получить поколения улучшенного качества. Быстро возрастающие возможности манипулирования человеческим организмом и психикой вместе с технической направленностью восприятия и обращением с этими состояниями дадут возможность переходить от «природных» к «интернациональным» способам социального конструирования» [с. 60].

Главное, что в процессе такого перехода «конструирование» направлено на «преобразование человека с целью достижения его лучшего, совершенного вида. Все, что человек создал вокруг себя лучшего, должно найти отражение в его природе, которая требует *обновления*. Но это только один из новых путей, который не следует абсолютизировать.

Обновление человека – это не столько изменение его природы, сколько умножение и увеличение в нем собственно человеческого. А для этого нужно, прежде всего, определить свое место в природе, то есть в Бытии», лучше осознать смысл и ценности человеческого бытия [с. 61, 65], утверждать личность в себе.

В соответствие с этими рассуждениями, В.Г.Кремень дает следующее определение личности: «Особое значение имеет *личностное самоутверждение.* Личность – это неповторное – не только в пределах ограниченного целого, но и, в общем, в принципе – человеческое творение, уникальный микрокосм, и задача подобных самоутверждений – в его создании…» [с. 138].

### 37.2. Нравственно-духовные ценности личности как основа человекоцентризма

Для В.Г.Кременя присуще свое «человекоцентрическое» понимание ценности – как того, «что имеет отношение к определяющим основам жизни человека и общества. Ценность – это не то, что можно потратить на что-то, что имеет переходное, узкое значение, а то, ради чего проживается жизнь, то, чего люди хотят ради него самого, а не чего-то другого. Ценность в таком случае несет в себе содержание *надлежащего*, она должна иметь общий характер для определенной жизни, определенной личности и определенной своеобразной культуры [с. 75].

Ценности не сводятся к потребностям органической жизни, удовлетворение которых не приводит человека к удовлетворенности жизнью. Они скорее относятся к моральным категориям ценности добра, справедливости, духовности. Философ подчеркивает: «опыт истории показывает, что антигуманизм социальности является временным, и преодолевается, в конечном счете, именно ценностями духовной нематериальной сферы Универсума. Другими словами, сама эволюция ценностей ведет к уменьшению зла, в котором пребывает мир» [там же]. Игнорирование этого создает в условиях массовой культуры «ценностную пустоту», которая есть основой неполноты бытия личности.

Чтобы этого не произошло, есть только одна возможность, способная отвести от человечества утрату ценностного бытия: его направленность на морально-духовное усовершенствование. Для удобства понятие «морально-духовное» можно свести к изживанию эгоизма. Чем меньше мы – от отдельного человека до целостного социального организма – озабочены исключительно собственными интересами, тем больше мы нравственно и духовно развиты. В моральном плане не только брать, но и давать, даже больше, чем берешь, – без этого нет ценностных ориентаций» [с. 77].

В.Г.Кремень подчеркивает еще одно свойство ценностей – понимание их «как идеала, выводящего за пределы наличной данности, дающего возможность понять *сверхличностность ценностей*, овладеть их энергией, что делает возможным воплощение функции высшего критерия для ориентации в мире и основы для личностного самоопределения. Ученый согласен с мнением, что с психологической точки зрения «ценность для человека есть то, что привлекает, обогащает, направляет индивида и создает его бытие во всех его измерениях и проявлениях… Таким образом, развитие системы ценностей предусматривает императив морально-духовного самосовершенствования…» [с. 79]. Другими словами, «ценности – это феномены, сущность которых состоит в *значимости*, а не в *фактичности;* они присущи культуре, ее благам, где находятся, выкристаллизовалось множество ценностей» [с. 82].

При этом единство, связь ценностей и действительности обеспечивается «лишь с обращением к «третьему царству» – *царству смыслов,* отграниченному от всякого бытия» [с. 83]. Особую роль здесь играет стремление к более высоким, чем материальный, смыслам духовного.

В.Г.Кремень отличает такую важную черту морально-духовных ценностей, как трансцендентальность, то есть их способность выходить за пределы чисто материального, естественно-потребительского бытия… *«Духовная трансценденция выступает одновременно и как условие, и как императив нравственного развития личности»* [с. 93]. При этом философ подчеркивает идеи Н.Бердяева и М.Мамардашвили о личностном характере нравственного усовершенствования, о трансцендентности познания. С этим связана мысль последнего о существовании «сверхперсональной сферы сознания, созданной так называемыми «чистыми формами», о том, что «ценности, если они «поселились» в душе индивида (что свидетельствует об их трансцендентности), то есть, приняты им, составляют то, что пронизывает собой весь «душевно-духовный» его мир, придавая смысл всей жизни…» [с. 94-95].

Ученый подчеркивает мысль М.Переконского о том, что «каждая эпоха предлагает свои смыслы жизни; Античность – Благо, Средневековье – Служение Богу, Возрождение – Постижение Красоты, Новое время – Знания,

Новейшая история – Деньги, XXI столетие – Информацию» [с. 100], а также положение О.Глинчикова о том, что «понятие «личность» предусматривает уже не физическую, а духовную уникальность, неповторимость, значимость человека» [с. 104]. В связи с этим, «встает вопрос о выборе принципиально нового человека – с проектно-творческим мышлением», что, в свою очередь, «предусматривает прежде всего осознание *нового бытийного статуса человека.* В частности, это касается проблемы *стратегии человеческого выбора*… А «бытийность человека и его сознания обуславливает соответствующую современности познавательную стратегию – не только *рациональную*, но и *иррациональную*.

Бытийность сознания и мышления предусматривает постижение человеком своей причастности к глубинным основам жизни, выход за пределы любой локальной ограниченности – бытовой, профессиональной, этнической, политико-идеологической, способность, существуя во времени, жить также «духовно в вечном». Основным вопросом такой философии с точки зрения философии человекоцентризма есть не отношение мышления к бытию, а *самоопределение человека в бытии и полномасштабное самоопределение бытия через человека»* [с. 104-105].

Современная философия трактует бытие не «как исключительно онтологическую категорию, которая выражает нечто внешнее относительно человека, а как то, что непосредственно связано с его сознанием и мышлением. В осознании этой сути бытия, в понимании антропокосмического сродства человека и бытия – одно из главных достижений в истории философии. Открытие бытия – это путь человека к истине, это творение мира и себя. Бытие здесь характеризуется не в обход человека, а в органической связи с ним, в процессе творческого общения всех на общем языке… В таком качестве оно (бытие – Р.В.) достигает себя, реализуется через творческую свободу, духовное самоопределение человека» [с. 106-107]. В.Г.Кремень формулирует очень важное положение: «Свобода – собственно человеческий феномен, который непосредственно касается самосознания личности, ее духовной культуры. Человек обладает свободой в меру своей универсальности, то есть способности выходить за пределы своего единичного обособленного существования – как природного, так и социального. Свобода есть у того, кто мыслит и действует не в изоляции от других, а вместе с другими, в контексте *целостного бытия,* объединяющего всех. В этом и состоит предназначение и высший смысл существования человека, который есть центр бытия – природного, социального, духовного. Собственно, в этом призвание, актуальность и смысл человекоцентризма» [с. 109].

### 37.3. Творчество и духовное самоутверждение личности в обществе и мире

Творческий потенциал личности занимает особое место в исследовании философией человекоцентризма образовательных и социально-культурных трансформаций, следствием которых становится новое бытие и новая личность. Творческая энергия индивидуальности оказывает огромное влияние на процесс саморазвития и самореализации личности. В этом контексте В.Г.Кремень рассматривает творчество как «особый феномен всей *человеческой родовой истории*, являющийся фактором не только культурного, но и *антропогенного* характера. Только человек из всех существ, живущих на Земле, может собственно творить в полном смысле этого слова, то есть создавать, строить, подчиняясь не инстинкту, а в соответствии с продуманным, осознанным замыслом или целью, развивать эту способность не только «по потребности», но и «по возможностям», по «желаниям». В целом, правомерно утверждать, что человеку удалось стать собственно человеком именно благодаря способности и готовности к творчеству. Поэтому возникла возможность создать свой собственный мир, «вторую природу», которая, будучи построенной им самим, «придала» человеку определенную независимость от «первой» природы – породившей и ранее окружавшей его» [с. 114].

Философ выделяет такие признаки творчества, как активность деятельности, являющейся специфическим человеческим отношением к миру и осуществляющейся как человеческое бытие и жизнь в культуре, то есть в знании и информации, в нормах культуры, которые постоянно изменяются, насыщаются творческим изобретением новых культурных норм и парадигм.

В.Г.Кремень справедливо отмечает, что в творчестве человек «неминуемо проявляет себя и свою суть, фиксируя это в создаваемом им, ибо в творчестве он делает все *сам*» [с. 115]. Он рассматривает творчество как специфический человеческий тип отношения к действительности, который определяется не биологически заданными, а исторически выработанными социокультурными программами, …которые задаются культурой, «трансцендентной относительно природы» [там же]. В связи с этим, им выделяется феномен «культурного творчества», в котором люди выступают творцами принципиально новых программ действия, новых социокультурных парадигм.

Философ анализирует два типа целевой активности, которые приводят либо к адаптивному поведению, либо к творческой деятельности. «В пределах адаптационного поведения активность связана с поиском возможных способов достижения целей, она *целенаправленна*. Деятельность, связанная с перестройкой своих основ, предусматривает *целеполагание*, является *целеполагающей деятельностью*. Именно при переходе от целенаправленной к целеполагающей деятельности в полной мере открываются перспективы творчества и свободы» [с. 117-118].

Важным для понимания феномена творчества является изучение его энергий, под которыми В.Г.Кремень понимает культурно модифицированный в человеческом сообществе «*аспект инстинкта самосохранения*… Этот инстинкт выступает одним из высших человеческих инстинктов, ставшим его специфическим способом самоутверждения в мире; это доступный человеку способ выйти за пределы своей ограниченности в пространстве и времени, продолжить себя в продуктах своей деятельности. Человеческое творчество становится реализацией экзистенциональной «потребности в трансценденции»…, то есть выхода за пределы репродуктивного бытия» [с. 118].

По мнению ученого, «направленность творчества обеспечивается энергией, включающей в своей состав активную направленность, определенную часть своеобразной агрессивности, что создает ощущение уверенности в своих силах и готовность действовать». В этом аспекте можно рассматривать творчество как, с одной стороны, необходимое для успешной деятельности человека в присущей ему природе, а с другой, усматривать в нем выработанный культурой общества механизм социальной «психогигиены», поддерживающий «безопасность» общества путем естественного *перевода излишка энергии в творческую деятельность*».

При этом энергии творчества могут иметь как положительную (самореализация, активная деятельность), так и негативную (агрессивность, деструктивное поведение) направленность. Между ними может быть взаимный переход. Так, при активной творческой (а не потребительской) позиции возможна переработка повышенных энергий агрессивности в творческую реализацию. Вместе с тем, может установиться «ситуация *нереализации* творческого потенциала и *нереализованности творческих людей* и их энергий», что «не только лишает общество необходимых ему для развития сил, но может оказаться опасным для его нормального существования и функционирования. Философия человекоцентризма исходит из того, что вся история человеческого общества, материальной и духовной культуры является процессом развертывания, реализация творческого отношения человека и окружающей действительности, что проявляется в построении новых способов и программ деятельности» [с. 120].

Творчество в этой философии связывается с расширением личностного горизонта своего отношения к миру и к себе, с возможностью «вписывания» человека в более полные и богатые контексты бытия. «Самой существенной особенностью энергии творчества есть ее продуктивный и целеполагающий характер, что дает возможность субъекту выйти за рамки ситуации и стать над любыми детерминациями, вписав их в более широкий контекст бытия. В этом состоит принципиальная открытость и универсальность творчества, что свидетельствует об открытости и трансцендентности человеческого бытия, как его специфики» [с.121].

В.Г.Кремень делает при этом важнейшее уточнение: творчество проявляется не во всяком изменении, пусть даже и впервые сделанном. Творчество проявляется в созидании, а не в разрушении, в созидании ценностей, в процессе творчества происходит самореализация творца для других. То есть «творчеством может считаться *лишь продуктивное*, позитивное для человека изменение» [с. 122]. В ином случае реализуется суррогатный тип творчества, проявляющийся в деформации осуществления творческой потребности и поведения, в частности, в атмосфере вседозволенности, в искажении установившихся форм культуры и искусства, вызывающем напряжение, регресс, разрушение норм, порождающие равнодушие и безответственность, присущие «массовой культуре», в целом, антропологический кризис, депрессию и агрессивность.

В этой ситуации философ ставит вопрос о творческой личности, о ее характеристиках как конституитивных элементах процесса и продукта творчества. При определении таких характеристик следует преодолевать как фрагментарный взгляд на творческую личность, так и явно ошибочные ее трактовки. Так, очень важно признать творчество нормой, а не исключением в жизни личности. В этом он согласен с К.Роджерсом, считавшим, что в будущем творчество станет «этической нормой». Понятно, что в этом контексте неприемлемы взгляды на творчество как на продукт «нездорового» функционирования мозга. Наоборот творческая личность – это все-таки здоровый человек. Она умеет организовывать свободное, гибкое, продуктивное, в той или иной мере гармоническое взаимодействие разных планов, разных уровней своего сознания. Способна к опредмечиванию во внешних способах выражения и свои идеи, и свои переживания, и образы своей фантазии, делая их приобретением других…

Только такой человек может утвердить такую систему ценностей, которая отвечает требованиям современности» [с. 130]. В связи с этим, утверждение и самоутверждение личности в творчестве предстает как принцип.

«Выступая в единстве рационального и творчески-иррационального, самоутверждение можно охарактеризовать как способ получения или расширения человеком объема собственного, личностного бытия.

Самоутверждение человека в образовании не происходит спонтанно, поскольку процесс становления личности имеет свои особые методики. В связи с этим, можно выделить как минимум четыре его классификации, созданные на разных основаниях, но родственные относительно целеполагания [с. 135-140]:

1. По целенаправленности самоутверждение делится на самоцелевое, целенаправленное и нецеленаправленное.
2. По средствам самоутверждение делится на внешнее и внутреннее.
3. По результатам самоутверждение бывает двух типов – предличностным и личностным.
4. По механизмам самоутверждения различают два типа: самоутверждение путем отрицания другого (других) «Я» и самоутверждение путем самоопределения.

Как утверждает В.Г.Кремень, «Каждая из предложенных классификаций задает такие типы самоутверждения, которые дают возможность охарактеризовать определенный акт самоутверждения в соответствующей плоскости. Однако каждый такой акт всегда является многогранным образованием, «сложным типом», поскольку для более полной (адекватной) его характеристики необходимо пользоваться возможностями, которые предлагаются разными классификациями. Это особенно важно для философии образования, которая должна определить, какими должны быть *целевые установки* системы образования, ее ценностные основы и предметное содержание, ее уровни, формы и мера доступности разным социальным субъектам, являются ли возможными на ее основе продуктивные коммуникации, взаимопонимание и согласование действий. Ответ на этот вопрос поможет дать предложенная классификация типов самоутверждения личности, которую необходимо учитывать в педагогическом процессе, всегда являющемся путем восхождения от абстрактного к конкретному - человеку» [с. 140-141].

Выявление уникальности процесса самоутверждения требует применения различных способов познания – функционального, структурного, системного [с. 141].

Функциональный анализ приводит к выводу о том, что самоутверждение порождает в человеке чувство собственного достоинства, что он находит смысл своей жизни.

Дисфункцией самоутверждения является самоотрицание личности, например, в ситуациях, когда «акт самоутверждения произошел, но со временем он и его результат испытали радикальную переоценку» [с. 142].

Самоотрицание может быть внутренним (по инициативе и силами самого субъекта), внушенным (другими людьми), внешним (переоценка, которая не принята субъектом и не перешла в самоотрицание).

Структура самоутверждения образуется его уровнями развития – от простого к сложному, от низшего к высшему, от плохого к лучшему и еще лучшему, то есть восхождением по ценностной шкале, согласно которой, «в меру прохождения ступеней самоутверждения личность может достигнуть уровня гения» [с. 142].

В.Г.Кремень считает, что разработку глубокой и релевантной теории самоутверждения личности можно осуществить на основе исследования таких психологических феноменов, как самораскрытие, самопринятие, «Я-концепция и др.».

При этом следует обратиться не к искусственным, химерным и даже уродливым способам самоутверждения, проявляющимся в форме юношеского максимализма или эпатажного поведения, а к таким, которые повышают реальную ценность человека. «Усиление роли образования в формировании положительных личностных качеств граждан возможно при условии соответствующей аксиологической направленности учебного процесса. От этого зависит духовная, морально-психологическая культура личности, определяющая неоднозначность социокультурных воздействий на нее. Направленность образовательного процесса на духовное обогащение и творческую деятельность личности раскрывает ее способности к самореализации и созданию условий для самораскрытия других людей, выявления их возможностей к творчеству.

Только при таком подходе можно надеяться, что субъект учебного процесса будет стремиться стать личностью через самоутверждение благодаря собственному самоопределению. Человек должен осознать, что он по своей сути – личность, поэтому должен отдать должное личностному самоутверждению…» [с. 147-148].

Связывая самоутверждение личности с ее творческой активностью и свободным проявлением духовности человека, философ учитывает двойственную его природу, его плоть и дух, что определяет характер его творчества. Он выдвигает интересное положение о том, что «человек – в его многогранности и потенциальной неисчерпаемости – является грандиозным творческим экспериментом, а его двойная природа наталкивает на мысль об определенной специальной цели творческого *замысла о человеке*. Иначе, зачем бы у него оказались настолько драматически объединены такие два противоположные, по сути, начала, как дух и плоть, обуславливающие двойственность его самоутверждения, противоречивость его самоопределения и «провоцирующие» временами сложные коллизии и тяжелые проблемы.

Дух, как известно, действует, где хочет. Но он не может выявиться вне плоти. Пока не проявленный – он не продуктивный, а его абсолютная свобода остается лишь абсолютной *возможностью*. Если бы только дух или только разум были единой природой человека, то он в своем развитии мог бы быстро достичь состояния «машины»… Это был бы по своему прекрасный вариант, но он оказался бы принципиально не творческим, ибо творчество невозможно без эмоций, без воображения, без живых, чувственно окрашенных впечатлений, образующих мотивацию к творчеству, создающих стимул и порождающих импульс к нему. Воображение, постижение – это природный, «неформально логический» «скачок» от мысли к новым смысловым образам. Этот «скачок» готовился всем живым творением главного в личности – способностью к освоению, преобразованию богатого «интерсубъективного поля культуры». Другими словами, непрерывным проявлением силы субъективности – способности *представления*… Чтобы мыслить мир бытия, в частности, мир природы, его нужно принять в себя и эмоционально-мысленно представить. Таким образом, все может быть как принято, так и порождено только чувственно-эмоционально, телесной природой человека. Духу чувственные впечатления не нужны, для него они как бы «иномерны», для разума эмоции – чрезмерны.

Природа активно обращается к человеку, вступая с ним в диалог языком духовной культуры предыдущих, нынешних и будущих поколений… Единство этих двух, казалось бы, несоединимых начал, когда бунтующий и ищущий в высших сферах дух «прищеплен» к стойкой материальной основе, дает человеку возможности истинно состояться как человеку, как творческому существу. Дух образует как бы вертикальную его тягу вверх, однако материальная природа человека определяет Землю сферой его творчества с необходимостью воплощения, и напряжение двух «разнонаправленных» стихий, и два разнонаправленные стремления порождают могучий взрыв энергии, подключенной к двум разным и равно могучим полюсам-источникам» [с. 149-151].

Все вышесказанное позволяет В.Г.Кременю предложить уникальную характеристику творческой сущности человека: «Творческое утверждение человека в Космосе является подлинным его самоутверждением, и во имя этого человек и «обречен» на вечное свое болезненное раздвоение, на вечный бесконечный поиск – но и на творчество! Творчество является единым адекватным ответом разума – бытию, ведь бытие и становление образует единый процесс, и поэтому истинно быть – означает быть способным к постоянному становлению, то есть *быть творческим*. Человек «задуман» как творческая жизнь, способная бросить вызов небытию и творчество есть главная основа и сути, и бытия человека. В этом и разгадка самого его прихода в мир. Говоря о творчестве, мы имеем дело с субъективно мотивированным, неминуемо-произвольным и целесообразным осуществлением смыслообразности мира. А поэтому – с динамическим тождеством субъективности и объективности, в каждый исторический момент и при каждом отдельном акте полноты.

В целом, все человеческое творчество – это гимн жизни, голос бессмертия. Сам человек мал и конечен. Но творчество, в котором он реализует голос вечности, уподобляет его Первотворцу. Подлинно творческий человек побеждает смерть – не только свою, но и открывает и способ неуничтожимости жизни во Вселенной. Задание, стоящее перед образованием – создать такого Человека, который сможет это осуществить» [с.151].

### 37.4. Проблема глобализации бытия и инновационное мышление личности

В.Г.Кремень справедливо отмечает, что «в начале третьего тысячелетия в жизни практически всех стран мира центральное место занимает глобализм, охватывающий экономические, финансовые, политические и культурные процессы. Они во все большей мере влияют на развитие всех сфер жизни человека и общества. Глобализация не возникает неожиданно. В течение второй половины XX столетия происходило постоянное повышение уровня взаимозависимости и интеграции стран, их регионализация для решения общих задач» [с. 154]. Глобализация превратилась в реальный фактор развития и деятельности личности, что вызывает необходимость ее более подробной характеристики. При этом должны учитываться научные разработки подобных проблем в недалеком прошлом, например, проблемы ноосферы В.И.Вернадским и проблемы «человека и мира» С.Л.Рубинштейном.

Главным для мирового сообщества философ считает решение глобальных задач сохранения мира, социально-экономического благополучия, обеспечения международного экономического порядка, который базируется на либерализации, открытости экономики, свободной торговле и сотрудничестве между странами. В то же время глобализация мировой экономики, политики, культуры является сложной, многоаспектной проблемой, порождающей

многочисленные научные дискуссии – ведь за этим понятием стоят многочисленные и одновременно осуществляемые явления и процессы. Глобализация «от англ. слова *globe* – земной шар» вызывает, однако, неоднозначное отношение в обществе, часть которого считает ее полезной и имеющей ключевое значение для развития цивилизации, а другая часть относится к ней негативно, враждебно, считая, что она является тормозом на пути социального процесса, порождает острые проблемы. «Возникновение этих проблем – очевидное проявление глобализации мирового хозяйства, протекающей в конфликтной, проблемной, противоречивой форме» [с. 163].

Важной характеристикой глобализации является то, что ее процессы не ограничиваются лишь экономической сферой, а влияют на все другие стороны человеческого общества – культуру, мораль, жизненные ценности, искусство, политические и социальные представления и установки миллионов людей. «В системе глобализированной экономики под эгидой транснациональных корпораций пребывают и средства массовой информации: телевидение…, издательская деятельность, кино- и видеопроизводство…, спорт…» [с. 170]. Вместе с тем, глобализация сопровождается противоречащим ей процессом регионализации социоэкономической деятельности, что, по сути, является глобализацией в ограниченном масштабе и охватывает группы стран на основе региональной их интеграции.

В.Г.Кремень считает важнейшей роль человеческого фактора в процессе глобализации, выделяя в нем такое экономическое и одновременно психологическое явление, как «ожидание»: «На ожиданиях людей, их оценках, расчетах и прогнозах основывается вся рыночная экономика. Эти ожидания и оценки всегда содержатся в бессознательном, сознательном или даже в строго разработанном, формализованном виде в экономической деятельности или в начале небольшого дела, мелкого или значительного инвестиционного проекта, финансовой операции на валютном или фондовом рынке…» [с. 172].

Философ отмечает, что современная экономика (и в национальных, и в региональных, и в глобальных масштабах) существует в *трех измерениях*, трех «полях», которые взаимодействуют: *материальном экономическом поле* с известными законами (спроса и предложения, затрат и прибыли, конкуренции и т.д.), *информационном поле* и, наконец, *поле ожиданий*. Процессы глобализации, связанные с огромным расширением масштабов экономической деятельности (и в территориальном, и в отраслевом, и в функциональном значении), во много раз увеличивают объем и усложняют содержание информации, которая непрерывно обращается, но одновременно обуславливают и неминуемое накопление и возрастание «шумов», искажающих эту информацию» [с. 173-174].

К этому следует добавить, что процесс экономической (и не только экономической) жизни разворачивается на двух уровнях – макро- и микроэкономическом. Однако в обоих случаях все наиболее существенное в них инициируется и развивается на уровне самостоятельных субъектов хозяйствования, образуемых человеческим фактором. Речь идет о субъективных факторах, определяющих прежде всего экономическую политику той или иной страны, которая осуществляется вполне конкретными лицами, находящимися при власти» [с. 177].

В.Г.Кремень характеризует глобальное общество как интерсубъективное единство всепланетного человечества, и лишь в этом понимании – как новый тип социальности. Оно является тем новым, еще не освоенным историческим пространством, освоить которое и достичь успеха в котором имеет шанс модерная культура…

В условиях современного мира модерная культура сохраняет значительный творческий и продуктивный потенциал, оставаясь определяющим фактором общественного бытия человечества» [с. 181].

Мыслитель утверждает, что «глобализация является действительно универсальным процессом, охватывающим все аспекты современной жизни, радикально изменяющим их. Поэтому возникает вопрос о смысле этого сложного, многомерного явления как вопрос о содержании ситуации политического бытия современного человечества и перспективе всепланетной цивилизации в XXI ст.

Глобализация – это процесс создания всепланетного человечества, вместе с тем она создает общие условия, правила, нормы существования, возникающие вследствие формирования *всепланетной общности*. Следует заметить, что всепланетное человечество – не абстрактная человеческая масса, населяющая планету. Это глубоко дифференцированная, сложно структурированная, напряженная и противоречивая человеческая общность. Всепланетное человечество – не столько данность, определенная беспроблемная наличность, сколько *острая проблема*, небезопасный и рискованный вызов человеческой природе. Собственно, это большой знак вопроса: смогут ли люди разных культур и рас мирно и продуктивно сосуществовать?» [с. 182]. А это вызов человека самому себе.

Смысл глобализации остается, по мнению В.Г.Кременя, открытым вопросом, ответ на который может дать всемирная история, течение исторических событий, решение встающих при этом проблем.

Одной из важнейших проблем глобализации ученый признает «недостаточный уровень культуры и духовности в обществе, как на глобальном уровне, так и отдельных общностей и личностей.

Без надлежащей культуры и духовности общества и личности, объединяющих в себе, прежде всего, такие качества, как гуманизм, толерантность, понимание высшей ценности человека и человеческой жизни, уважение к людям других стран, наций и рас в сочетании с самоуважением к себе, к своей национальной принадлежности, – будет невозможным успех в глобальном движении вперед человечества» [с. 185].

Отсюда вытекают задачи, стоящие перед образованием, которые должны учитывать как положительные (направленность на консолидацию, объединение потенциалов, усилий все возрастающей части человечества, обеспечение успешности дальнейшего развития человеческой цивилизации), так и негативные (противоречивость, недостаточный уровень культуры и духовности, различие мировоззренческих и религиозных взглядов) ее стороны. В этой связи, встает задача улучшения системы образования, развития образованности, духовности граждан. «Задача современного образования относительно ее влияния на развитие духовной культуры личности усложняется также необходимостью противодействия средствам массовой информации, наполнение которых нередко противоречит потребностям культурного человека… Повышение роли образования в формировании позитивных личностных качеств граждан возможно при условии соответствующей *аксиологической направленности* учебного процесса» [с. 186].

При этом, учитывая «состояние личности, неоднозначные социокультурные влияния на нее, образовательный процесс в стране должен быть направлен на духовное обогащение и творческую деятельность личности, раскрывающей свои способности к самореализации, и создание условий для самореализации других людей.

Конечно, определяя аксиологическую направленность учебно-воспитательного процесса, нужно учитывать как реальности настоящего, так и прогнозируемые перспективы общества. Именно опираясь на эти факторы в пределах разнообразия ценностных ориентаций, которые могут использоваться в процессе обучения, необходимо определить приоритетные ценности. Такими для Украины исторически были и остаются *ценности гуманизма, человеческого достоинства, патриотизма, демократизма, социальной инициативы и ответственности, национального самопознания с его центром – национальной идей*. Не уровень образования, а именно его характер, направленность являются актуальными с точки зрения современных проблем развития культуры, духовности личности в обществе, что имеет также несомненное значение для преодоления противоречий глобализации» [с. 186-187].

В.Г.Кремень уверен в том, что «глобализация опасностей и рисков в постиндустриальном обществе требует усиления педагогического компонента цивилизационного процесса. Следует отметить, что как единство социо- и психогенетического развития, он всегда будет процессом обучения и воспитания, формирования человечества как ответственной коммуникативной общности… В свою очередь, это требует также создания новых правил и высшего уровня ответственности, чтобы сберечь это новое мировое поле – его целостное хозяйство, «планетарное имущество» - реки, океаны, экосистемы, атмосферу, озоновый слой, космос, осуществить контроль над оружием. Названные требования относятся к так называемой *педагогической очевидности*, но сознательное участие в процессах глобализации, а поэтому – и управления этими процессами, требуют обращения к плоскости личности, что предусматривает подготовку к освоению новых пространств жизненного мира, который стал «слишком большим» для человека… В начале нового тысячелетия непрошенным гостем стал универсум.

Цивилизационная функция образования осуществляется как на микроуровне индивида, так и макроуровне социального универсума» [с. 187-188]. Реалии XXI ст. предусматривают «переосмысливание природы и внутренней сущности глобализма, понимания его как *всеобщего культурного явления*, достигаемого за счет освещения культурной сущности современных технико-технологических процессов, как противостояния двух разноплановых, разномасштабных культур – наднациональной и национальной. Такой подход утверждает другой взгляд, путь к пониманию сущности глобализации как новой универсальной культуры третьего тысячелетия» [с. 190-191].

В.Г.Кремень признает главным признаком и основой нового мирового глобального порядка этого тысячелетия «превращение научного знания в основной стратегический и коммерческий продукт, условие, получение и использование которого определяет лидерские отношения между странами в новой мировой общности.

Деление стран на производителей и покупателей знаний в особой коммерческой форме, пригодной для его технико-технологического использования, становится основным геополитическим фактором мирового порядка… Противостоят тут не идеальное и материальное, знание и предмет, что предусматривается в концепции материального знания, а знание в форме коммерческого продукта – товара для продажи – *знания в форме когнитивного (креативного) продукта*» [с. 193-194].

Еще одним важным аспектом нового глобализированного мирового порядка В.Г.Кремень считает уровень развития человеческого капитала. «К количественным показателям человеческого капитала страны относится не только количество выпускников средних, профессиональных и высших учебных заведений, а и количество специалистов в основных отраслях промышленности, транспорта, связи и т.д., и, что особенно важно, - количество ученых в основных сферах производства научного знания. То есть *человеческий капитал* является *интегративным показателем*, определяющим внутренние возможности страны в продуцировании знаний и их использовании в промышленном и в общественном развитии» [с. 195].

Как предварительно подытоживает ученый, мы живем в эпоху становления глобального мира, в котором непрерывно расширяются взаимосвязи и взаимозависимости индивидов, стран, наций, интенсивно формируется планетарное информационное пространство, трансконтинентальный рынок капиталов, товаров, рабочей силы, активизируется техногенное влияние на естественную среду, усложняются этнические и межконфессионные связи и отношения. Эти обстоятельства обусловлены трансформацией рыночной экономики, которая перешла от экстенсивного развития к интенсивному, что создало *принципиально новую научно-технологическую, социальную, культурную основу общественного бытия*. В результате двух научно-технологических революций XX ст. (30-50-х и 70-80-х годов) конвейер и простую механическую, неавтоматическую систему машин заменила автоматическая, а компьютерно-кибернетическое управление с помощью Интернета вышло за сферу обычного труда – в культуру, творчество, отдых…

Определяющим стали интеллект и образование, которые преобразуют современное общество в общество знаний. Центр деятельности переместился с производства в сферу потребления и связанную с ней сферу услуг. В то же время значительно возросла прибыль. Источником дополнительной стоимости стали не только труд, но и знания, разум, мышление, которые через науку и творческую деятельность проникли в тайны живой и неживой природы, открыв новые энергии и возможности человека, что обусловило новые, неожиданные по инновационному содержанию стратегии развития социального бытия, проблемы и вызовы…» [с. 208].

В условиях глобализации формируются новые ценности, среди которых В.Г.Кремень, вслед за другими специалистами, выделяет ценность человека, «суверенной личности», «свободной индивидуальности», которая включается в различные сообщества и приобретает равные права с другими. В системе доминирующих жизненных смыслов и ценностей человека, как субъекта глобализационного бытия особое место занимает ценность инновации и прогресса. Инновационные изменения и прогресс становятся самоценностью. Здесь инновации – главная ценность, в противоположность традиционным обществам, где инновации всегда ограничивались традицией и маскировкой под нее.

Инновации в глобальном плане обеспечивают успех преобразующей деятельности, ведущей к позитивным для человека результатам и социальному прогрессу» [с. 213].

В этой ситуации возрастает роль личности, ее интеллекта в осуществлении инновационных процессов. «Именно интеллект обуславливает способность общества объединиться, мобилизовать свои духовные интеллектуальные ресурсы ради движения общих, сверхличностных целей» [с. 219]. Достижение этого предполагает формирование такой экономической и социальной политики, которая ориентирована на стимулирование инноваций, на развитие

главного ресурса экономики – человека. Главным при этом становится развитие нового человека. «Его задача… состоит в *способности осмыслить* сущность современных процессов, в том числе и глобализации.

Глобализация… изменяет старые концептуальные рамки, вводит новые, усложняет процессы жизни и их анализ. Глобализация осуществляется творческой, интеллектуальной силой людей, будучи одновременно главным условием инновационных процессов…» [с. 221].

Для реализации грандиозной цели развития социокультурной целостности глобализированного мира «необходимо постоянно обновлять способы и методы познавательной деятельности, что выделяет как отдельный феномен *концепт инновации*. Ее актуальность обусловлена прогрессом социума, основной признак которого – *постоянное обновление* с помощью присущей человеку способности *осмысливать действительность, трансформировать деятельность и вносить элементы новизны*. Способность человека к продуктивной деятельности, ...принимать и адаптировать соответственно своим насущным потребностям результаты этой деятельности, *создает условия* для изменений и перехода *к новому* в разных сферах социокультурного бытия, то есть благодаря *нововведениям, инновационной деятельности*, соответственно *инновации.* Сознательная ориентированность на получение нового – знаний, опыта, экономических, политических, культурных достижений, а также специфическая настроенность на инновацию является основной чертой прогрессивного развития…

В методологическом плане *инновация* – это идея (идеи), предложения, научные разработки, которые могут и становятся основой создания новых стратегий развития, новых видов продукции, значительно улучшающие потребительские характеристики (экономические, культурные, образовательные, технические и т.д.) явлений и процессов, товаров, создания новых объектов материального и идеального бытия. *Все, что может усовершенствовать качество жизни и процесс развития человечества, является инновацией*» [с. 223].

В.Г.Кремень утверждает, что сегодня возникло новое направление в науке – инноватика с собственным методологическим обоснованием, проблемой (вопросы создания нововведений, диффузии их в социальные системы, взаимодействия между ними, адаптации к ним человека, разработки инновационных подходов и решений).

Философ подчеркивает, что процесс инновации невозможен без субъекта познавательной и инновационной деятельности, в котором он выделяет три уровня – индивидуальный (исследователь, ученый, изобретатель, инноватор), коллективный (научная профессиональная группа, коллектив, сообщество ученых, изобретателей, инженеров), социальный (целостный общественный организм со специфическими «органами», функциями, социальными институтами). Инновационный процесс предполагает осуществление фундаментальных научных исследований, включающих теоретические, поисковые, и вслед за этим – прикладных исследований, приводящих к получению инновационных результатов, стающих предметом технического, технологического и эксплуатационного этапов инновационного процесса.

В.Г.Кремень отмечает, что инновация является не только нововведением, «но и *способностью к новому мышлению*, к переосмысливанию существующих теорий, установившихся истин, правил, и норм поведения в науке, образовании, политике, культуре т.п. Ни одно нововведение не осуществится, если мышление не будет само *инновационным*. Кроме того, сама динамика изменяющегося мира требует инновационного мышления. Проникая в сущность реалий – социальных, экономических, образовательных, культурных, инновационное мышление осуществляет обратное влияние на их развитие, в конечном счете, на темп и качество общественного развития, на способ деятельности и поведения социального субъекта – человека, коллектива, сообщества. В таком контексте перед нами встает проблема *инновационного человека* (личности – Р.В.). Ее решение сегодня во многом зависит от культурной среды, общественного комфорта, личного благополучия, инновационного образования. Именно инновационный человек и может осмыслить те проблемы и противоречия, которые порождает современный этап развития научно-технической революции. Определяющая среди них – *информационная революция*, очертившая основные контуры современного глобального мира» [с. 233-234]. Ее главной чертой является становление глобального коммуникационного пространства, существенно влияющего на все компоненты структуры мирового сообщества, на все духовно-культурное пространство жизни… «…Компьютер, воплотивший всю систему новейших коммуникативных технологий, уже стал не просто техническим способом, но своеобразным *продолжением человека*, дополняя его возможности и помогая ему реализовать различные задачи, от чисто бытовых до высокотворческих в сфере науки, искусства, образования, техники, политики» [с. 235].

«Несмотря на целый ряд духовных, психологических проблем (например, адаптации человека к новым информационным технологиям), процесс компьютеризации общества постоянно обновляется, неся в себе огромный гуманистический потенциал. Именно глобальная компьютеризация всего человечества *в единую информационную систему* может выступить могучим фактором раскрытия творческих потенций личности, освободив ее от рутинного, формально-вспомогательного труда» [с. 236].

Таким образом, заключает В.Г.Кремень, «переход от индустриального к постиндустриальному обществу, кардинальная перезагрузка социальной структуры общества и самого характера общественных связей обусловлен не просто переворотом в социокультурном бытии, в его содержании и организации – они открыли абсолютно *новый этап в развитии человека, тем самым – в развитии общества* и человеческой цивилизации. Это принципиально новый этап в историческом развитии человека, который предоставляет колоссальные возможности выявить глубинные потенции личности. Но на этом пути стоят серьезные преграды, порожденные глобализацией, такие как «массовая культура», влияние которой ставит под сомнение возможности духовного бытия и его развитие. Насколько «ценности» «массовой культуры» могут затормозить процесс дальнейшего развития интеллекта, творчества, поиска смысла бытия? А может быть, мы подошли к необходимости вхождения в систему новых ценностей как результата инновационного преобразования бытия?» [с. 240].

Как считает В.Г.Кремень, основная «задача, вставшая перед человеком в эпоху глобализации, – найти перспективы для разных аспектов своего существования, что дает возможность сберечь *смысловое наполнение бытия*. Необходимо учитывать, что человек подстраивает свою жизнь под те или иные смыслы, идеалы, ценности, идеи, мифы, если *поверит* в их реальность и действенность. В этом контексте вера, уверенность в необходимости осмысленной жизни образует одну из главных опор культуры. Иначе утрата смысла становится угрозой как для

существования культуры, так, соответственно, и для самой идентичности людей. Можно с уверенностью утверждать, что в источнике почти всех человеческих институций, феноменов, таких как государство, религия, культура, искусство, политика и т.п. в той или иной форме или ипостаси содержится миф, вера, символ, идея, которые и делают бытие человека осмысленным» [с. 243-244].

Философ констатирует, что «в связи с усложнением, модернизацией, компьютеризацией, информатизацией, обезличиванием общества и, соответственно, утратой источников, потребность людей в «новой» стабильности не уменьшается, а во многих случаях усиливается. Однако, вследствие утраты традиционных смысловых ценностей на первый план выступают потребности, стремления присоединиться к разного рода фиктивным, искусственным, уродливым ценностям, формируемым партиями, сектами, сомнительными общественными организациями и образованиями...

Неожиданные и малопрогнозируемые изменения в мировоззрение и духовный мир человека вносит *виртуальный мир*, предпосылки которого созданы в XX ст., а XXI ст. чем дальше, тем с большей скоростью входит в эпоху *виртуального бытия*. Оно также есть порождение информационной эпохи. В ней надуманные, искусственно созданные конструкции приобретают все больший вес и значимость, в сравнении с реальной действительностью…»

«Более того, виртуальный мир для компьютерного мышления становится все более привлекательным, чем реальный… По сути и тенденциям эта среда *является постчеловеческой*. Человек в виртуальной среде совсем иной, отличный от тех образов и представлений, которыми наполнено воспитание, мораль, литература, рекомендуемые для овладения гуманистическими мировоззренческими ориентациями» [с. 245-246].

В итоге, как констатирует В.Г.Кремень, «мы имеем *другое сознание, другое бытие, другие запросы и потребности,* упрощенные до примитивизма. Если примитивизм первобытного человека был естественным, органичным, то примитивизм *постчеловеческого существования* – искусственный, деструктивный.

Но человек, как утверждает исследователь, по своему существу обречен на постоянный поиск нового, лучшего, удобнейшего, оптимистичнейшего, комфортнейшего, выгоднейшего и т.п. Он может остановиться, если достигнет предела. Именно тогда человек способен постичь истинную сущность основ и самой жизни. А этот предел, как правило, никогда не достигается. «Поэтому-то мы всегда будем стоять перед вызовами и угрозами, являющимися результатами прогресса, хотя, на первый взгляд, он и не отвечает морально-этическим, эстетическим, культурным нормам и оценкам» [с. 248].

Указанным угрозам, находящим своим союзником «массовую культуру», противостоят определенные защитные барьеры – национальные традиции, религия, выработанные духовные ценности, которые так просто не исчезают, и, понятно, образование.

Образование в наибольшей мере выполняет роль не только воспроизведения и умножения знаний, но прежде всего через высшее образование готовят просвещенных людей. А просвещенный человек отличается от неученого и «ученого невежды» тем, что в дополнение к конкретным профессиональным знаниям еще и вобрал в себя пласты мировой культуры – искусства, философии, истории, религии.

Широко просвещенный человек – цель, возможно, важнее, в сравнении с приобретением определенной специальности. Просвещение наполняет человека духовностью, заставляет его задуматься над смыслом и ценностями своего существования. Само просвещение очерчивает для него основные контуры мира настоящей, а не массовой культуры, в которую вписаны истинные ценности… Именно образование формирует личность – думающего и ответственного творца собственной жизни и гражданина страны.

В свою очередь, только человек, который мыслит, может быть способен к изменениям, инновациям, к восприятию современного мира» [с. 251].

### 37.5. Человекоцентрический, персонологический аспект отечественной философии образования

Философия образования как относительно молодая отрасль науки ищет, по мнению В.Г.Кременя, ответы на фундаментальные вопросы развития и формирования творческой личности [с. 331-332]. Эти ответы изыскиваются в рамках трех основных концепций образования, таких как:

1. Традиционная (овладение базовыми знаниями, умениями и навыками; изучение и усвоение академических знаний; усвоение определенных ценностей нравственности);

2. Рационалистическая концепция (знания – это упорядоченная совокупность объективных фактов, а студент – это сосуд, который надо заполнять ими);

3. Гуманистически направленная философия образования (личностное самовыражение, самоутверждение человека, помощь ему в пробуждении заложенных в него потенций для самореализации личного «Я»).

Конкретизируя последнюю, ученый уточняет: «Педагоги – приверженцы гуманистической концепций, - опираются на такие ценности, как сотрудничество, равенство, доверие, взаимопонимание, толерантность, эмпатичность, а не на противоположные – технократические ценности, которые отражаются в отношениях зависимости, конкуренции, иерархии власти и контроля над другими» [с. 332].

Общая идея целостного учебного содержания гуманистического обучения предполагает: создание личностной формы содержания в контексте организации учебной деятельности; возложение на учителя, преподавателя роли не только предметника, но и педагога – личности [там же].

Особого внимания заслуживает привлечение, в рамках второго направления, «личности к символической деятельности, направленной на выявление в учебном предмете личностного содержания, с плавным переходом в деятельность по освоению языка культуры. Этот переход провозглашает приоритет человека в контексте национальных и общечеловеческих ценностей, отталкивается от аксиологических подходов к философии образования.

Эта парадигма объединила цели образования, его содержание с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к творчеству, социальной активности, гражданина, ответственного за свои действия перед обществом.

Именно такой подход создает условия для возрождения человеческого в человеке, выявления его индивидуального «Я», развития сознательного и творческого отношения к жизни, духовного совершенствования» [с. 332-333].

В человекоцентрической философии образования, согласно В.Г.Кременю, «ученик (студент) предстает социокультурной индивидуальностью, которая постоянно развивается вместе с социокультурным пространством. Студент (ученик) – это результат и процесс развития социокультурной системы. Поэтому главной особенностью современного педагогического мышления является не только принятие тех или иных положений и идей, *а прежде всего конструирование на их основе целостных образовательных моделей,* отображающих единую систему как общественных, так и чисто психолого-педагогических взглядов и убеждений…» [с. 333-334].

На основе всего вышесказанного автор философии человекоцентризма заключает, что образование XXI ст. – это не только предоставление знаний и воспитание личности. Образование в эпоху глобализма и высоких технологий – это фактор социальной стабильности, экономического благополучия страны, ее конкурентоспособности и национальной безопасности. Поэтому образование может и дальше содействовать развитию социального государства и в сфере не только юридического, политического, но и социального равенства всех граждан…

…Образовательная среда может формировать и развивать современную демократическую личность, совершенствовать идеалы и ценности открытого гражданского общества, реализовать национальные интересы, вырабатывать мощный фундамент социального государства и утверждать его уникальность в едином мире во всем его разнообразии» [с. 334-335].

Вышеназванному способствуют новые идеи, которые необходимо учитывать в педагогическом образовании, как и во всей образовательной деятельности общества в целом. Это:

– собственно идея человекоцентризма в образовании и педагогике, ориентации на развитие личностных качеств человека, человекоцентрического личностного измерения учебно-воспитательного процесса;

– идея соединения личностного измерения в педагогике, образовании с таким феноменом, как коллективистские отношения, коллектив – при определенном изменении приоритетов: не человек должен жить для коллектива, а коллектив должен содействовать развитию человека;

– идея о психологически обоснованной переориентации образовательной сферы на развитие именно человека, на развитие личности на основе психологической подготовки учителя к распознаванию сущности конкретного человека, умения выявить те позитивные черты, которые надо развивать в ребенке, и те негативные, что необходимо затормаживать. При этом именно человекоцентризм, личностная педагогика являются ключевыми в переориентации педагогического образования;

– идея коренного изменения отношения человека к природе, воспитания у молодежи бережного, заботливого отношения к окружающей среде;

– идея о надлежащем взаимном отношении между человеком и миром, предполагающая как создание наилучших условий для индивидуализации личности, так и осознание ею целостности мира, его взаимосвязанности; это предполагает подготовку такого человека, гражданина, личности, которая могла бы быть способна на индивидуальном уровне органично взаимодействовать, общаться с миром, с гражданами других стран в сферах производства, политических отношений, духовности;

– идея патриотизма, государственности, глобальности – когда нужно готовить человека к тому, чтобы он был патриотом своей Родины и одновременно – гражданином мира;

– идея такой направленности учебно-воспитательного процесса, которая учитывала бы динамизм мировых процессов, демократизм общества, требующих важного уровня самосознания личности, ее учений и навыков самостоятельно анализировать происходящее вокруг нее процессы и явления, используя знания как важный рычаг деятельности человека в общественных и природных условиях» [с. 335-338].

Как убежден В.Г.Кремень, человекоцентрическая философия образования должна учитывать то обстоятельство, что любые социальные, политические, экономические, культурные изменения в обществе связаны с изменениями самого человека, личности. И, наоборот, создавая себя или извращая свою суть, человек таким же образом преобразует или портит мир. В этих условиях усиливается роль духовности как «приоритета и реалитета» образования. Социальным ядром духовности становится «выход отдельного человека за пределы индивидуальной жизни, ориентация на общее благо. Это альтруизм, принципы служения, дарования, которые противоречат эгоизму, принципам корыстности и эквивалентности обмена. Духовность, особенно в своей душевно-нравственной ипостаси, подчиняет интересы личности потребностям сохранения человека как родового существа. Направленность философии образования на духовность как единство разума и мудрости выражает необходимость права на существование в этом мире *другого человека*» [с. 339].

При этом центром философии любого образовательного проекта всегда должен быть и всегда оставаться каждый «человек в своей *возможности* стать *личностью*» [с. 341].

Человекоцентрическая «философия образования выявляет в основе действительности мир *возможностей, чистых потенций*, которые «охватывают» мир актуальностей. Это создает новые перспективы актуализации духовного бытия, поскольку она выявляет возможность сосредоточиться и выступать как «Я». Отсюда колоссальная возможность философии образования – быть способной не только к познанию или преобразованию мира, но и к возрождению и вхождению в другие миры, в новую эпоху, которая из потенциального будущего становится реальностью…» [с.343].

В.Г.Кремень уверен в том, что «сегодня запросом эпохи становится философия образования как «возможности возможного», ориентированной на дальнейшее развитие человека. Учитывая изменения, которые произошли с самим человеком в результате принципиально иного уровня информации и путей ее получения, философия образования с новых позиций должна охарактеризовать бытие человека – бытие мира души, которая рельефнее всего демонстрирует личность» [с. 344].

Ученый указывает те перспективы, которые характеризуют изменения бытия личности и которые должно учитывать современное образование.

Оно должно готовить «человека к *жизни в инновационном* по типу развития обществе», формировать «у ребенка, молодого человека *инновационный тип мышления и готовность к инновационному типу действия.* Динамизм развития, изменчивость как таковая, становится сущностной чертой образа жизни человека. И сформировать человека, способного творить и органично воспринимать изменения, – означает и сделать успешным человека, и обеспечить системный прогресс общества» [с. 343].

Важно готовить человека к жизни в *глобализированном пространстве*, где человека ожидает неисчислимое количество динамических и часто противоречивых коммуникативных влияний, что требует особого внимания к личностному развитию, формирования самодостаточности человека, способности эффективно и сознательно сотрудничать в глобальном жизненном мире. Важную роль в этом играет «речевой прорыв» в образовании и в обществе в целом [там же].

Далее – образование должно готовить человека, способного жить в *демократическом обществе*, в котором он будет активно действовать как субъект. Без демократии невозможны не только свобода, самореализация личности, но и эффективное производство на основе научно-информационных технологий [там же].

Важнейшее же состоит, по мнению В.Г.Кременя, в том, что образование должно готовить человека к жизни в будущем *обществе знаний*… В основе такого общества все-таки будет человек, *способный жить, действовать, принимать решения, функционировать в разных сферах на основе приобретенных знаний.* Для него знания становятся основой, базой, методологией действия, они определяют сущность самого человека, чего нельзя достичь без существенных изменений в обучении…» [с. 345-346].

Вместе с тем, образование должно формировать у ребенка *современную систему ценностей*, ориентация на которые даст возможность человеку максимально самореализоваться, укрепляя при этом гуманистические основы самого общества» [с. 346].

Как считает философ образования, «все эти и другие важные цели образование и общество в целом могут достичь, лишь как можно плотнее *приблизив обучение и воспитание к конкретной сущности человека, его способностей и особенностей,* что должно проходить красной нитью во всем деле модернизации образования [там же].

Говоря о сути модернизации системы образования, его содержании и основных приоритетах, соответствующих требованиям современности, В.Г.Кремень касается реалий рыночной экономики, признавая, что она стала «Богом современного человека», во всяком случае, для значительной части человечества… Констатируя победу рыночной экономики, капитализма, на принципах которого построено современное общество, философ призывает переосмыслить цивилизационное значение таких понятий, как капиталист, буржуа, акцентируя внимание на переходе к новой экономической цивилизации, к актуализации проблемы «экономического человека» как «человека-эгоиста, стремящегося к материальной прибыли и удовлетворению все новых и новых потребностей. А поскольку эти потребности *бесконечны,* то капиталистическое хозяйство продемонстрировало свои *бесконечные возможности* в их удовлетворении» [с. 351].

Это обстоятельство приводит к неизбежным реалиям, основной из которых является именно капитал – как «рыночная экономика, и за этим… содержится всеохватывающий переворот – гигантская *капитальная революция*, которая радикально изменяет все…

Капитал, за которым стоит всеохватывающая цель – деньги, а за ними – богатство, выгода, бизнес, благополучие, втянул в себя человека, захватил его, определенным образом подавил его, снял все запреты, мешающие гонке за деньгами. А потому, за властью и славой. На арену жизни вышел в полном понимании слова *экономический человек*» [с. 353].

В.Г.Кремень отмечает то обстоятельство, что «в измерениях экономической цивилизации деньги имеют особое, далеко не производное второстепенное значение, как до сих пор стремится кое-кто представить. Более того, они превратились в *компонент мировоззрения*, который по праву можно считать не только гуманистическим, демократическим, научным, технологическим и т.п., а и *монетарным*… Деньги стали определяющим показателем успеха и самодостаточности человека. Не мудрость, не талант, не профессионализм, а именно они определяют статус человека. Так, по крайней мере, думает сегодня большинство, имея для этого достаточно оснований… Возникает убеждение, что в начале XXI ст. утилитаризм победил различные попытки построения общества на духовных, моральных идеалах, а в мире сформулировалось глобальное экономическое сообщество с соответствующим ему «монетарным сознанием». С его позиций рассматривается развитие цивилизации, культуры, смысл истории, призвание человека и т.п.» [с. 356].

Ученый считает при этом, «что в условиях «денежного строя» бояться монетаризма не только поздно, но и, мягко говоря, есть вчерашний день. Мы должны исходить из реальности существования *монетарного сознания*. В этом случае гуманитарное образование и педагогический процесс должны строиться *по требованиям экономических запросов* современного человека. И деньги в этих запросах – не свидетельство деградации или какого-то зла, а благо. Деньги сегодня – не только заработная плата, но и реальная возможность достижения своей цели, реализации мечты, решения определенных проблем и т.д. Реальная именно сегодня, в эпоху *тотального экономизма*. И не стоит замалчивать ту силу, которую приобретает человек при наличии денег. Сила теперь не просто в знании, а в знании того, как заработать, достать деньги, капитал, богатство.

Другое дело, что включение монетарного сознания в контекст формирования общецивилизационных ценностей не избавляет от абсолютизации и теоретических извращений. Философия человекоцентризма как доминантная линия гуманитаризации обучения выделяет в качестве критерия оценки настоящего знания и роли денег *личность,* которая имеет свои параметры понимания бытия. Ведь не только с позиций «обычного сознания» человек оценивается по тому, каков его счет в банке. Вместе с тем, не отрицая, что количество денег есть одним из показателей способности человека к самореализации, все-таки не нужно пренебрегать важностью гуманистического, этического принципов, которые определяют пределы абсолютизации значения и роли денег» [с. 357].

В.Г.Кремень решительно выступает против абсолютизации роли денег, которая приводит к рассмотрению мира с точки зрения «тривиальной цены и продажности всего», к невозможности выйти из тупика коррупции. Он считает,

что «опасность состоит не в коммерциализации и монетаризации, а в утрате той меры, которая устанавливает пределы компетенции денег и морали» [с. 357-358].

Философ подчеркивает: «Все зависит от человека. И чем больше его уверенность в себе, в своих личных достижениях, тем меньше возможности быть «проданным» или «купленным». Конкретный человек не в состоянии продать закон, достоинство, родину, мораль, веру, но может *продать себя*. Однако на уровне личности такая продажа не происходит. Личность – это колоссальный капитал, который слишком дорого стоит, чтобы можно было превратить его в простой предмет купли-продажи. Могут возразить, что не все люди являются личностями. Да, но и человек не может торговать другим человеком, его чувствами, эмоциями. Вместе с тем, он может торговать собой, своими симпатиями, чувствами и своей верой, при условии, что все стало товаром, утратив свой первичный, духовный смысл. Человек может продать свой труд, услуги или же себя (дух и душу), но опять-таки при условии, что дух и душа выродились в товар. На уровне утраты духа и души человек *не продает, а продается*. Главное здесь – удержать человека на грани личностного измерения, что не так легко, когда постоянно существует искушение деньгами» [с. 358].

Ученый констатирует, что «мы – свидетели торжества «денежного строя». Его влияние и амбиции стали абсолютной мерой человеческих страстей и общественной практики, что со всей очевидностью свидетельствует о правомерности существования не только термина, но и новой реальности – *экономически-денежной*.

Однако это не означает, что настало «светлое будущее» человечества. Скорее всего это свидетельство «истощения» духовных энергий гуманистически-просвещенческого вектора развития. Ведь теперь монетарное сознание все более отделяет человека от его *экзистенции,* оно подчиняет общественную реальность себе, своему пониманию, своим глобальным проектам. Теперь человек демонстрирует уже не целостную жизнь в единстве духа и тела, а особое витально-экономическое существование, которое подчиняется *прагматической целесообразности*...

Сегодня вектор личностных приоритетов с ценности времени (жизни) сместился на материальное благополучие, на деньги, влияние которых стало доминирующим. Нужно помнить, что благополучие и деньги любят разум и терпение. Недаром М.Вебер определил европейского человека как *целерационального*…» [с. 359-360].

Вместе с тем, ученый выдвигает правомерное предположение о том, что «новая эпоха, новый человек, новая мораль, новые ценности новой – экономической цивилизации требуют новых подходов и осмысления во всех сферах. В частности, и такой важной составляющей общества, как духовность, культура и образование. Экономическое измерение ставит реальные акценты, избавляет от ограничений и утопизма. Этот вывод и дает возможность понять сущность современной духовности и гуманизма в контексте глобализации социоэкономических процессов» [с. 360].

При этом переход от индустриального производства к научно- информационным технологиям будет зависеть, в конечном счете, от «уровня развития личности» [с. 361]. Особенность этого перехода состоит в том, что сама личность подвергается определенным вызовам, даже угрозам. В.Г.Кремень называет некоторые из них. Так, упоминавшееся ранее «целерациональное действие с аспекта поведения личности превращается в ее основу, что привело к возникновению нового человека – *деятеля-дельца*. Это тип человека рыночно-технологической эпохи, который *заменяет личность*. Этот человек является носителем рациональности, как последовательного стремления к сознательно и ранее поставленной цели. Он – «разумный эгоист», для которого чувства, общение, переживания утрачивают самостоятельную ценность. Жизнедеятельность «разумного эгоиста» постепенно редуцируется к деятельности, активность возбуждается лишь теми потребностями, которые навязаны ему в социально-экономических отношениях и воспринимаются разумом. Если говорить языком этики, это человек без ценностей, без «души», без «сердца» [с. 362-363].

В.Г.Кремень считает, что «трансформация личности в деятеля и дельца обусловлена процессом научно-технической революции, глобализацией всех сфер общественной жизни, наращиванием скорости и сложности социальных действий, опосредствованием личностных, нравственно-душевных отношений предметно-вещевыми…

Групповые и личностные интересы больше не согласуются через общественный идеал, которого больше нет или он есть только предметом дискуссий. В сфере культуры, распад которой говорит как раз о смысловой исчерпанности бытия, его состоянию отвечает искусство так называемого секторального направления, которое является… простым «эстетическим конструированием», по сути, случайным соединением смыслов и фактов.

Однако это не означает, что такое состояние современности, в котором оказался человек, есть остаточная катастрофа, гибель культуры, утрата гуманистического и духовного измерений мира личности.

Сегодня, наряду с глобализационными процессами, активизируются силы, стремящиеся «поднять» человека из сферы рыночного хозяйства до «духовной нормы». Популярным становится лозунг: «Рыночной должна быть экономика, а не общество». Однако этого мало. Необходимо задействование всех духовно-культурных рычагов, апробированных человечеством, среди которых образованию принадлежит одно из ведущих мест. Оно должно не только создавать новое поле духовности, культурную «ауру» бытия человека.

Главное предназначение образовательной деятельности – наполнить учебный процесс гуманистическим содержанием, что означает, кроме всего прочего, преобразование учащегося из «объекта» в «субъекта» образовательной деятельности. То есть человекоцентризм философии как условие развития национальной духовности логически продолжается в образовании. Сегодня оно может выполнить свое призвание только тогда, когда смыслом его развития, центром всех инноваций и стратегий становится человек…

Проективность образования в будущее дает возможность преодолеть деградацию человека, возможную в процессе реализации всех культурных и социально-экономических проектов. Эта сложная задача, которая требует, кроме всего иного, соединения теории с практикой, знания с мудростью…» [с. 363-365].

В.Г.Кремень справедливо поднимает проблему идеала человека как обладающего знаниями и мудростью. Он рассматривает саму историю образования как историю преобразования человека в личность на основе развития его разумности в ходе овладения знаниями и приобретения мудрости как достижения разумного опыта и знания жизни.

По его убеждению, «это актуализирует проблему личности, которая стремится и сегодня к мудрости как условию постижения истины» [с. 366].

В дополнение к этому, ученый подчеркивает «значение *нравственно-ценностного смысла* мудрости. В таком случае четко прослеживается переориентация отечественной философии с *абстрактного на конкретного человека.* Ведь преобразование объекта в субъект возможно на пути обращения к внутреннему миру человека, который всегда есть уникальным, индивидуальным, личностным» [с. 370].

В.Г.Кремень указывает на взаимосвязь мудрости с ценностями в духовном мире личности, «который современное образование определяет как ее *«ценностно-смысловой универсум»* (С.Крымский). Он предстает предметным полем фундаментальной, философско-образовательной проблематики. Для образования, учитывая запросы современной информационно-технологической цивилизации в ее экономических детерминациях, мудрым является тот, кто способен практически соотносить жизнь и смысл, сведя их к единству, основывающемуся на положительных человеческих ценностях» [с. 371].

Вместе с тем, как считает философ, «выявляя различные аспекты сущности личности, образование должно исходить из очевидного различия между мудростью и знанием, поскольку знание – это что-то *наличное*, а мудрость – способность *приобретения* нового знания. В этом… состоит основная концептуальная определенность непосредственного формирования современного типа личности – творческой, поисковой, мыслящей…

Феномен знания как результат педагогического процесса состоит в достижении образа истины, которая неотрывна также от мудрости.

История педагогики и философии свидетельствует, что каждый учитель, мудрец исповедует истину и стремится доказать ее. Но поскольку всегда это *его истина*, то отсюда и возникает постоянная проблема мудрости и знания как главных характеристик личности» [с. 373].

Все это дает В.Г.Кременю возможность определять мудрость как способность проникновения человека в ценностный смысл жизненных явлений. «Чем шире и глубже этот ценностный смысл, тем глубже и шире мудрость. В этом плане мудрость активизирует внутренние содержания человека (душу, сердце), которые формируют практическую мудрость…

Чем больше мудрости, тем больше знание будет становиться условием дальнейшего развития человека путем цивилизации и культуры» [с. 373-374].

В этой связи, ученый считает, что достижение знания и мудрости составляют важнейшую цель образования личности. В то же время мудрость является основой духовности, интеллектуального проникновения в истину, «голоса души»… человека» [с. 375-378].

Другими словами, «заданием национального образования является характеристика бытия человека в его личностной уникальности, что концентрирует внимание образовательной деятельности в ее педагогической полифонии на развитие творческих потенций человека, которые основываются на разуме, знании, мудрости, «душевном ощущении», «познании сердцем». На всем том, что преобразует человека в личность. Это – кредо современного «образования человекоцентризма» [с. 378].

### 37.6. Праксеология социально-личностного развития учащихся в человекоцентрической философии образования

В XXI столетии, по убеждению В.Г.Кременя, системе образования присущи свои конкретные практические проблемы и задачи, решение которых обеспечивает переход к человеку нового типа, с инновационным мышлением и деятельностью, компетентного, просвещенного, воспитанного, специалиста своего дела, личности, мыслящей и живущей в цивилизационных измерениях.

Как философ, В.Г.Кремень обобщает антропологические проблемы, «стоящие перед образованием на современном историческом этапе, и ставит задачи обеспечения высокой функциональности человека в условиях, когда смена идей, знаний и технологий происходит значительно быстрее, чем смена поколений людей. Возникает потребность в нахождении рациональных схем соотношения между лавинообразным развитием знаний, высоких технологий и человеческой способностью их творчески усваивать.

Указанные условия требуют обеспечения оптимального баланса между локальным и глобальным с тем, чтобы человек, формируясь как патриот своей страны, осознавал реалии глобализированного мира, был способен жить и действовать в нем, нести свою часть ответственности за него, быть гражданином не только страны, но и мира.

Формирование на всеобщественном и индивидуальном уровнях понимания наивысшей ценности – человека, его права стать и оставаться собой сообразно своим естественным способностям может обеспечить высокий демократизм общества. Вместе с тем, возникновение у человека способности к сознательному и эффективному функционированию в условиях необыкновенного усложнения отношений в глобализированном, информационном обществе содействует росту коммуникабельности жизни и информационной насыщенности среды жизнедеятельности.

Минимизация ассиметрии между материальностью и духовностью, культивирование в каждой личности возвышенной мысли и духа соответственно национальным традициям и убеждениям, формирование конструктивизма как основы жизненной позиции обуславливают утверждение культуры и толерантности» [с. 382-383].

В.Г.Кремень выделяет несколько основных общецивилизационных тенденций, зародившихся в последние десятилетия XX ст. и утверждающихся в XXI ст., которые будут влиять буквально на все сферы жизнедеятельности человека и общества, в том числе и на образование:

1. Тенденции к глобализации общественного развития.
2. Приобретение человечеством способности к самоуничтожению.
3. Переход человечества от индустриальных к научно-техническим технологиям.
4. Становления общества, как все более человекоцентрического, при котором индивидуальное развитие человека, личности становится основным показателем прогресса и главной предпосылкой дальнейшего развития общества [с. 383-384].

Эти тенденции были учтены в национальной Доктрине развития образования, которая разрабатывалась при активном участии В.Г.Кременя как бывшего Министра образования и науки Украины, как Президента Национальной академии педагогических наук Украины.

Мы не будем пересказывать всех положений Доктрины, отметим лишь то внимание, которое уделяется в ней необходимости «утверждения личностно ориентированной педагогической системы, которая могла бы реализовать принцип демократизма в учебно-воспитательном процессе как отображении человекоцентрической тенденции в развитии современного мира.

Эта задача приобретает особое значение для Украины, где *в течение целой эпохи, уважение личности, культивирование ее свободы не было одной из определяющих черт общества*» [с. 387].

По мнению ученого, «пренебрежение человеком, отрицание его права на индивидуальность, на самовыявление сущности с одновременной абсолютизацией других ценностей, чуждых природе человека, приводили не только к трактовке человека как винтика большого механизма, но и к физическому уничтожению миллионов людей, как это было во времена репрессий и голодомора.

Деиндивидуализация личности, невозможность самореализации в разных сферах общественной жизни привели в конце концов к краху общества тоталитаристской коллективности как одного из типов псевдоколлективности…

Мы должны как можно скорее сделать все возможное для *замены авторитарной педагогики педагогикой толерантности*, субъектно-объектных отношений между учителем и учащимся – субъектно-субъектными, осуществить другие демократические изменения, чтобы из *учебных заведений выходили люди самодостаточные, подготовленные к сознательной и эффективной жизнедеятельности в разных сферах жизни*. Только так можно утвердить стабильную демократию и гражданское общество в Украине, ведь только самодостаточная личность способна брать на себя ответственность и действовать эффективно в условиях рыночной экономики.

Только при условии демократизации учебного процесса можно обеспечить условия для полноценного развития личности, формирования у нее творческого критического мышления. Мы должны настойчиво двигаться к великой цели – *построить все дело обучения и воспитания каждого конкретного ребенка на основе его природных способностей*, а потому признать основными стимулами обучения интерес ребенка, удовлетворение его потребности в познании, самопознании и развитии» [с. 387-388].

Важным, по мнению В.Г.Кременя, является положение о том, что система образования «должна готовить человека, органично адаптированного к жизни в мире разнообразных связей – от контактов с ближайшим окружением до глобальных связей. Поэтому так важно научить его сосуществованию с другими людьми и общественными структурами, вырабатывать умение регулировать разные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты с соблюдением требований культуры плюрализма мыслей.

Человек XXI столетия должен руководствоваться мировоззренческими принципами «Единство в разнообразии» и «Дополнение вместо противопоставления» [с. 388-389].

Мы опускаем здесь мысли В.Г.Кременя, относящиеся, например, к идеям о необходимости непрерывного образования в течении всей жизни, об особенностях компьютеризации образования, о специфике модернизации общеобразовательных школ, профессионально-технических и высших учебных заведений, о 12-ти бальной оценке в школе, об инновационных технологиях обучения и многом другом, рассматриваемом ученым с позиций философии человекоцентризма и требований демократизации общества и рыночной экономики.

Остановимся на очень важном с точки зрения становления личности вопросе о социальном развитии учащихся в современной системе образования. В.Г.Кремень справедливо полагает, что школьное образование занимает ведущее место в процессах социализации и культурного развития подрастающего поколения. При этом ученый призывает «отказаться от узкого взгляда на развитие школьника как преимущественно интеллектуального, когда вне внимания остаются процессы социального и нравственного развития ребенка… Сегодня взаимосвязь обучения и развития следует понимать как становление личности каждого учащегося, что предусматривает развитие его способностей, интересов, склонностей, способностей к овладению культуры социальной зрелости.

Необходимость такой переориентации связана с новым видением общих образовательных целей школы. Современная школа должна ориентироваться на общественные потребности не только сегодняшнего дня, сколько будущего – с перспективой на 15-25 лет. Школа не может просто идти следом за общественно-экономическими преобразованиями. Научно-техническая и информационная революции придали такие темпы социальным, техническим, экономическим изменениям, что они стали происходить на наших глазах ежегодно, ежедневно. Человеку, если он хочет участвовать в жизни общества, если желает реализовать себя как личность, следует постоянно проявлять свою творческую активность, развивать индивидуальные способности, непрерывно учиться и совершенствоваться. Именно поэтому современная школа должна трансформироваться, согласно с идеалами будущего, теми прогнозами общественных изменений, которые мы можем сделать» [с. 417-418].

В.Г.Кремень предлагает изменить акценты в самом учебно-воспитательном процессе, в связи с чем «в условиях социальной трансформации общества реформу образовательной системы обучения надо понимать как целенаправленный процесс, обеспечивающий воспитание личности, которая отвечала бы требованиям культурного, нравственного, творческого и социального развития. Реформа образования должна быть направлена на формирование личности и рассматривать обучение и развития как составляющие этого процесса. Можно даже сказать, что в современных условиях принцип воспитывающего обучения следует заменить принципом обучающего воспитания, где главной целью становится личность. Принцип обучающего воспитания предусматривает, что главным показателем результативности и деятельности школы и учителей становится уровень и устойчивость усвоения культуры, нравственности и социальной зрелости учащихся, которые должны проявляться в их жизни и деятельности, повседневном поведении как в школе, так и за ее пределами, в характере и особенностях их потребностно-инновационной сферы, в динамике развития индивидуальных способностей и познавательных возможностей» [с. 418].

Приоритетным при этом является именно социальное развитие личности современных школьников, в процессе которого следует учитывать, по мнению В.Г.Кременя, следующие психолого-педагогические принципы.

1. Основой деятельности современной школы должен стать учет и удовлетворение потребностей каждого учащегося в утверждении и реализации себя как личности. «Одновременно школа должна последовательно формировать у учащихся адекватную самооценку, знания своих сильных и слабых сторон. Важную роль при этом должна играть школьная психологическая служба» [с. 419].

2. Эффективное социальное развитие должно происходить только при условии собственной активности личности в разнообразных формах деятельности. «При этом важно, чтобы ведущим мотивом такой деятельности был внутренний, непосредственно связанный с содержанием этой деятельности мотив. Это надежное основание для того, чтобы ведущая деятельность учащегося приобретала характер самодеятельности, в которой он найдет удовлетворение своих познавательных потребностей и интересов, потребность в саморазвитии, что принесет ему ощущение радости и удовольствия» [там же].

3. Социальное развитие должно приводить к становлению ответственной личности. «Поэтому надо создавать такие условие, чтобы учащийся становился субъектом учебной деятельности. Это означает, что в меру своего личностного роста учащиеся должны все более активно участвовать в определении целей и задач своей деятельности, планировании, контроля, оценивании и коррекции ее результатов. Необходимо изменять цель и стиль деятельности учителя, и его взаимодействие с учащимися. Взаимодействие учителя и учащегося должно становиться все более гуманным, демократичным проникнутым чувством взаимного уважения и доверия» [с. 419-420].

4. Особое внимание следует уделить формированию школьных коллективов, ибо именно в совместной учебной, общественной и трудовой деятельности закладываются главные ценности и нормы социального бытия ребенка, приобретается опыт ученического самоуправления и социальные качества личности.

5. Социальное становление личности в современной школе должно предусматривать развитие ее чувственно-эмоциональной сферы, лучших душевных и духовных качеств подрастающего поколения [с. 420].

В.Г.Кремень подробно рассматривает особенности социально-личностного развития младших школьников, подростков, юношей. Отметим то обстоятельство, что философ во всех случаях трактует личностное развитие ребенка в контексте социального развития, то есть собственно как его социально-личностного развития, что является, на наш взгляд, более продуктивным, учитывая социальный контекст обучения и воспитания детей в школе. Это существенно дополняет и уточняет природу психолого-педагогического развития личности, не отрывая социального от собственно личностного. В этом плане ученый творчески продолжает линию Л.С.Выготского, А.С,Макаренко и других психологов и педагогов. Он предлагает учитывать возрастную специфику личностного развития учащихся.

I. В начальной школе закладывается фундамент социализации и персонализации детей в подростковом и юношеском возрасте. У младшего школьника формируются *поведенчески-коммуникативные умения и навыки*, обеспечивающие эффективное включение ребенка в разные социально-психологические группы и ситуации общения.

В.Г.Кремень предлагает «четко различать процессы социального развития младшего школьника, особенности функционирования социальных норм, которые задают правила и образцы общественно желательного и надлежащего поведения, и частичные, групповые нормы, формируемые в той или иной социально-психологической группе и регулирующие поведение ребенка в ней. Социальное развитие может оцениваться по различным показателям, в зависимости от конкретных заданий, стоящих перед педагогом и психологом. Но наиболее общими и поэтому такими, что дают возможность решать максимально широкий круг практических задач, является пять параметров» [с.422]:

1. *Социальные знания*, показывающие меру ориентированности ребенка в окружающем мире (социальное окружение, среда проживания, ориентированность во времени, географическая, политическая, экономическая ориентация и др.).

2. *Вербальная сфера*, раскрывающая способность детей к самостоятельной активности в сфере речевого выражения (владение формами речевого высказывания, умение вступать в диалог, следовать этикетным формам общения с людьми и т.п.). Для детей, вступающих в школу, и младших школьников особое значение приобретает способность к собственным активным речевым действиям, от чего зависит успешность овладения ребенком различными знаниями, выраженными в форме учебных текстов и др. [с. 423].

3. *Интерактивная сфера*, раскрывающаяся через умение самостоятельно организовывать взаимодействие с другими людьми и подчиняться требованиям в групповых действиях (умение принимать групповые задания, выполнять общие действия, подчиняться групповым нормам, придерживаться иерархических отношений и т.п.). Интерактивная сфера – составляющая общения, определяющая взаимодействие между людьми. Общение имеет огромное значение для общего психического развития детей, главным средством передачи социальной наследственности, усвоения социального опыта [с. 424].

4. *Сфера оценочных и самооценочных отношений*, определяющая специфику отношения к себе и другим людям (глобальная оценка себя и самооценка по отдельным показателям, глобальная оценка сверстников, умение сравнивать себя и определенного персонажа и т.п.). Самооценка является особым уровнем развития самосознания, ее сутью есть осознание себя, своих поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающему миру, к другим людям и самому себе. Это сложное динамическое личностное образование, личностный параметр умственной деятельности, выполняющее, прежде всего, регуляторную функцию. Становление адекватности оценочных и самооценочных отношений является важнейшей составляющей личностного роста. Появление большей адекватности и объективности в оценочных и самооценочных процессах свидетельствует о серьезных изменениях в самосознании ребенка и является показателем готовности к школьному обучению и школьному образу жизни в целом [с. 425-426].

5. *Мотивационная сфера*, раскрывающая осознанное желание ребенка идти в школу, выполнять новую для него роль, осуществлять новую деятельность в специфических формах общения и взаимодействия с людьми (привлекательность школы, ученической атрибуции, представление в определенных аспектах преимущества учителя перед родителями, наличие внутренней позиции школьника и т.п.). В.Г.Кремень называет среди социальных мотивов те, что существенно влияют на поведение младших школьников, связаны с интересами детей к миру взрослых, со стремлением быть похожими на них («быть как взрослые»), с установлением и сохранением добрых отношений со взрослыми в семье, школе, с самоутверждением, со стремлением к личным достижениям, выигрышу, победе, быть

лучше всех. Эти мотивы являются проявлением потребности детей в признании и одобрении, они делают детей чувствительными к оценкам педагогов и родителей, обуславливают желание выполнять их требования. «Мотив установления и сохранения добрых отношений со взрослыми является одним из ведущих, таким, что определяет социальное развитие ребенка. Значимость этого мотива для позитивного развития личности огромна – он ориентирует детей на усвоение того, что наиболее важно в культуре, к которой относится личность» [с. 426-457].

Философ и педагог дает ценный совет практическим психологам и социальным педагогам - «уже в начальных классах… начинать коррекцию неблагоприятных вариантов социального развития. Особое значение в этом аспекте имеет возможность построения прогноза особенностей социального развития во время перехода детей из начальной в среднюю школу. Именно здесь закладываются основы эффективной профилактической и коррекционной работы с детьми, склонными к асоциальным формам поведения, для преодоления неблагоприятных тенденций. Формирование гражданского общества необходимо начинать с создания оптимальных условий для социального и личностного развития подрастающего поколения» [с. 427-428].

II. Социальное развитие личности в подростковом возрасте характеризуется активизацией процесса взросления, появлением интереса к миру как таковому, появлением новых друзей, новых занятий за пределами школы, расширением сферы общения, осознанием своего «Я», потребностью в обособлении и утверждении своей «самости» как уникальной индивидуальности. Личностное становление подростка может сопровождаться недоразумениями и семейными конфликтами. Наиболее опасным в этом возрасте В.Г.Кремень считает поиск подростком форм самоутверждения и самореализации, объективно выходящих за пределы социальных правовых норм, в чем могут состоять истоки асоциального и девиантного поведения. Поэтому ученый считает социальное развитие личности подростка одним из сложнейших процессов в жизни человека. Он выделяет в нем три основных компонента: персонализацию, социализацию и индивидуализацию [с. 428-429].

Процесс *персонализации* как становление личности характеризуется осознанием подростком своего «Я», своих ценностей и идеалов. «Главным результатом становится ощущение собственной личности как ценности, требующей самоопределения и признания со стороны других. Именно поэтому в жизни подростка и, особенно в его отношениях с родителями, учителями и друзьями, на одно из первых мест выходит чувство справедливости. Для подростка справедливость и есть признание значимости его личности, его суждений, мыслей и взглядов на жизнь» [с. 429].

Процесс *социализации* выражается в овладении все более широким кругом социальных знаний, ролей и позиций, усвоениии норм и правил социальной жизни в ее разнообразии и противоречивости, сопровождающих его включение в различные формальные и неформальные группировки, объединения, социальные движения и институции [с. 429-430].

Процесс *индивидуализации* проявляется в окончательном формировании индивидуально-психологических свойств подростка, когда формируются и закрепляются основные черты характера, устанавливается баланс высшей нервной деятельности, формируется индивидуальный стиль поведения, закрепляются черты внешности. Подросток очень взыскательно относится к проявлениям своей индивидуальности и часто ошибается, считая, что индивидуально-типологические особенности и есть черты его личности. Существенную психолого-педагогическую помощь подростку в правильной оценке его личности и индивидуальности могут оказать современная школа и школьные психологи [с. 430].

Если охарактеризовать социально-личностное развитие подростков по предложенным ученым ранее пяти критериям, то картина такого развития выглядит следующим образом:

1. *Социальные знания* отражают широту и глубину включения подростка в разнообразные социальные процессы, структуры и включают в себя особенности социального восприятия, социальные представления, ведущие социальные установки, социальные ценности и идеалы, которые обуславливают отношение подростка к социальной жизни [с. 431].

2. *Социальные отношения* как сфера социокультурного самоопределения подростка, которая выражается в резком обострении личностного переживания чувства «Мы», принадлежности к определенным группам, усвоении ее норм и ценностей, утверждении себя как члена группы и т.д. При этом может появляться неприятие его личностью норм и ценностей других групп, семьи, школы, общества. «Характерной особенностью самоопределения личности подростка является самоидентификация по внешним признаками, что проявляется в чрезвычайно развитом подражании, «стадности», появлении «кумиров» и т.п. [с. 431].

3. *Интерактивная сфера*, обеспечивающая непосредственное взаимодействие подростка с окружающими, чрезвычайно расширяется, а количество и качество его контактов с окружением приобретает силу самостоятельного фактора развития. Новое значение приобретают отношения с учителями, с членами классного коллектива, приобретающие диалектический характер и «субъект-субъектную» форму. «Подросток стремится к коллективным групповым формам деятельности, желает получить положительную оценку и поддержку от одноклассников и сверстников. Одновременно происходит дифференциация в межличностных отношениях в классных коллективах, формируется избирательность во взаимоотношениях, создаются четко выраженные неформальные объединения и группировки. Именно в этот период жизни подросток является наиболее уязвимым для внешних воздействий – как позитивных, так и негативных. Подросток с легкостью принимает образцы как просоциального, так и асоциального, девиантного поведения. Внешкольные контакты подростка становятся особенно важными для всестороннего развития личности и требуют пристального внимания всех социальных институций, связанных с образованием и воспитанием подростков» [с. 432].

4. *Сфера оценочных и самооценочных отношений* как представлений подростка о себе и личностных ценностях в этом возрасте связана с изменением содержания самосознания личности, с возникновением в «образе Я» стойкого представления о себе как о взрослом, что диктует появление новых потребностей, интересов и форм поведения «Резкое изменение «образа Я», переход от «Я-ребенка» к «Я-взрослому» сталкивается с навязываемым извне… требованием придерживаться «детских» норм поведения. Во время работы с «образом Я» школьному психологу, как правило, приходится сталкиваться со слишком противоречивым характером отношения подростка к себе. Это самоуважение, самоутверждение, самоуправление, самопонимание, ожидаемое отношение к себе других…

Одновременно, известно, что подростковый период может обходиться без ярко выраженного кризиса. Такой тип развития возможен, когда у подростков формируется содержательно-предметный, познавательный тип ценностей» [с. 438].

5. *Мотивационная сфера* интересов и целей жизни подростков характеризуется потребностью включения в широкие социальные отношения, социального признания, активной социально значимой деятельности, общения… «Сегодня формирование мотивационной среды подростков становится одной из главных задач системы образования, и педагогические усилия должны быть направлены на формирование мотивов патриотизма, просоциальной деятельности и здорового образа жизни» [с. 433-434].

III. Жизнь и деятельность старшеклассников определяется двумя видами факторов. С одной стороны, это факторы чисто внешние, социальные, поскольку выпускник школы должен найти свой путь в будущей жизни за пределами школы. С другой стороны, завершается процесс становления личности и утверждения принципов личностного бытия в мире. Ведь ранняя юность определяется как период становления самостоятельности, социального и личностного самоопределения, поиска и утверждения своего жизненного пути. В старшем школьном возрасте ведущей является профессионально-ориентационная учебно-познавательная деятельность. При этом выбор жизненного пути и сфера профессиональных интересов складывается в 14-17 лет независимо от содержания этого выбора. Такая двойная детерминированность жизни старшеклассника делает этот период становления личности очень важным и ответственным. Переход же на 12-летний срок обучения делает эту проблему еще более острой, поскольку каждый дополнительный год школьной жизни является значимыми и в личностном, и в социальном контексте.

В.Г.Кремень выделяет пять основных направлений в социально-психологическом развитии старшеклассников [с. 434].

1. *Сфера нравственно-ценностных структур* личности старшеклассника, которая в своем развитии практически полностью определяется перспективой окончания общеобразовательной школы и необходимостью выбора жизненного пути. В этом направлении развития возможны два варианта. При первом, продуктивном, конкретизируются содержательные интересы, выражающиеся в возникновении профессионально-ориентационных мотивов, становятся ведущими мотивы самосовершенствования и полной идентификации.

При втором, неблагополучном варианте, становится невозможным для личности осознание собственных интересов, возникают непродуктивные мотивы, ориентирующие личность на иждивенчество и перекладывание ответственности за свою судьбу на других людей [с. 434-435].

2. *Развитие рефлексии* именно как личностной, проявляющейся в попытке постановки перед собой вопросов типа «Кто я?», предусматривающих выделение и осознание своих человеческих сущностных качеств и характеристик [с. 435].

3. *Сфера развития представлений о себе*, связанная в юношеском возрасте скорее с изменением содержания, чем структуры. В иерархии представлений о себе на первое место выдвигаются представления о своих способностях и возможностях, которые наполняются разным конкретным предметным содержанием, в зависимости от ведущих мотивов и ориентаций. Возможно появление конфликтов между «Я-реальным» и «Я-идеальным», иногда приводящих к суицидальным тенденциям, требующим примирения этих двух глобальных структур «образа Я» [там же].

4. *Сфера личностных ценностей* в юношеском возрасте связана с принципиальным изменением соотношения между прошлым, настоящим и будущим, что приводит к утрате своей силы прошлым как причинного определения настоящего и будущего. При этом будущее приобретает силу главной детерминирующей тенденции по отношению к настоящему. «Все ценности вплетаются в жизненную ткань будущего. Невозможность переживания будущего как ценности приводит к резкому снижению потенциала личности и, по существу, к остановке развития [с. 435-436].

5. *Сфера социокультурного самоопределения* личности, которая в старшем школьном возрасте особенно сложна, поскольку начинает охватывать все уровни социокультурного окружения. При сохранении особого значения отношений «Я-Мы» (сверхзначимость друзей) существенно расширяются представления о «Мы». В этом возрасте личность активно включается в различные субкультуры, «Мы» начинает охватывать не только ближайшее окружение, но и духовную сферу существования личности в мире. «Личность начинает определяться относительно мира в целом, утверждая свое место в нем и его значимость для себя. Самоопределение личности в мире, по существу, завершает построение общей архитектоники самосознания.

Вместе с тем, нужно учитывать, что нормативное развитие старшеклассников уже вошло в противоречие с наличной сейчас социальной действительностью. Реформа старшей школы крайне необходима, но тут нельзя обойтись полумерами. Простое продление срока школьного обучения не решит существующих проблем. Необходимо старшую школу (10-12 классы) утвердить как профильную, что была бы сориентирована на развитие ребенка с учетом его особенностей и способностей, подготовку его к овладению будущей профессией.

Профилизация предполагает проведение кропотливой работы в направлении правового, юридического, социального, психологического обеспечения реформы с целью предупреждения личностных и социальных проблем и конфликтов.

Мы должны создать такие условия социального развития старшеклассников, которые бы максимально учитывали особенности индивидуального развития, отвечали бы не только современным нормам образования, но и тем гуманистическим принципам, которые мы стремимся видеть в нашей школе» [с. 436-437].

### 37.7. Будущее человека как личности и роль интеллигенции в прогрессе общества

Образование формирует личность новых поколений общества и поэтому направлено в будущее. Каким же должен быть будущий человек, на которого ориентируется современное обучение и воспитание? В.Г.Кремень исходит при ответе на этот вопрос из характеристики современности и тенденций ее трансформации, что предъявляет требования к человеку будущего. Одним из главнейших признаков такого будущего является, по его мнению,

наступление эпохи Постмодернизма. «Постмодернизм, как бы его ни отрицали, есть реальность, которую не остановить. Одним из его основных понятий является деконструкция – старого бытия, традиционных ценностей, старого мышления. Между прочим, она отрицает догматизм, который всегда мешал прогрессивному движению. Это эпоха новой духовности, новой культуры, нового образования» [с. 439].

Ученый подчеркивает, что «Постмодернизм освобождает личность от ограничений предыдущей эпохи, но одновременно порождает новые, более сложные и противоречивые проблемы. Если говорить конкретнее, с позиций теории развития, то на смену диалектике, которая выходила из дуальности бытия, мы приходим к его множественности, плюрализму, к синкретическим моделям мышления. Другими словами, происходит переход к новой системе координат *культуры мышления.*

Именно от нового, то есть инновационного мышления, как правило, зависит, если говорить метафорично, «дух и образ» эпохи» [там же].

Как напоминает В.Г.Кремень, в середине 1990-х годов интеллектуальная инициатива приходит к новому поколению – «первопроходцам новых виртуальных миров», «в мир… неожиданно ворвалась *конструктивная, творческая, продуктивная новизна*, пафос бурного заселения новых «территорий», психо-, инфо-, биореального.

Помимо экономических, политических, социальных трансформаций, они и есть та *новая реальность*, которая требует инновационного мышления, инновационного подхода к их осознанию и пониманию.

Заметим, что все то, что часть нашего поколения воспринимала под знаком «пост-», в последующем историческом развитии проявляется как «прото-» – не завершением, а первым начертанием, «несмелым» началом новой эпохи, нейрокосмической эры, новой инфо- и трансформационной среды.

Основной смысл новой эры – срастание мозга и Вселенной, техники и органики, создание мыслящих машин, работающих атомов и квантов, смыслопроводящих физических полей, доведение всех бытийных процессов до скорости мысли. За каждым «пост-» вырастает свое «прото-»…

Это и есть в общих чертах эпоха Постмодернизма, осмысление которой возможно лишь с позиций инновационного подхода» [с. 440-442].

Особенностью инновационного мышления является, как отмечает В.Г.Кремень, преодоление «привычности» или догматизма и стереотипов, порождаемых абстрактным мышлением, время которого прошло. «Мы выходим сегодня за пределы своего биологического вида, присоединяя себя к десяткам приборов, вживляя в себя препараты, провода и протезы. Между человеческим организмом и созданной человеком культурой устанавливаются новые, более сложные отношения симбиоза. Все, что человек создал вокруг себя, теперь снова интегрируется в нем, становится частью его природы. Но означает ли это его смерть? А может, это торжество человеческого? Можно ли считать «смертью человека» новый этап очеловечивания приборов, орудий и машин, благодаря которым они приобретают человеческие функции движения, вычисления и даже мышления, а человек становится больше человеком, поскольку значительно более отдаляется от своей «тварной», как говорил Г.Сковорода, природы, чем был когда-либо? Он становится *всечеловеком.*

…«Всечеловек» – слово, введенное *Ф.Достоевским*, означавшее у него человека, охватывающего и объединяющего в себе свойства разных людей (включая представителей разных наций, культур, психологических типов). «Всечеловек» объединяет высокое и низкое, доброе и злое, святое и грешное, ангельское и тварное, все полярности человеческого характера и то, что лежит между ними. Но, в связи с развитием компьютерных и биогенетических технологий, понятие «всечеловек» приобретает новый смысл: сегодня он является целостным, естественно-искусственным существом, объединяющем в себе свойства универсальной машины со свойствами человеческого индивида» [с. 444-445].

В.Г.Кремень описывает целый ряд феноменов Постмодернизма, которые придают ему новый инновационный, конструктивный, «прото-» характер и новые проблемы, встающие перед будущим поколением «вселюдей», такие как:

– передача в процессе компьютеризации человеческих функций машине, очеловечивание машин;

– перерастание человеком себя, переступание человеком пределов своего биологического вида;

– основание новой духовности человека, свидетельствующей о новой исторической эпохе в становлении человека и человечества;

– потребность в инновационном видении, в инновационном понимании, инновационном мышлении, в инновационном сознании, в инновационной деятельности человека;

– информационное столетие прокладывает дорогу трансформационному столетию, которым обещает стать XXI ст., устанавливающее более плотные связи между обобщением (информацией), сообщением (коммуникацией) и включением-присоединением (трансформацией), появление вездесущности и всегдасущности человека в мире, что изменяет природу мира и самого человека и т.д.» [с. 445-449].

В этих условиях, по убеждению В.Г.Кременя, концепт человекоцентризма становится требованием времени: «Личность будущего ожидает тяжелая жизнь, если мы отойдем от принципов человекоцентризма... встает угроза тотального отчуждения человека от человеческого. Собственно, человекоцентризм и направлен на обеспечение этого равновесия» [с. 449].

Ведь, как указывает философ, чем дальше, тем более усложняется жизнь. Уже в «современных компьютерных проектах предусматривается, что мозговые сигналы будут прямо передаваться в электронные сети, мысли будут читаться, что, в принципе, происходит и сегодня, поэтому надо быть осторожным не только в словах. Открытое общество может потребовать от всех своих членов такой умственной аскезы, какую раньше достигали лишь монахи и йоги. Ментальная «корректность» или «гигиена» вырабатывает привычку сурового воздержания мысли и человек с особой радостью будет отдаваться «снам наяву» – интервалам времени, специально отведенным для «анархии» мыслей. Связанной по всем своим нервам и датчикам личности позволено будет иногда отключать свой высокоразвитый мозг от сигнальной панели, которая будет передавать мельчайшие нарушения ее нейронов в «центральную диспетчерскую». Но за временем отключения тоже будет следить специальная панель: долгий выход

из системы будет считаться неэтичным, а грани между этикой и правом начнут стираться, как в любом системно-эгалитарном обществе» [с. 450].

Еще одна опасность будущего состоит, по мнению В.Г.Кременя, в исторически возрастающем «панпсихизме», то есть в крахе категории реальности как таковой. «Психическое – черная дыра, притаившаяся в глубине каждого и жадно всасывающая внешний мир. Втянется, прилипнет, сольется со мной – и тогда после меня «хоть потоп». Тут имеется в виду не только наркомания, сколько видеомания, виртомания, нейромания и клонирование подобностей, которые множатся, каждое из которых может иметь свои сенсорные источники и вместе пересекаться с другими… Защита от этого и сохранение себя – в разработке и широком воплощении в жизнь программы человекоцентризма» [с. 451].

Еще один, пессимистический по существу, фактор состоит, по мнению мыслителя, в возрастании всеохватывающей цивилизации – «той горы, что превращает даже самых выдающихся из нас «в винтиков». Вряд ли нам стоит ожидать от будущего расцвета великих личностей, подобных титанам Возрождения или ницшевским «сверхлюдям». «Законодателем» человеческих типов в XXI ст. будут не герои и гении, определяющие ход истории, …будущее принадлежит не великим личностям, но и не «трудящимся массам», а *интеллектуальным работникам, индивидам, которые мыслят,* которые сумеют вмонтироваться в более могучие, сверхличностные системы искусственного разума… Вряд ли отдельному человеку будет дано опережать и вести за собой человечество, интеллектуальная сила которого, благодаря вычислительным и мыслящим машинам будет возрастать в геометрической прогрессии. В этом случае по-новому встанет роль и значение личности, которую должен осмыслить человекоцентризм.

Вероятно, что компьютерным технологиям будущего будут отвечать новая философия, новая психология, новая этика, новая педагогика, которые еще нужно разработать в рамках человекоцентризма. Идеального героя будущего можно представить как невероятно продуктивного по мысли и скромного, незначительного по требованиям. Перед нами не великие люди и не народные массы, а индивиды, которые осознают свою скромность, но участвуют в осуществлении великих проектов» [с. 452-453].

В связи с указанными прогнозами, В.Г.Кремень ставит вопрос о наступлении нового века, о его началах, инновациях, отличающих его от предыдущей эпохи, и соглашается с его названием как *протеизма*.

*Протеизм* – это альтернатива тому «пост-» (постмодернизм, постструктурализм, постутопизм, постиндустриализм), что отталкивалось от прошлого и одновременно было очаровано им, но не могло выйти из его магического круга. *Протеизм сравнивает себя с будущим* и тем, что наступает, а не с *прошлым.* Протеизм изучает такие явления, которые возникают, но еще не оформлены, они находятся в начальной, текущей стадии их развития, когда они больше провозглашены и ознаменованы, чем существуют в собственном понимании. Протеизм имеет дело с началами, а не с серединами и окончаниями, и в любых явлениях открывается их «раннесть», эскизность, предварительность, присущие началу…

Протеизм – это и сфера самосознания: если субъект воспринимает себя как отдаленный прообраз какого-то неизвестного будущего, и его отношение к себе проникнуто духом эмбриологии и археологии.

Мы – своеобразные эмбрионы будущих цивилизаций и одновременно – их древнейшие реликты, примитивные задатки того, что со временем приобретает полноту формы и ясность содержания…

Цивилизация, в которую мы входим, новая, инновационная, поскольку складывается из потоков энергии и информации, она легко изменяет свою материальную форму в конкретных условиях своего прохождения через ту или иную среду…

…В любом случае над материальным бытием будет доминировать принцип трансформации, обратимости, течения, особого интеллектуального насыщения.

Цивилизация XXI ст., кроме этого, является *протоглобальной*, поскольку она еще разделена на речевые, национальные, государственные, культурные и религиозные барьеры, в середине которых и живет подавляющая часть населения. В течение большей части истории (99% времени существования нашего вида) люди жили внутри маленьких кочевых племен, обеспечивающих выживание не более 50% своих членов. Постепенно они стали создавать более многочисленные сообщества, но и теперь не больше 2-3% населения земного шара живет «вне барьеров», так сказать, в общепланетарной ноосфере, – интеллектуальная и бизнес-элита, некоторые политики, ученые, артисты, журналисты. Со временем земной шар превратится в «мировую деревню» – такое же обжитое пространство, как и любой населенный пункт, который за час или два можно объехать от края до края. Глобальная цивилизация овладеет всеми источниками энергии планеты и сумеет регулировать климат, погоду, уровень океанов, управлять вулканическими и другими геологическими, биосферными, планетарными процессами…

…В нашей стране, …еще много людей, помнящих, как обрабатывали землю волами, лошадьми, как ходили в школу пешком за много километров и т.д. И даже больше – такая действительность существует кое-где и сегодня. То есть в течение жизни одного поколения произошел прыжок от волов до полетов на Луну, от свечи до компьютера. А теперь такие кардинальные изменения будут происходить постоянно, каждые несколько лет. Понятно, какая ответственность встает перед образованием, которое должно готовить человека, способного отвечать на вызовы XXI ст. Это столетие, в котором мы живем и которое ежедневно напоминает о своем «прото-» открытиями, сообщениями, новостями, сенсациями и т.п. Это время постоянных изменений, к чему нужно готовить человека, который должен быть готовым к новому бытию. Теперь, возможно, более понятна сущность инновационного человека и инновационного мышления, над которым нужно работать с позиций истинно инновационного подхода» [с. 455-456].

Вызовы настоящего и будущего требуют опоры на прослойку общества, которая уже не раз брала на себе миссию решения многих проблем общества. Такой прослойкой является отечественная интеллигенция, которая, как считает В.Г.Кремень, «выполнила свою определенную цель – помогла народу выйти из тьмы и рабства, и теперь может и должна вместе с этим народом… работать на общее благо…» [с. 460].

Философ считает, вопреки существующему мнению, что интеллигенция якобы уже исчерпала себя, что «история показывает определяющую роль интеллигенции в становлении и формировании нашего государства» – ведь

«национальное самосознание формирует *национальная интеллигенция,* творческая деятельность которой продуцирует науку, знания, искусство, культуру в целом. Отсюда – необходимость существования в самодостаточном государстве здоровой, активной интеллигенции…

Знания, культура, образование неотъемлемы от интеллигенции и понятие «интеллигентный человек», которым стремится стать каждый, кто усвоил основные принципы духовно-интеллектуального бытия человечества в его истории. Интеллигент – это человек культуры…

В таком случае образование как главную цель своей деятельности видит формирование специалиста широкой и глубокой культуры, в котором органично соединены душа и разум, что и делает его интеллигентом. Но в чем состоит сущность этого понятия? Насколько оно вписывается в логику современного цивилизационного развития, основным признаком которого есть финансы и власть? [с. 461-462].

В.Г.Кремень обращается в ответе на эти вопросы к роли интеллигенции в истории страны, к попыткам понимания ее сути философами и историками. Он анализирует взгляды на интеллигенцию как на своеобразную коллективную совесть и просвещенчество, как на относительно целостную группу интеллектуально развитых людей, объединенных совместной оппозиционностью к существующей власти, как к людям высокой идеи, посвятивших себя заботам об общественном деле, служению правде, истине, справедливости и т.д. [с. 465].

Ученый анализирует понятия интеллигента и интеллектуала, показывая сходные черты и существенные различия между ними и условия их применения. «Традиционно мы все-таки аппелируем к понятию «интеллигент». Для Украины характерно прочтение этого термина как определенной совокупности людей, достаточно образованных, которые профессионально занимаются умственным трудом, внутренне ориентированы на соблюдение принципов морально-этического кодекса. Интеллигенция является творцом и носителем идей, на основе которых разрабатывается стратегия развития общества» [с. 466].

Вместе с тем, интеллигенция в реформируемом обществе может оказаться узлом тех противоречий, от решения которых зависит вектор дальнейшего общественного развития, выбор идеалов и ценностей в науке, образовании, политике…

Ориентация на интеллигентность даст возможность выявить изменения, происходящие в бытии нашего общества, сформировать его реальный, а не искаженный образ» [с. 468-469].

В.Г.Кремень обращается в поисках сути интеллигенции, в частности, к работе И.Фихте, который рассматривал ее как детерминированную осознанным пределом свободы форму действий человеческого духа, как духовную сущность, как бытие субъекта, осознающего себя. В трудах А.Пазухина происходит отход от фихтеанского понимания интеллигенции, которая трактуется как «*коллективный субъект культурной жизни*, дающей ей возможность действовать согласно с произвольными началами своих представлений о благе народа» [с. 471-477].

Вместе с тем, как указывает ученый, существует точка зрения, состоящая в неприятии интеллигенции и отрицании ее значения для развития социальной и культурной жизни общества, что в соотнесении со взглядами на ее «историческую миссию», «социальное и моральное предназначение» служению народу, образует некоторую двузначность, противоречивость этого понятия. Показательным в этом плане стало отношение к интеллигенции после Октябрьской революции, которое прошло эволюцию от признания старой интеллигенции вымирающей категорией до создания новой, лояльной к советскому строю рабоче-крестьянской интеллигенции. В соответствии с этим, российская интеллигенция, сыгравшая огромную роль в освобождении от крепостного рабства, в осуществлении двух русских революций, в тридцатые годы сама стала мишенью репрессий и физического уничтожения.

В.Г.Кремень отмечает такую черту сущности интеллигенции, как бескомпромиссность. В противоположность этому, конформизм некоторой части советской интеллигенции, ее «рептильная» приспособляемость и рабская покорность привели к неуважительному к ней отношению как к «неинтеллигентной интеллигенции» [с. 477].

Философ занимает определенную позицию в этом плане: «Если говорить прямо, то безграничный конформизм и жесткая ультраоппозиционность обуславливают непатриотизм, шовинизм, космополитизм и некритическое увлечение своими делами, которые приводят чаще всего к абсурдному результату.

Но размышлять только так означает в полемическом запале сознательно обеднять картину того, что происходит. В действительности осуществляются и общецивилизационные явления. Суть их состоит в том, что в истории побеждает та общность (народ, племя, нация), которая хорошо усвоила дело *накопления, совершенствования, расширения и передачи соответствующих знаний, навыков и умений*. Все это по определению является делом интеллигенции. Необходимость удовлетворения именно этой потребности и создает интеллигенцию. Ведь только интеллигенция может решить эти проблемы – прежде всего посредством образования» [с. 478].

В.Г.Кремень связывает интеллигентность с профессиональной подготовкой и профессионализмом ученых и других творческих профессий. Он утверждает, что наиболее полно потребностям общества отвечает развитие науки, происходящее благодаря профессиональным научным работникам, творцам нового знания, и ученым-исследователям – творцам новых технологий. Как правило, соответствующие специалисты высокой квалификации являются продуктом многолетней подготовки, осуществляемой через обучение, этапы которого – подготовка, среднее и высшее образование, ученая степень. Обучение – это интеллектуальная деятельность, напряженная и ответственная, которая не может не быть такой, что присуща интеллигенции.

…В интеллектуальной деятельности личность развивает талант, чтобы реализовать его с пользой для себя, Отечества и всего человечества, в целом. А это невозможно без надлежащей профессиональности. В свою очередь, становление профессиональности невозможно без интеллигентности, которая неотъемлема от нравственности. Воспитание интеллигентности взаимосвязано с реальным обучением, в частности, конкретному делу, которое должна стать смыслом жизни» [с. 485].

Ученый правомерно считает, «что образование, так же как и культура, является полем непосредственной деятельности интеллигенции. Ведь новое знание всегда рождалось в среде ученых мыслителей, интеллектуалов, писателей, художников, то есть интеллигенции. А в наше время, в современном мире, благополучие граждан, неразрывно с ним связанные безопасность и устойчивость государства, еще в большей мере определяются научно-

техническими возможностями и интеллектуальным потенциалом страны, качеством жизни людей, развитием демократии, правосознанием и уровнем развития морали общества. Исключительно важную роль в создании этих базовых условий конкурентоспособного общества играет наличие *ответственной интеллигенции*» [с. 485].

В.Г.Кремень рассматривает целый ряд заданий и условий эффективно действующей отечественной интеллигенции, такие как:

– необходимо иметь сообщество интеллигентов, понимающих, что их труд происходит в определенной сфере духовности и взаимопонимания, в определенной культурологической общности, которую можно было бы назвать вслед за В.И.Вернадским, ноосферой [с. 486];

– интеллигенция должна стать интеллектуальной, профессионально заниматься интеллектуальным трудом, чтобы избежать бытового вырождения, упадка и деградации [там же];

– в образовательном процессе интеллигенция должна выступать как целостный организм, *единый не только* генетически, концептуально, предметно-содержательно, но и социально [там же];

– интеллигенция должна быть направлена своей деятельностью социально, но избегать гипертрофии оппозиционности и революционности, приводящей к деформации ее сознания [с. 487];

– интеллигенция, однако, должна оставаться культурной элитой и никогда не входить в элиту социальную [там же];

– как более образованная, более динамичная, интеллигенция могла бы выполнять особую сдерживающую роль в момент, когда общество оказалось в критических ситуациях. «Иначе говоря, не борьба одних против других на баррикадах, а поиск решений в разных направлениях, гуманные эксперименты должны стать программным видом деятельности интеллигентов, превращающихся в интеллектуалов» [там же].

Вслед за К.Ясперсом, В.Г.Кремень считает интеллигента «воплощением тревожной и требовательной «осевой» духовности, ферментом творческого духа в противоречиях социальности. Творцом смыслов и идей, собеседником вечности. Интеллигенты – это люди духовной тревоги, смысложизненной идеи, носители неспокойного, вечно молодого сознания. Идейность – их способ существования. И даже не просто служения социальным, культурным, художественным или политическим идеям, а *жизни идеей*. Они не из прихоти, а по собственной сущности не умеют не стремиться к познанию и выражению себя, своего смысла, провиденческого замысла о себе – и потом несут эту истину как крест. Алгоритм судьбы: искать, искать до конца – в себя вместить истину и веру – и потом жизнью реализовать ее. По сущностному признаку интеллигенция является самосознанием общества, но не его функцией. Интеллигенция – вне всякого общества, и любое общество ей «не указ». Личность в ее духовном состоянии важнее любого общества с его условностями. Она непосредственно участвует в вечности и обращается к Духу без посредников…

Духовная личность почти неминуемо бунтует против бездуховной архаики реликтов идеологии и быта. Для нее даже отсутствие мнений, плюралистичность идейной среды, в конечном счете, является состоянием более комфортным, чем остановка идейной работы и отсутствие мыслей как таковых в тоталитарном пространстве. Она даже может объединяться на основе коллективистических ценностей. Она уверенно чувствует себя среди себе подобных. Ищет единомышленников, и исторически часто находит, но это результат ее личного выбора. Она почти неминуемо обречена на поражение, по крайней мере, в условиях бездуховной среды и климата. Однако в поражении и состоит ее победа…» [с. 488-489].

В.Г.Кремень предупреждает, что вышеприведенные признаки интеллигентности характеризуют идеальные представления о ней. «Для того, чтобы они «работали», нужно не только наполнять их глубоким содержанием, но и учитывать реальную ситуацию, что в конечном итоге всегда *зависит от уровня и качества образования*» [с. 490].

При этом утрата образованности, научности будет означать утрату интеллектуальной обоснованности четко определенной цели, которая является основой целостной личности интеллигента. «Практика образовательной деятельности должна исходить из необходимости создания интеллектуальной среды для формирования *смысложизненной интеллигентности*… В такой среде смогут также развиваться люди с внутренней потребностью понимать смысл и призвание личностного, духовного и поэтому интеллигентного бытия, сформировав в связи с этим универсальное и целостное мировоззрение. Так сможет культивироваться призвание по духу, а с ним – тот слой и социальное состояние интеллигенции, людей интеллектуальной деятельности, без которых благотворный прогресс общественных систем невозможен» [с. 493].

Исследователь особо отмечает такое свойство интеллигентности, как самовоссоздание, то есть «она сама определяет пути своего развития, сама обеспечивает свою непрерывность, сама себя «набирает» из народа, то есть добирает новые кадры и готовит их к самостоятельной работе сейчас и в будущем. Этому процессу присущ *элитарный характер*, но иначе интеллигенция не может выполнить свое предназначение – все глубже и полнее познавать мир. Цель познания состоит в совершенствовании общественной жизни.

Элитарность требует высокой морали, высокой гуманности. Иначе она опасна. К счастью, как правило, по-настоящему нравственно воспитанный человек, человек высокой гуманной культуры, лучше, полнее, богаче воспринимает, а потом использует специальные знания.

Интеллигенция приносит позитивные результаты людям, и она нужна. И будет нужна до тех пор, пока будет оставаться интеллигенцией. В этом плане интеллигенция бессмертна постольку, поскольку народ и общество будут определять задания и цели своего дальнейшего движения, как бессмертны культура, красота, вопросы о смысле жизни» [с. 496].

В.Г.Кремень не устает повторять слова о предназначении интеллигенции: «Уровень того или другого общества определяется его самосознанием. Именно в этом состоит сущность интеллигенции. Она – не декларация, не функция современного прогресса, а его сущность. Не посредник, а субстанция. Интеллигент – *осевая личность* в том понимании этого понятия, которое сформировалось в культуре как итог освоения экзистенциональных идей о переосмыслении истории. Он является воплощением *творческой и выстроенной* духовности, генный фермент креативного, запрашивающего ума в «толчее», суете социума (если он в нее превращается).

Интеллигенция является творцом смыслов и идей, носителем неспокойного, всегда тревожного сознания, которое возбуждает народ, массу к творчеству, движению, деятельности. Идейность – способ ее существования. И не просто служения социальным, культурным, политическим, экономическим идеям, а жизнь идеей, как жил идеей размышления и познания сердцем *Г.Сковорода*, борьбы за судьбу Украины – *Т.Шевченко*, красоты человека – *Леся Украинка* и те многочисленные ученые, мыслители, учителя, художники, поэты, политики, которые посвятили жизнь борьбе за Родину и ее народ. Интеллигенция не с амбициозных позиций, а по существу не может не стремиться к познанию и выражению себя, своего смысла, своего видения человека – *и затем несет эту истину как крест*. Судьба интеллигента – в себя вмещать свою истину и веру и затем собственной жизнью реализовать ее» [с. 497-498].

Автор философии человекоцентризма убежден, что интеллигент – «это всегда *личность*. Ею, как известно, не рождаются, а становятся, «создаются». Образование – главная среда воспитания интеллигентности. Не отбрасывая роли семьи, ее традиций, подчеркнем определяющую роль образовательной среды. Именно интеллигентные представители науки и образования формируют через знания, через умения подать достойные примеры *культуры мышления* – главные условия становления личности, тождественной интеллигентности. Личность в своем сущностном состоянии важнее узкой партийности, прикладной заангажированности, в чем убеждает исторический опыт, во многом горький, нашего общества. Смысложизненная связь таких личностей выше и важнее социальной рутины и нормы. Общество без таких личностей – только большое количество народа, толпа» [с. 498].

В.Г.Кремень предупреждает, что «сегодня мы должны учитывать возрастающую силу потребительства, которое порождает не народ, даже не массу, а толпу. Как показывает не только мировой, но и отечественный опыт, реальной материальной силой, разрушающей устои цивилизации, как правило, независимо от того, кто ее возбуждал и мобилизовал, *является масса*. С разрушением нравственных, духовных опор, на которых останавливается та или иная цивилизация, остаточно не разрушает масса или толпа. Лишенные корней и социально-культурных связей между собой атомистические, анонимные мириады отдельных индивидов, утративших веру в авторитеты и ценности, веру в интеллект, в знания, дезориентированные бесконечными и стремительными изменениями, становились той живительной почвой, на которой возникали общности, которые получали название толпы, массы. Они есть тем, что в Древней Греции называли охлосом…» [с. 488-489].

По мнению философа, «результатом информатизации, глобализации и других, связанных с ними процессов и тенденций, есть эрозия основополагающих принципов самоорганизации человеческих общностей в традиционном их понимании. На их месте возникают эфемерные, лишенные точек опоры и корней, построенные на *безличностных* отношениях, новые общности, которые в совокупности создают *мировые толпы*. В связи с этим, наше время социологи определяют как *век толпы*.

Принимая во внимание эту новую реальность, становится еще более очевидной важность и актуальность существования и развития интеллигенции. Она как совокупность «осевых личностей» всегда противостоит реликтам идеологии и диктату быта над высшим призванием человека. Таким же образом она должна, консолидируясь, противопоставить толпе себя как личность, показать преимущества личностной жизни перед аморфностью и безличностностью существования, в которой пребывает человек как атом массы (толпы)» [с 499-500].

В заключение своих рассуждений В.Г.Кремень делает судьбоносный вывод: «Если интеллигенция действительно хочет быть совестью народа, а не толпы, она должна не лоббировать какие-то отдельные общественные потребности, а представлять потребности общественного целого, при том, что и они необъятно сложны и трагично противоречивы. Но без сохранения всей этой сложности и противоречивости не уцелеет ни сама интеллигенция, не уцелеют ни разум, ни совесть, ни наука, ни образование, ни культура. Поэтому интеллигенция для выполнения своей исторической миссии может и должна, основываясь на философии человекоцентризма, использовать и нравственность, и знания, и интеллект, и власть для достижения цели – воспитания инновационно мыслящего человека. Только он может достойно выполнить величественные задачи – создания и строительства новой Украины» [с. 500].

**БИБЛИОГРАФИЯ**


*1. Кремень В.Г. Индивидуализация личности и коллективность / Философская и социологическая мысль. – 1990. - №12. – С. 77-81.*

*2. Кремень В.Г. Особистісно розвивальне навчання як науковий пріоритет // Учитель. – 1999. - №11/12. – С. 36-43.*

*3. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності: тези доповіні на загальних зборах АПН України, 15-16 грудня 1999 р. // Освіта. – 1999-2000. – 29 грудня – 5 січня (№60/61). – С. 2 (Освіта України – 1999. – 22 грудня (№52). – С. 6., Педагогічна газета. – 1999. – Грудень (№12). – С. 1-2.*

*4. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі / Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України. 16 грудня 2004 року / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2005. – С. 3-17.*

*5. Кремень В.Г. Українська школа готує особистість [Коментар із нагоди Помаранчевої революції та участі в ній молоді й особистого ювілею – п'ятиріччя керівництва освітянською галуззю]/ Розмову вела О.Коваленко // Освіта. – 2005. – 12-19 січня (№2/3). – С. 4-7.*

*6. Кремень В.Г. Формування особистості професіонала в контексті вимог XXI століття // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць / АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К.: 2005. – Вип. 3. – С. 10-20.*

*7. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – К.: 2007.*

*8. Феномен іновації: освіта, суспільство, культура: монографія / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.*

*9. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.*

# 38. КОНТИНУАЛЬНО-ИЕРАРХИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В ИССЛЕДОВАНИЯХ О. П. САННИКОВОЙ

***"Личность профессионала, формирующаяся и существующая в деятельности, являет собой сложное динамическое образование, становится главным компонентом профессиональной деятельности, который организует, контролирует, оценивает и преобразует деятельность и себя. При этом личность достигает совершенства только при высокой мотивации и определенной профессиональной направленности, в частности, направленности на общение»".***

***О. П. Санникова***

*Ольга Павловна Санникова (21 июня 1948 г.) – доктор психологических наук, профессор – родилась в городе Одессе, в семье служащего. В 1964 г. закончила Одесское медицинское училище №1 и до 1971 г. работала медсестрой в больнице. В 1971-1976 гг. училась на отделении психологии философского факультета Ростовского-на-Дону государственного университета, по окончании которого работала ассистентом, преподавателем кафедры психологии Одесского государственного педагогического института имени К.Д.Ушинского. В 1978-1982 гг. – аспирантка лаборатории генетической психофизиологии Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (г. Москва). В 1982 г. возвращается к ОГПИ им. К.Д.Ушинского, где занимает должности старшего преподавателя, доцента, заведующего кафедры психологии, декана факультета последипломного образования «Психология». С 1992 по 1995 г. – докторантка Института психологии имени Г.С.Костюка АПН Украины. С 1995 г. – заведующий кафедры психологии, декан факультета последипломного образования «Психология» Южноукраинского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского. В 1997 г. защитила докторскую диссертацию по теме «Эмоциональность в профессиональной структуре личности». С 2001 г. – профессор. Действительный член Академии педагогических и социальных наук (Россия) и Украинской академии экономической кибернетики. Отличник образования Украины (1998 г.).*

*Основными направлениями научных исследований О.П.Санниковой является разработка проблем перестройки национальной психологической науки и подготовки высококвалифицированных психологов и педагогов, специалистов социального профиля. Разрабатывает методологические, теоретические и прикладные проблемы дифференциальной психологии, психологии личности и эмоциональности.*

*О.П.Санникова – автор более 200 научных трудов: 3 монографий, 18 единоличных и коллективных научно-методических пособий, 17 стандартизированных методик, авторские права на которые защищены 17 свидетельствами об авторских правах на произведение, многочисленных брошюр, методических рекомендаций и статей. Под ее научным руководством защищено 15 кандидатских диссертаций. Сотрудничает с рядом зарубежных научных и образовательных учреждений Германии, Австрии, России и т.д.*

*Теоретические взгляды на личность изложены О.П.Санниковой в следующих трудах: "Эмоциональность в структуре личности"(1995); "Континуально-иерархическая концепция личности"(1996); "Психологический портрет кризисной личности"(2000); "Кризис личности: попытка типологии" (2000); "Димензиональный подход к изучению личности"(2002); "Феноменология личности"(2003); "Личностная позиция психолога и процесс диагностирования"(2004); "Психологические контуры личности: форма и содержание"(2006) и др.*

### 38.1. Методологические аспекты проблемы исследования личности в контексте требований к ней со стороны трудовой и профессиональной деятельности

О.П.Санникова выделяет два основных методологических подхода к пониманию личности, кладя в их основу принципиальное положение о решающем значении трудовой деятельности и ее развитой формы – профессиональной деятельности – для развития и функционирования личности. Фактически таким образом психологически реализуется фундаментальное философское положение о роли труда в происхождении человека, а поэтому и личности как ее сущности.

Первый подход – деятельностный – предусматривает изучение личности в плане соответствия или несоответствия требованиям профессиональной деятельности, которые, в зависимости от особенностей труда, в разной степени детерминируют поведение личности. «Профессиональная деятельность развивает не только

соответствующие ей навыки, умения, формирует отдельные функциональные системы, влияет на своеобразие психических процессов, но и формирует личность в целом, ее профессиональные черты, профессиональный тип» [7, с. 105]. В пределах данного подхода было проведено психологическое изучение разных видов труда, разработаны разные схемы деятельности, профессиограммы, найдено типичное в личности профессионала, что используется в профессиографии, профориентации, профотборе.

Вместе с тем, как отмечает исследователь, этот подход имеет свои ограничения, поскольку по нему акцент делается лишь на тех качествах личности, которые отвечают директивным, общепринятым в конкретном обществе требованиям деятельности, обязательным для всех людей, кто входит в конкретную профессиональную группу. Другие качества личности, которые активно не проявляются в данной профессиональной деятельности, являются индифферентными для нее, остаются за границами такого исследования профессионала. Но проявление профессионально важных свойств личности в значительной мере «зависит от сосуществующих с ними «непрофессиональных» качеств и индивидуальных особенностей, которые по-разному аранжируют профессиональное поведение людей» [7, с. 105-106]. То есть следует учитывать принципиальное положение о том, что носителем всех качеств, и профессионально важных, и индифферентных к профессии, есть человек как целостная личность.

С другой стороны, требования профессиональной деятельности не являются абсолютно стабильными, потому что изменяются в результате и развития общества, и влияния субъективного фактора – в практической и творческой деятельности самих профессионалов. Последние сами развиваются вместе с профессией и развивают саму профессию.

В условиях, когда «обязательные для всех требования каждой профессии предусматривают стандартные профессионально важные качества личности, разные профессии характеризуются разной степенью определенности требований к профессионалу – как с точки зрения процесса, так и с точки зрения результата». В связи с этим, возникает разрыв между общим объемом знаний, которые требуются профессией, и выбором необходимой информации для решения конкретных практических заданий, между общими «рекомендательно-запретительными» требованиями к процессуальной стороне деятельности и особенностями индивидуальной деятельности; между усредненным набором требований к профессионально важным качествам личности и реальными возможностями, способностями и свойствами индивидуальности профессионала; между традиционными общими подходами, методами и необходимостью разрабатывать самостоятельные технологии при решении частных профессиональных заданий» [7, с. 106].

Такая зона неопределенности требований и возникающие при этом противоречия могут как тормозить процесс становления личности профессионала, так и способствовать формированию ее многообразных стилей, своеобразных приемов и способов ее деятельности. Особенно это касается творческих профессий, эффективность выполнения которых в значительной мере зависит от личностных, индивидуальных особенностей, тогда как стандартные требования, стереотипы, шаблоны могут мешать, а не помогать процессу и результату трудовой деятельности.

Второй подход – **личностный** – предусматривает изучение профессионала именно «с точки зрения индивидуальных особенностей, которые проявляются в профессиональной деятельности. При этом подходе в диаде «деятельность»-«личность» акцент смещается с понятия «профессиональная деятельность» на понятие «личность профессионала». Профессиональная деятельность рассматривается не как жесткая императивная детерминанта в формировании личности, а как поле приложения творческих возможностей индивидуальности» [7, с. 107].

Этот подход О.П.Санникова справедливо называет личностным, поскольку он более гуманистический, потому что ориентирован на саморазвитие, на самоактуализацию, на увеличение степени свободы личности в профессиональном самоопределении, в формировании индивидуального стиля деятельности, в расширении возможностей профессионала и сфер их приложения, в увеличении степени вариативности профессиональной деятельности. Последнее особенно важно для творческих и социономических профессий, для которых характерна высокая степень неопределенности требований как к процессу, так и к результату труда, а также – для новых профессий, которые еще не имеют традиций и еще не заняли четкого места в системе профессиональной организации общества, например, таких, как практическая психология.

Все выше отмеченное дает исследователю основания сформулировать следующее определение: «Личность профессионала, формирующаяся и существующая в деятельности, являет собой сложное динамическое образование, становится главным компонентом профессиональной деятельности, который организует, контролирует, оценивает и преобразует деятельность и себя. При этом личность достигает совершенства только при высокой мотивации и определенной профессиональной направленности, в частности, направленности на общение» [7, с. 188].

### 38.2. Общепсихологическая и профессиональная модели структуры личности

Исходя из отмеченных выше методологических положений, О.П.Санникова предлагает собственный вариант многомерной модели личности профессионала, согласно которой личность рассматривается как макросистема, состоящая из разноуровневых подсистем со специфическими характеристиками. В модели выделяются три уровни:

1) формально-динамический;

2) содержательно-личностный;

3) социально-императивный.

К **формально-динамическому уровню** относятся совокупность всех свойств, которые выражают динамику хода психических явлений и индивидных свойств конституционального характера.

**Содержательно-личностный уровень** включает в себя такие личностные свойства (в узком смысле понятия личности), как направленность, потребностно-мотивационная сфера и т.п.

**Социально-императивный уровень** (от лат. imperativus – властный, неотложно требующий, безусловный) включает характеристики, которые отображают имеющиеся у личности представления об обществе, морали, нормах, культуре, знаниях и т.д. и саму мораль личности. Этот уровень жестко контролируется сознанием.

Исследователь делает принципиальное замечание относительно третьего уровня, что, в отличие от формально-динамического и содержательного уровней (ограничивающих, «запирающих» структуру личности как систему), выступает тем «пространством, тем звеном, через которое и происходит взаимодействие личности как открытой системы с окружающим миром. Ведь, «не все знания, не все сведения, которые поступают из окружающего мира, отражаясь в сознании индивида, принимаются, переживаются им, становятся частью его личности. Человек может быть «информационным носителем» определенных сведений, моральных, этических норм, профессиональных знаний и т.п., но при этом абсолютно не использовать, не требовать, не принимать, не переживать их. В этом случае знания, в том числе и профессиональные, остаются на уровне декларации, то есть являются отстраненными от личности и не используются профессионалом в полной мере. Это особенно важно учитывать в социономических профессиях, где личность учителя, психолога, психотерапевта сама является существенным фактором и средством достижения целей профессиональной деятельности» [7, с. 108].

Взаимоотношения между этими тремя уровнями являются, по мнению О.П.Санниковой, сложными, границы между ними условны и размыты, что позволяет рассматривать переходы между ними как определенное пограничное пространство. «Эти переходы, «пограничные зоны», имеют свое специфическое содержание (достижение двух множеств). В качестве таких «пограничных зон», могут выступать стойкие и актуальные переживания. В частности, формально-динамический (первый уровень) и содержательно-личностный (второй) охватывают общий для обоих уровней класс характеристик, которые однозначно невозможно отнести только к одному из них. Так, например, эмоциональность (стойкая склонность к переживаниям эмоций определенной модальности) традиционно относится к темпераменту. Однако признание качественных характеристик (модальность и знак доминирующих эмоций) важнейшими в структуре эмоциональности (А.Е.Ольшанникова) выводит ее за пределы темпераментального уровня (динамические характеристики эмоциональности), приближая к личностному (смысловые характеристики). Такой подход дает нам представление о многоуровневой структуре и других свойствах личности (эмпатия, искренность и т.п.), которые традиционно относят либо к темпераменту, либо к личности» [7, с. 109].

О.П.Санникова рассматривает «пограничную зону» между вторым, содержательно-личностным, и третьим, социально-императивным, уровнями структуры личности как такое свойство, что принадлежит этим обоим уровням и обеспечивает переживание, переработку информации, знаний, вообще любых целенаправленных и нецеленаправленных действий внешнего мира. «Фактически это индивидуальный опыт, который через сформированную в нем установку влияет на актуальные психические переживания действий окружающего мира» [7, с.110].

Исследователь видит общую функцию «пограничных зон» в сочетании разных уровней структуры, в поддержке целостности личности как системы. Это значит, что черты личности любого уровня являются не дискретными, а континуальными образованиями, которые плавно переходят одна в другую или качественно превращаются друг в друга. Именно таким образом рассмотренные разные структуры личности взаимосвязаны между собой и взаимно пронизывают друг друга. А это, как считает автор концепции, объясняет развитие, «прорастание» отдельных психических свойств, например, эмоциональности, эмпатии и т.п., пронизывающих личность от низших уровней до более высоких.

Еще одной функцией «пограничных зон» исследователем признается преломление внешних и внутренних действий, которые влияют на структуру личности, в ее конституции и развитии. Поскольку в процессе развития, в результате обучения, воспитания, профессиональной подготовки изменяется каждая из отмеченных подсистем, то «пограничные зоны» нейтрализуют нежелательные для всей системы изменения разрушительного характера, направляют психическую активность на выборочное развертывание желаемых изменений.

Центральным звеном личности, как многомерного сложного образования, ее сутью О.П.Санникова считает содержательно-личностный уровень, степень включения, активности, развития «всасывающей способности» которого определяет результат взаимодействия всех отмеченных подсистем. Все, что не перешло в содержательно-личностное образование из соседних подструктур, не «всосалось» им, остается либо декларативным, не востребованным (отстраненным, хотя и известным нормам, знаниям, достижениям культуры и т.п.), либо не реализованным личностью. А это проявляется в нарушениях личностной гармонии (несоответствия личности ею же продекларированным правилам, нормам), профессиональных деформациях, в неразвитых, нереализованных задатках к неизбранной деятельности.

Данная модель может быть полезной для анализа тех функциональных и конституциональных изменений, которые происходят при развитии исходного «общепсихологического» плана микроструктуры личности и формировании профессионально-психологического плана структуры личности. Особенности этих двух планов структур представлены далее на рисунке 1 [7, с. 133].

О.П.Санникова учитывает, что деление на общепсихологический (А) и профессиональный (Б) план структуры является весьма условным, поскольку носителем профессионально важных качеств является целостная личность. Однако, каждый класс профессий, выдвигающий свои специфические требования к разным подструктурам личности, можно охарактеризовать также «степенью смысловой близости предложенных структур, то есть степенью «включенности» общепсихологических свойств личности, которые принадлежат разным уровням, в профессиональную структуру, и наоборот. В социономических профессиях, в отличие от других, степень близости общепсихологических и профессиональных свойств личности наивысшая, поскольку основным содержанием деятельности профессий данной группы является взаимодействие с другими людьми» [7, с. 111].

По мнению исследователя, невзирая на то, что предложенная структура личности профессионала интегрирует самые адекватные представления о личности и поэтому не может считаться абсолютно новой, все же она позволяет

упорядочить множество профессионально важных качеств, которые отвечают требованиям деятельности, рассмотреть их в пределах целостной системы и определить подходы в исследовании индивидуального профессионального становления личности.

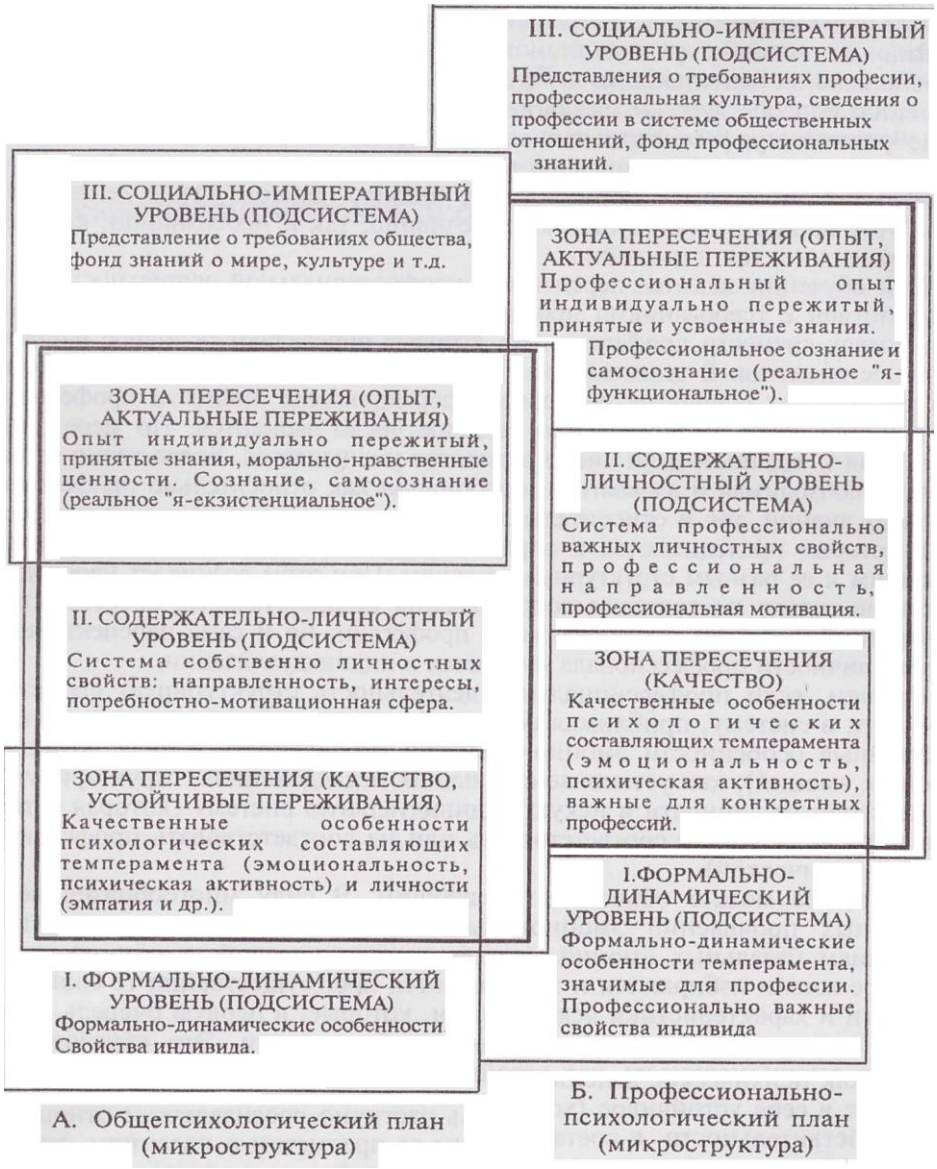



Рис. 1. Континуально-иерархическая структура личности (макроструктура).

Структурно-психологический взгляд на личность дает возможность исследователю уточнить ее определение: «Понятие «личность профессионала» мы рассматриваем в широком смысле как макросистему, как сложное интегральное образование всей структуры личностных свойств, всей системы, что включает профессионально важные качества индивида, субъекта профессиональной деятельности, и собственно личностные свойства (свойства, которые характеризуют потребностно-мотивационную сферу личности профессионала, ее направленность). В данном случае широкое понятие «личность» включает в себя все перечисленные свойства, в том числе и узкое понятие «личность», фиксирующее социальные черты человека. Индивидуальность профессионала мы рассматриваем как неповторимое, своеобразное качественно-количественное сочетание профессионально важных свойств, входящих в структуру личности профессионала, принадлежащих разным ее структурным уровням и объединенным в единую уникальную систему» [7, с. 213].

### 38.3. Процесс становления личности профессионала

Становление личности профессионала О.П.Санникова признает сложным, многоплановым, всегда индивидуальным процессом развития и саморазвития в условиях профессиональной деятельности. «Особенно важным становится самостоятельный поиск профессионального пути, выбор личностной позиции, методов, стратегии и стиля деятельности, определения конкретной сферы практической деятельности, выражающей индивидуальное своеобразие каждого специалиста. Руководство процессом становления профессионала обогащается комплексом условий, где в диалектическом единстве с обучением выступают факторы саморазвития личности, недооценка которых нарушает их формирование» [7, с. 112].

По мнению исследователя, процесс индивидуального становления личности профессионала соединяет в себе черты непрерывности и прерывности, решение противоречий, которые возникают на разных структурных уровнях

при нарушении равновесия между растущими требованиями деятельности (что представлены в сознании в виде конкретных знаний, программ, методов, идеальных представлений о личности профессионала) и реальными возможностями индивида. При этом решение противоречий может быть либо конструктивным, что способствует становлению личности профессионала и профессиональной деятельности, либо деструктивным.

На каждом из уровней структуры личности правомерному решению отмеченных противоречий способствует: а)на социально-императивном уровне – обучение, приобретение профессиональных знаний; б)на содержательно-личностном – формирование профессионально важных качеств и мотиваций; в)на формально-динамическом – формирование индивидуального стиля деятельности. Этот процесс регулируется как сознательно, так и бессознательно, как целенаправленно, так и стихийно [7, с. 113].

При этом, по мнению О.П.Санниковой, обучение задает перспективу профессиональной деятельности. В соответствии с требованиями профессии, выстраивается общая перспективная модель личности профессионала, которая определяет основное направление ее развития. Вместе с тем, в зависимости от разнообразия индивидуальных особенностей будущих специалистов, процесс формирования личности профессионала в своем начале может иметь неопределенно большое количество вариантов. Однако, по мере приближения к заданной конечной цели, количество вариантов уменьшается, поскольку более точно отбирается необходимая и адекватная информация как относительно профессиональных знаний, так и относительно тех универсальных требований профессии, которые предъявляются к определенным качествам личности – в соответствии с разными структурными ее уровнями. Возникает необходимость как постоянного сопоставления индивидуальных особенностей конкретной личности с требованиями профессии, так и индивидуализации самой перспективной модели личности профессионала.

### 38.4. Роль эмоциональности в индивидуализации свойств личности профессионала

О.П.Санникова выдвигает оригинальное положение о том, что основным фактором индивидуализации процесса становления и функционирования личности профессионала является эмоциональная сфера человека. «Профессиональная деятельность структурирует свойства личности в систему, приближая ее к профессионально-типичной, а качественные особенности эмоциональности структурируют те же свойства личности в индивидуальную систему, которая в той или другой степени может отвечать или не отвечать профессионально-типичной» [9, с. 114].

Исследователь объясняет это тем, что из-за разнообразия всех возможных проявлений эмоциональности, детерминированных разным сочетанием базальных эмоций, из-за ее генетической стойкости, в процессе жизни выбираются и закрепляются преимущественно те свойства личности и характеристики деятельности, которые совпадают, прежде всего, с индивидуально-типичными ее особенностями. Эти особенности определяют стойкое (хотя и не всегда осознанное) отношение человека к действительности, предметам и явлениям, предварительно предопределяя взаимодействие с миром, субъективно «переламывая» влияния окружающей действительности на личность. Эмоциональность выполняет при этом функцию фильтра, который пропускает одни средовые влияния и блокирует другие.

«Стойкая склонность к переживаниям эмоций определенной модальности, что характеризует тип эмоциональности, влияет на исходный уровень, «порог» эмоциональной чувствительности, на фоне которой разворачиваются актуальные (ситуативные) эмоциональные переживания, которые возникают в процессе жизни при переменных условиях среды. Актуальные эмоциональные переживания при частом и длительном повторении закрепляются и, в свою очередь, могут перейти в стойкие состояния и в известной мере подтверждать или маскировать исходную индивидуальную структуру эмоциональности» [7, с. 114].

Сказанное выше позволяет О.П.Санниковой допустить, что эмоциональность как черта индивидуальности, формирующаяся к определенному моменту психического развития под воздействием как биологических (конституция, свойства нервной системы), так и социальных (развитие в процессе жизни в обществе) факторов, селективно влияет на развитие формально-динамических, содержательно-личностных и социально-императивных характеристик личности, задавая определенные границы (диапазон) реакций индивида на окружающую действительность. А это проявляется в поведении, в индивидуальных отличиях в стиле деятельности, в регуляции деятельности, в качественно-количественных сочетаниях профессионально важных свойств личности.

Исследователь подчеркивает теоретическое значение проблемы соотношения между свойствами личности, которые принадлежат к разным ее уровням, и эмоциональностью, что может быть философски интерпретировано как соотношение между формой и содержанием, то есть между относительно стойкой характеристикой целостного образования (что выполняет системообразующую функцию и определяет основные качественные и количественные особенности процессов, которые осуществляются в этой целостной системе) и относительно переменными характеристиками целостного образования (отображая разнообразие внутренних и внешних взаимодействий, которые разворачиваются как процесс в границах и под воздействием формы, то есть функционирования, или приводя к становлению соответствующей новой формы, то есть развития).

Прилагая это замечание к проблеме личности профессионала, О.П.Санникова справедливо отмечает, что в психологических исследованиях, в частности, в лонгитюдных, установлено, что разные уровни психологической организации человека характеризуются разной степенью устойчивости и изменчивости. Если ряд социально-психологических характеристик личности испытывает существенные изменения на протяжении жизни, то психодинамические (или формально-динамические), такие как общая психическая активность, эмоциональность, мало изменяются. Как устойчивая характеристика, создающая относительно устойчивую среду детерминации, эмоциональность выполняет функцию формы. В пределах заданной формы и разворачивается содержание. В качестве содержания выступает как вся система свойств личности (макросистема), так и отдельные ее уровни и психологические свойства (микросистема)» [7, с. 114-115].

### 38.5. Личность как фактор успешности профессиональной деятельности

О.П.Санникова четко характеризует определяющую роль личности, ее необходимость для успешного выполнения профессиональной деятельности. Ведь, как неоднократно подчеркивает она эту мысль, «формируясь и существуя в деятельности, личность как сложное динамическое образование становится главным компонентом деятельности, который регулирует, контролирует, оценивает и преобразует деятельность и себя. При этом личность достигает совершенства только при большой мотивации и определенной направленности на общение» [7, с. 115].

Следовательно, как замечает исследователь, с одной стороны, в деятельности формируются профессионально важные свойства личности, а из другой – происходит конструирование самой деятельности в соответствии с индивидуальными свойствами человека. «Вследствие этого становится возможным достижение одинаковых результатов разными людьми, имеющими специфические индивидуальные особенности, психологически различными путями. Выбор этих путей зависит как от внешних (обучение, воспитание), так и от внутренних факторов (индивидуально-типологические особенности личности, эмоциональная и рациональная регуляция деятельности)» [там же].

О.П.Санникова отмечает, что профессиональное развитие личности обычно имеет своей конечной целью, с одной стороны, успешность и результативность деятельности, а с другой – становление личности профессионала, ее самоактуализацию. Если сформированность личности профессионала определяется созреванием и развитием всех элементов, составляющих ее структуру (выраженность профессионально важных качеств личности, наличие профессиональных знаний, умений, развитость потребностно-мотивационной сферы личности и т.п.), которые в той или иной степени отвечают требованиям профессии, то направленность самой профессиональной деятельности определяется критериями ее успешности» [7, с. 157].

Как на объективные критерии успешности профессиональной деятельности О.П.Санникова указывает на такие прямые показатели эффективности, как качество и производительность труда; результаты специальных тестов профессиональной подготовки; административные акты, которые выражают профессиональную пригодность или непригодность (дисциплинарные взыскания, поощрения и т.п.); текучесть кадров, несчастные случаи, которые произошли по вине работников, самооценку и экспертные оценки эффективности деятельности и т.д. При этом критерии успешности должны удовлетворять требованиям релевантности (адекватности, валидности), то есть значимости эффективности профессиональной деятельности как показателя; полноты (отображение всех значимых сторон деятельности); надежности (характеристика стабильности параметров профессиональной деятельности); дискриминативности (различение специалистов с высокой и низкой профессиональной пригодностью); практичности (простота и невысокая стоимость получения соответствующих показателей); обучаемости (скорость обучения, уровень профессиональной подготовленности, достигнутый в результате профессиональной подготовки). Все эти критерии в той или иной степени включаются, по убеждению исследователя, в общий объективный показатель профессиональной эффективности – производительность труда.

В качестве субъективного критерия успешной деятельности профессионала выступает чувство удовлетворенности трудом. Субъективные критерии особенно важны в социономических профессиях, в которых основной сферой деятельности выступает процесс взаимодействия с людьми (педагог, воспитатель, психолог, медицинский работник, актер, сфера обслуживания и т.п.). Процесс взаимодействия является «ядром», объединяющим группу указанных профессий в отдельный класс социономических. Именно это позволяет выделить в социономических профессиях два аспекта их производительности: основной продукт – собственно социономический и побочный продукт – узкопрофессиональный.

Конечный результат социономических профессий, по мнению О.П.Санниковой, как правило, отстрочен во времени, он не всегда предполагается, причинно-следственно определен, а процесс – неповторим, уникален настолько, насколько может быть таким творческий процесс общения между людьми с его своеобразными приемами, способами и подходами к взаимодействию [7, с. 158].

В связи с трудностями объективной оценки результативности и успешности профессиональных деятельностей социономического профиля, особая роль придается исследователем именно субъективным критериям успешности, таким как субъективное переживание успеха или неуспеха, переживание чувства удовлетворенности или недовольства трудом, хотя они и не всегда свидетельствуют об этом как сугубо субъективные показатели.

О.П.Санникова отмечает, в этой связи, что в качестве индикаторов соответствия или несоответствия индивидуально-типологических особенностей личности требованиям профессиональной деятельности, в частности, требованиям профессионального (и внепрофессионального) общения, можно рассматривать эмоциональные переживания, которые возникают в процессе деятельности. Субъективно подобное несоответствие в контексте взаимодействия переживается как трудность в общении. Качественные отличия в характере, в специфике объективно переживаемых трудностей могут свидетельствовать об уровне общения, что дает косвенную информацию и об уровне успешности деятельности, и об уровне успешности взаимодействия.

Следовательно, «основным субъективным критерием успешности деятельности общения мы считаем переживание удовлетворенности ею. В свою очередь индикаторами удовлетворенности-неудовлетворенности общением могут явиться субъективно переживаемые трудности общения… Переживания трудностей в общении, по нашему мнению, раскрывают его психологическую «цену» [7, с. 159]

В проведенном О.П.Санниковой исследовании профессиональной деятельности практических психологов в первый год их работы было обнаружено, что к переживанию успеха и предотвращению трудностей в общении стремится каждый из них, что в принципе, является нормальным фактом. «Однако, в зависимости от своих индивидуально-типических особенностей, каждый из них избирает такие способы решения профессиональных проблем, которые приводят их к позитивному результату, к хорошему самочувствию, и даже к субъективному

переживанию успешности деятельности, только потому, что избрали для себя «удобную» форму поведения…» [7, с. 159-160].

Исследователь приводит следующие, наиболее представительные формы поведения практических психологов.

1. Пассивная форма – решение проблем по мере их поступления, перекладывание на других.

2. Репродуктивная форма – попытка переноса опыта, приобретенного в процессе обучения, порой без учета конкретной ситуации, даже имитация деятельности.

3. Исполнительная форма – отсутствие исследовательской, творческой инициативы, преимущественное реагирование на запросы администрации.

4. Конструктивно-преобразующая форма – активное выполнение собственных планов, использование уже наработанного опыта, но с учетом конкретной ситуации, поиск новых решений, иерархизация запросов и проблем по степени их значимости и т.п.

5. Выбор узкой специализации – или просветительская деятельность, или профориентационная, консультативная, психотерапевтическая и т.п. деятельность.

6. Уход из деятельности – ее прекращение, переход на новое место работы или возвращение к педагогической деятельности.

7. Деструктивная форма поведения – протесты, снижение качества труда, понижение дисциплины, эмоциональные срывы, болезни [7, с. 160].

В целом, как отмечает О.П.Санникова, выделенные способы поведения отображают две основных позиции, которые проявились на этапе адаптации молодых психологов к профессиональной деятельности, к профессиональному общению – пассивную (уход) и активную (преобразование), направленные на поиск сферы деятельности, наиболее соответствующей индивидуально-типичным особенностям их личности.

Проблемные ситуации, с которыми сталкивается практический психолог, характеризуются значительной степенью неопределенности, множеством заданий, которые он обязан решать, что почти необратимо вводит молодого специалиста в критическую ситуацию. Эта ситуация содержит в себе немало противоречий: «между накоплением информации и отбором необходимой; между требованиями деятельности и индивидуальными особенностями; между навязанными способами профессионального общения и индивидуальными, привычными, сложившимися в допрофессиональном общении и т.п. Данная ситуация содержит в себе как источник профессионального развития (развитие личности, поиск индивидуального способа общения и деятельности), так и источник профессиональной деформации, что выражается в деструкции общения (различные формы деструкции возникают при невозможности реконструировать ситуацию в соответствии со своими индивидуально-типичными особенностями личности). Первое сопровождается удовлетворенностью трудом и позитивными актуальными переживаниями, второе – неудовлетворенностью и негативными актуальными переживаниями.

Таким образом, либо возникает синдром эмоционального выгорания как следствие систематического переживания неудачи, либо осуществляется развитие творческой личности профессионала и формирование успешной деятельности» [7, с. 160-161].

Творческая личность действительно является фактором успешности профессиональной деятельности.

### 38.6. Кризисная личность и механизмы ее психологической защиты в разных эмоциональных ситуациях

О.П.Санникова считает проблему кризисных состояний личности, в контексте ее индивидуальных различий, одной из важнейших в психологии. Проведенная ею теоретическая и экспериментальная разработка этой проблемы осуществлялась в двух направлениях – с одной стороны, исследование психического кризиса, его структуры, особенностей, а с другой стороны – изучение эмоциональности в системе свойств личности и механизмов регуляции деятельности.

Кризис понимается исследователем как острое, ограниченное во времени субъективное переживание невозможности реализации жизненных целей, задач, планов, что периодически повторяется на протяжении жизни и «перекрывает» возможности и ресурсы личности, лишает ее временно способности оказывать сопротивление ситуации, которая сложилась, что приводит к потере контроля над ней, над своими эмоциями, поведением и деятельностью» [7, с. 149].

Исследователь различает понятие «переживания кризиса», рассматриваемое в широком смысле как сложное структурное психическое явление, которое разворачивается во времени – пере-живание как психическая деятельность: время жить и «пере-жить») и понятие «кризисные переживания» (в более узком смысле – это эмоциональные переживания и реакции, которые возникают у человека, который очутился в кризисной ситуации). «Несколько упрощая, можно сказать, что переживание кризиса (сокращенно «кризис»), как относительно стойкое, но конечное во времени состояние личности, в качестве одного из элементов (показателей) включает паттерн кризисных переживаний.

При неблагоприятном течении переживания кризиса завершается появлением неврозов, неврозоподобных нарушений, деформаций личности, синдрома профессионального выгорания, суицида и т.п.

При благоприятном течении кризис можно рассматривать и как перманентное состояние нормального развития личности, как состояние, которое предшествует появлению качественно новой личности, вплоть до изменения системы установок, отношений, ценностей и т.п.» [там же].

Процессуально психологический кризис имеет свою логику, он разворачивается во времени и поэтому характеризуется особенностями динамики протекания и определенными этапами развития. К последним относятся такие этапы, как начальный период накопления напряжения, критический период или период острых переживаний, период выхода (принятие решения со следующей стабилизацией). Каждый из этих периодов имеет свое специфическое содержание и выразительные формы поведенческих реакций.

О.П.Санникова замечает, что преодоление кризиса возможно только в результате специфической деятельности переживания, направленной на адаптацию к ситуации, что возникла, к переменным условиям существования. Эта деятельность включает выборочную совокупность определенных действий и приемов (эмоциональных, когнитивных, мотивационных и т.п.), характеризующих индивидуальную стратегию преодоления кризиса.

Исследователь считает, что состояние кризиса возникает как эмоциональная, когнитивная, поведенческая реакция человека на субъективно драматическую, нерешаемую ею в данный момент, сверх-значимую, и именно потому критическую, ситуацию, которая представляет собой неразрывный синтез «объекта, что волнует, и субъекта, который взволнован». Степень же эмоциогенности-неэмоциогенности для каждой личности определяется не столько объектом, событием (фактом), вызывающим или провоцирующим кризис, сколько субъективным отношением к этим событиям, их интерпретацией личностью.

«Важным элементом кризисной ситуации является исходное состояние самого субъекта (предшествующее ситуации), его индивидуальные особенности, которые в значительной мере предопределяют переживание кризиса и последующее поведение.

Различные люди по-разному и в разной степени переживают психологический кризис. Индивидуальные отличия в переживании кризиса могут проявляться в разных качественно-количественных соединениях его показателей, в особенностях эмоциональных переживаний, в поведении, в специфике прохождения и в способах преодоления кризиса» [7, с. 149-150].

Как индивидуальные различия личности, которые проявляются и определяют ход кризиса, О.П.Санникова рассматривает личностные особенности людей (моральные свойства, мировоззрение, убеждения, мотивация); особенности локуса контроля (экстерналы, в отличие от интерналов, при экстремальных условиях и социальном давлении более склонны к кризису); полезависимость–поленезависимость; типологические свойства нервной системы, а также – возраст, пол, тренировка, опыт и т.п.

Основным показателем индивидуальных различий, которые проявляются в специфике переживания профессионального кризиса, исследователь выбирает эмоциональность, ключевые моменты системного анализа которой сведены ею, в рамках второго направления проведенного исследования, в следующий перечень положений [7, с. 150-151].

1. Эмоциональность рассматривается как устойчивое, интегральное, структурное образование, комплекс индивидуально-устойчивых свойств личности, отражающих особенности возникновения и хода ее эмоциональных переживаний.
2. В структуре эмоциональности выделяется целый комплекс свойств, таких как: а)динамические параметры (формально-динамический уровень) – сила, интенсивность, длительность, скорость возникновения, течения и изменения эмоциональных переживаний, экспрессия, то есть внешнее проявление эмоций и т.д.; б)качественные характеристики, которые несут информацию о модальности – паттерны эмоций («радость», «гнев», «страх», «печаль», «спокойствие») и знак доминирующих эмоций (радость удовлетворения, страх неудовлетворения, гнев, печаль); в)смысловые характеристики эмоциональности, связанные с личностными ценностями, мотивационной направленностью (содержательно-личностный уровень); г)характеристики эмоциональности, предопределенные включением человека в разные социальные связи, действием реальной социальной среды, общества, культуры, традиций (социально-императивный уровень).
3. Деление показателей эмоциональности на указанные уровни (подструктуры, подсистемы личности) является условным, а не строго однозначным – каждая черта эмоциональности сочетает в себе удельные веса динамического, содержательного и социально-императивного уровней в разных пропорциях.
4. В структуре эмоциональности важнейшими в совокупности всех параметров исследователь признает качественные особенности, то есть модальности Р («радость»), Г («гнев»), С («страх»), П («печаль») и С («спокойствие»), потому что именно в них выражается психологическая сущность эмоций – отношение к тому, что отражается.
5. Сочетание указанных базальных эмоций, степень доминирования каждой из них определяет тип эмоциональности – при этом эмоциональный облик каждого человека является собой определенную «точку» в пространстве указанных характеристик.

Одним из принципиальных положений концепции личности, разрабатываемой О.П.Санниковой, есть утверждение, что «эмоциональность является системообразующим свойством личности», которое принимает участие в детерминации и регуляции деятельности и определяет ее успешность. «В контексте данного исследования это означает, что эмоциональность может оказывать влияние не только на структуру психического кризиса, но и на динамику его протекания, на выбор способов, приемов, стратегий преодоления кризисных состояний» [7, с. 151].

Таблица 1.

| № п/п | Тип эмоциональности | Механизмы психологической защиты |
|---|---|---|
| 1 | Р (радость) | Вытеснение, регрессия, отрицание, проекция |
| 2 | Г (гнев) | Сублимация, проекция, замещение, компенсация |
| 3 | С (страх) | Рационализация, проекция, компенсация, реактивное образование |
| 4 | П (печаль) | Интеллектуализация, рационализация, сублимация |
| 5 | С (спокойствие) | Рационализация, интеллектуализация |

Экспериментальная проверка отмеченных исходных теоретических положений дала О.П.Санниковой основание для формулировки целого ряда принципиальных положений относительно типов эмоциональности личности, для которых в ситуации переживания кризиса свойственна определенная вероятность использования как производительных, так и непродуктивных механизмов психологических защит (МПЗ), реакций, способов и стратегий

поведения. В сжатой форме связь между типами эмоциональности и механизмами психологической защиты представлена в виде таблицы 1 [7, с. 207].

В кризисной ситуации эта связь реализуется и другими психологическими механизмами, что может быть охарактеризовано следующим образом, в соответствии с отмеченными типами эмоциональности, которые дополнительно дифференцируются на активные и пассивные подтипы [7, с. 153-156].

***Тип Р (радость), активный*** (очищающий) – свойствен активному «радостнику» (склонному к преобладанию эмоций модальности «радость»), редко переживающему кризис – так как редко становится «субъектом, который волнуется» даже при наличии «объектов, что волнуют». У представителей этого типа положительное отношение к миру настолько превышает порог чувствительности к стрессу, к фрустрации, к кризису, что субъект почти никогда не замечает начала и развития кризисной ситуации. Данные субъекты часто неожиданно обнаруживают формы поведения, направленные на минимизацию негативных переживаний и устранение кризиса, например, такие, как: «магическое превращение ситуации» (с помощью целой системы МПЗ – уменьшение значимости кризисной ситуации, активная интеллектуальная переработка эмоциональных конфликтов; диссоциация, то есть сохранение противоречивых мотивов и качеств личности; подавление нежелательных влечений, тенденций и т.п.); изменение круга общения (поиск обожателей) и минимизация своих негативных эмоций или за счет активного общения в широком кругу, предотвращения негативных контактов, отвлечения от проблем, или за счет очень интенсивного и поверхностного общения в незнакомых для них обстоятельствах; подбор для длительного общения партнеров, которые поддерживают на высоком уровне самооценку кризисной личности.

***Тип Р (радость), пассивный, "***пассивно радостный", у представителей которого в ситуации кризиса сначала преобладает беспокойство общего характера с последующим эмоциональным спадом. Как механизмы их психологической защиты выступают: экранирование (отгораживание от психических нагрузок), отрицание (неприятие реальных болезненных фактов), регрессия (возвращение к шаблонам поведения). Такие кризисные личности в своей «пассивной радости» часто чувствуют печаль, их привычная склонность к радости после переживания кризиса трансформируется в состояние «печали моей светлой», позволяющей им принять ситуацию, согласиться с ней и при этом получить определенные позитивные эмоции.

***Тип Г (гнев), активный,*** но с нерациональной активностью, представители этого типа склонны к преобладанию эмоции «гнев», в кризисе они чаще всего агрессивны, их активность направлена не столько на решение проблем, сколько на поиск и устранение причин, которые привели к ним, на поиск виновников неудач, на пересмотр условий, обстоятельств, на разработку планов изменения внешней, объективной части кризисной ситуации, на пересмотр личных контактов. Целью активности такой кризисной личности является превращение ситуации и других людей, причем не только тех, которых она обвиняет в неудачах. Она пытается убедить окружающих, и в первую очередь себя, в несправедливости и враждебности мира, который так много требует от нее.

***Тип Г (гнев), пассивный,*** представители которого, «пассивно гневливые», наиболее остро, с наибольшей психической напряженностью и драматизмом переживают кризис, склонны к доминированию эмоций данного паттерна и в то же время к пассивной позиции по отношению к окружающему миру. В качестве МПЗ кризисными личностями этого типа часто используются: смещение (вербальные, эмоциональные, двигательные реакции личности, направленные не на ситуацию кризиса, а на нейтральный, случайный объект или ситуацию) и фантазирование (множество нереальных планов, способов преодоления кризиса, поддержки надежды); проекция; перенос и т.п.

***Тип С (страх), активный*** (амбивалентный), представители которого, так называемые «активные страховщики», демонстрируют внешние формы поведения, взаимно исключающие друга друга, в этом им помогает МПЗ диссоциации, обеспечивающей сохранение своих мотивов и качеств, которые из-за противоречивости не могут быть интегрированы и не могут быть исключены. Они демонстрируют такие черты характера и качества общения, как: *хаотическое общение* (когда они теряют, в условиях ограничения круга общение, свойственную им осторожность, выборочность, прибегают к новым сомнительным знакомствам, смене одного круга общения другим, что приводит к увеличению числа проблем и т.д.); *зависимость от других* (включение других людей в кризисную ситуацию и использование их для ее преодоления, развитие при этом почти патологической зависимости от них, избыточной заботы о них через страх их потерять и т.п.); *автономия* (развитие навязчивой самодостаточности, когда минимизируются любые контакты, исключаются интимно-личностные отношения, отдается преимущество одиночеству и т.п.); *жертва,* для которой характерно стремление вырваться из кризиса путем максимальной адаптации (гиперадаптации) к условиям, которые сложились, – в таком случае субъект страха приносится в жертву ситуации.

***Тип С (страх),*** **пассивный** (отстраненный), представители которого, по данным исследователя, не видят возможностей для преобразования кризисной ситуации, не прибегают ни к каким действиям для изменения окружения, себя, условий жизни, работы, общения и т.д. Ситуация кризиса ликвидируется в их сознании с помощью перцептивной защиты (способность не замечать того, что происходит, невнимательно к нему относиться), притупления чувств, возражения, неприятия болезненных фактов. Такая позиция может снять напряжение, обесценить событие, позволяет все пустить на самотек, но в то же время может привести к алкоголизации, наркомании, деградации охваченной страхом личности.

***Тип П (печаль), активный*** (с формами демонстрации бессилия), когда «активные печальники» демонстрируют интересные стратегии «борьбы с кризисом», такие как: а)*отказ от ответственности* с подменой одних проблем другими; возражением, неприятием ситуации; интеллектуальной переработкой существующих проблем, активным сокрытием своих настоящих мотивов, чувств, желаний, собственных черт характера и т.п.; б)*демонстрация бессилия* – с магическим преувеличением трудностей, активным убеждениями себя и других в невозможности любых действий, отбрасыванием любых средств, защитой неизменности ситуации и мазохистической страсти к страданию; в)*перенос ответственности на других* – с поиском тех, кому можно «поплакаться в жилетку», от кого можно получить эмоциональную и тому подобную помощь в кризисной ситуации и на кого можно переложить

ответственность за кризисную личность. Эта стратегия опирается на МПЗ типа симпатизма (привлечение к себе внимания, попытки вызвать чувство жалости, сочувствия и т.п.) и предусматривает цель достижения санкционированного прощения, снисходительности к себе, своих стремлений и поступков. Такая позиция может снять внутреннее напряжение, но и привести к социальной инфантильности, неумению обходиться без чужой помощи даже в пустяках, к регрессии.

***Тип П (печаль), пассивный*** (принятие ситуации) – у лиц данной группы на всех этапах протекания кризиса разворачивается, на фоне недовольства собой, богатейший репертуар эмоциональных переживаний и мыслеформ, эмоциональная палитра переживаний обогащается более тонкими ее оттенками, после чего острый период сменяется эмоциональным истощением. Последний тип переживания кризиса характерен подавленным поведением, минимизацией влияний окружающего мира путем уединения, погружения в сумрак и тишину. Типичным механизмом психологической защиты для таких кризисных личностей является *притупление чувств* – окаменелость, психическая невозмутимость. Данные субъекты желают быть в одиночестве со своей болью, однако фактически вся их пассивная печаль направлена не на смену кризисной ситуации, а на уничтожение обязанности, необходимости искать новые пути, что-то изменить в себе – вследствие этого все сводится к аффектному нулю, к *эмоциональному выгоранию.*

Рассмотренные О.П.Санниковой, в данном перечне типов эмоциональности, способы преодоления кризисных ситуаций можно классифицировать, в зависимости от соотношения эмоционального и рационального компонентов, на два вида: а)с доминированием эмоционального компонента (импульсивность, незапланированность действий, противоречащих трезвому расчету, нерациональная активность, недостаточный самоконтроль своих действий, зависимость от ситуации, полевое поведение, хаотичное социальное очищение и т.п.) и б)с доминированием рационального компонента (понимание и анализ ситуации, планирование и расчет, спокойное принятие решения) [7, с. 156]. В связи с этим, в соответствии со степенью сохранности, экологичности кризисной личности, исследователь выделяет *конструктивный (*изменение, развитие, личностный рост, самоактуализация) и *деструктивный (*регрессия, деградация, деформация и пр.) типы стратегий преодоления кризисных ситуаций.

Как отмечает ученый, «особенности актуальных (ситуативных, «транзитных») переживаний, возникающих при кризисе, и способы его преодоления обусловлены устойчивыми качественными характеристиками эмоциональности. Драматизм кризисных переживаний раскрывает психологическую «цену» кризиса.

Эмоциональность при этом выполняет функцию фильтра, который пропускает одни средовые воздействия и блокирует другие. Можно считать, что эмоциональность оказывает влияние на структуру психологического кризиса, на особенности его происхождения, на частоту переживания, на выбор способов выхода из кризисной ситуации и на предрасположенность индивида к переживанию кризиса.

Все сказанное позволяет рассматривать эмоциональность как глобальное свойство, в рамках которого протекают все психические процессы и состояния, как фокус пересечения всех сходящихся в ней модальностей, как результат и итог генетического и средового (онтогенетического) развития» [7, с. 156-157].

Таким образом, предложенная О.П.Санниковой континуально-иерархическая концепция личности профессионала позволяет осветить это сложное образование с новых, оригинальных точек зрения. На примере личности профессионала как субъекта трудовой деятельности, являющейся ведущей для самого продолжительного и производительного возрастного периода – взрослости – и центральной, решающей по своему значению среди всех других видов ведущих деятельностей, показано соотношение между общепсихологическим и профессионально-психологическим вариантами становления личности. Профессиональный вариант выступает в этом соотношении своеобразным локомотивом, который детерминирует, непосредственно и опосредствованно, общее развитие личности на протяжении жизни.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Саннікова О.П. Основні підходи до дослідження особистості професіонала // Матеріали Третіх Костюківських читань «Сучасна психологія в ціннісному вимірі» (20-22 грудня 1994 року). – К., 1994. – Т.1. – С. 92-98.*
2. *Санникова О.П. Континуально-иерархическая концепция личности // Матеріали Четвертих Костюківських читань «Українська психологія: сучасний потенціал» (25 вересня 1996 р.). – К., 1996. – С. 64-73.*
3. *Санникова О.П. Психологический портрет кризисной личности // Вісник Харківського університету ім. В.Н.Каразіна. Серія «Психологія», № 472. – Харків, 2000.*
4. *Санникова О.П. Кризис личности: попытка типологии // Наука і освіта, 2000, №5. – С. 66-70.*
5. *Саннікова О.П. Димензіональний підхід до вивчення особистості // Вісник Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, 2002.*
6. *Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.*
7. *Санникова О.П. Феноменология личности. – Одесса: СМИЛ, 2003. – 256 с.*
8. *Санникова О.П. Личностная позиция психолога и процесс диагностирования // Вісник Київського університету. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах". – К., 2004.*
9. *Санникова О.П. Психологические контуры личности: форма и содержание // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки, Матеріали Всеукраїнської науково-практ. конферепнції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К.: Либідь, 2006. – С. 105-115.*
10. Наукові школи Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Наукова школа О.П.Саннікової. – Одеса. – 2007. – С. 202-215.

# 39. СИСТЕМНАЯ ИСТОРИКО-ЭВОЛЮЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ А. Г. АСМОЛОВА

***Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают.***

***Психология личности может быть понята только как история развития изменяющейся личности в изменяющемся мире.***

***А.Г.Асмолов***

*Александр Григорьевич Асмолов (22 февраля 1949 г.) — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, директор Федерального института развития образования, родился в Москве в семье служащих (мать Мария Самойловна — экономист, отец Григорий Львович — заслуженный энергетик СССР). В 1966 г. поступил в Московский областной педагогический институт им. Н.К.Крупской, а в 1968 г. перевелся на II курс факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, который закончил в 1972 г. Был оставлен на факультете психологии, где прошел путь от лаборанта лаборатории психофизики до заведующего первой в России кафедры психологии личности (с 1998 г. и по настоящее время).*

*В сфере государственной службы А.Г.Асмолов занимал должности главного психолога Гособразования СССР (1988 г. — 1992 г.); заместителя и первого заместителя министра образования России (1992 г. – 1998 г.). Наряду с научной, организационной и педагогической деятельностью А.Г.Асмолов активно участвует в общественной деятельности. С 1989 г. по 1992 г. он был вице-президентом Общества психологов СССР при АН СССР. В настоящее время — председатель специализированного совета по защите докторских диссертаций по специальности «Общая психология, психология личности, история психологии» в МГУ им. М.В.Ломоносова; член Научно-координационного совета Министерства образования и науки РФ; председатель экспертной группы «Совершенствование содержания и технологий образования» Федерального института развития образования; член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования и науки РФ; член президиума по психологии УМО по классическому университетскому образованию; вице-президент Российского психологического общества; член Президиума Федерации психологов образования России.*

*В 1976 г. А.Г. Асмолов защитил кандидатскую диссертацию на тему «О месте установки в структуре деятельности» под руководством академика А.Н.Леонтьева, а в 1996 г. — докторскую диссертацию «Историко-эволюционный подход к психологии личности». А.Г.Асмолов является последователем научной школы культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, прямым учеником А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. Он один из ведущих разработчиков методологии системно-деятельностного подхода в психологии и его реализации в социальной практике образования. Научные и педагогические труды А.Г.Асмолова способствовали выделению психологии личности как самостоятельной дисциплины в современной психологии. Вошедшие в хрестоматии, учебники, энциклопедии и словари представления об иерархической уровневой природе установок как механизмов регуляции поведения личности, о бессознательном, о смысловых образованиях как структурных единицах личности и историко-эволюционном подходе к развитию личности стимулировали фундаментальные исследования новых поколений ученых. В 1995 г. А.Г.Асмолов был избран членом-корреспондентом, а в 2008 г. — действительным членом РАО. В ходе своей профессиональной и общественной деятельности он способствовал развитию следующих направлений науки, образования и социальной практики:*

*• формирование в общественном сознании установок межкультурного диалога, миролюбия, толерантности, профилактики межнациональных и межличностных конфликтов;*

*• разработка принципов историко-эволюционного подхода и представлений о взаимопомощи, кооперации в ходе процесса эволюции как методологии анализа закономерностей биологической эволюции, социальной истории и индивидуального развития человека в социальных и поведенческих науках;*

*• становление психологии личности как самостоятельного направления человекознания и образовательной дисциплины в университетах России.*

*Научные результаты исследований А.Г.Асмолова нашли отражение в следующих его работах: «Деятельность и установка» (1979), «Личность как предмет психологического исследования» (1984), «Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход» (1985), «Психология индивидуальности: основы методологии историко-эволюционного подхода» (1986), «Психология личности: принципы общепсихологического анализа» (1990), «Культурно-историческая психология и конструирование миров» (1996), «Vygotsky Today: On the Verge of Non —*

*Classical Psychology» (1999), «Образование и развитие человеческого потенциала в России» / В кн.: «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации» / Программа развития ООН / (1999), «По ту сторону сознания: методологические проблемы неоклассической психологии» (2002), учебник по психологии для классических университетов «Психология личности: принципы общепсихологического анализа» (2002), «Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека» (2007), «Социальная компетентность классного руководителя. Режиссура совместных действий» (2007, в соавторстве), «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли» (2008, в соавторстве). В 2008 г. им опубликованы работы по методологии психологии и модернизации образования: «Неодеятельностная историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование», «Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества». Труды А.Г.Асмолова переведены на ряд иностранных языков.*

*На основе методологии историко-эволюционного системно-деятельностного подхода с 1988 г. по 2008 г. А.Г.Асмоловым были разработаны и внедрены проекты, концепции и программы, оказавшие существенное влияние на развитие системы образования РФ и формирование установок толерантности в современном обществе:*

*• организация службы практической психологии образования в СССР и России; разработка программы подготовки кадров по новому направлению «практическая психология образования»;*

*• разработка и реализация государственных программ «Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Социально-правовая и психолого-медико-педагогическая служба помощи детям и подросткам», «Дети Чернобыля: социально-психологические и медико-педагогические аспекты»;*

*• участие в восстановлении репрессированной в 1936 г. педологии — комплексной науки о диагностике и поддержке индивидуального развития ребенка;*

*• создание концепции вариативного образования как основы проектирования образования, обеспечивающего компетентный выбор человеком индивидуальных образовательных траекторий и самореализацию личности; внедрение стратегии и принципов вариативности в систему образования РФ;*

*• разработка, организация и осуществление научного руководства федеральной целевой программой «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001—2005), а также разработка проектов по толерантности в рамках федеральной целевой программы «Развитие образования» (с 2005 г. по настоящее время).*

*А.Г.Асмолов является главным редактором журнала «Век толерантности», членом редколлегий журналов «Вопросы психологии» и «Мир психологии». Он автор более 350 работ по проблемам межкультурного диалога, социального доверия, формирования установок толерантного сознания, профилактики конфликтов, культурно-исторической психологии и образования. Под его руководством защищено 15 кандидатских и 5 докторских диссертаций.*

*В контексте разработанной по поручению Президента РФ федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» А.Г.Асмоловым развиваются представления о толерантности как цивилизационной норме, обеспечивающей возможность межкультурного диалога и согласия между различными народами, религиями и мировоззрениями. А.Г.Асмолов неоднократно выступал в составе государственных и общественных делегаций с докладами, посвященными формированию политики и идеологии миролюбия, веротерпимости и толерантности на конференциях, симпозиумах и семинарах по линии ООН, ЮНЕСКО, ОБСЕ, ЮНИСЕФ, Института Европы в Стокгольме, Страсбурге, Вене, Женеве, Варшаве, Париже, Вашингтоне, Сеуле и Токио.*

*В 2007 г. под руководством А.Г.Асмолова была разработана и реализована первая в России инновационная программа по психологии переговоров и разрешению конфликтов.*

*А.Г.Асмолов активно способствует формированию в обществе установок миролюбия, толерантности, веротерпимости и профилактике ксенофобии, выступая в широком спектре средств массовой информации.*

*За профессиональную деятельность А.Г.Асмолов отмечен следующими наградами и званиями: «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» (2005); медаль К.Д.Ушинского за заслуги в области педагогических наук (2003); «Высшая школа СССР» (нагрудный знак за заслуги в области высшего образования СССР, 1990); золотая медаль «За достижения в науке» Российской академии образования (2007); лауреат Национального психологического конкурса «Золотая психея» (2005); «Заслуженный профессор Московского университета» (2009).*

*Научные труды А.Г.Асмолова хорошо известны украинским психологам и педагогам, его учебник «Психология личности», выдержавший фактически четыре издания, широко используется в профессиональной подготовке студентов Украины по специальности «Психология». В качестве главного психолога СССР он часто выступал в Киеве и других городах Украины с лекциями и докладами на научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях. Неоценима роль А.Г.Асмолова в становлении украинской психологической службы системы образования, в инициировании и поддержке республиканской программы «Дети Чернобыля». Общеизвестен факт его личного участия в приостановке и аннулировании на союзном уровне решения украинских чиновников о закрытии Института психологии Украины в 1989 г. Он проявляет большой интерес к развитию украинской психологической науки и готов к научному сотрудничеству с украинскими психологами, следуя в этом примеру своих великих учителей, представителей известной в истории отечественной и мировой психологии харьковской научной школы – Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Л.И.Божович и др.*

### 39.1. Теоретические предпосылки изучения личности в психологии

Учебник Александра Григорьевича Асмолова «Психология личности» всем своим содержанием, верой автора в конструктивное предназначение психологической науки, выразившейся в его знаменитом, хотя и, на первый взгляд, парадоксальном, тезисе «Вначале была Психология!», получил известность и признание не только российских, но и украинских психологов [6]. Теоретическое, проверенное широкомасштабной практикой и организационной работой в качестве главного психолога СССР, а затем и России, представление А.Г.Асмолова о личности уникально еще и тем, что является творческим развитием научного наследия его великих учителей – Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, П.Я.Гальперина, Б.В.Зейгарник, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, осуществленном в тесном сотрудничестве с его коллегами, последователями, учениками.

При этом следует также учесть благодарное отношение автора к семейным традициям, в частности, к духовному завещанию своего отца – Григория Львовича Асмолова, известного советского энергетика, строителя энергетических объектов в СССР, в том числе и в Украине, – выразившемся в убеждении, что «*наша страна станет страной свободы и достоинства»*. Это фундаментальное духовное наследие стало исходным в твердом намерении А.Г.Асмолова разработать и претворить различные, прежде всего психологические, научно-исследовательские проекты в социальную реальность – на основе действенной установки на социальное проектирование этой реальности.

Создание А.Г.Асмоловым теории личности опирается на глубоко обоснованный историко-эволюционный подход к раскрытию сущности существования человека как личности, что предполагает выделение трех построенных «по неклассической логике *дополнительности* (Н.Бор) ипостасей человека» [с. 12-13, здесь и далее ссылки по 6]:

*– человек рассматривается как многомерное существо, проявляющееся одновременно как: участник историко-эволюционного процесса; носитель социальных ролей и программ социотипичного поведения; субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя;*

*– человек признается пристрастным диалогическим полидеятельностным существом, сущность которого порождается, преобразуется и отстаивается в существовании – в мире, в других людях, в себе самом;*

*– человек является субъектом свободного ответственного целенаправленного поведения, выступающим как ценность в восприятии других людей, в том числе и самого себе, и обладающим относительно автономной устойчивой целостной системой многообразных индивидуальных качеств, характеризующих его самобытность и неповторимость в изменяющемся мире»*

А.Г.Асмолов выделяет также полярные и взаимодополняющие теоретические ориентации, в рамках которых акцентируются проявления бытия человека как личности [с. 15–16]:

1. *Объектная-субъектная ориентации (*познание человека как «вещи среди вещей» или как активного творческого начала, порождающего мир, проектирующего действительность и свое будущее, выходящего в своих поступках и деяниях за пределы самого себя и т.п.).

2. *Детерминическая-индетерминистическая ориентации* (представления о предопределенности, предначертанности существования человека, его жесткой зависимости от судьбы, с одной стороны, или спонтанности и свободе, воле в основе выбора деяний и поступков, ответственности личности за выбор своей собственной судьбы).

3. *Монологическая–диалогическая ориентации* (установки на методологический изоляционизм, антропоцентризм, на рассмотрение «человека вне мира, а мира вне человека» или изучение личности в пространстве коммуникации, межличностного или внутриличностного общения, диалога, в том числе и диалога с самим собой, как особой формы инобытия субъекта в других людях, как «полифонии голосов» в непрерывном диалоге и т.п.).

Ученый допускает выделение в контексте философских направлений таких полярностей, как: «структурно-функциональная (структурализм и функционализм) – историко-генетическая; «номотетическая» и «идеографическая» ориентации; сциентическая ориентация «объяснения» (позитивизм) и герменевтическая ориентации «понимания» (феноменология Э.Гуссерля, понимающая психология и понимающая социология).

А.Г.Асмолов включает в число ориентаций также различные образы человека в истории конкретных наук, названия которых говорят сами за себя [с. 16–17]:

– «ощущающий человек»;
– «человек потребитель»;
– «запрограммированный человек»;
– «полидеятельностный человек»;
– «деятельностно–смысловой человек».

К ориентациям в изучении личности относятся и так называемые «волны модернизации психологии личности», возникающие на пути ее избавления от собственных противоречий либо опоры на успехи других смежных наук. Это волны *антропологизации, гуманизации*» и «*этизации*», *прагматической философской «вестернизации»* психологии личности.

Проведенный ученым анализ существующих ориентаций, направлений в изучении личности приводит его к выводу о том, что *«междисциплинарный статус проблемы личности выступает как необходимое условие поиска системных закономерностей развития человека в биогенезе, социогенезе и онтогенезе, а не повод к растворению психологии личности в других естественных или социальных науках.*

Для разрешения противоречий в психологии личности необходим *историко–эволюционный подход*, выделяющий сквозные закономерности развития человека и надстраивающий благодаря этим закономерностям мост между различными сферами исторического и естественно-природного изучения человека, а затем с опорой на конкретную методологию психологии «работает» с фактами уже в сфере собственно психологии личности» [с. 19]. В связи с

этим, среди широкого спектра концепций развития человека А.Г.Асмолов называет те концепции и их авторов, «которые определили обший методологический каркас и смысл историко-эволюционного подхода в психологии личности» [с. 22–23]:

- концепция понимания человека как «мира человека», порождаемого в ходе естественно-исторического процесса становления человечества (*К.Маркс*);
- критика идеала рациональности в различных теориях познания (*М.К.Мамардашвили)*;
- теория перехода биосферы в ноосферу (*В.И.Вернадский*);
- концепция поведения неравновесных систем в неживой и живой природе (*И.Пригожин*);
- синтетическая теория эволюции (*И.И.Шмальгаузен*);
- концепция эволюционного прогресса (*А.Н.Северцов, К.М.Завадский*);
- представление о преадаптации в эволюционном процессе (*Н.И.Вавилов*);
- гипотеза о роли вариативного рассеивающего отбора в антропосоциогенезе (*В.П.Алексеев*);
- концепция эволюции целенаправленной активности в контексте «физиологии» (*Н.А.Бернштейн*);
– семиотическая концепция культуры (*Ю.М.Лотман*);
– диалогическая концепция гуманитарного познания (*М.М.Бахтин*);
– культурно–историческая концепция развития высших психических функций (*Л.С.Выготский*);
– деятельностный подход в психологии (*А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн*);
– общепсихологическая теория установки (*Д.Н.Узнадзе*);
– концепция человекознания (*Б.Г.Ананьев*);
– этогенетический подход к социальному поведению (*Р.Харре*).

На этой основе ученым разрабатывается действительно междисциплинарное понимание личности, в котором центральную роль играет психология.

### 39.2. От многомерности феноменологии личности к многоуровневой методологии ее изучения

Признавая сложность проблемы личности, А.Г.Асмолов выделяет в познавательной ситуации ее изучения три отличительные черты:

а) многогранность феноменологии личности;

б) междисциплинарный статус проблемы личности, находящейся в поле внимания социальных и естественных наук, практики духовной культуры;

в) объективно возросшее влияние личности на судьбы исторического процесса, вследствие чего резко возрастает «возможность одного человека решить вопрос «быть или не быть» человечеству в целом» [с. 37–38].

А.Г.Асмолов отмечает, что в исследованиях личности причудливо переплетаются различные ее феноменологические проявления, такие как [с. 40–54]:

– мотивы деятельности, потребности, влечения, установки, идеалы, цели;
– индивидуальные биохимические свойства;
– социальные роли, социальное положение;
– типы высшей нервной деятельности;
– физическая внешность, внешние характеристики;
– вкусы;
– аффекты, настроения, чувства антипатии и симпатии, переживания, эмоции;
– особенности национального характера, черты индивидуального характера;
– мировоззрение;
– нравственный облик;
– самосознание, самооценка, образ «Я»;
– продукты творчества, воображение;
– способности, одаренность, талант;
– интеллект;
– скорость реагирования;
– навыки и умения, прошлый опыт;
– манера общения и поведения, язык и речь, поступки, деяния;
– ценности и ценностные ориентации и мн. др.

Ученый считает, что «знакомство с различными проявлениями личности показывает, что на пути создания картины представлений о личности из мозаики разных феноменов вырастают всевозможные трудности. Каждый из этих феноменов, взятый сам по себе и отнесенный к изолированно существующему человеку, не может быть квалифицирован как явление, относящееся к области изучения психологии личности.

Во многом по этой причине психология личности оказалась расчлененной на психологию мотивации, психологию эмоций, психологию воли, психологию индивидуальных различий, которые часто исследуются и преподаются независимо друг от друга. Кроме того, разные проявления личности, в зависимости от позиции исследователя, принимаются за основной материал, из которого строится психология личности.

…Иными словами, *позиция исследователя определяет выбор фактов, расцениваемых как проявления личности, и выбор методик исследования этих проявлений.*

От методологической установки ученого вообще зависит познание того, существует ли некоторое явление как факт или же оно плод воображения самого исследователя» [с. 54].

А.Г.Асмолов делает важное заключение: «*…Перечисленные явления и факты иллюстрируют многогранность проявлений феноменологии личности и заставляют обратиться к вопросу, как изучать личность в психологии.*

*Вопрос же о том, как, каким путем изучать личность в психологии, – это вопрос о методе в первоначальном значении этого слова, методе как пути познания.* Решение этого вопроса лежит в сфере изучения возможностей приложения разных уровней методологии к психологии личности. Именно поэтому выявление места любого факта в жизни личности предполагает рассмотрение разных уровней методологии как системы координат, очерчивающих сферу проявлений личности в психологии и раскрывающих связь психологии личности с другими областями социальных и естественных наук о человеке» [с. 55].

Опытный теоретик и организатор психологической науки предлагает использовать при изучении личности глубоко обоснованную им общую схему *уровней* методологии: *уровень философской методологии, уровень методологии общенаучных принципов исследования, уровень конкретно-научной методологии и уровень методики и техники исследования* [с. 39].

Философская методология выполняет, по А.Г.Асмолову, интегративную, критико–конструктивную и мировоззренческую функции в человекознании. «Она помогает увидеть наиболее общие закономерности развития мышления о человеке в природе и обществе, присущие самым разным областям человекознания, и участвует в социальном конструировании идеала человека.

Благодаря философской методологии удается сделать первый *шаг* на пути решения вопроса *о методе,* о том, как изучать личность в психологии. Вместе с тем, надо отчетливо осознавать, что *прямое наложение универсальных принципов на конкретную область изучения* личности столь же недопустимо, как и стремление на уровне философской методологии найти готовые ответы, касающиеся психологии личности» [с. 75].

Ученый убежден: «для того чтобы приблизиться к видению человека в различных науках, необходимо перейти на воображаемой шкале *философской оптики* к иному масштабу и взглянуть на человека сквозь особую линзу, задаваемую сложным историко-эволюционным подходом в человекознании», а также системно-деятельностным подходом, реализующим уровень конкретно-научной методологии изучения в психологии [с. 76 и 117].

Указанные концепции и взгляды выступают в качестве фундамента, на котором А.Г.Асмоловым строятся основные положения историко-эволюционного подхода в психологии личности, такие как [с. 23–27]:

I. Историко-эволюционный подход в психологии личности позволяет выделить универсальные закономерности развития человека в *биогенезе, социогенезе и персоногенезе* и тем самым открывает возможность междисциплинарного синтеза представлений о психологии личности [с. 23].

II. В историко-эволюционном подходе универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе находят свое выражение в общесистемных принципах, характеризующих динамику развития различных эволюционирующих систем, в понимании специфики механизмов эволюции, места индивидуальных элементов в генезисе систем, соотношения стабильности и изменчивости эволюционирующих систем, а также позволяют определить перспективы развития психологии личности [с. 23-24].

Речь идет о следующих общесистемных принципах и перспективах историко-эволюционного подхода [с. 23-26]:

II.1.В качестве общесистемных принципов анализа в историко-эволюционном подходе выделяются следующие [с/ 23]:

– *принцип роста вариативности элементов системы как критерий прогрессивной эволюции;*

– *принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению как условие развития эволюционирующих систем, обеспечивающее их адаптацию и изменчивость;*

– *принцип возникновения избыточных преадаптивных элементов эволюционирующих систем, способных обеспечить резерв вариативности этих систем в неопределенных критических ситуациях их существования;*

– *принцип возможности превращения преадаптивной активности избыточных элементов эволюционирующей системы в адаптивную активность данной системы;*

– *принцип возрастания влияния преадаптивных избыточных элементов эволюционирующей системы на выбор дальнейшей траектории ее развития в неопределенных критических ситуациях.*

II.2. Указанные принципы развития эволюционирующих систем служат основой для пересмотра бытующих в ряде наук о человеке и обществе крайних представлений о роли биологической эволюции в истории становления человечества: как о полной «остановке» такой эволюции в социальной истории, так и о прямом продолжении эволюции в этой истории [с. 23-25].

Как указывает А.Г.Асмолов, данным крайним взглядам приходит на смену гипотеза о *продолжающейся в истории человечества эволюции образа жизни, приводящей к преобразованию закономерностей в антропосоциогенезе: переходу от отбора, стабилизирующего изменчивость вида, к «рассеивающему отбору», обеспечивающему рост проявлений вариативности человеческого вида в динамично меняющейся природной и общественной среде.* В контексте историко-эволюционного подхода обосновывается эвристичность гипотезы «рассеивающего отбора» в качестве ключа к пониманию эволюционного смысла возникновения различных индивидных свойств человека и проявлений индивидуальности личности в естественно-историческом процессе.

II.3. *Индивидуальные особенности элементов эволюционирующей системы именно в системе приобретают свои новые самобытные специфические качества и снабжают систему запасом адаптивной изменчивости, который может быть задействован в неопределенных критических ситуациях.* Данное положение снимает противопоставление вариативности индивида виду, индивидуальности личности – обществу, психологии индивидуальных различий – общей психологии личности.

II.4. В процессе эволюции социальных систем социотипические качества личности выражают тенденцию данных систем к сохранению и могут в широком смысле быть охарактеризованы как адаптивные, а проявления индивидуальности личности преимущественно отражают тенденцию системы к изменению и, будучи, преадаптивными по своему эволюционному смыслу, обеспечивают потенциальные возможности иных вариантов дальнейшей эволюции данной социальной системы.

II.5. Историко-эволюционный подход позволяет прогнозировать и структурировать поле проблем и направлений, с которыми связано будущее развитие психологии личности: рост междисциплинарных исследований, отражающихся на универсальных закономерностях развития систем; переход при постановке проблем анализа развития личности от антропологической феноменографической ориентации к историко-эволюционной ориентации; появление дисциплин, рассматривающих психологию как конструктивную проектировочную науку, выступающую фактором эволюции общества.

III. В русле деятельностного подхода автором теории систематизированы принципы, на основе которых намечается путь к пониманию конкретных механизмов преобразования индивидных свойств человека и социально-исторического образа жизни человека в персоногенезе человека [с. 25-26]:

– принцип предметности;
– принцип активности;
– принцип неадаптивности;
– принцип опосредствования и сигнификации;
– принцип интериоризации-экстериоризации;
– принцип психологического анализа «по единицам»;
– принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре целенаправленной деятельности человека.

III.1. В деятельностном подходе к развитию личности для анализа взаимопереходов биогенеза, социогенеза и онтогенеза в процессе построения жизненного пути личности может быть использована *схема системной детерминации развития личности*. В этой схеме *индивидные свойства человека выступают как антропогенетические безличные предпосылки развития личности; социальная среда как источник развития личности; целенаправленная деятельность как основание и движущая сила развития личности, посредством которой осуществляется преобразование природы, культуры и человека.*

III.2. Данная схема системной детерминации развития личности снимает традиционную схему двойной детерминации, сводящую развитие личности к разным вариантам взаимодействия среды и наследственности и основывающуюся на таких сковывающих мышление установках, как антропоцентрическая парадигма мышления о человеке; обсолютизация филогенетических, социогенетических или онтогенетических закономерностей развития человека применительно к персоногенезу; гомеостатическая модель развития личности.

III.3 Схема словесной детерминации развития личности позволяет провести систематизацию фактов, проблем и отраслей изучения личности в контексте историко-эволюционного подхода в психологии личности.

IV. Историко-эволюционный подход в психологии личности позволяет выявить в качестве единиц динамической организации личности смысловые установки, определяющие поступки человека и обеспечивающие устойчивость поведения в изменяющемся мире [с. 26].

V. Практическая психология личности, опирающаяся на историко-эволюционный подход, продемонстрировала свои возможности в социальном конструировании реальности и тем самым способствует изменению общественного статуса психологии в социальной практике [с. 26].

Как подчеркивает А.Г.Асмолов, «методологический смысл историко-эволюционного подхода в психологии личности состоит также в том, что этот подход помогает увидеть перспективу перехода от изучения проблем развития психики в эволюции, столь характерного для деятельностного подхода в психологии, к изучению психики как конструктивного фактора самой эволюции и тем самым навести мосты между психологией и другими науками о развитии человека в природе и обществе. На этом пути и открывается в новом свете широко обсуждаемое предназначение психологии как ведущей науки о человеке, способной конструировать «поле предметных значений» (А.Н.Леонтьев) как особое интерсубъективное измерение действительности» [с. 26–27]:

Среди различных оснований историко-эволюционного подхода в психологии личности А.Г.Асмолов называет *«выделение созидающего методологического потенциала практической психологии личности»*, которая «*уже на ранних этапах своего рождения выполняет конструктивную функцию преодоления психологии «частичного» человека»* и сопротивляется различным внутридисциплинарным и междисциплинарным дроблениям знаний о развитии человека в истории природы и общества» [с. 21].

Перефразируя известное положение Л.С. Выготского, исследователь правомерно утверждает, «что практическая психология – тот камень, который презрели строители, – стала во главу угла историко-эволюционного подхода, разработка которого может повлечь за собой изменение общественного статуса психологии в России (и других странах – Р.В.), превращение ее в науку, делающую историю» [с. 22].

Ученый подчеркивает мысль о необходимости учета при разработке историко-эволюционного подхода возможностей разных уровней методологии: философского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методики и техники исследования, «позволяющих увидеть картину развития человека в самых разных временных масштабах – от макроэволюции природы до динамики принятия решения в той или иной конкретной жизненной ситуации» [там же].

### 39.3. Движущие силы и условия развития изменяющейся личности в изменяющемся мире: биогенетические, социогенетические и персоногенетические историко-эволюционные ориентации

Проанализировав с различных точек зрения проблему развития психики человека и его личности, А.Г.Асмолов формулирует положение о том, что в общей *«схеме системной детерминации развития личности выделяются три следующие момента: индивидные свойства человека как предпосылки развития личности, социально-исторический образ жизни как источник развития личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в социальном мире. За каждым из этих моментов стоят различные и пока недостаточно соотнесенные между собой области изучения личности»* [с. 202].

Ученый рассуждает далее: «*и при анализе индивидных предпосылок, и при исследовании социально-исторического образа жизни как источника развития личности постоянно следует учитывать, что речь идет о биогенетических, социогенетических и персоногенетических ориентациях в психологии личности, которые в контексте историко-эволюционного подхода и системной схемы детерминации развития личности перестают быть параллельными линиями изучения личности.* С самого момента движения человека в обществе эти «предпосылки» начинают активно участвовать в жизни той или иной эволюционной системы, влиять на ее развитие, *трансформироваться личностью из предпосылок в результаты ее развития,* использоваться личностью как средства достижения ее целей» [ с. 203].

Исследователь особенно выделяет проблему изучения *индивидуальности личности* в персонногенезе как продолжения в жизни человека биогенеза и социогенеза. «*Индивидуальность личности, ее творчество, характер, способности, поступки и деяния наиболее выраженно проявляются в проблемно-конфликтных ситуациях, увеличивая потенциальные возможности развития культуры.*

*При изучении индивидуальности личности в центре оказываются вопросы о том, ради чего живет человек, какова мотивация его развития, каким закономерностям подчиняется его жизненный путь...,* поднимаются проблемы личностного выбора, самоопределения, саморегуляции личности, механизмов, обеспечивающих продуктивность деятельности личности, общих и специальных способностей как характеристик успешности выполнения деятельности, вопросы об изучении индивидуального стиля деятельности и характера как форм выражения личности в процессе его жизненного пути» [с. 203–204].

По убеждению А.Г.Асмолова, данные ориентиры, рассмотренные в психологии развития личности, выступают основой для изучения сложной сети взаимоотношений между природой, обществом и личностью, они позволяют обозначить точки приложения усилий разных отраслей психологии, занимающихся изучением разнообразных проявлений личности. «Методология философии, общенаучные принципы историко-эволюционного системного анализа, системно-деятельностный подход к пониманию человека позволяют выделить междисциплинарные связи в человекознании и наметить пути к пониманию механизмов развития личности в природе, обществе и индивидуальном жизненном пути человека» [с. 204].

В соответствии с последним, ученый рассматривает более подробно особенности развития личности в контексте указанных трех ориентаций. Приведем основные из этих особенностей.

I. Так, в рамках первой, **биогенетической** историко-эволюционной ориентации в психологии развития личности акцент делается на:

а) роль индивидных свойств человека в развитии личности, что предполагает освещение эволюционного аспекта изучения индивидуальных различий между людьми; организации личности и индивидных свойств человека; схемы индивидных свойств человека и особенностей регуляции поведения личности (в том числе возрастно-половых и индивидуально-типических свойств, характеризующих конституцию индивида, функциональную ассиметрию и нейродинамические свойства личности) [с. 208–238];

б) органические побуждения индивида и их влияние на способы осуществления поведения личности («потребности нужды» и «потребности роста» [с. 239–246];

в) индивидуально-типические свойства человека (конституционные типы темперамента и характера) [с. 246–270];

г) возрастно-половые свойства индивида и их роль в процессе социализации личности (в том числе вопрос о «биологическом возрасте и периодизации развития индивида и психологические особенности половых различий») [с. 270–294].

А.Г.Асмолов подчеркивает, что общие особенности преобразования индивидных свойств человека в социогенезе и персоногенезе человека свидетельствуют об ограниченности биогенетической ориентации, сводящей процесс развития индивида к реализации биологически заданной программы.

*В условиях социально-исторического образа жизни индивидные свойства как функциональные органы человека выступают не только как «безличные» предпосылки, определяющие формально-динамические особенности протекания поведения и диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не выходящих за пределы социального существенного приспособительного значения. Они трансформируются в ходе жизненного пути личности через означения, в том числе через «символизацию», и становясь «знаками», могут быть использованы в качестве «средств» овладения поведением личности, прибегая к которым, личность получает возможность компенсации тех или иных природных ограничений и вырабатывает индивидуальные стили деятельности.*

Вклад индивидных свойств в обеспечение регуляции поведения личности зависит от того, какому типу управления – централизованному или децентрализованному – подчиняются индивидные подсистемы, реализующие различные способы деятельности человека.

Вместе с тем, индивидные свойства в любом случае не сами по себе оказывают влияние на развитие личности, а опосредствуются через способы осуществления действий человека, то есть через операциональный состав его деятельности» [с. 293–294].

II. В рамках второй, **социогенетической** историко-эволюционной ориентации в психологии развития личности А.Г.Асмолов рассматривает:

а) социально-исторический образ жизни как источник развития личности, в котором отражаются конкретно-исторический характер детерминации развития личности, его связь с эволюционизирующей системой общества; пространство выбора, объективно заданное появившемуся на свет в том или ином обществе индивиду; ценностный мотивообразующий характер, выраженный в социальной программе развития общества и др. [с. 296–302];

б) социотипическое поведение личности в истории культуры с его надсознательным проявлением, национальным и социальным характером; социогенетические истоки развития личности; диспозиционная регуляция социогенетического поведения личности [с. 303–324];

в) уровни межличностных отношений и проявления личности в совместной деятельности (особенности отношений личности в системе «роль–для–группы»; концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений; уровень анализа отношений личности в системе «роль–для–себя») [с. 325–335];

г) содействие как основа социализации личности (феномен «психологического симбиоза»; переход от содействия к самоконтролю поведения личности; три грани социализации личности – социализация как индивидуализация, как интимизация, как «производство внутреннего плана сознания») [с. 335–347].

А.Г.Асмолов делает в этом случае основополагающее замечание, выходящее из основной задачи историко-эволюционного подхода к изучению личности, состоящее в «выявлении закономерностей развития *изменяющегося человека в изменяющемся мире*». Он соотносит это кредо данного подхода с изречением Жюля Верна «Подвижный в подвижном», написанном на подводной лодке героя его повести – капитана Немо.

Ученый указывает в этой связи: «Выступая как источник развития личности, социально-исторический образ жизни как бы задает появившемуся на свет человеку сценарий, втягивает его в определенный распорядок действий. Жесткость этого распорядка действий зависит прежде всего от того, насколько варьирует в конкретном социально-историческом образе жизни свобода выбора тех или иных видов деятельности. Весьма условно пеструю мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов – полюса *полезности* и полюса *достоинства*. В тех культурах, где чаша весов склоняется в сторону полюса полезности, безличное социотипическое поведение начинает преобладать над индивидуальным поведением в жизни личности. Культура, ориентированная на полезность, прежде всего стремится к равновесию, к самосохранению. В такого рода культурах сокращается время, отводимое на детство, а старость не обладает ценностью.

Иная природа культур, ориентированных на достоинство. Ведущей ценностью в социально–историческом образе жизни этих культур становится ценность личности независимо от того, можно получить выгоду от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В таких культурах дети, старики и инвалиды священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. И именно эти культуры в историко-эволюционном процессе оказываются более подготовленными к нахождению нетривиальных решений в *критических, кризисных* ситуациях» [с. 346].

А.Г.Асмолов правомерно заключает свои рассуждения о второй социогенетической организации: «При всех отличиях культур, ориентированных на полезность и достоинство, в каждой из таких культур существуют *механизмы по выработке неопределенности* (Ю.М.Лотман), предполагающие осуществление индивидуального поведения личности. Обращение к археологическим и этнографическим данным позволяет предположить, что уже на самых ранних этапах антропосоциогенеза поведение не сводилось к безличному поведению и не вмещалось в рамки чисто адаптивных рациональных действий.

За нередко встречающимися в человекознании представлениями о существовании безличных периодов человеческой истории, за идеями о социализации как о навязывании ребенку внешних социальных схем мышления и поведения выступают концепции двойной (биосоциальной – Р.В.) детерминации развития личности. Приблизиться же к пониманию закономерностей развития личности в персоногенезе удается тогда, когда в центре анализа вместо неизменной личности в изменяющемся обществе или же вместо изменяющейся личности в неизменном обществе оказываются реальные процессы содействия, целенаправленной деятельности и коммуникации людей в истории общества и жизненном пути индивидуальности» [с. 347].

III. В контексте третьей, персоногенетической историко-эволюционной ориентации в психологии развития личности как основные выступают следующие моменты:

а) индивидуальность личности и ее жизненный путь, в частности, продуктивные и инструментальные проявления индивидуальности как субъекта выбора [с. 351–354];

б) особенности мотивационно-смысловых отношений индивидуальности и их динамики [с. 355–366];

в) мотивация развития индивидуальности, в частности, три принципиальных подхода – принцип стремления к равновесию, принцип стремления к напряжению и **принцип саморазвития личности как исходный при изучении** мотивации развития личности, а также представление о «надситуативной активности» (В.А.Петровский) как источнике зарождения любой новой деятельности личности [с. 367–371];

г) психологический возраст и периодизация психического развития индивидуальности [с. 372–380];

д) личность и характер: клинический и динамический подход к изучению характера [с. 381–388];

е) методические приемы практической психологии личности (психологический предмет воспитания, методический принцип прерывания деятельности и методический принцип деятельностного опосредствования мотивов и смысловых установок личности [с. 388–396];

ж) самоосуществление индивидуальности с учетом: специфики личностного выбора; феномена «борьбы мотивов» и психологической защиты; феномена «игры стилями»; черт самоактуализирующейся личности; выхода за пределы самого себя и социального бессмертия [с. 397–410].

Подводя итог размышлениям о движущих силах и условиях развития личности, А.Г.Асмолов не делает окончательных выводов, указывая, что на поставленные в рамках этой проблемы вопросы нет однозначного ответа. Но в чем он уверен, так это в том, что «чем бы ни занимался человек, мотив которого был найден в результате личностного выбора, он везде оставит значимый след, всюду проявит себя как индивидуальность.

Быть личностью – это значит *отстаивать* жизненную позицию, о которой можно сказать: «На том стою и не могу иначе».

Быть личностью – это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и миром.

Быть личностью – это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора. Через созидание ради культуры достоинства, ради того образа жизни, который имеет для индивидуальности личностный смысл, она обретает свободу и свое социальное бессмертие» [с. 409–410].

В заключение этой части своего фундаментального исследования А.Г.Асмолов приводит центральную идею своей теории личности: «Перефразируя П.П.Блонского о том, что поведение может быть понято только как история поведения, необходимо сказать: *психология личности может быть понята только как история развития изменяющейся личности в изменяющемся мире.* Именно это положение лежит в основе системного историко-эволюционного деятельностного подхода к пониманию развития личности, представленного в данном учебнике» [с. 412].

Обращаясь к молодым ученым, А.Г.Асмолов подчеркивает: «Если будущее поколение психологов, взявшись за разработку вопросов *развития изменяющейся личности в изменяющемся мире*, создадут реальную практическую культурно-историческую психологию развития человека, то они не только помогут обществу овладеть правдой о личности, но и помогут самой личности овладеть правдой об обществе, стать свободно действующим, отстаивающим свою индивидуальность и отвечающим за свои действия человеком» [с. 413].

### 39.4. Практическая психология личности и конструирование миров

При определении роли практической психологии в конце XX и начале XXI столетий А.Г.Асмолов исходит из психологического портрета европейского, советского, а затем и российского общества. В фокус его анализа попадают такие его особенности, как фанатизм с толпами манкуртов, зомби и др. Он отмечает, что *«назвать целое общество «фанатичным» – это значит признать, что в нем предрассудки преобладают над разумом, суеверия – над верой, слепое послушание – над критическим независимым мышлением, гипнотическое внушение – над знанием и пониманием, иррационализм – над рационализмом, массы – над народом, демагогия – над демократией»* [с. 488–489].

А.Г.Асмолов указывает, что сезон политического фанатизма, а вместе с ним и ксенофобии, открывается тогда, «когда нарастание социально-экономической нестабильности в обществе пробуждает национальные и религиозные предрассудки, унаследованные исторической памятью народа и ждущие в коллективном бессознательном своего часа» [с. 490]. Для фанатичных «режиссеров социальной индустрии ненависти и обезличивания», «национальный экстремизм и ксенофобия – прежде всего рациональные средства борьбы за власть… Особенно подвержены психологическому механизму заражения фанатичными установками подростки, возраст которых неслучайно называют возрастом «бури и натиска», поиска и обретения своего «Я»». [с. 491–492].

В этом «социальном растворе» происходит кристаллизация личности фанатика, являющейся фактически «рабом предрассудка, ставшего монопольным мотивом личности, ключевой всепоглощающей линией жизни». Именно личность фанатика называют, вслед за известными психологами Эрихом Фроммом и Теодором Адорно, «авторитарной личностью» [с. 492].

И хотя преодолеть человеческие предрассудки значительно труднее, «чем расщепить атом», так как на это требуется длительное время, все же ученый не теряет надежды на возможности обучения и воспитания.

Одним из важнейших в становлении гражданского общества А.Г.Асмолов считает «вопрос об отношении новых поколений, новых идей, новых ценностей к тем людям, которые исповедовали другие ценности, веровали в другие идеалы.

…Можно ли двигаться к гражданскому обществу, щедро сея межпоколенческую нетерпимость?» А именно это происходит, когда происходит настоящая «драма нескольких поколений жителей страны «обыкновенного социализма», которых наше беспощадное общество день за днем, год за годом приговаривает к самому тяжкому из испытаний – *испытанию утраты смысла прожитой и проживаемой жизни»* [с. 495].

Ученый напоминает, в этой связи, что «поколения людей, родившихся в двадцатые, тридцатые, сороковые и пятидесятые годы… опрокинули наступающие на человечество фашизм и нацизм *с их идеологией расчеловечевания*, превращения убийства людей другой страны, другой нации, другого взгляда на мир только за то, что они другие, иные, в норму «обыкновенного поведения» [с. 496]. И предупреждает: «Те, кто обессмысливает жизнь прошлых поколений, рано или поздно столкнутся с трагедией обессмысленности собственной жизни» [с. 498].

Надо иметь гражданскую смелость и мудрость писать следующие строки: «Поверьте и в то, что не будет свободы, достоинства и гражданского общества в стране, которая равнодушно наблюдает, как целые поколения людей превратились в «плачущих большевиков» (и «молодогвардейцев»). А мы, завороженные экономическими реформами, не замечаем, что попросту и психологически, и человечески отняли у них… смысл жизни. И тем самым поощряем размножение в питательном растворе отчаяния национал-патриотических сект, которые умело занимаются политической психотерапией, сулят к завтрашнему дню вышить националистический рай людям, потерявшим смысл жизни. Смысл не будущих, а прожитых лет.

…Поколение, которое, если ему не помочь вылечиться от беспамятства и исторической травмы межпоколенческой нетерпимости, рискует не обрести своего смысла в жизни, не найти свое «Я» в стране, которая имеет шанс стать страной гражданского общества» [с. 498– 499].

Указанные соображения, а также положения историко-эволюционной деятельностной теории развития изменяющейся личности в изменяющемся обществе дали А.Г.Асмолову весомые основания для определения роли практической психологии в становлении гражданского общества в России. Им прежде всего были определены функции практической психологии в проектировании вариативного образования, обеспечивающего переход от парадигмы конфликта к парадигме толерантности и согласия в обществе.

После приглашения в 1988 году и вступления в должность Главного психолога Гособразования СССР А.Г.Асмолов взял «за основу для организации системы практической психологии образования в СССР положение Л.С.Выготского о практике как ключе к преодолению психологического кризиса, а также небольшую яркую работу Л.С.Выготского «Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства», опубликованную в 1929 г. в журнале «Педология», которая выступила и выступает для меня как «точка опоры» при разработке *Проекта организации практической психологии образования»* [с. 500–501].

За более чем 20 летний период практического воплощения А.Г.Асмоловым идей Л.С. Выготского произошло, по мнению ученого, самое главное – «изменился социальный статус психологии в обществе», что совпало с тем обстоятельством, что «изменилась *страна,* в которой мы живем, изменилось *образование и* изменилось *общество*. Рожденная на пике перестройки в Советском Союзе, практическая психология образования пережила Советский Союз, став неотъемлемым компонентом системы образования России» [с. 501– 502].

В недолгой истории практической психологии образования А.Г.Асмолов выделяет три вектора развития.

Первый вектор: «***рождение психологии как социальной практики образования***, что предполагало: *формирование запроса* на практическую психологию; прежде всего, в сознании управленцев разного уровня; развитие *психологической культуры* учительства; *превращение практической психологии образования в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а практического психолога – в новую самостоятельную профессию.* Эти задачи продолжают и сейчас быть актуальными, а пик их решения пришелся на 1988–1992 гг.» [с. 502].

Второй вектор: «***становление практической психологии как методологии конструирования вариативного образования***, что предполагало: осуществление миссии *перехода от унитарной обезличенной дрессурной модели образования – к модели вариативного развивающего мотивационно–смыслового образования:* выполнение фактически роли социального архитектора *доктрины либерального вариативного образования,* превращение образования в институт социализации индивидуальности; утверждение взгляда *на образование как социальный институт поиска индивидуальных траекторий развития человека…* Пик этого направления… приходится на 1994–1997 гг.» [с. 502–503].

Третий вектор: ***практическая психология толерантности как идеология консолидации общества***, что как направление начало разворачиваться в 2000 году и пока еще, как считает А.Г.Асмолов, «слабо рефлексируется политиками и управленцами. Воплощением этого направления стала первая в России либеральная гуманистическая федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)», официально принятая 25 августа 2001 г. Правительством России. В ходе разработки этого направления *практическая психология выходит за границы образования в общество и дерзко претендует на мировоззренческую идеологическую роль, роль конструктора толерантного образа жизни как социального обеспечения согласия и доверия непохожих и разных людей…,* перехода в сознании от мира, где правит конфликт, где борьба возводится в наивысшую добродетель, – к миру поиска согласия, кооперации, симбиоза, сопереживания и взаимопомощи. Именно при развитии этого третьего направления приоткрывается глубинный смысл конкретной практической психологии свободного человека, о создании которой мечтал Л.С.Выготский. Именно здесь проявляется мировоззренческое ценностное различие между двумя психологиями: *манипулятивной безличной психологией выживания в тоталитарном обществе,* обществе «сделанных голов» (А.Н.Леонтьев), и *культурно-исторической деятельностной психологией жизни как проектом строительства гражданского либерального общества, уважающего право другого человека быть другим»* [с. 503–504].

Таким образом, три вектора социальной биографии практической психологии образования символизируют, по мнению ученого и организатора линии «психологии как социальной практики образования», «практической психологии как методологии конструирования вариативного образования», и «практической психологии как идеологии консолидации общества», которые «тесно переплетаются, накладываются друг на друга, а не являются параллельными прямыми» [с. 504–505]. А.Г.Асмолов наглядно демонстрирует роль практической психологии в становлении образования, отвечающего типу культуры достоинства личности в отличие от культуры полезности человека, в таблице 1 [с. 506–507].

Воплощение этих линий становления практической психологии системы образования России обеспечено официальными нормативными документами – решениями, приказами, положениями, комплексными программами (например, «Одаренные дети», «Творческая одаренность», «Дети Чернобыля» и ряд других), проектами, ежегодным национальным докладом, квалификационной характеристикой профессии «Психология личности» и др. [с. 500–517]. В их создании принимали участие под руководством А.Г.Асмолова ведущие философы, психологи и педагоги России, такие как Г.Я.Ягодин, И.В.Дубровина, В.А.Иванников, Ю.М.Забродин, А.И.Подольский, Е.С.Романова, В.Д.Щадриков, В.И.Лубовский, Н.Н.Малофеев, И.К.Кикоин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.В.Петровский В.В.Рубцов, Л.С.Цветкова, Т.В.Ахутина, А.А.Цыганок, Г.У.Солдатова, С.В.Кривцов, Д.И.Фельдштейн, Я.Л.Коломинский и многие другие научные и педагогические работники академических институтов и университетов России и Белоруссии.

А.Г.Асмолов завершает свой фундаментальный труд «Психология личности» констатацией того факта, что «семья практических психологов образования России работает, несмотря на привратности жизни, не по дням, а по часам. К практическим психологам, как на исповедь, несут свои боли и горести, свои конфликты дети, учителя, родители, а порой и представители системы управления образованием. В итоге практический психолог под грузом конфликтов сам испытывает порой потребность в сострадании и психологической помощи. Куда психологу податься? Думаю, что в самое ближайшее время в рамках Центра толерантности и социального партнерства Москвы при МГУ им. М.В. Ломоносова мы создадим службу консультирования практических психологов образования…

Мы в ответе за будущее поколение психологов, в том числе и психологов, которые изберут психологию личности, психологию развития человека как профессию и судьбу» [с. 517].

В этой связи, очень важной для становления практического психолога образования является разработанная под руководством А.Г.Асмолова квалификационная характеристика профессии «Психология личности», представленная в следующем подразделе.

| Тип культуры | Образ потребного будущего | Ценностные установки культуры | Образовательная парадигма | Цели образования | Среды обитания | Виды поведения | Способы остижения | Характер управления | Эффект для культуры | Прогноз в ситуации кризиса |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **КУЛЬТУРА ПОЛЕЗНОСТИ** | Моноцелевой образ (тоталитаризм; фундаментализм) | Выживание, рановесие, адаптация, потребление, эксплуатация, манипуляция (“Обладать многим”) | Унитарная, ориентация на дрессуру, усвоение «знаний, умений, навыков» | Безопасность, конформизм | Стационарный мир | Реактивный | Набор встроенных стандартных, видотипичных программ поведения; ритуалы | Детерминистский, административно-командный. директивный, «распределительный», мобилизационный, ориентация на функционирование и оперативное планирование | Сохранение культуры в условиях стационарного мира | Деградация культуры |
| | | | | Комформность, адаптация к типовым ситуациям, узкая специализация | Мир как набор шаблонов | Репродуктивный | Использование схем прошлого опыта, перебор в памяти существующих вариантов решения задач; традиция | | Простое воспроизводство культуры | Высокая вероятность инволюции в критических ситуациях |
| **КУЛЬТУРА ДОСТОИНСТВА** | Полицелевой образ (гражданское либеральное, демократическое, толерантное, открытое общество) | Развитие, поиск, ориентация на индивидуальность, свобода («Быть многим») | Вариативная, развивающая, смысловая | Формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций; универсализация, саморазвитие личности как условие достижения разнообразия популяции, увеличение мобильности популяции в эволюционном процессе | Изменяющийся коммуникативный мир | Проблемно-поисковый, креативный | Преобразование мира, порождение новых целей и задач, тенденция к постановке сверхзадач; инновация | Вероятностный, управление качеством, управление рисками. программно-целевой, ориентация на развитие; стратегическое вероятностное прогнозирование | Расширение возможностей развития общества и личности | Повышение конкурентноспособности общества и личности в критических ситуациях, рост разнообразия культур |

**Образование как институт социализации личности и ресурс развития общества в контексте разных культур [с. 506-507].**

### 39.5. Квалификационная характеристика профессиональной деятельности по специальности «Психология личности»

Квалификационная характеристика профессии «Психология личности», служащая руководством для профессионального обучения в российских университетах, включает следующие компоненты [с. 519-521]:

**I.*Сферы деятельности:***

- частная жизнь личности;
- семья;
- этническая, религиозная, политическая и профессиональная социализация человека;
- социальная работа;
- средства массовой информации;
- социальная политика (социальная защита, здравоохранение, культура, спорт, общее образование);
- профессиональное образование, наука и промышленность;
- безопасность (оборона, информационная безопасность, экологическая безопасность, судопроизводство, национальная безопасность);
- управление;
- государственная служба.

**II.*Виды деятельности:***

постановка и решение задач *оценивания, исследования, воздействия, прогнозирования и проектирования поведения личности,* а также задач подготовки профессиональных психологических кадров, способных выполнять исследовательскую и практическую деятельность в сферах самореализации и социализации личности в частной жизни, обществе и государстве.

**III.*Профессиональные знания:***

- фундаментальные знания о закономерностях порождения, функционирования, нормального и аномального развития личности в природе, обществе, государстве и индивидуальном жизненном пути человека, обеспечивающие разработку подходов к прогнозированию поведения личности в больших и малых социальных группах (в том числе в этнических общностях), индивидуальному и групповому консультированию, экспертизе процессов принятия решения, целенаправленному формированию мотивации личности, проектированию приемов психологического воздействия и помощи личности, способствующих личностному росту, а также компенсации и коррекции отклонений в развитии личности;
- эти знания обеспечиваются такими базовыми дисциплинами и курсами, как общая и дифференциальная психология личности, дифференциальная психофизиология, этология человека, психогенетика, социальная психология личности, клиническая психология личности, историческая психология, организационная психология, психология общения, психология сознания и бессознательного, психология установки, психология нормального и аномального развития личности, методологические основы психологии личности, теории личности в современной психологии, социальная антропология, этнопсихология, экзистенциальная психология, основы психосоматики, психодиагностика индивидуальности, психосемантика, психолингвистика, психология переживаний, психология самосознания, психология волевой регуляции поведения личности, психология альтруизма, психология межэтнической напряженности, основы психологической аттестации и экспертизы, теория и практика психоанализа, теория и практика психологической коррекции личности, теория и практика личностного консультирования, теория и практика психологического воздействия, теория и практика психотерапевтического диалога, поведенческий анализ повседневных проблем, статистика в дифференциальной психологии, основы нейролингвистического программирования, диагностика и тренинг толерантности, компьютерная психодиагностика, методы исследования измененных состояний сознания, методы психофизиологической диагностики, методы исследования массовой коммуникации, психотехнические основы саморазвития личности.

**IV.*Профессиональные умения:***

набор средств профессиональной деятельности специалиста по психологии личности включает следующие базовые процедуры — анализа, оценивания, исследования, моделирования, консультирования, экспертизы, профилактики, прогнозирования и проектирования развития личности:

- базовые процедуры анализа — феноменологический анализ, психоанализ, экзистенциональный (смысловой) анализ, динамический (топологический) анализ, историко-генетический анализ, культурологический анализ, поведенческий анализ, когнитивный анализ, психосемантический анализ, трансактный анализ;
- базовые процедуры оценивания — общая и дифференциальная психодиагностика личности, психофизиологические и психогенетические методы диагностики индивидуальных различий человека, шкалирование, индивидуальное (личностное) консультирование, беседа, наблюдение; экспертиза различных психотехнических практик, гуманистическая экспертиза управленческих решений; базовые процедуры моделирования — эксперимент, имитационное моделирование, моделирование в сфере системной динамики, конструирование на основе художественных и биографических текстов; базовые процедуры воздействия — психоаналитические техники, гештальттехники, мотивационные техники (мотивационный тренинг), смысловые (логотерапевтические)
- техники, поведенческие (бихевиоральные) техники, психодраматические техники, различные тренинги толерантности, саморегуляции и личностного роста.

**V. *Занимаемые должности:***

- сфера науки: научные сотрудники разных категорий;
- сфера управления и промышленности: психолог, главный психолог, консультант, советник, эксперт, менеджер,

системный аналитик;

- сфера образования: преподаватель психологии, педагог-психолог, практический психолог образования;
- сфера социальной работы: консультант, эксперт, социальный работник, психолог-консультант, психолог-эксперт;
- сфера безопасности и государственной службы: психолог, главный психолог, советник, системный аналитик, психолог-консультант, психолог-эксперт [6, с. 519-521].

Таким образом, уникальность теории личности, предложенной и осуществленной в условиях системы образования России А.Г.Асмоловым, состоит: в фундаментальной разработке исходных методологических основ историко-эволюционного развития личности в изменяющемся обществе на теоретической базе исследований нескольких поколений выдающихся отечественных философов, психологов и педагогов; в создании реальной государственной инновационной психологической инфраструктуры по внедрению новых гуманистических идеалов в процесс построения нового динамически развивающегося российского гражданского общества; в качестве условия такого построения выступает модернизированная модель образования достоинства и обновленная практическая психология как социальный инструмент конструирования личностных миров в масштабе обновляющегося общества. И что немаловажно – квалификационно описан главный субъект такого конструирования мира личности и гуманизации общества – практический психолог. Теоретическая и практическая психология преобразована в течение двух последних десятилетий командой под руководством А.Г.Асмолова, получившей мандат общественного доверия, в единый комплекс, в целостную «науку побеждать» - побеждать общественное зло и утверждать добро в условиях динамически изменяющегося общества и изменяющейся личности.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.*

*2.Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: 1986.*

*3.Асмолов А.Г. Непройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии, 1990, №5. – С. 5–13.*

*4.Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности: Диссертация доктора психолог. наук. – М., 1996. – 141 с.*

*5.Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.*

*6.Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека /Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с. (1-е изд. – 1990 г.; 2-е изд. – 2000 г.)*

# 40. Т. М. ТИТАРЕНКО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТНОГО ЖИЗНЕКОНСТРУИРОВАНИЯ

***«Личность – открытая, не застывшая целостность, которая постоянно изменяется, самоопределяясь в социокультурном пространстве и индивидуально-психологическом времени. Она является инструментом овладения собственным поведением и жизнью, собственным будущим. Существование личности состоит в постоянном преобразовании усваиваемой культуры в живое индивидуальное жизнетворчество…***

***В рамках постнеклассической рациональности личность рассматривается как бесконечный процесс ее взаимоконфигурирования с миром. В качестве составляющих жизнеконструирования выступают взаимно дополняющие процессы идентификации, автономизации, диалогизирования и практикования, являющиеся основными модусами существования личности».***

***Т. М. Титаренко***

*Татьяна Михайловна Титаренко (29 декабря 1950 г.), доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, заведующий лабораторией социальной психологии личности Института социальной и политической психологии НАПН Украины, родилась в Александрии Кировоградской области в семье инженеров. В 1973 году закончила отделение психологии философского факультета Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченка. С 1974 г. работает в Киевском филиале ВНИИ технической эстетики, а с января 1975 г. – в НИИ психологии Министерства образования УССР в должности младшего научного сотрудника. После окончания аспирантуры этого института (1976-1979 гг.) защитила в 1980 г. кандидатскую диссертацию «Функции эмоций в нравственном развитии дошкольников». С 1980 г. по 1982 г. - младший научный сотрудник лаборатории психологии дошкольного воспитания, а с 1982 г. по 1986 г. – старший научный сотрудник лаборатории психологии трудновоспитуемых подростков. С 1986 г. - ведущий научный сотрудник, с 1987 г. – заведующий лабораторией методологии психологии. В 1992 г. возглавляет центр психологии личностных дисгармоний, а позже – лабораторию реабилитации личности Института психологии. В 1994 г. защитила докторскую диссертацию «Жизненный мир личности: структурно-генетический подход».*

*С января 1997 г. Т.М.Титаренко руководит лабораторией социальной психологии личности в Институте социальной и политической психологии АПН Украины. Т.М.Титаренко – известный в Украине и за ее пределами специалист в области психологии личности, под ее руководством проводятся научные исследования психологических проблем жизненного кризиса, жизненного выбора, жизненных притязаний, жизненных заданий личности, социально-психологических практик жизнеконструирования. Важной особенностью научной деятельности Т.М.Титаренко является ее практическая направленность на создание прикладных разработок, методических рекомендаций. Под руководством Т.М.Титаренко лаборатория социальной психологии личности участвовала в государственных программах «Здоровье нации», «Дети Украины», «Репродуктивное здоровье 2001-2005», в Комплексной программе профилактики преступности. Т.М.Титаренко является авторитетным, высококвалифицированным консультантом-психотерапевтом. За пределами Украины ее знают не только как теоретика, методолога, но и как тренера, сотрудника Восточноевропейского института гештальт-терапии (г. Санкт-Петербург). Она успешно соединяет в своей профессиональной деятельности научно-исследовательскую работу с преподаванием базовых курсов и спецкурсов, таких как «Психология личности», «Жизненный мир личности», «Жизненные кризисы личности», «Психология жизненного кризиса», «Кризисное психологическое консультирование», работая в течение многих лет в качестве доцента и профессора в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченка, Национальном педагогическом университете имени М.П.Драгоманова. Ежегодно читает лекции аспирантам Института социальной и политической психологии НАПН Украины, обучающимся по специальностям 19.00.01 – общая психология, история психологии, и 19.00.05 – социальная психология, психология социальной работы. Руководит научно-исследовательской работой аспирантов, докторантов и соискателей. Подготовила 16 кандидатов и 5 докторов наук. Является председателем специализированного докторского ученого совета в Институте социальной и политической психологии НАПН Украины, трижды была председателем жюри Всеукраинской студенческой олимпиады по психологии. Активно участвует в работе Украинского общества*

*психотерапевтов, Высшей социально-психологической школы, Общества психологов Украины, возглавляет редакционный совет журнала «Психодрама и современная психотерапия».*

*В творческом багаже ученого – более 400 опубликованных научных трудов, в том числе более 25 монографий, учебников и учебно-методических пособий. Результаты ее многолетних научных исследований проблемы личности отображены в таких фундаментальных научных работах, как: Личность: конфликт, гармония (в соавт., 1987, 1989); Я – знакомый и неузнаваемый (1991); «Психология жизненного кризиса» (1998);* Психология личности. Словарь-справочник *(науч. соред., автор 70 статей; 2001); Жизненный мир личности: в пределах и за пределами повседневности (2003), Кризисное психологическое консультирование" (2004); Жизненный выбор личности: психология отчаяния и надежды (2005); Психологическая профилактика стрессовых перегрузок среди школьной молодежи (2006); Жизненные притязания личности (2007); Предупреждение эмоционального выгорания в семье как фактор гармонизации семейных взаимоотношений (2007); Жизненные кризисы: технологии консультирования. В 2-х частях (2007); Жизнестойкость личности: социальная необходимость и безопасность (2009); Испытание кризисом. Одиссея преодоления (2 издания: 2009; 2010); Профилактика нарушений адаптации молодежи к повседневным стрессам и кризисным жизненным итуациям (2011); Как моделировать собственное будущее: жизненные задания личности (2012); Современная психология личности (2 издания: 2009, 2013). Является соавтором учебника «Основы практической психологии» (три издания – 1999, 2001, 2006), учебника «Основы психологии» (6 изданий: 1995, 1996, 1997, 1999, 2002, 2006), получившего Премию им. Г.Челпанова в Москве и номинировавшегося на Государственную премию Украины. В 2004 году монография Т.М.Титаренко «Жизненный мир личности: в пределах и за пределами повседневности» получила первую премию НАПН Украины.*

*Т.М.Титаренко награждена Орденом Княгини Ольги III степени, Почетной грамотой Верховного Совета Украины, а также медалями НАПН Украины «К.Д.Ушинский», «Григорий Сковорода», нагрудными знаками «За научные достижения», «Отличник народного образования Украины», грамотами Министерства образования и науки Украины, Российской Академии образования (РАО), Общества «Знание» Украины. Имеет почетное звание «Заслуженный работник образованияУкраины». В 2012 г. Татьяна Михайловна Титаренко была удостоена Ордена «Святая Анна» III степени Международного Академического Рейтинга «Золотая фортуна» (по данным Википедии в Интернете).*

*Раздел написан на основе перевода на русский язык, дополнения и незначительного редактирования переданной в июне 2013 г. профессором Т.М.Титаренко рукописи своей статьи «Социально-психологическая теория личностного жизнеконструирования».*

### 40.1. Социально-психологическая природа личности и процесс жизнеконструирования

В понимании природы личности Т.М.Титаренко опирается на многочисленные данные современной персонологии и на выработанные в ходе собственных многолетних исследований положения, образующие основу разработанной ею «социально-психологической теории личностного жизнеконструирования» [7; 8; 9; 10]. Она считает, что новое постмодерное проблемное поле, в котором происходит сегодня развитие психологической науки, дает возможность увидеть личность и ее жизнеконструирование в новом ракурсе, который перемещается с поиска глубинной сущности, внутренней сути личности на процесс ее строительства, интерпретации, конструирования. Внимание привлекается как к обычным, повседневным жизненных ситуациям, в которые мы постоянно попадаем, так и к ситуациям неожиданным, кризисным, экстремальным. При этом значение предложенной теории личности состоит [7; 8; 9]:

• в попытке отойти от традиционной причинно-следственной модели жизненного мира личности и, приблизившись к модели вероятностной, определить личностные способы жизнеконструирования;

• в разработке теоретико-методологических подходов к личности, основными модусами существования которой являются идентифицирование, автономизация, диалогизирование и практикование;

• в углублении понимания интенциональности как структуры, обеспечивающей возможность прогнозирования будущего;

• в исследовании оптимальных затрат темпоральной энергии на жизнеконструирование;

• в разработке возможностей выбора, задающего горизонт прогноза и способствующего трансформации смыслов за счет развертывания новых причинно-следственных рядов самоосуществления;

• в изучении закономерностей функционирования жизненных притязаний как механизма самореализации личности и возможностей их оптимизации;

• в определении факторов постановки жизненных заданий и их ключевых характеристик, способствующих самоконституированию личности;

• в разработке концептуальной модели влияния социально-психологических практик на процесс личностного жизнеконструирования.

Исходя из вышеизложенных положений, Т.М.Титаренко дает следующее определение личности: «Личность – открытая, не застывшая целостность, которая постоянно изменяется, самоопределяясь в социокультурном пространстве и индивидуально-психологическом времени. Она является инструментом овладения собственным поведением и жизнью, собственным будущим. Существование личности состоит в постоянном преобразовании усваиваемой культуры в живое индивидуальное жизнетворчество» [10].

Т.М.Титаренко делает важный для своего понимания личности вывод о том, что, исходя из социально-конструктивистского подхода, личность существует прежде всего интерперсонально, а не интраперсонально; она является социальной конструкцией и проявляется диалогично. Традиционная для психологии личности XX столетия монокультурная ориентация последовательно преобразуется в социокультурную. Благодаря рефлексивной активности, личность не просто ассимилирует приобретенный опыт, а осуществляет длительный самомониторинг,

более-менее удачно прогнозируя будущее. Под влиянием новых конфигураций жизненных условий постоянно возникают новые контексты жизнетворчества [8; 9; 10].

В связи с этим, ключевыми понятиями социально-психологической теории личностного жизнеконструирования, наряду с категорией личности, являются «жизненный мир» и «жизненный путь», «жизненный кризис» и «жизненный выбор», «жизненные притязания» и «жизненные задания», «практики жизнеконструирования», которые обосновываются и конкретизируются ее автором.

### 40.2. Жизненный мир и жизненный путь личности в координатах психологического пространства и времени

Жизненный мир личности определяется Т.М.Титаренко как концептуальная модель реальности, в которой личностная реальность создается, описывается, обозначается с помощью различных перцептивных, вербальных, мифологических, символических языков. В жизненном мире сосуществуют не реальные физические объекты, а их постоянно видоизменяющиеся интерпретации, которые структурируют внешнюю действительность в соответствии с внутренней, а внутреннюю - согласно внешней путем бесконечных взаимопроекций. Личность трансформируется и самоконституируется путем обновления и перестроек пространственно-временной структуры жизненного мира. Единицей измерения психологического пространства в жизненном мире являются значимые взаимоотношения, а психологического времени - мера самореализованности, самоосуществления. Структура жизненного мира является «многоэтажным» опосредованием структуры личности, условий ее жизни, пройденного ею пути, ожидаемого будущего [2].

Как считает исследователь, благодаря идее множественности потенциально возможных линий развития личности как открытой системы возникает новое видение многочисленных траекторий жизненного пути. Жизненный путь трактуется как история формирования и жизнедеятельности личности, как жизнь в ее событийной наполненности, как сознательное, пережитое, структурированное время жизни [2; 7; *9*; 10]. Сам путь из прошлого в будущее теряет выразительную векторность, механистическую каузальность и приобретает выразительную динамику, мозаичность, колажность. Он не воспринимается как единственно возможная траектория жизни, превращаясь в ряд событий, ризомные связи между которыми можно трактовать всякий раз по-другому, переписывая жизненную историю и конструируя новое, желаемое будущее. Жизненный путь становится похожим на изменяемые ветвления проселочных дорог, троп, предполагающих относительную свободу движения личности от одного возрастного периода к другому. Этот путь становится гипертекстом, который на определенных этапах жизни самоорганизуется в соответствии с выбранным магистральным сюжетом [7; 10].

Т.М.Титаренко справедливо отмечает, что возраст, как и пол, перестают жестко детерминировать жизненный путь личности. Они воспринимаются как пластические социокультурные роли, разворачивающиеся в межвозрастном и внутривозрастном взаимодействии. Линейно-циклическая традиционная модель "возрастов жизни" исчерпывается, уступая место сетевой, ризомной модели, согласно которой человек свободно движется в разных направлениях жизненного пути, многократно по-разному переживая такие возрастные этапы, как детство, отрочество, молодость, зрелость или старость.

При этом автонаративы, интерпретируя прошлое, осмысливая настоящее и предвидя будущее, моделируют жизненный путь человека. Автобиографии как наративные, сюжетно обусловленные практики имеют персональную принадлежность, стратегичность, вероятность, диапазон и фокус употребляемости. Если в традиционном обществе юношество строило свое желаемое будущее по романтично-героическим сюжетам, которые преобразовывались с возрастом в любовно-эротические, героически-победные, а затем - в креативные и созерцательные, то современное общество стимулирует к расшатыванию этой логики. Жизненный мир и жизненный путь личности как предмет жизнеконструирования становится креативно-вероятностным, относительно автономным и включенным в социокультурную логику жизни цивилизации [8; 10].

### 40.3. Жизненный кризис и жизненный выбор личности как источники жизнеконструирования

Т.М.Титаренко обоснованно считает, что жизненный путь личности можно рассматривать как ряд непрогнозируемых прерывностей, являющихся кризисами. Если при развертывании личностной процессуальности наблюдается процедура сбоя линейности, инициирующая смыслопорождение, создание соответствующих новой жизненной ситуации неожиданных узлов смыслотворчества, то возникает жизненный кризис. Общий социокультурный фон также влияет на подготовку кризиса, создавая ассоциативные поля, навязывающие человеку новую возможность структуризации значений, новые способы интерпретации себя и своей жизни [1; 4; 6]. Сам кризис определяется ученым как период реконструкции, перестройки жизненного мира, что стимулирует разрушение отживших взаимоотношений и выработку более адекватного отношения ко времени жизни, мере самореализованности [1; 4; 6; 9].

Среди путей профилактики и смягчения острых кризисных состояний следует назвать, по мнению исследователя, своевременное введение новой жизненной парадигмы. Человек стимулирует дебют жизненного кризиса, упорно держась за свою константную жизненную модель. Путь неуклонной разработки одной парадигмы жизнетворчества и внезапного отказа от нее, когда проблемы становятся слишком сложными, а личность еще не готова предложить новую, более адекватную модель жизни, является путем скачкообразного, кризисного развития.

Абсолютно же бескризисное развитие все же является тупиковым, поскольку кризис обеспечивает человеку возможность выхода за собственные пределы, за границы устоявшегося микрокосма. Именно кризис создает действительную возможность трансцендирования, выработки новой системы ценностей как содержательной стороны нового наратива. Благодаря кризису человек становится способным начать новую жизнь, увидеть себя и мир новыми глазами, найти другой язык для написания актуального жизненного сценария [1; 9].

Ученый предлагает возрастную типологию кризисов, охватывающую весь жизненный путь личности. Это кризис беременных женщин и рождения ребенка как семейный кризис, кризисы раннего детского и подросткового возраста,

кризисы школьного возраста и юношеские кризисы, кризисы молодости и «новоиспеченной взрослости», кризисы тридцатилетних, середины жизни и поздней зрелости, кризисы неизлечимо больных и умирающих и т.д. Для каждого случая предусмотрена необходимая психологическая помощь и самопомощь с целью преодоления и облегчения последствий и острых переживаний кризиса [6].

В процессе построения личностью своего жизненного мира заложены потенции трансформирования индивидуально-психологических и социокультурных смыслов не только кризисным путем, но и путем своевременного выбора между определенными альтернативами, путем отказа от каких-то перспектив ради воплощения в жизнь других возможностей. Личность становится готовой прогнозировать будущее, строить модели самоосуществления, когда оказывается перед необходимостью жизненного выбора [3; 9].

Жизненный выбор является движущей силой индивидуального миропостроения, способом детерминации личностного самоконструирования, стратегическим решением, которое стимулируется жизненными событиями и внутренней неудовлетворенностью происходящим, мотивируется желанием изменить направление жизненного пути. Потребность в выборе предусматривает недовольство личности собой и тем жизненным миром, в котором она живет, неудовлетворенность собственным жизнеконструированием.

Т.М.Титаренко рассматривает способность личности эффективно, безошибочно выбирать как ключевое миропорождающее образование, имманентно обеспечивающее ее развитие, рост. Жизненный выбор как уравновешенное, сознательное решение в отношении некоторой альтернативы, что способствует определенности стратегии жизнеосуществления [3] – это источник прогрессивных трансформаций, фактор, обеспечивающий самоорганизацию личности, действенное прогнозирование ее будущего, реконструкции жизненного мира. Он развивает индивидуальную историю, маркирует поворотные события жизни, вписывая их в индивидуальный контекст, обозначая, ассимилируя [3; 7].

Самоорганизация личностью собственной жизни является упорядочением ее спонтанности путем выбора направления движения в соответствии с критериями оптимальности. Эти критерии являются, по мнению ученого, системой разнокачественных фильтров, в основе которых лежат такие априории, как психологическое пространство, время, развитие. Среди критериев, составляющих базис личностной готовности и способности выбирать, важнейшими являются следующие:

• эволюционно-самоорганизационный (переструктурирование личностью собственной жизни как динамическое упорядочение ее спонтанности путем выбора направления движения по параметрам оптимальности);

• психосемантический (выбор новых форм и способов очередных переинтерпретаций приобретенного опыта по параметрам понятности, удобства, непротиворечивости);

• субъектный (актуализация способности отвечать за себя и свою жизнь, интернальности, самостоятельности при экстренном принятии важного решения);

• структурно-функциональный (разработка индивидуально-специфических форм активности, так называемых техник бытия, облегчающих, стандартизирующих деятельность выбора);

• орудийно-операциональный (развитие способности начинать выбор, переходить от этапа к этапу в деятельности выбора, достигать нового качественного уровня жизнетворчества, преодолевая различные осложнения старта, ошибки выбирания и т.д.) [3].

Жизненный выбор осуществляется, по убеждению Т.М.Титаренко, при наличии следующих предпосылок: личности, которая должна принять решение в пределах осознаваемого спектра жизненных перспектив; полимодальных объектов выбора дальнейшего направления жизненного движения; актуальной жизненной ситуации, требующей кардинальных изменений и задающей определенные ограничения избирательного процесса; значимого окружения, интересы которого невозможно не учитывать во время выбора. Среди детерминант выбора исследователем выделяются состояние самоорганизации личности, наличие непротиворечивого интерпретативного комплекса и направленность на поиск оптимальной траектории жизненного пути [3]. В известном смысле, жизненный кризис и жизненный выбор образуют важные элементы проблем, разрешаемых личностным жизнеконструированием субъекта.

### 40.4. Жизненные притязания и задания личностного жизнеконструирования

Жизненные притязания как потенциалистские образования являются, по убеждению Т.М.Титаренко, способом построения личностью собственной жизни, способом конструирования адекватного собственным замыслам и возможностям социальной ситуации жизненного пути. Они являются социально-психологическим механизмом прогнозирования личностью будущей достойной жизни, важным компонентом и условием жизненных стратегий. Благодаря притязаниям, личностная конфигурация приобретает динамичность, перспективность, глубинную содержательность, завершенность, постепенно охватывая все будущее, отпущенное человеку [5; 9].

Способная к самоконтролю зрелая личность различает, как утверждает ученый, реальность и фантазии в построении жизненных перспектив, опираясь прежде всего на прошлое с его опытом поражений и побед и на будущее с его желанными горизонтами. Длительная и реалистическая временная перспектива демонстрирует инициативное и структурированное планирование человеком собственного будущего [там же]. Зрелая личность создает наиболее удачную модель своего дальнейшего развития, умело балансируя на грани между внутренними потенциями и внешними запросами, а личность незрелая, инфантильная то склоняется к бесцветному, хотя, возможно, и прилежному функционированию как ответу на внешние ожидания, то самоуглубляется, уединяется, ориентируясь исключительно на внутренние импульсы и игнорируя внешние условия [5].

Среди функций жизненных притязаний, которые становятся элементами их структуры, Т.М.Титаренко называет оценочную и моделирующую, образующие почву для эмоциональной компоненты притязаний. Конативная компонента формируется благодаря стимулирующей и регулятивной функциям. Конструктивные притязания

предусматривают наличие и когнитивной компоненты, в основе которой лежит рефлексивная функция переосмысления приобретенного, уже прошлого, дополняемого функцией моделирования будущего [5].

Жизненные притязания действуют как социально-психологический механизм жизнеконструирования, разворачивающегося трехфазно. Означивание неясных притязаний начинается, когда наступает первая фаза коммуникативной семиотизации, в процессе которой расплывчатая картина того, что должно произойти в жизни, организуется. На второй прогностически-нативной фазе происходит оформление прогноза как желаемого сюжета достойной жизни. Завершающей третьей фазой развертывания самоосуществления является притязающее целеполагание [там же].

Технологиями оптимизации притязательной активности личности являются, по мнению Т.М.Титаренко, последовательно актуализируемые семиотизация, нативизация и целеполагание, завершающиеся успешной целереализацией. Семиотические технологии помогают первичному структурированию будущего путем наложения на него опережающих ожиданий, стремлений, надежд. Технологии нативизации способствуют моделированию будущего в контексте всей жизни человека, с учетом влияния типичных и идеальных жизненных сценариев, желаемого возраста и будущих усилий, которые должны быть приложены для получения результата. Технологии целеполагания связаны прежде всего с актуализацией ответственности, формированием навыков самодистанцирования, детализацией притязаний и развитием приемов их регулирования [5].

Жизненные задания определяются исследователем как способ реализации важнейших форм самопрогнозирования, удовлетворяющих базовую потребность личности в структурировании будущего, как конкретные способы самопрогнозирования и выборочного осуществления важнейших и наиболее реальных форм самоконституирования.

Целенаправленная активность личности именно в заданиях приобретает определенную фазовость, регулярность. В работах Т.М.Титаренко было выяснено, что задания могут иметь разный масштаб, значимость для личностного роста, быть рискованными или уравновешенными. Ею была предложена идея своеобразной ризомы проектов-перспектив, из которой личность во время самоозадачивания выбирает одну, наиболее наполненную потенциальным смыслом, придавая ей напряженную векторность.

Исследователем было сформулировано положение, согласно которому жизненные задания синтезируют временную и смысловую перспективы, эксплицируя главнейшие, наиболее глобальные жизненные притязания личности. Они являются своеобразным персонологическим хронотопом, поскольку объединяют в себе как психологическое время, так и психологическое пространство [7].

Жизненные задания рассматриваются ученым как энергоемкие, целенаправленные футуристические нативы, которые складываются во время завершения очередного жизненного этапа с целью планирования последующего этапа, что предусматривает поиски нового смысла, нового качественного наполнения процесса жизнеосуществления. Т.М.Титаренко было показано, что структурирование будущего путем выбора главной темы автобиографического натива происходит с учетом таких конституативных плоскостей жизни, как временно-пространственная и фабульно-сюжетно-жанровая. Ею сформулирована гипотеза о необходимости определенного уровня нативной компетентности личности для обеспечения адекватной постановки жизненных заданий [7].

Жизненные задания рассмотрены в исследованиях ученого как модель желаемой трансформации жизненной траектории и обретения личностью обновленной идентичности. Ею определены социально-психологические факторы, обусловливающие постановку жизненных заданий: социокультурной контекстуальности, диалогической коммуникации, множественной идентификации, аксиологического своеобразия и социальной семантики. В перечень характеристик жизненных заданий включены содержательная наполненность, результативность, новизна, адекватность, открытость и энергетическая наполненность.

Компонентами жизненного задания, приобретающими решающее значение в стабильные периоды жизни, являются содержательная наполненность, результативность и энергетичность, а компонентами, структурирующими задания во время кризисных переломов жизненной траектории, - креативность, адекватность, открытость. Созревая и оформляясь, жизненное задание из «смыслоискателя» постепенно превращается в «смыслоносителя» и далее - в «смысловоплотителя» [там же].

В исследованиях создателя теории показано, что жизненные задания формулируются прежде всего в нативном жанре и опираются на тезаурусную упаковку приобретенного опыта. К тезаурусу магистральных сюжетов ученым отнесены сюжеты завоевания с их героическими и любовными ответвлениями, приключенческие и криминальные истории, сюжеты спасения, сохранения, созерцания, недеяния. Среди мотивов, которые определяют дискурс магистральных сюжетов, проанализированы альтруистический мотив, мотив самоутверждения, аффилиативний, креативный и экологический мотивы. Показано влияние фабульно-сюжетно-жанрового измерения нативации на осмысление, формулировку и осуществление жизненного задания. Удачный сюжет, соединившись с фабулой и воплощаясь в соответствующем жанре, благодаря художественной правде и динамике движения, стимулирует человека к решению поставленного жизненного задания [7].

### 40.5. Практики личностного жизнеконструирования

Практики жизнеконструирования определяются Т.М.Титаренко как повторяющиеся, привычные акты повседневного жизнеконструирования, аккумулирующие и артикулирующие опыт личности, ее индивидуальную историю. В исследованиях автора теории показано, что практики являются синтетическим продуктом слияния внешних обстоятельств, социальных шансов и личностных ожиданий, диспозиций, склонностей, навыков. Ученым определены следующие характеристики практик: социальность, общность, конвенциональность, регулярность, предсказуемость, стабильность.

Предложена ризоморфная модель практик жизнеконструирования, базисными компонентами которой являются индивидуально-культурное самоконституирование, построение коммуникативного пространства взаимодействия

личности и социума, конфигурирование реальностей на определенной исторической дистанции. Повседневные социально-психологические практики выполняют роль побегов, ветвей ризоморфной структуры, которые взаимно детерминируются. Когда одно из направлений развития, один из побегов теряет актуальность и становится тупиковым, начинается практикование в другом направлении. Разветвления ветвей и веточек ризомы возникают в точках бифуркации, приводящих к ощутимым изменениям в жизнеконструировании. В практиках жизнеконструирования заложена динамика самопреобразований, поскольку каждый из компонентов модели подвержен самоизменениям, откликается на изменения других компонентов и стимулирует дальнейшие модификации децентрированной ризомы [8; 10].

В соответствии с вышеизложенным, исследователем разработана концептуальная модель влияния социально-психологических практик на личностное жизнеконструирование. Определены теоретико-методологические подходы к личности в постмодернистской парадигме, заключающиеся в рассмотрении ее активности как социально-психологических практик и являющиеся продуктом взаимодействия внешних ожиданий и личностных диспозиций, направленных на повседневное жизнеконструирвание.

В этом плане личность рассматривается Т.М.Титаренко, в пределах постнеклассической рациональности, именно как бесконечный процесс ее взаимоконфигурирования с миром. В качестве составляющих жизнеконструирования определены взаимодополняющие процессы идентификации, автономизации, диалогизирования и практикования, являющиеся основными модусами существования личности. Ученым показано, как в соответствии с конкретным этапом жизненного пути личность направляется либо на усиление индивидуального своеобразия через достижение обновленной идентичности, либо на укрепление собственной социальности через освоение новых практик коллективного взаимодействия. Были изучены также изменения ориентаций личности или на отстаивание собственных границ и автономизацию от окружения, или на активизацию режима открытого диалога с миром.

Автором теории проанализирована природа личностной процессуальности в постмодернистской парадигме, которая заключается в противоречивом единстве открытой нонфинальности и векторных траекторий с их промежуточными финалами. Установлено, что автонаратив как симулякр жизненного пути является способом конфигурирования значимых событий. Среди характеристик жизненных историй, которые конструируют личность и ее жизнь, ученый называет изменяемую ретроспективность, открытую перспективность, избирательность, коммуникативность, контекстуальность [8; 10].

Т.М.Титаренко определяет текстовые (наративно-ментативные) и контекстные (культурно-индивидуальные, ценностно-смысловые, нормативно-регулятивные) критерии анализа социально-психологических практик жизнеконструирования и объясняет обусловленность фоновых практик культурными контекстами, а практик преобразования – контекстами индивидуальными. Ею убедительно показано, что преобразовательные практики используются личностью преимущественно в ментативной форме, тогда как фоновые практики - в форме наративной. Установлены также возможности достижения личностью большей целостности, стабильности, адаптивности благодаря доминированию наративных практик, способствующих погружению в нормативно-регулятивные контексты, и достижения личностью большей открытости, подвижности и диалогичности благодаря доминированию ментативных практик, когда значимыми становятся прежде всего контексты ценностно-смысловые [8; 10].

Предложенная Т.М.Титаренко социально-психологическая теория личностного жизнеконструирования существенно дополняет и углубляет научное понимание личности отечественными учеными. Она имеет явное практическое значение, что определяется ее направленностью на поиск путей более полной самореализации личности на разных этапах жизненного пути, благодаря умению конструктивно преодолевать кризисные ситуации, делать взвешенные жизненные выборы, осознавать собственные притязания с помощью более оптимального планирования будущего, организации времени жизни, а это может быть использовано для организации индивидуальных и групповых технологий психологической помощи и психотерапии, подготовки методической литературы для практических психологов, социальных работников, школьных и медицинских психологов и методических рекомендаций для социальных служб молодежи, работников телефонов доверия, психореабилитационных центров.

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1.Психологія життєвої кризи // За наук. ред. Т.М.Титаренко // К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.*

*2.Титаренко Т.М.Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності.- К.: Либідь, 2003. – 376 с.*

*3.Особистісний вибір: психологія відчаю та надії // За наук. ред. Т.М.Титаренко // К.: Міленіум, 2005. – 336 с.*

*4.Титаренко Т.М., Лєпіхова Л.А., Кляпець О.Я. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді. – К.: Міленіум, 2006. – 204 с.*

*5.Життєві домагання особистості // За наук. ред. Т.М.Титаренко // К., 2007. – 456 с.*

*6.Титаренко Т.М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т.М.Титаренко. – 2-е изд. М.: Когито-центр. – 2010.- 303с.*

*7.Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості // За наук. ред. Т.М.Титаренко. – Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.*

*8.Титаренко Т.М. Контури особистості в постнекласичній парадигмі // Людина в сучасному світі: в 3-х кн., кн. 2. Психолого-антропологічний контекст: колект. моногр. / [ А. О. Вовк, О. В. Волошок, І. І. Галецька та ін. ] ; за ред. В. П. Мельника. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – 602 с. – С. 11–27.*

*9.Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. – 2-е вид. – К.: Каравела. – 2013.*

*10.Титаренко Т.М. Конструювання життєвого шляху: практики автобіографування // Українська наукова школа психології та педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми та перспективи розвитку: Ювілейний наук.-метод. зб. / За ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя: «Хортицький національний навчально-реабілітаційний центр», 2013. – 648 с. – С.278-288.*

# 41. ЭТИЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЛИЗМ А. Ф. БОНДАРЕНКО: РУССКАЯ ТРАДИЦИЯ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

***Средоточием консультативной и психотерапевтической работы выступает главная цель, вытекающая из русской антропологии – восстановление и укрепление личностного достоинства человека. Совершенно очевидно, что непосредственно это сделать невозможно по причине измененного психогенией эмоционального состояния. Следовательно, первоочередной задачей выступает задача восстановления душевного равновесия. Затем – восстановление личностного достоинства. И, как венец консультативной и психотерапевтической работы – процессы совершенствования этического ядра личности. Для краткости я именую эту триединую задачу задачей трех «Р»: ревитализация, ревальвация, реконструкция личностного «Я». А психотерапевтическая традиция, обязанная своим возникновением русской философской антропологии, является не чем иным, как этическим персонализмом, поскольку русской культуре свойственно именно стремление к нравственному совершенствованию.***

***А. Ф. Бондаренко***

*Александр Фёдорович Бондаренко (3 августа 1951 г.) – доктор психологических наук (с 1993 г.), профессор (с 1995 г.), член-корреспондент НАПН Украины (с 2003 г.), вице-президент Профессиональной психотерапевтической лиги (г. Москва) – родился в г. Сумы. Заведующий кафедрой психологии Киевского национального лингвистического университета, профессор факультета медицинской психологии Киевского национального медицинского университета, приглашенный профессор Лондонского университета (Институт психиатрии, 1997) и Лейденского университета (лаборатория исследований проблем аутизма, 1999). Стажировался по вопросам психотерапии в Первой московской медицинской академии им. И.М.Сеченова и Петербургском психоневрологическом научно-исследовательском институте им.В.М. Бехтерева. Член экспертного совета по психологии ВАК Украины, а также специализированного совета по защите докторских диссертаций.*

*А.Ф.Бондаренко – специалист в области общей, социальной и консультативной психологии. С 1985 г. возглавляет организованный им Центр консультативной психологии в Киевском национальном лингвистическом университете. Главный редактор основанного им же «Журнала практикующего психолога», член редколлегии ряда украинских и российских профессиональных периодических изданий, в том числе журнала «Консультативная психология и психотерапия». Разработал методику экспресс-диагностики социально-психологической напряженности работников на предприятии, а также методику оценки и прогнозирования развития ситуаций межличностного взаимодействия. Автор ряда исследований, направленных на восстановление отечественной традиции в психологическом консультировании, восходящей к аксиологии византийского христианства и категориальному аппарату русской классической философии. Среди публикаций, насчитывающих более двухсот наименований, ряд монографий, учебников и учебных пособий по психологии и психологическому консультированию, в том числе научно-популярные издания и статьи.*

*Проблематика личности отражена в таких трудах А.Ф.Бондаренка, как: Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) (1991); Беседы с психологом (в соавт., 2005); Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии (2005); Профессиональное сознание постсоветских психологов Украины (2007); Психологическая помощь: теория и практика (4 издания, 2007); Основы психологии: Учебник для студентов гуманитарных вузов, 2009); Семантика манипуляции (2009); Методика оценки и прогнозирования психологического развития ситуаций межличностного взаимодействия (2010) и др.*

*(Материал из Википедии).*

*В основу раздела положены представленные по нашей просьбе А.Ф.Бондаренко материалы, которые мы оставляем, в целях сохранения оригинальности изложения, практически без изменений, включая стиль автора этического персонализма (изложение ведется от первого лица), позволяя себе лишь некоторые незначительные сокращения и редакционные правки отдельных мест.*

### 41.1. От автора: история становлення этического персонализма

Много лет работая в Киевском национальном лингвистическом университете и довольно хорошо владея английским, французским, польским языками, и поэтому много общаясь с иностранными специалистами в области психологии и психотерапии, в том числе приглашая их в свою лабораторию консультативной психологии, которая существует с 1985 года, мы обратили внимание на то, что гораздо легче проконсультировать иностранца, чем соотечественника. Дело в том, что с начала 90-х годов Киев наводнили, в частности, американцы и, так как украинских психологов, знающих английский, было мало, то начался настоящий бум консультативной работы. Вскоре мы даже вывели для себя формулу: на одного нашего консультируемого соотечественника приходится три американца. При этом контраст в работе с ними поражал настолько, что постепенно возникло убеждение, что за словами, поведением, ценностными смыслами, чувствами клиентов стоят различные ОСНОВАНИЯ. И эти основания вытекают из особенностей культуры, которые несет в себе консультируемый, то есть культуры своего этноса, как сплава мировоззренческих, психосоциальных и поведенческих стереотипов. Далее стало понятно: ОСНОВАНИЯ чувств важнее самих эмоций. Эти основания у психически здоровых людей определяются психосоциальными факторами. Затем обратило на себя внимание то, что в работе иностранных коллег огромное место принадлежит именно тем основам психологического воздействия, которые коренятся в их культуре, прежде всего религиозной. Скажем, у носителей еврейской и арабской культур – это традиции обрезания, отсюда идея кастрационного комплекса. У американцев - апелляция к принципу этического релятивизма, то есть, отказ от понятий "добро" и "зло", и замена этих этических инстанций примерно следующими рассуждениями: "Я не знаю, что такое добро и зло, но я чувствую, что ты чувствуешь, что я хороший человек". Другими словами, это называется эмпатией. У немцев весьма выражена пararелигиозная проблематика, в частности, в логотерапии В.Франкла и его последователей. Но у нас есть своя религия и своя теология, весьма изысканная и глубокая.

Для русской культуры, которая очень пострадала в XX веке, органичным было сострадание, однако сейчас никто у нас за состраданием к психологу не пойдет, только за излечением.

Но вернемся к психотерапии. Нам пришлось много учиться в восьмидесятые и девяностые годы у таких известных психологов, как Карл Витакер, Карл Роджерс, Фрэнсин Шапиро, у последователей бразильского психоаналитика Норберто Кеппе. В нашей лаборатории почти полтора года работал профессор Стэнфордского университета Роберт Янг. Затем были налажены контакты с немецкими и французскими психологами и психоаналитиками. В нашу лабораторию приезжали также коллеги из Голландии и США. Позже пришлось несколько месяцев поработать в должности приглашенного профессора в Лондонском и Лейденском університетах, консультировать в Венгрии, Германии, Израиле, Италии, Польше. Надо было вникать в тонкости зарубежных психотерапевтических техник, безукоризненных в профессиональном отношении. И вот в какой-то момент, после обычной консультации с обычной нашей сорокалетней женщиной, которая пришла с вечным вопросом – разводиться или не разводиться с мужем, загулявшим со студенткой-переводчицей, все эти техники показались нам каким-то неуместным упрощением.

Вспомнился вечный вопрос русских психологов после эмоционально насыщенной групповой работы у заморского коллеги: «А дальше что?» И пришлось углубиться в русскую философию, теологию и литературу, применяя методы современного контент-анализа и многомерной статистики.

В итоге оказалось, что именно в русской культуре наиболее ярко выражено все то, что очень упрощенно, утилитаристски трактуется на Западе, а именно: этическая проблематика - вот главное основание жалоб людей, которые приходят на консультацию к психологу, а не психиатру. Постепенно закономерно пришел отказ от поведенческих, психоаналитических и так называемых гуманистических подходов, которые, на наш взгляд, предельно идеологизированы и для нашей культуры попросту бесполезны, так как подменяют истинную проблематику, волнующую людей, той или иной идеологией, с помощью которой происходит фактически индоктринация консультируемых. Уже позже я узнал, что Л.Сонди трактовал идеологию как разновидность бреда, с чем нельзя не согласиться.

Психолог, в отличие от психиатра, работает прежде всего с отношениями и индуцированными именно отношениями состояниями. Здесь главная определяющая причина – способы действий, которые вытекают из ценностно-смысловой структуры твоего личностного «Я» и той этической системы, которую ты в себе несешь. Понять, ради кого ты готов жертвовать собой в отношениях, понять, не приносят ли тебя в жертву, кто благословил тебя на те или иные отношения, исправить неверное благословение, допустить, что не ты только, самочинно, управляешь миром этих отношений, но есть еще нечто, некое другое измерение мира, и что ты не всегда равен себе, но иногда можешь «скукоживаться» в этих отношениях, хотя вообще-то как человек способен к трансцендированию, выходу за видимые рамки данной ситуации в иные смысловые пространства - вот исходные координаты предлагаемого метода. В нем процессы ревитализации (возвращения к жизни), ревальвации (заботы об истинных ценностных смыслах) и реконструкции (восстановлении) личностного "Я" - главные моменты.

Подчеркнем это: в нашей культуре, в отличие от западной – в широком смысле этого слова, но все же, по большей мере, британско-американской и находящейся под сильнейшим ее влиянием нынешней германской – в культуре, которая не знала пропагандистской волны антипсихиатрического движения, вызванной решением Британского парламента от 29 декабря 1959 года деинституализировать психиатрию, психологам не пришло бы в голову брать на себя ответственность за лечение психиатрических пациентов. Последние полвека психоаналитики и психологи-психотерапевты США, Великобритании и Западной Европы очень часто занимались именно этим, отказываясь от понятия «диагноз» и невольно способствуя инвалидизации несчастных, устраивая им психотерапевтические сеансы вместо того, чтобы направлять этих людей к врачам. Теперь и мы часто сталкивакмся с этим явлением, наблюдая за деятельностью коллег, застрявших в последних десятилетиях XX века.

Мы утверждаем: предметом профессиональной деятельности психолога–психотерапевта являются прежде всего отношения людей, а не те их состояния, которые вызваны патологией мозговой деятельности. В этом смысле логично

противопоставить позицию русского психолога позиции психологу Запада. Мы не склонны фокусироваться на видимости, поскольку принадлежим не морской культуре зрения, а сухопутной культуре слуха. Для нас важен подтекст гораздо больше, чем текст. Если замечаешь, что клинические проявления человека, пришедшего на прием, выходят за рамки нашей компетентности, то обсуждаешь с ним необходимость консультации с психиатром - без претензий на то, что психотерапевтические техники вылечат, к примеру, пациента от депрессии. В основе этого лежит, таким образом, диагноз: психоэмоционального состояния, личности, ситуации. Упор в лечении отношений, от которых пришедший на прием человек страдает, делается на краеугольных смыслопорождающих импульсах русской культуры, в основе своей православной: отказ от жертвоприношения, потребность в благословении, отсутствие кастрационного комплекса и др.

Огромная сложность здесь состоит в том, что высокая русская культура в XX веке была разрушена. Русские люди в душе очень часто ощущают себя духовными сиротами. В связи с массовым инфицированным хамством, этой мнимой духовной панацеей плебса, которая буквально с пеленок пронизывает наше культурное пространство, возвращение русскому человеку исконного чувства собственного достоинства и величия, пробуждение которого и лечит человеческую душу, – самое целебное снадобье. К сожалению, только крайняя, пограничная ситуация выступает необходимым условием для этого пробуждения. По-видимому, первым понял именно эту специфику работы с соотечественниками еще в середине 80-х годов прошлого века А.Е.Алексейчик.

Специально хотелось бы подчеркнуть следующее соображение. Этический персонализм не является специфическим методом или подходом для консультирования русских, так же как позитивная психотерапия не предназначена только для иранцев или бахаистов, психоанализ не является специфическим средством работы только с евреями или католиками, холотропное дыхание – с индуистами, а юнгианская терапия – с немцами. Более того, и сам термин «этический персонализм» принадлежит германскому философу Максу Шелеру. Но изюминка состоит в том, что Макс Шелер находился под сильным влиянием отцов Восточного христианства. Известный философ Б.В.Марков высказал даже мнение, что некоторые положения М.Шелера навеяны философскими трудами В.С.Соловьева, с которыми тот был несомненно знаком (см. Марков, интеренет-ресурс). Так что в данном случае произошла обычная история: мы узнаем себя через Другого. Просто те феномены и ноэмы, которые наиболее проработаны в русской культуре, так же точно востребованы и людьми других культур. Но у них этого нет. А мы им можем это дать, предоставив, таким образом, возможность более глубокого, человечного, одухотворенного и, следовательно, целебного совладания с травматичной ситуацией в отношениях.

Так что мы попытались восстановить видение нас самими собой, через нашу же культуру, а не продолжать смотреть на самих себя глазами других культур. Ведь в психологическом консультировании всякий раз сталкиваешься с очень важным вопросом: с чем в первую очередь работаем - с мозгом, системой представлений, личностью или типом культуры, который несет в себе данный человек. И русский психотерапевтический код является здесь универсальным инструментом

Невозможно все проблемы или всю возможную патологию свести к одной-единственной причине. У русского человека, как и у любого представителя человечества причины его страданий могут быть различны: от простой умственной недостаточности и глупой доверчивости до тяжелых личностных и психических расстройств. Точно так же нет и не может быть одной-единственной таблетки для лечения миллионов русских только потому, что они русские или одного способа лечения китайцев – потому что они китайцы. Вопрос в другом: в XX веке русскую культуру пытались – и небезуспешно – уничтожить. И процесс этот не прекратился. Просто обращаем внимание коллег-соотечественников: мы тоже очень интересны и важны миру. У нас тоже есть свой, русский ресурс выживания в крайних ситуациях. В том числе и в психотерапии. Если Богу угодна тысячелетняя русская культура, как же мы можем позволить себе отрекаться от нее? Это наше спасение. Она столь же всемирно-исторична, как и другие культуры человечества. И в ней существуют максимы, которые для других культур являются откровением, например: не умножать страдания мира; не позволять приносить Другого в жертву.

В свое время, тысячу лет назад, когда в Киевской Руси, как и в наши дни, распространился индифферентизм (толерантность) и скептицизм (безверие, в частности, неверие в свои силы), дух междоусобиц, а русский народ, по словам летописца, «рассыпался розно», киевский священник Илларион обратился к русичам с потрясающим обращением «Слово о законе и благодати». И это слово, в котором закону, имеющему частное значение, противопоставлялась благодать как универсальный принцип всечеловеческого бытия, стало культурной доминантой последующих поколений русских людей. Доминантой, позволившей пережить и преодолеть монгольское нашествие, великую Смуту XVII в., создать могучую державу…

Трудно сказать, что принесло человечеству большую пользу – вдохновенная проповедь или филигранный эксперимент. Бесспорным остается одно: «чистая наука», как и «чистое искусство» – не более чем развлечение, игра в бисер. Есть подлинная наука, которая так же бьется за установление истины, как подлинное искусство – за постижение тайны красоты.

В последнее время мы работали с немцами, поляками, украинскими греко-католиками, с представителями других культур. На семантику "жертвоприношение", "запрет на жертвоприношение", "милосердие", "совесть" откликаются все, кто виктимизирован в межличностных отношениях.

8 декабря 2010 года на заседании Комитета по модальностям Общероссийской профессональной психотерапевтической Лиги (Председатель доктор медицинских наук, профессор М.Е.Бурно.) “Этический персонализм” был признан особой психотерапевтической модальностью.

Рассмотрим исходный момент в ситуации психологического консультирования: кто собственно и по какому поводу реально обращается за психологической помощью.

### 41.2. Виды реальных ситуаций обращения личности за психологической помощью

При всем многообразии методов, изобретательности, подчас даже виртуозности рассуждений и измышлений, относящихся к проблематике психологической помощи, собственно исследовательских подходов, объективированных и верифицированных согласно современным критериям научности, крайне недостаточно. Независимо от степени предпочитаемости коллегами позиций, ориентированных на специфику или степень эффективности описываемого ими метода работы, или же акцентировании пресловутого «анализа случая» («case analysis»), в итоге которого консультирующий психолог неизменно оказывается увенчанным лаврами победителя, не только недостаточно прояснено на сегодняшний день, но и, на наш взгляд, вольно или невольно мистифицируется, **кто** собственно и с чем, **с какими переживаниями или в какой ситуации** обращается за психологической помощью. Подобная своеобразная мистификация («мистикос» в переводе с греческого означает «туман») открывает безбрежные просторы для идеологизации происходящего путем подмены психологического контекста и дискурса в зависимости от личных или корпоративных предпочтений данного конкретного специалиста. Подобная подмена может осуществляться с привлечением различного контента: религиозного и псевдорелигиозного, философских концепций и трактовок, психоаналитических интерпретаций или откровенной отсебятины, приправленной новомодными изысками от психотерапии, сколь произвольными, столь и суггестивными. Скажем даже более определенно: чем более надуманными, тем более рассчитанными на беззастенчивое внушение, по бытующему ныне определению представляя не доказательную, а «убедительную» психотерапию.

Все это было бы ничего, но беда-то в том, что после классических работ Э. Гуссерля и К. Ясперса, после публикации книг М.Е.Бурно, Л.Н.Собчик, И.В.Смирнова и др., после выхода в свет справочника DSM-4 (в настоящее время ведется подготовительная работа к изданию DSM-5), в котором, кстати, ни одно из положений основателя психоанализа, относящихся к истолкованию причин определенных диагнозов, не только не нашло подтверждения, но, более того, было попросту опровергнуто, делать вид, что проблема диагноза (в том числе психологического) не значима, что главное – это установить с клиентом психотерапевтические отношения или помочь ему найти смысл в жизни, или в далеком детстве отыскать эмоциональную травму на сексуальной почве, или, что еще хуже, пытаться психологическими средствами решить последствия процессуального заболевания, подчас даже не понимая, что последнее имеет место, – все это напоминает шаманство, распространившееся в поверхностном, дешевом, но массовидном порядке среди новоявленных аниматоров с дипломом психолога. Этих, оживших наподобие вымерших мамонтов, современных колдунов, злоупотребляющих эксплуатацией архаизированных слоев человеческой психики. Что, впрочем, прекрасно вписывается в феномен возрождения профессий из дохристианской античности и позднего средневековья: пиратов, ростовщиков, гадалок, астрологов и проституток. Явление, которому мы обязаны целенаправленной деиндустриализации постсоветского социума и принятию на веру в качестве очередного фетиша экономической мысли постулатов гуру чикагской школы экономики Милтона Фридмана о тотальной приватизации вкупе с монетаризмом как панацеи от всех социальных болезней. На первый взгляд может показаться, что экономическая политика весьма далека от проблем и задач психологии и психотерапии. На самом деле это не так. Тотальная коммерциализация жизни сопровождается идеологией панпсихологизации, в русле которой формируется мировоззрение наших будущих коллег. Согласно идеям панпсихологизации, наивно впитанных нами на волне восхищения сытой жизнью стран-ростовщиков в конце минувшего века, главная задача психолога понимается весьма тенденциозно: «обслужить клиента». При этом проблемы людей, относящиеся к сфере душевного самочувствия, трактуются чрезвычайно односторонне: исключительно как психологические, чего бы они ни касались, да к тому же возникающие, как правило, по вине самого страдальца.

Между тем, проблема психологической помощи, как и вообще феномен психологического неблагополучия людей, несомненно, существует. И требует не столько идеологизирования и измышлений, сколько серьезного, добросовестного и, естественно, научного подхода к его анализу и пониманию, без чего ни о какой по-настоящему адекватной, т.е. истинной психологической помощи, а не ее эрзац-образцов и речи быть не может.

В этой связи, на протяжении многих лет нами отслеживалась динамика обращений за психологической помощью в наш Межуниверситетский центр консультативной психологии. Поскольку Центр не является медицинским учреждением и предлагает именно психологические услуги, тем интереснее было установить, как именно понимается и используется населением данный вид парамедицинской помощи. Ниже излагаются одни из самых свежих данных.

Количественный показатель группы пациентов с ранее не диагностируемыми расстройствами психотического и непсихотического спектра составил около трети (28%) от общего числа обращающихся за психологической помощью. Качественный анализ этой группы выявил наибольшую распространенность стрессовых расстройств органоневротического и тревожно-депрессивного спектра. Пациенты с психотическими расстройствами составили около 6% от общего числа обращающихся за психологической помощью, среди них наиболее встречаемыми выявились биполярные и процессуальные расстройства.

Анализ проблематики испытуемых, вошедших в экспериментальную группу, выявил следующее: кластерный анализ разделил выборку обращающихся за психологической помощью на две группы: 33 чел. (группа А) и 37 чел. (группа В). Для уточнения типологической основы и критериев разделения выборки на две группы в выявленных кластерах были определены средние значения по шкалам методики Мини-мульт со средним квадратическим отклонением. Как оказалось при этом (см. таблицу 1), группа А характеризуется более высокими показателями по всем шкалам, что свидетельствует о большей выраженности стресса и эмоционального дискомфорта у этой группы респондентов, меньшей степени адаптированности личности в сложившейся стрессогенной жизненной ситуации хронического характера. Группа В отличается умеренными подъемами по шкалам Ра и Sc, а также весьма выраженным невротическим плато.

Таблица 1.

Средние значения показателей по шкалам Мини-мульт в выявленных группах пациентов.

| | | Hs | D | Hy | Pd | Pa | Pt | Sc | Ma |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 cluster | Mean | 60,8788 | 60,4242 | 61,3333 | 68,3333 | 73,0909 | 71,3030 | 68,0909 | 52,9394 |
| **Группа А** | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 5,43575 | 5,91096 | 6,97167 | 8,22598 | 9,60912 | 5,84960 | 10,39039 | 9,27678 |
| 2 cluster | Mean | 57,5405 | 52,6216 | 54,3784 | 54,8378 | 64,2973 | 57,3243 | 61,2703 | 52,4595 |
| | N | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| **Группа В** | Std. Deviation | 5,95163 | 5,81832 | 6,60955 | 8,98923 | 8,16451 | 8,08653 | 10,17800 | 9,66838 |

Статистически значимые различия между показателями по шкалам в гендерных группах выявлены не были, что даёт нам основания утверждать об отсутствии гендерной специфики среди пациентов, обращающихся за психологической помощью. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS 13.0. Распределение данных не отличалось от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова.

Как видно из графика на рис. 1, профили СМИЛ у выявленных групп пациентов имеют существенно различные дифференциально-диагностические значения. Интерпретируя профили СМИЛ, мы опирались на положения в рамках отечественной школы психологии индивидуальности Л.Н.Собчик, в частности, на концепцию целостного понимания личности на базе теории ведущих тропизмов.

Целостный анализ умеренно-повышенного профиля **группы А** с явно выраженным подъемом по шкале ригидности и повышенными показателями по шкалам психотического профиля, не считая шкалы Pt (7-й), весьма красноречив: сочетание повышенных показателей по шкалам 6-й, 7-й, 8-й и 4-й характерно для общего стресса с внешнеобвиняемым типом отреагирования и склонностью к формированию аффективно заряженных концепций. Показатели со значением выше 70 по седьмой шкале характеризуют хроническое состояние тревоги у пациентов выявленной группы. Повышенная 8-я шкала также выявляет иррациональный тип реакции с уходом в ирреальный мир фантазий и мечты. В целом данный профиль является типичным для общего состояния стресса, как правило, ситуативного.

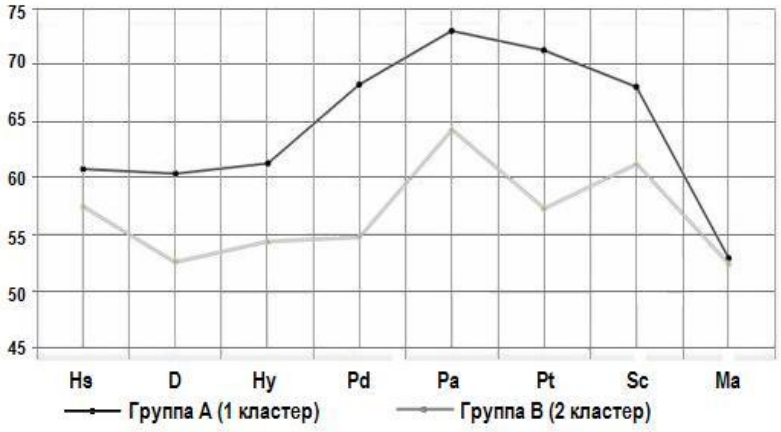



Рис. 1. Профили СМИЛ (Мини-мульт) у выявленных групп пациентов[*].

**Группу В** описывает двухфазный пикообразный профиль по шестой и восьмой шкалам. Пики по шкалам 6-й в сочетании с 8-й отражают тенденцию к затяжному (хронифицированному) состоянию дискомфорта, трудной корригируемости пациентов, свидетельствуя о напряжении, свойственному состояниям, которые характеризуются термином «накопленные обиды». Преобладание первой шкалы над третьей красноречиво свидетельствует о тенденции к соматизации переживаний и замыкании их на себе. Понижение показателя по седьмой шкале выявляет компенсаторное вытеснение тревоги, что проявляется внешней скупостью эмоций.

Результаты факторного анализа также подтвердили гипотезу о гетерогенности выявленных групп среди пациентов, обращающихся за психологической помощью. Было установлено, что выявленным группам испытуемых присущи статистически значимые различия по критерию основной совокупности коррелирующих переменных – значений показателей шкал СМИЛ (Мини-мульт).

Отталкиваясь от специфической первостепенной задачи использования факторного анализа в нашем исследовании, для анализа и интерпретации оценивался только главный фактор описывающий наибольший объём дисперсии (36% и 38% в **группе А** и **группе В** соответственно).

[*] Профили построены по средним значениям показателей шкал в выявленных группах пациентов. Значения показателей по шкалам достоверности опущены, т.к. оценивались на этапе отбора испытуемых в экспериментальную группу.

Как видно из таблицы 2, в первой группе коррелирующую совокупность представляют шкалы психотической тетрады, а также седьмая шкала тревожности, что соотносится с логикой заявленной проблематики, обозначенным профилем СМИЛ для данной группы. При высоких показателях 7-й шкалы тревожность бывает, как правило, связана с длительной предшествующей невротизацией ввиду «эмоциональной захваченности» доминирующей идеей, устремленности к недостижимому идеалу. Состояние дезадаптации, отражающееся повышением 7-й шкалы, характеризуется нарушениями сна, навязчивыми страхами, чувством растерянности, беспокойства, ощущением надвигающейся беды. Главным направлением для психотерапевтической помощи в этой группе пациентов выступает первоочередная коррекция состояния (редукция стресса) и тенденции к самоуничижению.

**Таблица 2.** Распределение факторных нагрузок по шкалам СМИЛ (Мини-мульт) в Группе А.

| Шкалы СМИЛ (Мини-мульт) | Факторный вес |
|---|---|
| Hs Невротический сверхконтроль | ,263 |
| D Пессимистичность | -,009 |
| Hy Эмоциональная лабильность | ,049 |
| Pd Импульсивность | ,455 |
| Pa Ригидность | ,641 |
| Pt Тревожность | ,742 |
| Sc Индивидуалистичность | ,913 |
| Ma Оптимистичность | ,647 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Таблица 3.** Распределение факторных нагрузок по шкалам СМИЛ (Мини-мульт) в Группе В.

| Шкалы СМИЛ (Мини-мульт) | Факторный вес |
|---|---|
| Hs Невротический сверхконтроль | ,678 |
| D Пессимистичность | ,754 |
| Hy Эмоциональная лабильность | ,745 |
| Pd Импульсивность | -,587 |
| Pa Ригидность | -,382 |
| Pt Тревожность | -,345 |
| Sc Индивидуалистичность | -,648 |
| Ma Оптимистичность | -,062 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

В **группе В** преобладают факторные веса, относящиеся к шкалам невротической триады (см. табл. 3), с которыми отрицательно коррелируют факторный вес шкал психотического регистра. Для лиц с данным типологическим профилем характерен ипохондрический характер манипуляций во взаимоотношениях, на фоне чувства потери контроля над ситуацией. Застревание в конфликте, часто на фоне несоответствия общепринятым нормам поведения близкого человека, уход от ответственности. Содержание работы психолога-психотерапевта в подобной ситуации должно быть направлено на нахождение новых ракурсов понимания и оценки ситуации конфликтных отношений, а также, по возможности, на совместные усилия по модификации концепции жизни и моделей поведения.

Общей особенностью двух групп является низкий показатель по 9-й шкале, который выявляет снижение уровня оптимизма, позитивного мышления, жизнелюбия и активности, что вполне естественно для людей, переживающих непростую жизненную ситуацию, к чему бы она ни относилась.

В результате обобщения и содержательной интерпретации значений векторов и факторов теста портретных выборов Сонди в рамках индивидуально-типологического подхода были обнаружены следующие психодиагностические признаки, характерные для ранее выявленных групп пациентов обратившихся за психологической помощью:

**Группа А:** общий стресс (дистресс), склонность к внешнеобвиняющему агрессивному реагированию, на фоне эмоциональной неустойчивости, стремление к вытеснению чувственных переживаний, повышение эгоистических тенденций, конфликтность, повышенный самоконтроль и недоверчивость.

**Группа В:** инертность, «выключение из реальности», жертвенность, направленная против собственных интересов, подавленность, болезненная привязанность к идее, склонность к самоограничению, переживание разрушения картины окружающего мира, сензитивность.

Анализ результатов диагностики по методике МВЦ Люшера, основанный на интерпретации цветных пар, выявил следующие собирательные характеристики групп: фрустрация потребности в перспективе и надежде на лучшее в Группе В. Негативное состояние, стремление к покою, отдыху, неудовлетворенность отношением к себе, негативное отношение к ситуации, тревожность, снижение волевых качеств, неуверенность в своих силах. В группе А проявляется фрустрация потребности в удовлетворении, чувство обиды, злости, стремление к жесткости, авторитетности в отношениях. Состояние стресса из-за неудачных попыток достичь взаимопонимания. Общей особенностью для выявленных групп является компенсация за счёт дополнительных цветов, что является показателем негативного состояния диагностируемого индивида.

Семиотический и семантический анализ и интерпретация особенностей изображений (в рамках диагностики по психографическому тесту «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм» по А. В.Либину) позволил, в первую очередь, выявить общие тенденции невербальных компонентов поведения и преобладающих типологических характеристик индивидуальности, проявляющиеся в изобразительной и графической активности исследуемых на 1–4-ом уровнях интерпретации (по А.В.Либину). Анализ предпочтения семантики геометрических фигур выявил следующие общие признаки для пациентов **группы А**: повышенную неуверенность, неустойчивость текущего положения, часто сочетающуюся с переживанием хронического стресса и тревожности. Ощущение психологической фрагментации (что является общей характеристикой «сложного тела человека», распространённого среди рисунков в этой группе испытуемых), склонность к образованию навязчивых идей, сверхценных состояний, а также негативную

установку по отношению к своему будущему, недоверчивое, тревожно-мнительное поведение в социуме, состояние социальной нестабильности, стагнации.

Для пациентов **группы В** общими акцентами в содержании интерпретации являются: фиксация на эмоциональных переживаниях, связанных с социальным дискомфортом, которое сопровождается повышенной чувствительностью к неустраивающим отношениям с другими, приобретающая навязчивый характер. Дополнительной характеристикой является тенденция придавать разногласиям и конфликтам преувеличенное значение. Склонность к подозрению является результатом фиксации на негативных сторонах социальных аспектов взаимоотношений. Ещё раз проявляет себя чрезмерный самоконтроль, характеризующий ранее эту группу пациентов, скрывающий проявление скрытого недовольства другими. Застревание на произошедших в социальном окружении конфликтах. Как правило, переживаемые неприятности касаются близкого окружения («острия треугольников образуют сердцевину тела»). Вновь выпячивается доминирующая проблематика во взаимоотношениях пациентов этой группы.

Итак,

1) число обращений за психологической помощью составляет примерно 2/3 от общего числа обращений к специалисту. Примерно 1/3 обращений приходится на случаи, в которых на самом деле человек нуждается во врачебной помощи со стороны психиатра, невролога или нарколога. Безусловно, последнее вовсе не означает, что психологическая помощь при этом не нужна. Она необходима. Нюанс, однако, состоит в том, что психолог при этом ни в коем случае не «солирует». Он лишь аккомпаниатор ведущего специалиста: в данном случае – врача;

2) событийный ряд поводов обращения к психологу у лиц, нуждающихся непосредственно в психотерапевтической помощи невелик, он описывается ситуациями утраты или **угрозы** утраты экзистенциальной ценности (отношений, здоровья, близкого человека и т.п.). В **содержании жалоб** при этом преобладает спектр психологических переживаний, вызванных травмой межличностных отношений (обида, унижение, беспомощность, ощущение тупика, душевная боль и т.п.);

3) среди пациентов, ищущих и нуждающихся в собственно психологической помощи, можно выделить две основные группы:

**Группа А:** преобладание умеренного стресса и черт поведения, отражающие ситуативно изменённые реакции на происходящее (например, в ситуации конфликта) с враждебно-агрессивной тенденцией в поведении и внешнеобвиняющим типом отреагирования.

**Группа В**: пациенты рефлексирующие, сомневающиеся, сензитивные, с застарелыми обидами, навязчивым чувством растерянности и подавленным состоянием в ситуации хронического жизненного дискомфорта;

4) иными словами, первая группа страждущих характеризуется преобладанием ярко выраженного стресса и поведения, отражающих **ситуативно измененные реакции** на происходящее (например, в ситуации конфликта). Вторая группа отличается **преобладанием реакций и черт невротического регистра**, относящихся не к ситуативным событиям, а к состояниям и моделям поведения, а также к концепциям **жизни в целом.**

В связи с вышеизложенным, считаем необходимым заметить: вопрос о чистом предмете собственно психологической помощи на самом деле предполагает ответ на следующие вопросы.

Каковы:

1) антропологические представления (модель, если угодно) о человеке, вытекающие из той или иной психотерапевтической концепции;

2) идеал состояния, к какому стремятся (и приводят в перспективе) эти концепции;

3) содержание консультативной и психотерапевтической работы (мишень, цель, задачи, средства, последствия) в зависимости от диагноза, происходящего с человеком (ситуационного, личностного и медицинского).

Однако совершенно очевидно, что пределы этого самого предмета фактически ограничены двумя измерениями душевного самочувствия: психоэмоциональным состоянием и качеством межличностных отношений. Не случайно основными значимыми переживаниями людей, реально обращающихся за психологической помощью, выступают переживания, относящиеся к поражению чувства собственного достоинства. Что же лежит в основе этих переживаний?

Наши экспериментальные исследования свидетельствуют: в основе этих переживаний лежит центральное, ядерное личностное образование: генерализованное нравственное чувство, подкрепленное представлениями об эталонах добродетели и обеспечивающее психоэмоциональное благополучие человека в отношениях с миром и с самим собой: **этичность.** Этичность достаточно сложное ментальное образование, включающее в себя систему смыслоразличительных признаков, позволяющих человеку самоопределиться, равно как и определить другого в системе его поведения в межличностных отношениях в абсолютных координатах антиномии «добро – зло». И здесь, на наш взгляд, коренится едва ли не важнейшее не просто эмоциональное, но ментальное измерение человеческих отношений, уходящее своими корнями в социокультурные традиции византийского христианства: **абсолютный запрет на жертвоприношение**. «Ни ты сам, ни тебя» – вот максима этого табу. Иными словами, как только нравственное самоощущение человека, даже при видимом внешнем благополучии, указывает на то, что его фактически приносят в жертву (как бы это жертвоприношение ни выглядело – как откровенный обман, унижение и предательство или как утонченная лесть, обслуживающая обман), чувство оскорбленного личного достоинства неумолимо срабатывает, ставя пострадавшего на край экзистенциальной бездны. Эта крайняя ситуация по существу не признает, т.е. отрицает бытие личностного «Я», тем самым в действительности превращая это бытие в не-бытие для другого, или в такое бытие, у которого отнимают достоинство. Ощущение человеческого существа, у которого отнято достоинство бытия, имеет вполне конкретное наименование: **жертва.** Как изящно выразился К.Ясперс: « …непрочность имеет следствием оскорбление достоинства» (см. Ясперс, 2012). Эта «непрочность» в отношениях, в особенности, когда она является прямым следствием определенных действий, есть, в сущности, не чем иным как

психогенией. Таким образом, мы имеем еще одно уточнение чистого предмета собственно психологической помощи: психогении и их травматические последствия.

Обратимся теперь к вопросу об антропологических представлениях о человеке, вытекающих из той или иной психотерапевтической концепции

### 41.3. Социокультурные рамки трактовок человека в главных психотерапевтических подходах

Исходный наш тезис состоит в том, что психологическая помощь оказывается специалистом в контексте определенной социокультурной традиции, вольно или невольно воспроизводимой и транслируемой психологом-психотерапевтом. Точнее, в основе практически любого из современных подходов в психологическом консультировании и психотерапии явно или неявно заложена весьма определенная философская, методологическая и, глубже, религиозная традиция. Недаром К.Юнг назвал в свое время религию древнейшей формой психотерапии. Не составляет большого труда проследить подобные истоки наиболее известных психотерапевтических парадигм.

Классический психоанализ З.Фрейда в своих истоках легко ассоциируется с иудео-христианской, в частности, католической традицией, из которой вытекает основной ряд мифологем и идеологем этой школы психотерапии (от влияния структуры Святого семейства с условием наследования имущества после смерти главы семейства не его вдовой, как в православной семье, а первенцем мужского пола, из чего, собственно, и вырастает Эдипов комплекс, до идеи чистилища, аналогом чего является собственно психоаналитическая процедура). В методологическом же плане психоанализ восходит к популярной в начале XX века философии Э.Маха, сциентисткого варианта субъективного идеализма Д.Юма и Дж.Беркли, согласно которой именно чувственное отражение формирует структуру человеческого опыта. В сочетании с картезианским дуализмом и акцентом не на открытие, а на *толкование* эта концепция легко превратилась в своеобразную идеологию определенных слоев общества в XX веке.

Адлерианский подход с его центральными понятиями комплекса неполноценности и механизмами компенсации и гиперкомпенсации непосредственно соотносился с идеей гомеостазиса, оформленной в конце XIX – начале XX века в целостную концепцию взаимодействия систем организма с внешним миром с целью поддержания стабильности внутренней среды.

К.Юнг в своей системе глубинной психологии раздробил идею Абсолюта как верховной детерминанты на множество образований, которым дал обобщенное имя «архетип» и присвоил им различные наименования наподобие многочисленных божков дохристианской эры. При этом общей методологической основой этих ответвлений психодинамической терапии служило, как уже отмечалось, картезианство.

Поведенческое направление в психотерапии, начиная со своих основателей Дж.Уотсона, Э.Торндайка, В.М.Бехтерева и др., придерживаясь строгих канонов классической науки, представляло и представляет собой яркий образец эмпирического познания, в котором основным методом является метод эксперимента, а объяснительным принципом – принцип редукции. Именно логический позитивизм и эмпиризм, сущность которых столь ярко воплощена в современной англо-саксонской науке и философии, абстрагирующихся от кардинальных отличий между человеком и животным, приводит к *анимализации* понимания человека, что проявляется не только в трактовке личности как совокупности реакций на конфигурацию стимулов, но и к трактовке и проектированию мира как устройства, призванного обуздать животное в человеке или же в неких пределах попустительствовать животному началу (философия Мальтуса – Гоббса).

Философский и методологический генезис так называемой гуманистической психотерапии также весьма прозрачен. Покажем это на примере «центрированной на клиенте» концепции К.Роджерса. Смысловой акцент, сделанный именно на определении «центрированная» (а не «сосредоточенная», «сконцентрированная», «сфокусированная» наконец), безусловно, не случаен. Как не случаен и сам термин. Его автором является один из основателей гештальт-психологии, представитель Вюрцбургской школы Макс Вертгеймер, открывший так называемый пси-феномен, утвердивший в качестве основополагающего постулата гештальт-психологии первичность целостных структур-гештальтов, невыводимых из составляющих их компонентов. И, наконец, предложивший сам термин *«центрирование»* наряду с другими гештальтистскими наименованиями психологической специфики перцептивных действий (как то: «реорганизация», «группирование», «транспозиция» и т.п.). Сущность ментальной операции, именующейся у гештальтистов термином «центрирование», состоит в переструктурировании воспринимаемой ситуации таким образом, чтобы феномен Е.Рубина («фигура-фон») проявлялся наиболее отчетливо, обеспечивая в разных сочетаниях все более и более дифференцированный образ восприятия. Иными словами, именно мыслительная (в узком смысле – перцептивная) операция под названием «центрирование» и выступает в гештальт-психологии одним из основных психологических механизмов, приводящих воспринимающего к инсайту, т.е. к такому сдвигу в поле восприятия, который и обеспечивает наиболее адаптивную приспособительную реакцию.

Таким образом, уже название концепции К.Роджерса дает совершенно четкое и неоспоримое указание на ее методологическую принадлежность, а именно: гештальт-психология. По-видимому, 20-е - 30-е годы, когда массовая эмиграция германской интеллигенции в США привнесла новые веяния в поведенчески ориентированные психологические круги, и стали тем временным пространством, в котором в сложном взаимодействии с привнесенными идеями оформлялись последующие идеи и течения среди заокеанских психологов. Согласно гештальтистским представлениям, физическая реальность и психологическая феноменология подчиняются принципу изоморфизма, предложенному Вольфгангом Келером в поисках естественнонаучного обоснования теории гештальта. Если у бихевиористов исходной моделью анализа психики служила биология, то гештальтисты в поисках объяснительной теории обратились за поддержкой вначале к химии (правда, физической), а затем к королеве наук – теоретической физике. Напомним, что именно 20-е – 30-е годы прошлого века стали временем беспрецедентных успехов этой науки: создание квантовой физики, открытие структуры атомного ядра, открытие двойственной (корпускулярно-волновой) природы света, принятие новых постклассических научных постулатов (индетерминизма, релятивизма, принципа дополнительности) – это далеко не полный перечень потрясающих достижений

человеческого интеллекта в области этой науки. Сочетание феноменологического варианта интроспективного метода с принципом изоморфизма как предельной объяснительной схемой психических явлений привело к наивным и несколько карикатурным квазидетерминистским объяснительным схемам, весьма остроумно в свое время высмеянным Робертом Оппенгеймером. Случилось это уже после кончины Альберта Энштейна, который был в дружеских отношениях с М.Вертгеймером и В.Келером. Но Карл Роджерс либо не посчитал нужным, либо не смог отказаться от провозглашенного им еще с конца сороковых – начала пятидесятых наивного постулата о «конгруэнтности», навеянного, конечно же, принципом изоморфизма, исповедуемым гештальт-психологией. Столь же несамостоятельны и другие основополагающие принципы и термины К.Роджерса, в частности: «центрирование», «инсайт», «феноменологическое поле», «безустановочное восприятие», не говоря уже о пресловутом, коренящемся в позитивистском эмпиризме О.Конта и прагматизме Дж.Дьюи понятии «опыт». Именно гештальтисты предложили, в отличие от вундтовской и вюрцбургской интроспекции, свой вариант интроспективного метода, при котором, говоря словами М.Г.Ярошевского, «в поисках путей проникновения в реальность душевной жизни во всей ее полноте и непосредственности предлагалось занять позицию «наивного» наблюдателя, не отягощенного предвзятыми представлениями об ее строении» (Ярошевский, 1997, с. 233).

Так что в самом психотерапевтическом методе уже заложена определенная философско-методологическая традиция, система социально-культурных норм и ценностей, актуальная для того социума, в котором она возникла: «В психотерапии… сталкиваются не столько разные типы научного знания (хотя и они тоже), сколько разные мировоззрения, культуры, разные жизненные правды, основывающие свою специфическую этику и «философию жизни», а это уже вопросы скорее веры, мифологии, чем науки» (Цапкин, 1992, с. 17). В отечественной психологической практике широко заимствуются и используются зарубежные психотерапевтические методы (в основном те, которые созданы в рамках англо-саксонской культуры). Однако в последнее время, по мере развития социокультурной рефлексии, все чаще поднимается вопрос о неприемлемости прямого их перенесения на отечественную психологическую практику, обращенную к ментальности восточнославянской социокультурной традиции (см., напр., Венгер, 2004). В большинстве своем американские психотерапевтические методы (пользующиеся популярностью среди отечественных консультирующих психологов) основаны на таких ценностях американского общества, как: индивидуалистская ориентация, абсолютизация американского идеала «открытого» общения, атеистическое отношение к религиозному сознанию или протестантская религиозная традиция с ее культом «успеха» – которые чужды восточнославянскому культурному ареалу (см. Венгер, 2004; Фанталова, 2003). Прямое перенесение зарубежных психотерапевтических методов в отечественную практику без должного их осмысления и переработки по сути является привнесением чужеродных ценностных элементов в структуру русской ментальности, которые в лучшем случае могут порождать дискомфорт в процессе психотерапевтического взаимодействия, а в худшем – обернуться во вред человеку, посягая на систему тех его личностных смыслов, которыми он обязан духовным ценностям своего народа. Если, согласно З.Фрейду, цель психотерапии – обеспечить человеку возможность «lieben und arbeiten», согласно К.Роджерсу – превратить его в «fully functioning person», а по А.Мэслоу – дать возможность поностью самореализоваться, то чтобы понять цели русской психотерапии, следует, очевидно, выяснить и русские традиции представлений о человеке.

### 41.4. Концептуальная модель человека в русской культуре

В поисках ответа на эти вопросы нами было предпринято психосемантическое исследование обширного массива текстов, отражающих православную богословскую традицию (5-томник сочинений святых отцов, известный под названием «Добротолюбие», в частности, труды Антония Великого, Макария Великого, Аввы Зосимы, Иоанна Лествичника, Григория Синаита, Григория Паламы, Каллиста и Игнатия Ксанфопулов, Нила Синайского и Аввы Исайи), а также труды выдающихся представителей русской классической философии (Г.С.Сковороды, П.Д.Юркевича, К.Н.Леонтьева, П.А.Кропоткина, Н.Я.Данилевского, П.А.Флоренского, Н.О.Лосского, Н.Ф.Федорова, В.В.Розанова, Ф.А.Степуна и др.) – объем выборки составил около миллиона слов (942236).

С целью выявления тех основных понятий, в которых отражается и воплощается принципиальное отличие человека в соответствии с духом русского его понимания, мы прибегли к сочетанию метода контент-анализа (русских религиозных и философских текстов) с одновременным вычленением неких базисных семантических категорий, что позволяет формализовать содержание и таким образом осуществить сравнение различных дискурсов (текстов)[*].

Вышеуказанные тексты были проанализированы по таким параметрам контент-анализа: число лексем в тексте, лексическое разнообразие (соотношение количества лексем и общего количества слов), средняя длина слова, средняя длина предложения, грамматическая сложность текста (соотношение числа знаков препинания внутри предложения и количества предложений), наиболее частотные слова, ключевые слова и словосочетания, эмоционально-лексические оценки текстов; группы лексических категорий «потребности», «мотивы», «ценности», «валентность», «акцентуации», «репрезентативные системы», «виды деятельности», «формы предъявления информации», «логика изложения событий», «центр внимания»; а также лексические категории, выделенные на основе семантического содержания исследуемых текстов (такие, как «душа», «бог», «жизнь», «любовь» и др.).

Собственно говоря, выделение глубинных семантических структур на основе их частотных связей в рамках текста и составляет метод тезауруса. Ведь «тезаурус, – как отмечает В.Ф.Петренко, – представляет собой сеть ключевых понятий, объединенных связками, фиксирующими содержательные (семантические) связи» (Петренко, 1997, с. 69).

[*] Контент-анализ текстов осуществлялся с помощью компьютерной экспертной психолингвистической системы ВААЛ, модуля контент-анализа для русского языка.

Выделение базисных категорий в текстах византийских богословов, определивших аксиологическое содержание русской религиозной культуры, позволило конституировать преобладание следующих ценностных категорий: Бог, господь, душа, сердце, дух, ум, тело, жизнь, смирение, страсть, грех, святость, молитва, доброта, правда, любовь, познание, свет, духовность, человек, истина, радость.

В трудах представителей классической русской философии, наряду с указанными категориями, наиболее частотны: бытие, личность, народ, Русь, Россия, общество, идея, свобода, деятельность, государство, славянство, религия, христианство, мир, культура, наука.

Категории, общие для эти двух разновидностей текстов, следующие: разум, мораль, жизнь, любовь, душа и дух, синтезированные в базисных словосочетаниях: «умная душа», «этическая (нравственная) ценность», которые в единстве и приводят человека к спасению, а человечество – к развитию. Обращает на себя внимание тот факт, что семантика философских текстов продолжает заданную семантику религиозных, просто распространяя ее на социум.

При этом базисные понятия «жизнь», «дух», «душа», «радость» выступают как этические ценности, сопрягающиеся с понятиями «любовь», «свет», и «Бог». Что касается категории «*духовность*», она, несомненно, является центральной этической ценностью. Ценностью, в которой человек испытывает истинную внутреннюю потребность и которая является сущностной чертой человека.

Поразительны при этом и эмоционально-лексические параллели в оценке текстов византийских богословов и русских философов. Так, на базисном лексическом уровне, т.е. на уровне аксиоматических понятий проанализированные тексты характеризуются следующими свойствами: доброжелательность, интеллектуальность, правдивость, самоконтроль, независимость, экстраверсия, утонченность и необычность.

Факторизация методом главных компонент массива проанализированных философских текстов показала, что совокупность факторов, охватывающих 67,5% дисперсии, отражает следующие детерминанты русского богословского дискурса: «*логичность и последовательность*» (главный фактор), «*безнравственность и нравственность личностного бытия*» (второй частный фактор), «*власть любви как независимость от недоброжелательности*» (третий частный фактор) и «*познание как высшая ценность деятельности*» (четвертый частный фактор).

Факторизация массива богословских текстов позволила вычленить такие четыре главных фактора: «*доброжелательная интеллектуальность и правдивость*» (главный фактор), «*власть молитвы как этической ценности*» (второй главный фактор), «*греховность человеческой души*» (третий частный фактор), «*святость как сложность для изложения*» (четвертый частный фактор) (факторы охватывают 74,5% дисперсии).

Совокупная факторизация всего массива текстов, воплощающих в себе русскую ментальность, позволила выделить четыре независимых фактора, описывающих 66,5% всей дисперсии: «*логическая последовательность*» (главный фактор), «*ценность познания как деятельности, власти и независимости*» (второй частный фактор), «*безусловная нравственная ценность любви*» (третий частный фактор) и «*долг как божественная сущность человека*» (четвертый частный фактор).

Уже предварительные итоги этого исследования, в самом начале которого мы находимся, позволяют сделать ориентировочные предположения, касающиеся специфики именно русских религиозных и философских подходов к трактовке человека и человеческого назначения в мире, во главу которых выносятся прежде всего не гносеологические (в отличие от западной традиции), а онтологические и аксиологические понятия. Говоря языком современной фундаментальной науки, русская философская традиция в трактовке человека отдает предпочтение не «гнозису», а «ноэзису», т.е., по В.И.Вернадскому, процессам, соответствующим не эмпирическим, а универсальным принципам бытия Вселенной. Иными словами, принципиальная идея сущности человека и человечества постулируется не на основе только констатирующего познания, а на основе выстраивания ноэтического постижения жизни, в которой познание ведет к созиданию новых форм бытия.

Безусловно, очень сложно передать многообразнейшие связи и тонкости богатства всей семантической структуры, в которой воплощена ментальность русского этноса. Однако очевидным является факт, что ключевые дескрипторы этой социокультурной галактики совершенно незнакомы нашим психологам. И вот они (мы) наивно пытаемся ввести принципы протестантского релятивизма в абсолютистскую ткань русского, этического по своей сути сознания. Пытаемся либо подменить безусловную по природе ценность любви как атрибута жизни «умного тела», трансцендирующего себя в жизнь социума через воплощаемые в нем ценностные смыслы, редукционистским и глубоко неверным приписыванием определяющей роли сексуальности либо пресловутой роли личной (индивидуалистической в сущности) «свободы», не замечая или не понимая главного: тем самым мы лишаем наш собственный социум, наших людей, наших пациентов возможности истинного проживания собственного бытия, предлагая им путь заимствованной жизни, в которой остаются не названными ключевые детерминанты ее смыслового содержания.

Русская философская и, следовательно, научная традиция онтологична и нацелена на распознание сущности. Западная традиция гносеологична и останавливается на видимости. Отсюда упорное желание выглядеть, а не быть, нацеленность на представление (театрализованное и, желательно, транслируемое по ТВ), а не на реальную деятельность, отсюда – стремление уйти от диагноза, так как диагноз предполагает сущностное понимание происходящего. Отсюда же – фрагментарная трактовка человека и подхода к человеку как пациенту: телесно-ориентированная терапия, психоаналитически-ориентированная терапия, экзистенциально-ориентированная терапия и т.п. В то время как свойственные именно русской школе подходы предполагают целостное отношение к человеку, при котором невозможно расчленить тело и психику, поскольку человек есть именно одушевленное тело («умное тело») или воплощенная в телесной структуре психика (о чем так хорошо писал М.Е.Бурно).

Полученные данные, на наш взгляд, позволяют внести некоторые коррективы в теорию и практику консультативной работы практикующего психолога, работающего с представителями византийского православного ареала восточнославянской культуры. Мы утверждаем: нередуцируемые социокультурные свойства русского

человека и являются подлинным содержанием и предметом отечественных традиций и перспектив во внемедицинской психотерапии. **Средоточием консультативной и психотерапевтической работы выступает главная цель, вытекающая из русской антропологии – восстановление и укрепление личностного достоинства человека.** Совершенно очевидно, что непосредственно это сделать невозможно По причине измененного психогенией эмоционального состояния**.** Следовательно, первоочередной задачей выступает **задача восстановления душевного равновесия.** Затем **- восстановление личностного достоинства**. И, как венец консультативной и психотерапевтической **работы –** процессы **совершенствования этического ядра личности. Для краткости я именую эту триединую задачу задачей трех «Р»: ревитализация, ревальвация, реконстукция личностного «Я».** А психотерапевтическая традиция, обязанная своим возникновением русской философской антропологии, является не чем иным, как **этическим персонализмом**, поскольку русской культуре свойственно именно стремление к нравственному совершенствованию. В то время как, скажем, иудейской – стремление к совершенствованию интеллектуальному. По крайней мере, именно так писал еще в XII веке Моисей Маймонид (Рамбам), почитаемый евреями как второй Моисей (См. Ялом, 2008, с.499). Русский человек является не носителем протестантской нормы вседозволенности, не иудейской нормы запрета, не исламской нормы покорности, а восточно-христианской нормы **благословенного действия**, действия, санкционированного с позиции абсолютного блага, абсолютного добра.

Именно благодаря абсолютной значимости этического начала в русской психологии последствия роковых событий XX века в народном сознании были перетолкованы с интеллектуально-марксистских, т.е. шизоидно-бесчеловечных (как помнится, «Горе от ума» – это именно русская классика), в трактовку происходящего как огромную жертву ради светлого будущего. Вскрытие ценностно-смыслового конфликта, в основе которого, как правило, находятся переживания, связанные либо с добровольным самопожертвованием, либо с осмыслением жертвоприношения со стороны других в отношении тебя самого, что, собственно, и вызывает этический конфликт, и есть сердцевина русской психологии и русского этического персонализма.

Итак, во-первых, русский человек вовсе не настолько иррационален, как это принято считать в искусственно поддерживаемых мифах. Несомненную опасность для русского сознания представляют навязываемые нам ценности личной выгоды и успеха, принятые в чуждой нам коммерциализованной логике искупления грехов путем покупки индульгенций или достижения богоугодности благодаря собственному материальному благосостоянию.

Во-вторых, архетипичной чертой русской ментальности является все же, скорее всего, созерцательность, а не практицизм, поскольку категории деятельности, власти и независимости объединены в единый конструкт с ценностью познания.

В-третьих, для нас именно любовь, а не, скажем, свобода представляет абсолютную и высшую нравственную ценность. При этом сущностью человека в русском понимании, божественной, т.е. высшей мыслимой сущностью, является долг. Невозможно не отметить в этой связи, насколько явственно в этом моменте наблюдается совпадение в трактовке, скажем, М.Аптером, автором теории реверсивности психики, свободы как негативистского состояния, а долженствования – как состояния конструктивного и, в его американизированной терминологии, – конформистского. А в нашей, русской терминологии – коллективистского (см. Apter, 1982).

Именно эти, не редуцируемые социокультурные свойства русского человека и являются подлинным содержанием и предметом отечественных традиций и перспектив во внемедицинской психотерапии. Осмысление собственной принадлежности к родной культуре и вытекающих из этой культуры способов действия представляется нам первоочередной задачей профессионального воспитания и обучения отечественных психологов-практиков. Достаточно отметить, что наиболее бесчеловечное столетие в истории, а именно XX столетие, стало таковым не в последнюю очередь по причине агрессивного посягательства определенных государств и групп людей на ценности и традиции именно восточного, византийского христианства с его идеалами милосердия и любви, служения и бескорыстия, безвозмездного прощения и покаяния. Уже сама специфика семантики, означивающей содержание работы русского психолога, показывает отличие подходов.

Рассмотрим теперь реальные отличия в консультативной деятельности американских и русских психологов-психотерапевтов в одной и той же парадигме – экзистенциально-гуманистичнеского подхода.

### 41.5. Сравнительный анализ русского и американского психотерапевтического высказывания

Материалом исследования [7] послужили психотерапевтические высказывания русских психотерапевтов Ф.Е.Василюка и А.Ф.Бондаренко и А.Ф.Ермошина, а также соответствующие высказывания американских специалистов – К.Роджерса, и Дж.Бюдженталя, представленные в текстах их статей и книг, а также в протокольных видео- и звукозаписях психотерапевтических сеансов, относящихся как к индивидуальной, так и к групповой формам работы [8].

---

[7] Данная часть исследования выполнена при поддержке индивидуального гранта INTAS №06-1000014-6211.

[8] Видеозаписи: *Existential-Humanistic Psychotherapy in Action: A Demonstration with J. F.T. Bugental, Ph.D* : Psychotherapy. Net, 2006; *The Client-Centered Approach: Carl Rogers*. The Milton H.Ericson Foundation, Inc., 1985; *Психотерапия невротической любви (с А.Ф. Бондаренко).* Межуниверситетский центр консультативной психологии, 1994*;* звукозаписи и соответствующие стенограммы психотерапевтических сессий (работа с группой, ведущие – Ф.Е. Василюк, А.Ф. Бондаренко) из фондов Межуниверситетского центра консультативной психологии; стенограммы терапевтических сессий, отрывки из них, а также примеры диалогов терапевта с клиентом, опубликованные в: *Bugental J.F.T. The Art of the Psychotherapist*. – N.Y., London:Norton & Company, 1987; *Bugental J.F.T. Psychotherapy Isn't What You Think: Bringing the Psychotherapeutic Engagement Into the Living Moment*. – Phoenix, Arizona: Zeig, Tucker & Co., Inc., 1999; *Rogers C.R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1965; *The Psychotherapy of Carl Rogers: Cases and Commentaries*. – N.Y., London: Guildford Press, 1996; *Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Институт психотерапии, 2000.*

Общий массив данных составил более 4000 реплик, в частности составляющих протоколы 14 полных сессий американских психотерапевтов и 12 полных сессий отечественных психотерапевтов.

Опишем основные отличия психотерапевтического дискурса как на уровне фактической структуры и семантики, так и на уровне речевых интенций, выявленные методом контент – и интент-анализа.

**А) Сопричастность как отличительная черта отечественной психотерапии**

Лексическая категория «Свой» (местоимения «Я» и «Ты») оказалась статистически значимо выраженной в высказываниях отечественных терапевтов и незначимой в высказываниях американских терапевтов (Рис.2).

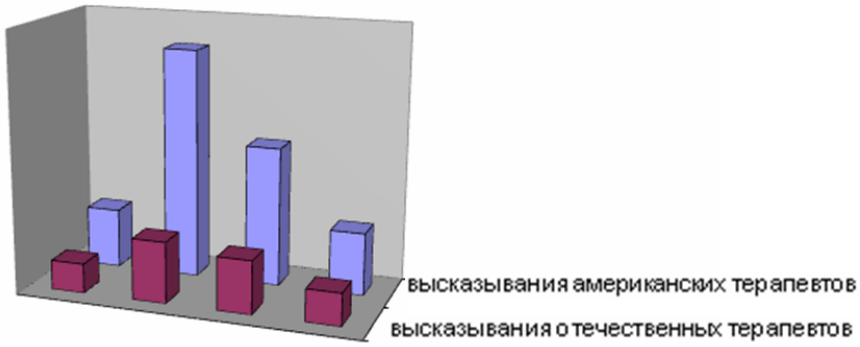



Рис 2. Содержание лексической категории «Ты/Вы»
в высказываниях американских и отечественных психотерапевтов

Это проявляется прежде всего в смягченных, идентифицирующих русских конструкциях («нам с вами», «у нас с вами»,) и в избегании подчеркнутого разделения на «я» и «вы». У американских психотерапевтов подчеркнуто прослеживается разделение на «я» и «вы». Например,[9] «*Мне* бы не хотелось, чтобы *ваш* монолог прервался»; «*I* want *you* really feel free to make it the way you are»[10]); «*Я* посоветую *нам* с *вами* просто спокойно поговорить обо всем, что накипело…»; «And that brings the question that *you* and *I* need to confront…»[11]) и т. п.

Данные функциональные типы высказываний, отражающих вербальное пространство отношений терапевта и клиента, характеризуют это пространство с точки зрения именно способов его семантического структурирования.

Синтактико-морфологический анализ частотности высказываний Карла Роджерса и его коллег группе встречи в ноябре 1986 года в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне – Психологический институт РАО) показал следующее. Наиболее распространенными грамматическим конструкциями роджерианского психотерапевта являются: 1) *предложения с сослагательным наклонением* («I'd like», «I'd wish»[12]); 2) *придаточные уступительные* («Although I don't know you well, I've got the impression that…» [13] ); 3) *придаточные с противительными союзами* («Carl can work alone but I love us to work together»[14]); 4) *конструкции с двойным отрицанием* («Don't understand us as if we don't care about it» [15]); 5) конструкции с аффективной метафорой-сравнением («I see that you love your work so much even though the school looks like a madhouse sometimes»[16]).

Особое место занимают высказывания, содержащие предикации, отражающие *активацию сенсорных, перцептивных и эмотивных* процессов в том числе с эмфатическим выделением: «I feel…», «I listen to you…», «I see…», «You feel…», «I realize…», «I've noticed…», «I've got the impression that…», «I like…», «It feels…», «You were confused…», «You felt embarrassed…» [17] и т.п. При этом нередко используются метафоры, сравнения, вообще образный ряд, в котором задействованы зрительные, слуховые и персонифицированные ассоциации, а также *косвенные, т.е. недирективные суггестивные* высказывания. Они либо содержат в себе те или иные пресуппозиции, либо несут открыто выраженные ожидания, пожелания и иного рода инструктивные побуждения, что, безусловно, придает им вполне понятный суггестивный потенциал. Виртуозность построения роджерианского психотерапевтического высказывания состоит в использовании следующего *алгоритма*: 1) предикация «Я-субъектная» («Я чувствую…») + 2) предикация «Ты-субъектная» («Вы в смятении») + 3) предикация, относящаяся к ситуации. При этом первые две обязательно соотносятся с аффективно-сенсорно-перцептивными процессами, а третья несет в себе каузальность обстоятельств (времени, образа действия), т.е. ситуации. Подобная серия предикаций соединяется либо соответствующими союзами (уступительными, противительными, соединительными), непременно формируя сложносочиненное или сложноподчиненное предложение, либо, значительно реже, разделяется паузами, обозначающими отдельные предложения. Дискурс же в целом, т.е. совокупность высказываний, объединенных единой темой или смыслом, «засеивается» (термин М.Эриксона) суггестивными вкраплениями в виде

[9] здесь и далее в примерах приводятся высказывания на русском языке – из реплик отечественных терапевтов, высказывания на английском языке – из реплик американских терапевтов.

[10] «Я хочу, чтоб вы действительно чувствовали себя свободным, сделать это так, как вы считаете нужным» (здесь и далее перевод авторов статьи).

[11] «А здесь поднимается вопрос, который нам с вами нужно выяснить…»

[12] «Мне бы хотелось», «Я бы желал».

[13] «Хотя я вас не очень хорошо знаю, впечатление такое, что…».

[14] «Карл умеет работать один, но я обожаю, когда мы работаем вместе».

[15] «Не поймите нас так, что нас это не беспокоит».

[16] «Я вижу, вы так любите свою работу, даже если школа порой похожа на сумасшедший дом».

[17] «Я чувствую…», «Я слушаю вас…», «Я вижу…», «Вы чувствуете…», «Я осознаю…», «Я заметил…», «У меня впечатление, что…», «Мне нравится…», «Чувствуется…», «Вы были в смятении…», «Вы почувствовали неловкость…».

психотерапевтических принципов, постулатов или обобщенных ожиданий, пожеланий, т.е. *внушений*, индуцирующих измененное состояние сознания

Приведем типичные примеры. «I'd like to say: *everyone will acquire a lot* both in cognitive and practical spheres. *Something will join you*»; «I hope that *when the group's finished everyone will feel his potentials and recourses raised*. *Everyone will become more confident…*»; «Today I really felt *the process going on*»[18]… и т.д.

Совершенно очевидно, что подобное рассеивание внушений, индуцирующих транс, ничем не отличается от психотехники, принятой в когнитивно-поведенческом подходе, к примеру, в *недирективном гипнозе Милтона Эриксона.*

В отличие от реплик американских терапевтов, в репликах отечественных специалистов, отражающих отношения **я – ты**, были выявлены высказывания, в которых терапевт вербализует собственное переживание, вызванное происходящим с клиентом (напр., «*… я очень рад, что вы* уже совершенно легко говорите о своих чувствах и открыто их выражаете»; «Для меня было большим открытием, Тимур, что вы сегодня ведете себя совершенно не так, как в нашу первую встречу… *Я просто поражен изменениями в вашем поведении*»; «*Как я вас понимаю*! И хотел бы, чтобы вы знали: *я полностью разделяю ваши чувства*»; «*Я просто поражен вашей решимостью*, вашей готовностью пойти на риск и преодолеть защитные механизмы…»; «*Меня очень озаботило твое высказывание*» и т.д.).

Следует обратить внимание на то, что в русских психотерапевтических высказываниях выражается не просто переживание, но **переживание-отношение** к клиенту (*я рад за вас, я поражен изменениями в вас, я вас понимаю* и т.д.) – живой чувственный отклик на происходящее с ним. По словам Бубера, «лечить… может лишь тот, кто живет во встрече, и все же обособлен» (*Бубер*, 1993, с.166), поскольку перед психотерапевтом стоит двоякая задача – с одной стороны, он анализирует клиента – его личностные особенности, психологическую проблему и т.д., а с другой – он должен «схватить подспудное, латентное единство страдающей души» (*там же*), которое неподвластно рациональному анализу и может приоткрыться лишь в момент подлинной встречи Я и Ты. Рассматриваемые высказывания отечественных терапевтов, очевидно, являются проявлением такого отношения-взаимности психотерапевта по отношению к клиенту, которое, по сути, отражает *со-бытие терапевта* и клиента, *сопричастность терапевта* к переживанию и жизненному миру клиента в целом. Поскольку подобные высказывания были выявлены лишь в отечественном материале, то можно предположить, что сопричастность терапевта через вербализацию его переживания-отношения к клиенту является характерной чертой русской психотерапии как воплощения душевной теплоты восточнославянского этноса.

В качестве резюме к сказанному выше приведем высказывание отечественного терапевта, адресованное участнику группы, в котором отражена позиция специалиста, обусловливающая со-бытийный характер его деятельности: «*Я хочу сказать, Майя, что я очень благодарен тебе, что я смог побыть с твоей такой чистой, трогательной душой, я просто очень тебе благодарен… Потому что я тоже нуждаюсь в лечении и в общении…*».

### Б) Экзистенциальное содержание американского и русского психотерапевтического дискурса: свобода и смысл жизни

Ключевые понятия, отражающие экзистенциальное содержание высказываний отечественных терапевтов, – *жизнь, смысл, ценность, подлинность*. Основные экзистенциальные понятия, с которыми работают американские терапевты, – *свобода, контроль (самоконтроль), ответственность*. Если основная цель американского терапевта – освободить клиента от излишнего самоконтроля и научить его быть свободным и ответственным, то в отечественной терапии основная задача терапевта – помочь клиенту отыскать подлинную ценностно-смысловую основу его бытия, некую интегрирующую единицу его личностного опыта, которая является основой целостности личности («*У тебя нет личностной ценности*, поэтому ты – как щепка: куда тебя швырнет, туда ты и летишь»; «Вы так решительно утверждаете, что не любите детей, как будто хотите этим что-то доказать или отстоять. *Для вас то, что вы говорите, что не любите детей – ценность?*»).

Концепт жизни в отечественной терапии выступает неким контекстом, в котором ведется терапевтическая работа – терапевт работает с клиентом в контексте не отдельной личностной проблемы, но его целостного жизненного мира. Ярким примером является ответ терапевта на вопрос клиента: «Так чем же вы можете помочь?», который звучит так: «*Чем я могу помочь? Я могу помочь жить*». Очевидно, данный характерный момент практической деятельности отечественных специалистов проистекает из отечественной общепсихологической традиции рассмотрения человека в непосредственной связанности с миром, в котором он живет: человек рассматривается как находящийся внутри этого мира, составляющий его часть (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, М.М.Бахтин, Ф.Е.Василюк). В англосаксонской философско-методологической традиции отношения с миром видятся как субъект-объектные, при этом внешний по отношению к субъекту мир воспринимается им как источник несвободы и контроля (посредством интериоризации превращающийся в самоконтроль), от которых психотерапевт и помогает освободиться клиенту. Отсюда и основное содержание терапевтической работы в американской практике – указать клиенту на проявление контроля в его действиях и содействовать его ослаблению ("You realize *I really can't control this as much as I'm accustomed to control it, as much as I'd like to be able to control it…*"; "I hear as you talk both in the words and in your whole way that *you've really made a lot of effort to keep it under control*"[19]). Задача американского терапевта состоит в том, чтоб научить клиента быть свободным, т.е. научить его принимать ответственность за

[18] «Я хочу сказать: *каждый многое приобретет для себя* как в познавательной, так и в практической сферах. *Вас что-то будет связывать*»; «Я надеюсь, что *к завершению группы каждый человек почувствует, что его возможности и силы возросли. Каждый станет более уверенным…*»; «Сегодня я на самом деле чувствовал, что *происходит процесс*».

[19] «Вы осознаете: *я действительно не могу это контролировать настолько, насколько я привыкла это контролировать, настолько, насколько мне бы хотелось быть в состоянии это контролировать…*»; «Когда вы говорите, я слышу в ваших словах и вижу в вашей манере поведения, что *вы действительно приложили много усилий, чтоб держать это под контролем*».

собственные действия, начиная с самого терапевтического взаимодействия, поэтому в обращении к клиенту свобода и ответственность постулируются как ключевые принципы психотерапевтического процесса ("Dave, *it sounds as though it's my therapy, not yours, or my life, not yours*… We've reached a place in our work now in which that work will probably go best *if you will take on more responsibility for telling me about the thoughts*…"; "*But it's how you feel about it* – if you don't want to come twice a week – or if you want to come twice a week? – once a week? – *It's up to you*… I believe *you are able to make your own decision*"[20]).

Проблема ответственности – одна из основных проблем личности в американском обществе, поэтому она занимает центральное место в американской психологической помощи, где принятие ответственности клиентом в терапевтическом процессе видится как залог терапевтического успеха (*Yalom*, 1980). Понятие ответственности не является центральным в отечественной терапии, возможно, не столько по причине отсутствия проблематики принятия ответственности в нашем обществе, сколько в силу того, что в отечественной методологической традиции ответственность выступает, прежде всего, как ответственность нравственная – как доверие к нравственности собственных чувств, к своему чувству справедливости (С.Л.Рубинштейн, М.М.Бахтин). Так как нравственная оценка действия является одной из функций смысловых образований (Б.С.Братусь), то категория ответственности является, по сути, производной от ценностно-смысловой, в сущности, **этической** организации личности, которая и является основным предметом работы отечественного терапевта.

Таким образом, экзистенциальное поле терапевтического взаимодействия в русской и американской психотерапевтической практике наполнено разным смысловым содержанием: если в американской практике терапевтическими ценностями и целями процесса являются *свобода* и принятие *ответственности* клиентом, то в отечественном подходе – предмет работы специалиста – это ценностно-смысловые образования клиента, которые актуализируются в контексте его целостного жизненного мира, т.е. центральным смыслообразующим элементом терапевтического процесса здесь выступает «*смысл жизни*».

### В) Метафоричность русского психотерапевтического высказывания

Особое внимание обращает на себя высокая метафоричность речи отечественных терапевтов. Прежде всего, эта метафоричность проявляется в высокой частоте употребления отечественными терапевтами метафор «***душа***» и «***сердце***» для обозначения внутреннего мира страдающего человека. В отечественном психотерапевтическом дискурсе метафоры «душа» и «сердце» встречаются в основном в таких контекстах употребления: для обозначения собственно внутреннего мира клиента, его личностного опыта (скорее чувственного, чем рационального) – в этом случае примерными семантическими эквивалентами в высказываниях американских терапевтов могут быть такие словосочетания, как "inner experience", "inside of yourself" [21] и др.; а также для обозначения подлинности самоощущения и понимания, согласия с самим собой (примерные семантические эквиваленты в высказываниях американских терапевтов – "real self", "whole self"[22] и др.).

Мир переживаний клиента описывается в отечественном терапевтическом дискурсе с помощью разнообразных поэтических метафор, происходящих из комбинаторики употребления слов «душа» и «сердце»: *«…прислушайтесь к нему и сердце подскажет…»; «…не знанием, головным… а мудростью сердца…»; «…чтобы снять налет окаменевших напластований с души вашей…»; «Это же относится и к душе… исторгнуть из себя чужеродное… это трудно, но важно…»* и т.д. Поскольку образы-мифологемы «душа» и «сердце» имеют неполную, лишь частичную совместимость: «если душа в общенародном языке – и чувствует, и мыслит, то сердце любит, желает, грезит, т.е. преимущественно чувствует, оно более сокровенно и эмоционально» (Одинцова, 2000, с.17), то в высказываниях отечественных терапевтов употребление метафоры «сердце» часто встречается для обозначения именно чувственного опыта, в противовес рациональному началу: «*Да, я знаю Инну. Я знаю о ней, знаю ее, как бы поточнее это сказать, больше все-таки головой. А вы ее знаете сердцем. Вы же носили ее под своим сердцем. Мне легче думать об Инне, а для вас естественнее вчувствоваться в нее сердцем. Прислушайтесь к нему и сердце подскажет вам, как лучше всего вы сможете помочь вашему ребенку…*»

Душа – внутренняя жизнь другого (Бахтин, 1995)[23], а также собственное духовное «Я» как предмет внутренней рефлексии, предмет относительно автономный и как бы наблюдаемый со стороны (Одинцова, 2000). Введение категории души в терапевтический дискурс уже на архетипическом символическом уровне является средством побуждения клиента к рефлексии, поскольку заставляет клиента посмотреть на свой личностный опыт со стороны.

Сегодня ведутся дискуссии о возможности нравственной психологии, о проблеме души в психологии (в том числе в контексте дискуссии о христианской психотерапии). Мы хотим лишь обратить внимание на то, что результаты исследования русского психотерапевтического дискурса свидетельствуют о том, что метафоры души и сердца являются рабочими категориями в отечественной консультативной и психотераевтической работе.

Именно благодаря абсолютной значимости этического начала в русской психологии последствия роковых событий XX века в народном сознании были перетолкованы с интеллектуально-марксистских, т.е. шизоидно-бесчеловечных (как помнится, «Горе от ума» - это именно русская классика) в трактовку происходящего как

---

[20] «*Дейв, это звучит так, как будто это моя терапия, а не ваша, или моя жизнь, а не ваша*… Мы достигли теперь того места в нашей работе, где эта работа, очевидно, будет осуществляться наилучшим образом, *если вы будете брать больше ответственности за то, что вы рассказываете мне о своих мыслях*…»; «Но *это зависит от того, как вы относитесь к этому* – не хотите ли вы приходить дважды в неделю – или хотите ли вы приходить дважды в неделю? – один раз в неделю? – *Это зависит от вас*… Я уверен, что *вы способны принять ваше собственное решение*».

[21] «внутренний опыт», «внутри себя»

[22] «подлинное «Я»; «целостное «Я»

[23] «Внутреннюю жизнь другого я переживаю как душу, в себе самом живу в духе. Душа – это образ совокупности всего действительно пережитого, всего наличного в душе во времени, дух же – совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов исхождения из себя» (*Бахтин*, 1995, с.74).

огромную жертву ради светлого будущего. Дело в том, что вскрытие ценностно-смыслового конфликта, в основе которого, как правило, находятся переживания, связанные либо с добровольным самопожертвованием, либо с осмыслением жертвоприношения со стороны других в отношении тебя самого, что, собственно, и вызывает этический конфликт, и есть сердцевина русской ментальности.

**Г) Этичность – как способ явления себя миру и психологическая норма жизни**

Учет социокультурной ситуации оказания психологической помощи страждущим в ситуациях виктимизирующих межличностных отношений, указывает на важный момент работы отечественного психотерапевта – сущностное понимание специфики проблематики, с которой он имеет дело. Интенции анализа этической системы, нравственной оценки действия, этико-философского осмысления, этической оценки ситуации, выявленные в психотерапевтическом дискурсе А.Ф.Бондаренко, указывают на содержание проблематики психологической помощи, этической в своем основании. Например, если американский психотерапевт цель своей работы усматривает в освобождении клиента от «тиранического должен» (Бьюдженталь, 2001), то в отечественном психотерапевтическом дискурсе понятие долга понимается в контексте русской культуры – как высшая, мыслимая, божественная сущность человека (Бондаренко, Кондратюк, 2008, с.340).

Основные аксиологические понятия «добро» и «зло» отечественные теологи и философы (П.С. Авсенев, И.А.Борисов, М.И.Владиславлев, В.И.Несмелов, О.М.Новицкий, И.М.Скворцов, В.А.Снегирев, Антоний Храповицкий, И.А.Чистович, П.Д.Юркевич и др.) однозначно определяют как критерии душевного здоровья или нездоровья личности. Если *добро*, соответствующее самой природе человека, имеет самобытное достоинство, исцеляет душу, возвращает ей целостность и ценно само по себе, то *зло* – это ненормальное содержание, беззаконие, грех, ложь, отрицание святости; безнравственность, источник страданий и всего неприятного, вредного, идущего против многозначительного и ценного бытия, синтез грешного, ложного и безобразного; зло вносит дисгармонию и страдание в окружающую среду как предмет ненависти и вражды, разрушительно действующий на душу и воплощающий темную и безотрадную для сердца сторону мира. Поэтому, при разрешении душевных трудностей, связанных с этическими переживаниями, отечественные теологи и философы однозначно призывают к выбору добра как психологической норме человеческой жизни. Сходную точку зрения мы находим в работах представителей французской школы психопатологии (T. Ribot, B. Morel), а также одного из основателей научной психиатрии – английского врача Джеймса Причарда (James Prichard), который еще в 1834 году определил психическое заболевание как «moral insanity”. T. Ribot, в частности, отмечал: патология морального чувства сопровождается полным отсутствием или глубоким извращением альтруистических чувств, нечувствительностью к представлению добра или зла, абсолютным эгоизмом, отсутствием сострадания или угрызений после совершения преступления. Киевский психиатр и психолог второй половины Х1Х - начала ХХ века И.А.Сикорский прямо указывал: этические переживания являются критерием здравости души (см. А.Ф.Бондаренко, Т.И.Королюк). Великий русский физиолог и мыслитель А.А.Ухтомский не просто выдвинул и обосновал идею и явление доминанты, но и выделял доминанту на другое лицо именно как “совестное восприятие истины и жизни” и рассматривал ее как фундамент культуры, как укорененную в многовековом человеческом опыте и наследуемую от поколения к поколению (там же). Подтверждение вышесказанного мы находим в исследованиях Б.С.Братуся, подчеркивающего необходимость соотнесения понятия нормы и нравственного пространства бытия человека (Братусь, 1997).

Итак, русские пациенты преимущественно обращаются за помощью вследствие виктимизирующих межличностных отношений, в то время как американский психотерапевт зачастую имеет дело с проблемой личностной несвободы клиента или желанием более полной, полноценной жизни, которая, в свою очередь, трактуется в духе индивидуализированной протестантской этики. Отсюда и иная интенциональность русских и американских психотерапевтов. Если у первых акцент делается на проблеме добра и зла, сосредоточиваясь на этических переживаниях, предполагающих в том числе нравственную оценку происходящего и нравственное же усилие по преодолению страдания, то у американского специалиста воздейственный радикал приходится на гедонистический посыл достижения личной свободы. В русской же культуре свобода, говоря словами А.А.Ухтомского, дается только там, где есть дары Духа Святого. Отсюда же и отличия в причинах и поводах обращения за психологической помощью в странах Запада и в Русском мире. Одним из следствий вектора духовного существования русской культуры выступает то обстоятельство, что сострадание, сопереживание настолько органично вплетены в ее ткань – как в возвышенных формах проявления (религия, философия, искусство), так и на уровне житейского сознания, что русский человек склонен даже к психологу обращаться не столько за сочувствием и состраданием (он имеет возможность удовлетворить подобную нужду и в повседневном общении), сколько именно за помощью в деле избавления от страданий.

На наш взгляд, у них преобладают обращения по прихоти, у нас – по жизненным показаниям. Поэтому американизированная схема процесса консультирования или психотерапии обозначена так: *клиент – запрос – проблема – процесс*. Отечественная традиция осмыслена по-иному: *страждущий – жалоба – диагноз – избавление от страдания*.

Рассмотрим теперь общую ситуацию психологической помощи и профессиональные подходы к ней с позиций собственно этического персонализма.

**41.6. Феноменология обращения за психологической помощью с позиций этического персонализма**

Будем исходить из фактической реальности обращения человека за психологической помощью. Как показывают исследования, люди обращаются на психологическую консультацию во вполне определенном типе ситуаций: в ситуации виктимизации личностного «Я». Если ситуация есть вещественное событие внутри обстоятельств, то психологическим следствием этих обстоятельств выступают собственно психологические события–переживания, связанные с попытками изменить, преодолеть возникшую ситуацию или адаптироваться к ней. Первоначальный

целостный компонент, с которым консультирующим психологом при этом приходится иметь дело - психоэмоциональное состояние человека, данное ему в переживании. Психоэмоциональное состояние предпосылка и вместе с тем исходное условие развертывания психического бытия как такового – от самоощущения психофизиологического состояния организма ко все более высоким и значимым отражениям уже личностного бытия. Для нас важным является то, что психофизиологическое состояние, данное в переживаниях, представлено и выражается человеком посредством семантики и представлений **образа.** Мы утверждаем: первоначальным объектом приложения усилий психолога становится **трихотомия: организм - состояние – образ (образ – состояние – организм).**

Чтобы исходное переживание как переживание бытия своего «я» могло развернуться и трансформироваться в собственно личностные проявления, необходимы социальные направляющие, посредством которых в первом приближении осмысляется и выражается переживание. Это – нормы, социальные установки, типичные каузальные атрибуции и ценностно-смысловые ориентации, предъявляемые человеком как социальным индивидом. Иными словами, совокупность идеологем, явленных в виде последовательности или даже системы конструктов. На этом уровне функционирования индивидуального сознания психолог имеет дело с социальным индивидом, предъявляющим свою картину миру (систему идеологем), преломленную через призму собственной личностной типологии. Это трихотомия: **идеологема – конструкт – акцентуация (акцентуация – конструкт – идеологема).**

Наконец, собственно личностный уровень «Я» предполагает предъявление неповторимых персонализированных смыслов и отношений, которые и составляют идеогенез данной личности в ее попытках и стратегиях осмысления мира и себя в нем. Переживание бытия своего «Я» как бытия, равновеликого бытию мира, образует квинтэссенцию смыслов «Я», а способность воплотить эти смыслы в жизнь и есть субъектность как таковая.

Излишне было бы подчеркивать при этом, что высочайшие проявления субъектности по своей сути представляют собой прежде всего этическое измерение личностного бытия по той простой причине, что сами по себе гностические или эстетические ценности не могут определять социальную направленность человеческих поступков. На этом, высшем, уровне личностного «Я» психолог имеет дело с трихотомией: **отношение- смысл –замысел/идея (идея – смысл – отношение).**

Итак, в качестве онтологической предпосылки проявления переживания- состояния выступает совокупность обстоятельств, приводящая к событию, т.е. к изменению status quo некой реальности, будь-то психосоциальной, и тогда это – ситуация, или ментальной, и тогда это – **этический диссонанс**. Если ситуация есть реальное события, данное в обстоятельствах, то переживание есть ментальное событие, данное в этическом диссонансе и влекущее за собой изменение личностной позиции, чаще всего проявляющейся в утрате субъектности (позиция «жертвы»). Собственно, из этих двух возможных пресуппозиций и возникает насущная необходимость в психологической помощи – начиная с восстановления душевного равновесия, продолжая восстановлением личностного достоинства (преодоление личностной позиции «жертвы») и вплоть до развития и совершенствования этического ядра личностного «Я». Эти три процесса в этическом персонализме и охватывают весь процесс восстановления субъектности «Я».

К психологу обращается человек страдающий. Страдание проявляется в жалобах, выступающих внешней, обращенной вовне формой страдания. В свою очередь, жалобы могут иметь два принципиально направленных вектора: **жалобы на состояние** и **жалобы на отношения**. Легко видеть, что даже если эти жалобы совмещаются, они включают в себя два из рассмотренных выше уровня проявлений «Я». Третий уровень, уровень субъектности «Я», возникает лишь в процессе и итоге предварительной консультативной и психотерапевтической работы.

Первая и основная задача психолога при обращении к нему страждущего – задача ориентировочная: установить хотя бы в первом приближении **причины страдания,** проявляющиеся в жалобах, их этиологию - психогенную, органическую, биохимическую или смешанную.

Во всех случаях, кроме сугубо психогенных причин, психолог не может выступать главным **а**ктором психотерапии, ограничиваясь вначале консультационной (направление к соответствующему специалисту), а затем, если возникнет необходимость, консультативной и тренинговой помощью. Последняя может оказаться полезной в ситуациях необходимости обеспечить эмоциональное отреагирование, переобучение и т.п.

### 41.7. Принципиальный алгоритм консультативной работы со страждущей личностью

Принимая во внимание вышеизложеное, опишем теперь принципиальную схему консультативной работы в предлагаемой модальности. Прежде всего необходимо установить контакт со страждущим. Установление контакта – важное условие для решения главной профессионально значимой задачи **первого этапа работы:** первичной ориентировки в жалобах и общей психосоциальной ситуации страждущего.

Здесь после самих общих вопросов, относящихся к прояснению психологического и социального статуса пациента (возраст, образование, семейное положение, анамнез жизни и т.п.) психолог задает примерно такие принципиально важные вопросы:

1) **Как вам кажется, что вас беспокоит?** – вопрос на образ ситуации и предъявление жалобы.
2) **Из-за чего у вас болит душа? –** вопрос на уточнение понимаемой и предъявляемой причины страданий.
3) **Как долго это с вами?** – вопрос на ориентировку в ситуации страдания.

ПРИМЕР ИЗ ПРАКТИКИ.

**Психолог** (*после уточнения психологического и социального статуса страждущего и вопросов, относящихся к анамнезу жизни*)**:**

Как вам кажется, что вас беспокоит**?**

**Страждущая:** Я не знаю, как мне жить после измены мужа. Я вообще жить не хочу.

**Пс.** Здесь очень важно, жизненно важно понять, из-за чего у вас болит душа – из-за предательсва, из-за угрозы распада семьи, из-за ощущения утраты доверия…

**Стржд.** Из-за невыносимого унижения! Он меня, любовь мою, доверие мое просто растоптал! (плачет)…

**Пс.** Когда все это случилось? Как долго это с вами?

**Стржд.** Я что-то такое чувствовала уже некоторое время, а позавчера эта женщина позвонила мне и попросила его отпустить…

Итак, **первый этап – подготовительный.** Он предназначен для первичной ориентировки в жалобах и общей психосоциальной ситуации страждущего, для установления надлежащего уровня доверия, для подготовки пациента к ситуации личностной и отношенческой диагностики.

**Обычная формула для завершения первого этапа работы:**

*Так, ну, что же. Давайте теперь поработаем с диагностическими программами. Вам здесь поможет мой ассистент. Это примерно как сдача анализов, только не лабораторных, а психологических. И вот когда как бы такие психологические анализы будут сданы, я смогу совместить ваши субьективные жалобы с обьективированными показателями, отражающими нынешние ваши состояния и устойчивые черты личности. Тогда можно будет отделить наносное от сущностного, и я смогу вас проконсультировать не просто по форме, формально, но по существу. Ход работы, ее логика понятны?*

**Второй этап работы – диагностический.** Принципиально важно, чтобы этот этап осуществлял коллега – ассистент, ко-терапевт, т.е. другой психолог, функция которого – снятие возможного переноса, излишней привязки к фигуре консультанта и обеспечение отстраненной обратной связи в психологической диагностике – ситуации, состояния и личности пациента.

Общее назначение личностной и отношенческой диагностики – обьективировать состояния, личностные особенности и стратегии межличностных отношений в конкретной травматической ситуации. Речь идет именно об экспресс-диагностике.

Применяемые здесь диагностические методики включают в себя широко известный в быстрой диагностике инструментарий: проективные тесты (метод цветовых выборов М.Люшера, психографический тест А.В.Либина), а также отдельные шкалы из личностного опросника Р.Кетелла, в частности, шкалу, отражающую фактор «В», СМИЛ в редакции Ф.Б.Березина или Л.Н.Собчик, либо сокращенный вариант последнего, известный как методика «Мини-мульт». Особую значимость мы придаем разработанному нами опроснику оценки и прогнозирования психологического развития ситуаций межличностного взаимодействия, которая предназначена для идентификации фигуры «жертвы» и наличия самого акта «жертвоприношения», пусть понимаеиого и символически, но отнюдь не менее травматичного по своей сути (см. Приложение).

Предложенный инструментарий позволяет сориентироваться в эмоциональном состоянии, интеллектуальном статусе и личностных особенностях страждущего, что позволяет выстроить адекватную данной ситуации и личности стратегию консультативной работы.

**Типичные исходы второго этапа работы.**

Опираясь на результаты диагностики, консультирующий психолог завершает ориентировочно-диагностический этап работы клинически ориентированной беседой, в которой обсуждаются полученные данные, уточняется отношение страждущего к ним и определяется собственно предмет психологического консультирования или иные направления и задачи в сложившейся ситуации.

Наиболее вероятные варианты развертывания событий после этапа экспресс-диагностики суть следующие.

**1)** Жалобы и причина обращения за психологической помощью адекватны данной травматической ситуации, психоэмоциональное состояние страждущего (общий стресс, тревожность, сниженное настроение, фрустрация, агедония и т.п.) и личностная акцентуация не превышают пределов, требующих срочного либо непременного врачебного вмешательства, основное травматическое переживание относится к психогении, индуцированнной травмой межличностных отношений.

**2)** Жалобы и причина обращения за психологической помощью не когерентны. Например, предъявляемая жалоба звучит как обвинение супруга в измене, но степень личностной акцентуации, уровень шкалы по фактору «В» теста Кетелла, личностный профиль в целом по тесту «Мини-мульт» и неспособность выполнить психографический тест, равно как и клинически ориентированная беседа заставляют предположить, что речь идет о бреде отношений.

**3)** Жалобы и причина обращения за психологической помощью адекватны ситуации. Однако в процессе диагностики и клинически ориентированной беседы выясняется, что речь идет не столько о самом человеке, который обратился за помощью, сколько о том, по поводу кого обратились за помощью, поскольку именно тот, другой, создал конкретную травматичную ситуацию, и очевидно, что ни психоэмоциональное состояние обратившегося за помощью, ни его интеллектуальный уровень, ни степень личностной акцентуации не искажают представленную картину. Так что речь должна идти в первую очередь о работе именно с тем, другим человеком, по поводу которого и обратились к психологу.

Как явствует из вышеизложенного, непосредственная ситуация приложения усилий именно психолога-консультанта – это первый из возможных исходов. Во втором случае возникает необходимость направления страждущего к психиатру (или в необходимых случаях – к врачам иных специальностей), что так же требует необходимой в таких случаях квалификации и компетенций, иначе можно травмировать человека или, еще хуже, способствовать его инвалидизации. В третьем из типичных исходов необходимы усилия для выстраивания ситуации психологической помощи, поскольку она лишь обозначена, но не проявлена.

Так что в качестве готовой для консультативной работы уже с первой встречи может рассматриваться лишь первый тип ситуаций.

Именно для такого, по прямому назначению, типа консультативных ситуаций и разработан нами протокол консультативной работы в модальности этического персонализма.

Ниже приводится сам протокол с последующими пояснениями.

ПРОТОКОЛ

консультативной работы в модальности «этический персонализм».

1. Перевести жалобы в конретный вопрос-пожелание, требующий ответа **«да-нет».**

2. Уточнить, **кто реально** может помочь добиться желаемого и основные ценностные смыслы страждущего **(ради кого**).

3. Найти **изначальную ошибку** в прежнем поведении.

4. Уточнить, чье **неверное благословение** на ошибочное действие (или отсутствие чьего истинного благословения привело к трагическому итогу во взаимоотношениях.

5. Обсудить, **из-за каких конкретных** неверных действий сложилась данная (к**о**нкретная) неблагоприятная ситуация.

6. Проанализировать все **возможные альтернативы** развития ситуации, используя шкалу абсолютных этических ценностей (от абсолютного Добра до абсолютного Зла).

7. **Идентифицировать** референтную для страждущего Фигуру – носителя абсолютной ценности Добра – применительно к данной ситуации.

8. **Испросить благословения** на ответственный поступок (по перемене личностной позиции, стратегии поведения) у образа референтной Фигуры.

9. Согласовать лечебные (психотерапевтические) мероприятия стратегии поведения у образа референтной Фигуры.

10. **Получить благословение** на принимаемое решение и образ действий.

Как свидетельствует опыт нашей работы, данный алгоритм позволяет в значительной степени упорядочить, структурировать и сделать весьма эффективной работу консультирующего психолога, в особенности с нашими соотечественниками, которые не привыкли к долгим и регулярным посещениям психологов, у которых психотерапия не призвана подменять собою жизнь, сомнительную заслугу чего легко можно приписать психоанализу, а также, если учесть тот факт, что достаточно сомнительное в своих исходных установках антипсихиатрическое движение не успело подорвать доверие и к нашим психологам в столь же значительной степени, в какой оно подорвало доверие к предельно коммерциализированным западным или вестернизированнным специалистам. Переосмысление страдающим обьектом жертвоприношения **собственнного поведения** как акта дарения, в основе которого лежит восстановление чувства собственного достоинства и есть сердцевина русской традиции. **Традиции, содержащей в себе универсальный принцип ревальвации личностного Я.**

В заключение считаю важным повторить: Этический персонализм не является специфическим методом или подходом для консультирования русских, так же как позитивная психотерапия не предназначена только для иранцев или бахаистов, психоанализ не является специфическим средством работы только с евреями или католиками, холотропное дыхание – с индуистами, а юнгианская терапия – с немцами. Более того, повторим, что и сам термин «этический персонализм» принадлежит германскому философу Максу Шелеру, который испытал влияние отцов Восточного христианства. Просто те феномены и ноэмы, которые наиболее проработаны в русской культуре, так же точно востребованы и людьми других культур. Ну и, конечно, для русского человека этический персонализм предоставляет возможность более глубокого, человечного, одухотворенного и, следовательно, целебного совладания с травматичной ситуацией в отношениях, чем популярные западные методы и техники, восходящие к инокультурным религиозным системам.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Методика оценки и прогнозирования психологического развития ситуаций межличностного взаимодействия.

БЛАНК МЕТОДИКИ.

***Инструкция. Сторона А.***

*Для ориентировки в обсуждаемой ситуации и прогноза вариантов ее развития оцените , пожалуйста, в баллах приведенные ниже характеристики отношений,*

***исходя из ее понимания Вами.***

| I ***В этих отношениях мне не хватает:*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Благополучия** | | | | |
| Ощущения дружеской поддержки | | | | |
| Повышения собственного статуса | | | | |
| Новых перспектив в жизни | | | | |
| Получения новой информации | | | | |
| Укрепления здоров’я | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |
| II ***В данные отношения я вношу:*** | | | | |
| Собственные компетенции | | | | |
| Материальные блага | | | | |
| Связи | | | | |
| Личное время и внимание | | | | |
| Помощь, услуги | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |
| III ***В этих отношениях я получаю:*** | | | | |
| Преобразование жизни (своей/других) | | | | |
| Удовлетворённость общением | | | | |
| Сокровенность личного | | | | |
| Возможность почувствовать себя настоящим мужчиной/женщиной | | | | |
| Ощущение надёжности | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |

| IV ***В этих отношениях я испытываю:*** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| печаль | **3** | **2** | **1** | | | | | радость |
| боль | **3** | **2** | **1** | | | | | удовлетворение |
| недоверие | **3** | **2** | **1** | | | | | доверие |
| беспокойство | **3** | **2** | **1** | | | | | покой |
| равнодушие | **3** | **2** | **1** | | | | | заинтересованность |
| страх | **3** | **2** | **1** | | | | | бесстрашие |
| | | | | ***Сумма:*** | | | | |
| V ***В данных отношениях:*** | | | | | | | | |
| Я удаляюсь от самого себя | **3** | **2** | **1** | | | | | Я приближаюсь к самому себе |
| Пожертвованное превышает приобретенное | **3** | **2** | **1** | | | | | Приобретаемое превышает пожертвованное |
| | | | | ***Сумма:*** | | | | |

**БЛАНК МЕТОДИКИ**

***Инструкция. Сторона Б.***

*Для объективации обсуждаемой ситуации и прогноза вариантов её развития оцените, пожалуйста, в баллах приведенные ниже характеристики отношений,* ***исходя из ее понимания Вашим партнером.***

| I ***В этих отношениях мне не хватает:*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Благополучия** | | | | |
| Ощущения дружеской поддержки | | | | |
| Повышения собственного статуса | | | | |
| Новых перспектив в жизни | | | | |
| **Получения новой информации** | | | | |
| Укрепления здоровья | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |
| II ***В данные отношения я вношу:*** | | | | |
| Собственные компетенции | | | | |
| Материальные блага | | | | |
| Связи | | | | |
| Личное время и внимание | | | | |
| Помощь, услуги | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |
| III ***В этих отношениях я получаю:*** | | | | |
| Преобразование жизни (своей/других) | | | | |
| Удовлетворённость общением | | | | |
| Сокровенность личного | | | | |
| Возможность почувствовать себя настоящим мужчиной/женщиной | | | | |
| Ощущение надёжности | | | | |
| ***Сумма:*** | | | | |

| IV ***В этих отношениях я испытываю:*** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| печаль | **3** | **2** | **1** | | | | | радость |
| боль | **3** | **2** | **1** | | | | | удовлетворение |
| недоверие | **3** | **2** | **1** | | | | | доверие |
| беспокойство | **3** | **2** | **1** | | | | | покой |
| равнодушие | **3** | **2** | **1** | | | | | заинтересованность |
| страх | **3** | **2** | **1** | | | | | бесстрашие |
| | | | | ***Сумма:*** | | | | |
| V ***В данных отношениях:*** | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Я удаляюсь от самого себя | **3** | **2** | **1** | | | | | Я приближаюсь к самому себе |
| Пожертвованное превышает приобретенное | **3** | **2** | **1** | | | | | Приобретаемое превышает пожертвованное |
| | | | | | ***Сумма:*** | | | |

**КЛЮЧ К ОБРАБОТКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ:**

| **Сумма балов** | | **Ранг** | | **Сторона А** | **Сторона Б** |
|---|---|---|---|---|---|
| *0-7* | высокая степень благополучия | **1** | **I ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ** | | |
| *8-15* | средняя степень благополучия | **2** | | | |
| *16-21* | низкая степень благополучия | **3** | | | |
| *0 -5* | низкая степень затратности | **1** | **II МАТЕРИАЛЬНЫЙ ВКЛАД** | | |
| *6-10* | средняя степень затратности | **2** | | | |
| *11-15* | высокая степень затратности | **3** | | | |
| *11-15* | высокая степень полноты жизни | **1** | **III СМЫСЛОВЫЕ ОБРЕТЕНИЯ** | | |
| *6-10* | средняя степень полноты жизни | **2** | | | |
| *0-5* | низкая степень полноты жизни | **3** | | | |
| *18-6* | радуют | **1** | **IV ПЕРЕЖИВАЕМЫЕ ЧУВСТВА** | | |
| *(-5) - 5* | нейтральные | **2** | | | |
| *-6 – (-18)* | расстраивают | **3** | | | |
| *6-3* | полученные блага превышают жертвы | **1** | **V ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ЖЕРТВЫ** | | |
| *2-(-2)* | жертвы равновелики | **2** | | | |
| *-3 – (-6)* | жертвы превышают благо | **3** | | | |

**Ключ к интерпретации результатов.**

В конечной матрице обретений и жертвований, по каждому из пяти измеряемых параметров отношений («психосоциальные ценности», «материальный вклад», «смысловые обретения», «переживаемые чувства», «экзистенциальные жертвы») методика предполагает **три значимых ранга,** величина которых дает возможность сориентироваться в степени удовлетворенности, затратности, полноты, приятности и обременительности отношений. При этом выведенный в ключе первый ранг (**1**) означает положительный полюс (благо) в отношениях для данного субъекта. Средний ранг (**2**) означает нейтральный, равновеликий вклад (или потери) для данного субъекта или для каждого из них. Низкий ранг (**3**) свидетельствует о низкой степени удовлетворенности отношений, высокой степени их затратности, о том, что отношения вызывают отрицательные чувства, не дают ощущения полноты жизни, а также о том, что жертвования в них превышают обретаемое.

Таким образом, в итоге мы получаем следующую классификацию отношений (в крайних их проявлениях):

1) **беспроблемные,** когда обе стороны живут с ощущением благополучия, низкой затратности, высокой полноты жизни, в радостных чувствах и с ощущением, что полученные блага превышают жертвы;

2) **несчастные отношения** (отношения зависимости или паразитизма), когда одна сторона живет с ощущением неблагополучия, высокой степени затратности, низкой степени полноты жизни, в расстроенных чувствах и с пониманием, что жертвования превышают блага, в то время, как другая сторона паразитирует на них (отношения эксплуатации);

3) различные виды **компенсаторных (партнерских) отношений**, в которых между сторонами происходит

своеобразный обмен вкладами и жертвованиями по каждому из пяти параметров, позволяющий им балансировать ценой отказа от одних ценностей ради обретения других.

В принципе возможен и четвертый базисный вариант отношений, при котором затраты и благополучие, равно как и жертвы каждой из сторон равновелики в своих самых низких рангах. Очевидно, что это крайний случай отношений мазохистов. Практика, однако, показывает, что чаще всего практикующий психолог имеет дело с отношениями, описанными в пунктах **2** и **3.** Нетрудно подсчитать, что возможное число сочетаний, т.е. комбинаций возможных рангов в окончательной матрице превышает несколько десятков, что создает широкий простор для деятельности практикующего психолога. Однако, в итоге, речь идет все же о преобладающем базисном типе взаимоотношений. При этом вес, значимость каждого из пяти основных параметров чрезвычайно важны для понимания сущности психологической проблематики субьекта этих отношений, обратившегося за психологической помощь. Так, например, при общем равном вкладе сторон в отношения и даже при преобладании материальной составляющей в действиях одной из сторон, другая сторона может чувствовать себя несчастной, а отношения оценивать как неравноценные, если по параметру «Экзистенциальные жертвы» она отдает больше, чем получает. Если же, к примеру, речь идет о равном вкладе сторон во взаимоотношения и о равновеликом благе от отношений, но по четвертому пункту («переживания, чувства») обратившийся за помощью пациент жалуется на плохое состояние, велика вероятность того, что мы имеем дело с эмоциональным расстройством, которое психологизируется, в то время, как в реальности возможна дистимия или иные расстройства, либо не диагностированные разновидности снижения настроения, либо личностные акцентуации.

В каждом конкретном случае можно достаточно легко спрогнозировать динамику развития отношений, отталкиваясь от исходного баланса порождаемых ими затрат и благ. Беспроблемные отношения, на наш взгляд, не ограничены во времени, за исключением роковых случайностей, от которых не застрахован никто и ничто. Отношения зависимости могут длиться до тех пор, пока «донор» вольно или невольно будет продолжать жертвовать собой ради их поддержания. Компенсаторные отношения имеют тенденцию продолжаться до момента, когда в силу тех или иных причин, пожертвования одной из сторон не станут превышать получаемые в отношениях блага. Как правило, подобное положение дел создает ситуацию угрозы, которая и является поводом для обращения к психологу. Едва ли не важнейшей особенностью применения конструируемой методики является ее рефлексивный характер. Это означает, что исходный стимульный материал (опросный лист) могут заполнять не только обе взаимодействующие стороны, но и один человек, именно тот, кто обратился за психологической помощью. Именно его (ее) представление о поведении другой стороны, с учетом возможного действия механизмов проекции и каузальной атрибуции и открывает дальнейшие перспективы использования предложенного диагностического инструмента.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. *Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – К.: КГПИИЯ,1991. – 189 с.*
2. *Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд.4-е, испр. и доп. – К.: «Освита Украины», 2007. – 332с.*
3. *Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия. – К.: Кафедра. 2012. – 416 с.*
4. *Бондаренко А.Ф. Методика оценки и прогнозирования психологического развития ситуаций межличностного взаимодействия // Психотерапия.- 2010, № 7.- С. 53-60.*
5. *Бондаренко А.Ф., Королюк Т.И. Интент-анализ русского и американского психотерапевтического дискурса [Электронный ресурс]. – URL: ww.medpsy.ru.*
6. *Бондаренко А. Ф. Христианская психотерапия в США и англоязычном мире // Психологическое консультирование и психотерапия: Хрестоматия. Т. 1. Теория и методология / [Под редакцией А. Б. Фенько, Н. С. Игнатьевой, М. Ю. Локтаева.] – М.: Московский психотерапевтический журнал, 1998. – С. 167-184.*
7. Братусь Б.С. Двойное бытие души и возможность христианской психологии // Вопросы психологии. – 1997. – С.71-79.
8. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175с.
9. Венгер А. Психотерапия: западная теория и российская практика // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №1. – С.5-17.
10. Марков Б.В. Макс Шелер и проблемы современной европейской философии// http://www.max-scheler.spb.ru/content/view/39/52/
11. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – Смоленск: СГУ, 1997. – 400с.
12. Фанталова Е.Б. «Русский катарсис» как феномен культуры и психотерапевтический прием // Журнал практикующего психолога. – 2003. – Вып. 9. – С.11-16.
13. Хализев В.Е. Интуиция совести (теория доминанты А.А. Ухтомского в контексте философии и культурологии XX века [Электронный ресурс] – URL: http://russian-literature.com/ru/publications (дата обращения: 30.05.2013).
14. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия.- М.: Римис, – 2008. –576 с.
15. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Академия, 1997. – 416 с.
16. Ясперс К. Просветление экзистенции. Философия. Книга вторая. – М.: «Канон». 2012. – С. 81.
17. Цапкин В.Н. . Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Психологическое консультирование и психотерапия: Хрестоматия. Т. 1. Теория и методология / [Под редакцией А. Б. Фенько, Н. С. Игнатьевой, М. Ю. Локтаева.] – М.: Московский психотерапевтический журнал, 1998. – С. 22-51.
18. Apter M. J. The experience of motivation: The theory of psychological reversals. L., N. Y.: Academic Press, 1982. – 378 p.

# 42. П. П. ГОРНОСТАЙ: СОВРЕМЕННАЯ РОЛЕВАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ

***«Понимание личности человека как актера, исполняющего в своей жизни определенные роли, трактовка жизненного мира как сцены, на которой как драма разыгрываются важные жизненные события, является очень плодотворным и предоставляет новые возможности для решения многих проблем современной теоретической персонологии»***

***П. П. Горностай***

*Горностай Павел Петрович (13 февраля 1955 г.) – доктор психологических наук, профессор, родился в Бердичеве. Высшее образование получил, закончив физико-математический факультет Черкасского педагогического института (1976). В 1976–1984 гг. работал учителем физики средних школ №20 и №23 г. Житомира. После окончания аспирантуры Института психологии МО Украины (1987) работал ассистентом кафедры психологии Нежинского педагогического института (1987–1989), старшим преподавателем кафедры психологии Луцкого педагогического института (1989–1991).*

*С 1991 г. по 1996 г. – старший научный сотрудник Института психологии Украины. В 2003 г. заканчивает докторантуру Института социальной и политической психологии НАПН Украины, после чего с 1997 г. работает ведущим научным сотрудником лаборатория социальной психологии личности, а с 2003 г. – лаборатории методологии психосоциальных и политико-психологических исследований. С 2006 г. – заведующий лабораторией психологии малых групп и межгрупповых отношений. Докторская диссертация «Психология ролевой самореализации личности» защищена в 2010 г.*

*Исследовал проблемы педагогического творчества, психологической готовности личности к педагогической деятельности. Приоритетные сферы научной деятельности – психология личности, социальная психология, в частности – психология малых групп, психологическая теория ролевого поведения. В кругу его интересов – психология творчества и креативности, психодиагностика.*

*Получил профессиональную подготовку и практический опыт работы в области психодрамы и социометрии, трансакционного анализа, занимался методологическими вопросами консультативной психологии и психотерапии, разработал проблемный, интегративный подход в теории и практике психологического консультирования и психотерапии, в частности, такое направление, как трансакционная психодрама. Осуществляет методологическое обоснование ролевых и драматургических технологий в психологической практике.*

*Внес значительный вклад в разработку ролевой теории личности и закономерностей групповых психологических феноменов в малых группах. Им созданы новые психодиагностические методики «Шкала локуса ролевого конфликта», «Опросник ролевой компетентности» и «Репертуар жизненных ролей личности».*

*Член Украинской ассоциации трансакционного анализа (с 2000 г.), Европейской ассоциации трансакционного анализа (с 2000 г.), Украинского союза психотерапевтов (с 2003 г.), Европейского института психодрамы в Германии (с 2003 г.), Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (с 2012 г.). Основатель и главный редактор журнала «Психодрама и современная психотерапия». Награжден знаком «Отличник образования Украины» (1999). Автор более 200 научных работ, в том числе – 8 монографий и пособий. Основные данные по личности изложены в монографии «Личность и роль» (2007).*

*Данный раздел основывается на материалах, представленных профессором П.П.Горностаем и отредактированных в соответствии с принятыми в пособии требованиями к теории личности.*

### 42.1. Ролевое понимание личности

Ролевая теория опирается на традиционные трактовки понятия «личность», однако подчеркивает то обстоятельство, что в структуре личности, помимо других компонентов следует рассматривать *жизненные роли* человека. Это положение обосновывается тем, что категории «личность» и «роль» имеют близкую этимологию. Категория «личность» исторически происходит от понятия «театральная маска» (в русском языке «личина», в европейских языках – «persona»). Понятие же «роль» вытекает из латинского «rotulus», что означает рулон бумаги с написанным текстом сценической роли. В настоящее время роль рассматривается как функциональная единица поведения, совокупность потребностей, представлений о себе как о субъекте роли (ролевой Я-концепции), социальных условий, делающих возможной реализацию этой роли. Роль может конкретизироваться в следующих качествах: 1) поведенческая модель социальной позиции; 2) норма; 3) функция; 4) символ; 5) ценность; 6) психическое состояние; 7) личностный модус; 8) установка; 9) отношение; 10) ресурс; 11) защитный механизм.

Одним из основных понятий ролевой теории личности является *«жизненная роль»* – психологическая роль, связанная с идентичностью личности, жизненным сценарием, индивидуальностью человека. Жизненная роль соотносится не с конкретными ролевыми ситуациями, а исполняется во множестве разных ситуаций, иногда на протяжении всей жизни. Репертуар жизненных ролей – это совокупность ролей личности, исполняемых в разнообразных жизненных ситуациях; эти роли являются частными вариантами одной интегральной жизненной роли или персонализированной «роли самого себя», как персонажа; она складывается из совокупности основных жизненных ролей человека в их индивидуальном своеобразии и неповторимости.

В ролевой теории личности рассматриваются такие типы жизненных ролей, как: 1) «харáктерные» (стилевые, определяемые индивидуальными социально-психологическими характеристиками); 2) «сценарные» (формирующиеся в контексте жизненного сценария и используемые для его реализации); 3) «смысловые» (определяемые смыслом жизни человека и основными жизненными ценностями); 4) «архетипические» (ролевые воплощения глубинных оснований личности, связанных с коллективным бессознательным). Интегральная жизненная роль находится на пересечении этих сегментов и объединяет свойства всех перечисленных типов.

Еще одним важным понятием ролевой теории личности является *ролевой конфликт* – противоречие в сфере психологических ролей, несоответствие друг другу компонентов ролевого взаимодействия, создающее трудности для его участников. Ролевые конфликты бывают разных видов и типов, которые можно условно разделить на две большие группы: внешние, протекающие в межличностной коммуникации, и внутренние, относящиеся к внутриличностной сфере человека.

Приведенное выше дает, по мнению П.П.Горностая, основание для «понимания личности человека как актера, исполняющего в своей жизни определенные роли, трактовки жизненного мира как сцены, на которой как драма разыгрываются важные жизненные события», что «является очень плодотворным и предоставляет новые возможности для решения многих проблем современной теоретической персонологии» [2, с. 256].

### 42.2. Ролевые характеристики личности

В ролевой парадигме свойства личности описываются рядом характеристик. Одно из наиболее важных – это *ролевая идентичность* – ощущение и переживание себя субъектом определенной роли, свойство личности, обусловленное интеграцией человека в различные социальные группы, где ему свойственны некоторые групповые роли. Ролевая идентичность, как отдельная форма социальной идентичности, обусловлена социальными ролями, т. е. культурно приемлемыми социальными ожиданиями к определенным видам поведения, характерным для соответствующих социальных позиций. Ролевая идентичность, в основе которой лежит осознание себя субъектом психологических ролей, теснее связана с понятием *самости*, чем социальной идентичности. Понятие ролевой идентичности связано с еще одной характеристикой личности – *ролевой Я-концепцией* – представлением человека о себе, как о субъекте психологической роли, осознанием потенциальных жизненных ролей человека, пониманием и адекватной оценкой своих ролевых ресурсов.

Среди ролевых характеристик личности есть параметры, которые можно измерять психодиагностически, с использованием психологических тестов. Одно из них – это *ролевая компетентность* (авторский термин П.П.Горностая – Р.В.) – совокупность способностей и умений решать различные жизненные задачи, связанные с ролевым взаимодействием. Она включает в себя такие составляющие: а) ролевая вариативность – богатство и качественное разнообразие ролевого репертуара личности; б) ролевая гибкость – умение достаточно быстро и полно переходить от одной роли к другой в зависимости от изменения ситуации; в) ролевая глубина – способность принимать роль, погружаясь в нее, идентифицируясь с ней, испытывая достаточно глубокие ролевые переживания; г) ролевая децентрация – умение «выйти» из роли и переместиться в фокус другой роли (или роли другого человека). Автором теории был разработан *«Опросник ролевой компетентности»*, состоящий из двух шкал: 1) ролевая гибкость и чувствительность и 2) ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям.

Важной характеристикой личности в ролевой теории признается *локус ролевого конфликта* (авторский термин) – характеристика, заключающаяся в предпочтении интернальных или экстернальных стратегий поведения личности в условиях ролевого конфликта, т.е. в предпочтительной ориентации на внутренние или внешние детерминанты ролевого поведения (подробнее о локусе ролевого конфликта изложено в разделе монографии [2]).

### 42.3. Личность и ролевое поведение

Среди многообразия форм поведения человека П.П.Горностай выделяет его ролевую форму, или шире – ролевое взаимодействие, в процессе которого происходит усвоение социальных нормативов, общественного опыта через роли, под воздействием ролевых ожиданий (ролевая социализация). Им рассматривается следующая структура ролевого взаимодействия:

Подструктура *ролевых ожиданий* – это система требований социума к роли (как крайний вариант, «социумом» может быть и один человек), точнее, отражение личностью совокупности тех требований, которые выдвигают к человеку партнеры по ролевому взаимодействию, его собственные представления о том, какого поведения от него ждут другие. Ролевые ожидания – внешняя сторона взаимодействия, которая характеризует общественную детерминацию ролевого поведения человека.

Подструктура собственно *ролевого поведения* – это реализация ролевых функций в конкретных действиях и поступках, которые осуществляются в процессе исполнения ролей. Ролевое поведение – одна из основных форм социального поведения человека, оно определяет характер психологических ролей.

Подструктура *ролевой Я-концепции* – это внутренняя сторона взаимодействия, характеризующая личностную детерминацию ролевого поведения человека. Ролевая Я-концепция – это представление человека о собственных психологических ролях, ощущение себя субъектом той или иной роли, это внутренняя модель роли. Ролевая Я-концепция личности включает совокупность *ролевых переживаний* человека, касающихся его различных социально-психологических ролей, и формирует *ролевые притязания* личности.

Противоречия между компонентами ролевого взаимодействия порождают ролевые конфликты. В данной модели в качестве основы конфликта рассматривается противоречие между ролевыми ожиданиями к человеку и его ролевой Я-концепцией (прежде всего, притязаниями). Если ролевые ожидания и притязания соответствуют друг другу (т.е. внешняя и внутренняя модели роли совпадают), то ролевое поведение строится в соответствии с ними и конфликт не возникает. Если же между ожиданиями и притязаниями есть противоречие, то возникающий ролевой конфликт имеет разные формы. При внешней детерминации поведения (под влиянием ожиданий) происходит внутренний конфликт между ролевым поведением человека и его собственными ролевыми притязаниями. При внутренней детерминации поведения (под влиянием ролевой Я-концепции) происходит внешний конфликт ролевого поведения с ролевыми ожиданиями.

Ролевые конфликты являются причиной многих сложностей в общении, из-за них возникают многочисленные недоразумения и проблемы в ролевом взаимодействии. Но они неизбежны, так как никогда невозможна полная конгруэнтность всех компонентов роли во всех ситуациях. Мало того, ролевой конфликт играет позитивную роль, так как является движущей силой развития личности и важнейшим условием ролевой самореализации.

### 42.4. Ролевые переживания личности

Ролевое поведение всегда сопровождается *ролевым переживанием*, под которым понимается совокупность чувств и эмоций, чувственный опыт (в высшей форме представленный явлением катарсиса), сопровождающий исполнение ролей, как реальных, так и воображаемых, например, возникающих при идентификации с героем художественного произведения. Последние являются одной из составляющих эстетических чувств и переживаний.

*Потребность в ролевом переживании* – это потребность в новом чувственном опыте, возникающем при исполнении ролей, потребность в действии (акциональный голод), сопровождаемая сильными эмоциями и чувствами. Эта потребность в той или иной степени всегда присутствует при восприятии художественного творчества, прежде всего, драматургии, кино и литературы. Ролевой децентрацией, возможностью побыть «другим» во многих случаях компенсируется ограниченность реального жизненного мира. Это относится как к «потребителям» творчества, так и к самим творцам, компенсирующими собственные скромные возможности способностями своих героев, а описываемыми событиями – бедность и однообразие своей жизни. Это ярко видно на примере актера, который буквально живет в своих ролях. Подлинному профессиональному актеру удается высокая степень психологического перевоплощения в своего героя, что сопровождается переживанием духовного наслаждения.

Ролевое переживание может сопровождать любой творческий процесс. На подобных эффектах основаны все виды терапии творчеством и творческим самовыражением. Одной из самых сильных форм этого переживания является *катарсис* – не только эмоциональный, но и духовный, связанный с экзистенциальным потрясением, трансформационными переживаниями смысла жизни и важных жизненных ценностей, духовно-нравственного очищения. Ролевое переживание – один из психотерапевтических механизмов метода психодрамы.

### 42.5. Ролевая структура личности

Одним из важных структурных положений ролевой теории личности является рассмотрение психологических ролей, с одной стороны, как *социальных ролей* (закрепленных в социуме социальных ожиданий), а, с другой, – как *личностных ролей* (формы самопрезентации личности в социальном поведении). Это положение предлагает оригинальные решения проблемы дуалистической природы личности, так как в самом понятии роли заложен социально-индивидуальный дуализм.

В ролевой парадигме рассматриваются следующие принципы классификации психологических ролей, которые заключаются в построении парных психологических конструктов, относящихся к одному из четырех измерений:

***Личностно-социальное измерение*** определяет место роли в социально-индивидуальном дуализме и состоит из таких ролевых конструктов, как: 1) «*Личностные–Социальные*»; 2) «*Индивидуальные–Групповые*»; 3) «*Хара́ктерные–Межличностные*»; 4) «*Неофициальные–Официальные*».

***Жизненно-временно́е измерение*** определяет функционирование ролей в психологическом времени и их связь с временными характеристиками и жизнью человека: 1) «*Устойчивые–Ситуативные*»; 2) «*Жизненные–Театральные*»; 3) «*Зрелые–Инфантильные*»; 4) «*Закономерные (Возрастные)–Случайные*».

***Поведенческое измерение*** определяет функционирование ролей в поведенческом «пространстве»: 1) «*Активные–Латентные*»; 2) «*Внешние–Внутренние (воображаемые)*»; 3) «*Явные (актуальные) – Теневые (антироли)*»; 4) «*Статусные–Стилевые*».

***Нормативно-функциональное измерение*** определяет целесообразность ролевого поведения: 1) «*Ритуальные–Спонтанные*»; 2) «*Конвенциональные–Стихийные*»; 3) «*Предписывающие–Достижительные*»; 4) «*Конструктивные–Деструктивные*»; 5) «*Функциональные–Ценностно-смысловые*».

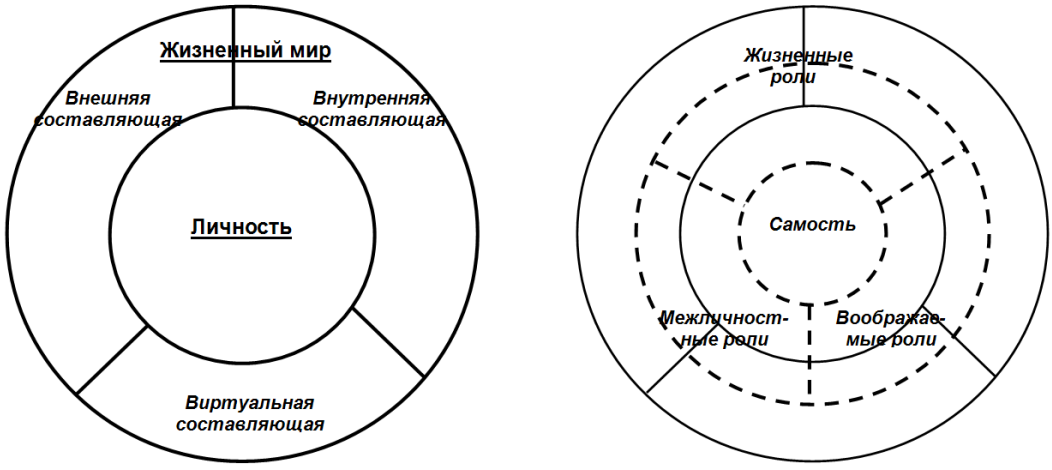
Предложенная классификация очень удобна для описания большого количества психологических ролей, которые приходится играть людям в своей жизни. Однако части парной дихотомии – это не названия конкретных видов психологических ролей, они являются более узкими характеристиками, которыми можно описать практически любую конкретную роль. Принцип конструктивной дихотомии помогает не только эмпирически исследовать роли, но и открывает возможность для построения тестовых методик измерения характеристик психологических ролей. Можно создать как минимум 17 таких методик (по количеству конструктов), а если объединять разные шкалы с образованием новых дихотомий, а также делать акцент на разных аспектах функционирования, то их может быть значительно больше. Например, авторская методика П.П.Горностая *«Локус ролевого конфликта»* стала результатом объединения конструктов «Личностные–Социальные» и «Внешние–Внутренние» с акцентом на аспекте «источники или движущие силы ролевого поведения».

В ролевой парадигме в структуре личности обязательно рассматриваются жизненные роли человека. Разумеется, личность не сводится только к ролям, в ее структуре правомерно рассматривать другие компоненты, описываемые

различными теориями личности. С другой стороны, роли, обладая социально-индивидуальной дуалистической природой, относятся не только к личности, но и к социуму, следовательно, жизненные роли принадлежат не только человеку, но и его *жизненному миру* – части окружающего пространства, связанного с активностью человека, а также внутреннему миру его образов и фантазий.

В ролевой или драматургической модели жизненный мир рассматривается как сцена, на которой разворачиваются драмы жизненных событий. Важным элементом жизненного мира является ближайшее социальное окружение (в терминах теории Я.Морено – социальный атом), которому соответствуют межличностные роли, как собственные, так и роли значимых другие людей

В структуре жизненного мира человека можно выделить такие подструктуры: 1) внешний мир – часть окружающего мира, являющаяся его жизненной средой, где человек осуществляет активную жизнедеятельность; 2) внутренний мир – мир собственного воображения человека, его переживаний, мечтаний и воспоминаний, а также мир творческой фантазии; 3) виртуальный жизненный мир, созданный информационными технологиями, прежде всего – информационная среда глобальной сети Интернет. Последнему компоненту до сих пор уделялось недостаточно внимания, особенно – как специфической составляющей жизненного мира, но эта среда все больше приобретает признаки жизненного мира, который создает ряд новых проблем.




А Б

А) Соотношение личности и трех составляющих жизненного мира человека;
Б) Психологические роли (пунктиром) в структуре личности и жизненного мира человека

### 42.6. Ролевое развитие личности

Развивающаяся личность, имея дуалистическую, био-социальную природу, является одновременно и результатом развертывания потенциальных, заложенных в наследственности возможностей, и продуктом формирующего влияния общества. В этом процессе формирования личности под влиянием социальных факторов одним из ключевых является понятие социализации, включающей в себя следующие составляющие: 1) усвоение языка как средства социальной коммуникации, без которого невозможна связь (а значит и продуктивное взаимодействие) личности с обществом и ролевое поведение; 2) усвоение социального опыта, ценностей и норм в форме социальных ролевых экспектаций, которые выступают регулятором социального поведения личности; 3) усвоение социальных ролей и ролевое развитие личности.

#### А) Основные тенденция и движущие силы ролевого развития личности

Все многообразие факторов развития личности можно условно разделить на две группы: 1) *экстернальные*, связанные с культурой, социальными ожиданиями, интериоризацией социального опыта, условиями и стереотипами воспитания; 2) *интернальные*, связанные с удовлетворением инстинктов, базовых потребностей и мотивов, с актуализацией внутренних потенциалов.

За этим стоят две группы потребностей и, соответственно, две мотивационные тенденции личности: 1) *ролевая социализация* – потребность подражать другим, осваивать социальный опыт в форме социальных ролей; 2) *ролевая индивидуализация* – потребность максимально выражать себя, отстаивать свою самобытность и индивидуальность, то есть, обретение ролевой автономии и независимости от социальных ролей. Единство обеих тенденций выступает как *ролевая самореализация личности*, которая рассматривается как полноценное самораскрытие человека в разнообразных жизненных ролях, развитие ролевых качеств личности, ролевой идентичности, ролевой компетентности, формирование репертуара психологических ролей.

Названные группы факторов взаимодействуют между собой, вступая в противоречие и провоцируя *ролевой конфликт* при несовпадении социальных ролевых ожиданий и внутренних потребностей личности, то есть при необходимости играть роли, значительно отличающиеся от идентичности человека. В силу этого, важнейшей движущей силой развития личности можно считать ***стремление миимизировать ролевой конфликт, возникающий в процессе ролевой социализации и ролевой индивидуализации, при максимальном удовлетворении потребностей в ролевой самореализации***.

Баланс между экстернальными и интернальными тенденциями у разных людей может заметно отличаться. Люди могут по-разному избегать этих двух вариантов противоречий, так как внешние и внутренние ролевые конфликты вызывают у них различные степени напряжения, дискомфорта и, соответственно, неодинаковую тяжесть отрицательных переживаний. Одни легко переносят внешние, но всячески избегают внутренних противоречий, предпочитая ориентироваться на внутренние ценности и избирая *интернальные стратегии* поведения в условиях ролевого конфликта. Другие – наоборот, готовы идти на большие внутренние конфликты, во избежание разногласий в межличностной сфере. Они чаще ориентируются на внешнюю систему ценностей и избирают *экстернальные стратегии*. Стремясь избавиться от неприятных переживаний, человек проявляет активность, которая, в конечном счете, и побуждает к развитию его личности.

Должна существовать психологическая характеристика, описывающая более или менее устойчивую тенденцию личности избирать соответствующие тактики и стратегии поведения в условиях ролевого конфликта, то есть раскрывающая различия людей относительно детерминации их ролевого поведения. Свойство личности, определяющее указанные тенденции, получило название *локус ролевого конфликта*. Эта гипотеза должна была подтвердить не только наличие внутренней (личностной) и внешней (социальной) детерминации ролевого поведения, но и действие биологических и социальных факторов активности человека, функционирования и развития его личности. Для проверки этого предположения П.П.Горностаем была разработана психодиагностическая методика *«Шкала локуса ролевого конфликта»*, которая отвечает всем необходимым психометрическим требованиям.

Локус ролевого конфликта – это конструкт, который определяет склонность личности выбирать интернальную или экстернальную стратегию поведения в ролевом конфликте, ориентироваться соответственно на внутренние или внешние детерминанты ролевого поведения (потребности, ценности, установки) с преобладанием вероятности внешнего или внутреннего ролевого конфликта. Интернальная стратегия характеризует тенденцию отстаивать собственную ролевую идентичность и строить ролевое поведение в соответствии с ней, даже если она противоречит социальным ожиданиям. В случае экстернальной стратегии ролевое поведение ориентируется преимущественно на экспектации, и если они противоречат ролевой идентичности и Я-концепции человека, то последние подавляются и развивается внутриличностный ролевой конфликт. Локус ролевого конфликта – это не ситуативная поведенческая реакция, а интегральная личностная характеристика, которая, в целом, является стабильной, независимо от условий социальной ситуации, хотя отдельные поведенческие проявления могут значительно отклоняться в обе стороны в границах метамотивационного модуса. Она влияет на целый ряд ролевых характеристик личности и на особенности ролевой самореализации, в целом.

**Б) Возрастная периодизация с позиций ролевого похода**

В рамках ролевого подхода в основе социализации личности рассматривается формирование психологических ролей человека, среди которых жизненные роли в наибольшей мере связаны с личностной идентичностью и с онтологическими основаниями личности. Одним из критериев периодизации развития личности рассматривается формирование жизненных ролей человека. Личность характеризуется репертуаром жизненных ролей, которые меняются на разных этапах онтогенеза. Каждому возрастному периоду или стадии соответствуют свои жизненные роли, связанные с позицией субъекта ведущей деятельности и с базовыми потребностями на данной стадии. Эти роли формируются как новообразования этого возраста и являются ведущими на данной возрастной ступени, уступая затем свое лидирующее значение другим ролям – ведущим в новых периодах.

| № | Возрастной период | Годы | Ведущая деятельность | Актуальные жизненные роли |
|---|---|---|---|---|
| **1** | Младенец | 0–1 | Эмоциональное общение со взрослым | Ребенок |
| **2** | Раннее детство | 1–3 | Предметно-манипулятивная деятельность | Исследователь |
| **3** | Дошкольное детство | 3–6 | Сюжетно-ролевая игра | Играющий (актер) Почемучка |
| **4** | Младший школьный возраст | 7–12 | Учение | Ученик |
| **5** | Подростковый период | 12–15 | Интимно-личностное общение | Собеседник Лидер Взрослый Член группы |
| **6** | Ранний юношеский возраст | 15–18 | Учебно-профессиональная деятельность | Мыслитель Возлюбленный Учебно-профессиональные роли |
| **7** | Старший юношеский возраст | 18–21 | Профессиональная деятельность | Профессиональные роли |
| **8** | Начало зрелости | 22–28 | Семейное общение | Семейные роли |

Развитие жизненных ролей происходит и на всех последующих этапах онтогенеза. В течение всей жизни человека, при переходе от одной жизненной фазы к другой происходит актуализация разных жизненных ролей в различных сферах его жизнедеятельности. В семейной – это роли, сопровождающие изменение семейного статуса: сначала – *«Сын»*, *«Дочь»*, *«Брат»*, *«Сестра»*, потом – *«Муж»*, *«Жена»*, *«Отец»*, *«Мать»*, затем – *«Теща»*, *«Дедушка»* и т. п. Любые изменения в семейной ситуации (например, рождение ребенка) приводят к переструктурированию всей системы семейных отношений, к возникновению новых и трансформации существующих жизненных ролей членов семьи. Более серьезные жизненные перемены человека также сопровождаются существенными изменениями в семейных ролях. Например, развод и создание новой семьи часто связаны с появлением новых, существенно отличных от прежних жизненных ролей (семейных и межличностных).

Изменения происходят и в сфере профессиональных ролей, соответствующих развитию профессионализации и меняющемуся статусу. Жизненные кризисы взрослого возраста и переход от одних стадий жизни к другим часто

сопровождаются и более важными изменениями профессиональных ролей, связанными со сменой места работы и профессии.

### 42.7. Жизненный кризис как ролевой конфликт

Жизненные роли личности, согласно теории П.П.Горностая, постоянно развиваются, изменяются, возникают и разрушаются. Эти трансформации происходят в течение всей жизни человека, без них он не может развиваться. Если они протекают гармонично, т. е. без непомерного обострения жизненных проблем и противоречий, или, по крайней мере, эти сложности продуктивно разрешаются человеком, то можно говорить о его гармоничном развитии. Если изменения жизненных ролей человека сопровождаются острыми противоречиями и провоцируют психологические проблемы, то развитие идет дисгармонично.

Часто изменение ролей происходит с большими трудностями, которые человек не может самостоятельно преодолевать, потому что не в состоянии принять новую роль, диктуемую логикой его психосоциального развития. Другими словами, новая социальная роль *не становится* его жизненной ролью. Например, женщина не может идентифицировать себя с ролью *«Матери»*, или мужчина с ролью *«Отца»*; человек не может принять на себя роль *«Пенсионера»* или *«Тяжело больного»*. Бывает, что человек не может отказаться от старой роли, потерявшей свое функциональное значение, приводящей к деформациям и дисгармониям в его поведении и превратившейся в тормоз личностного развития. Так, люди тяжело переживают изменения старых ролей (скажем, не могут примириться с разрушением межличностных ролей при потере близких людей).

Переход от одного возрастного периода к другому (и смена жизненных ролей), а также любой переломный момент в жизни человека сопровождаются *жизненным кризисом*. В этот переходной период жизни происходит ломка и активное изменение жизненных ролей личности. Жизненные кризисы могут приводить к деформации или разрушению жизненного мира человека. Жизненный кризис – это рубеж между старым и новым опытом, качественный переход из одного состояния в другое. Его можно рассматривать как внутренний ролевой конфликт, переживаемый человеком в переломные моменты жизни, когда необходимость изменения жизненных ролей наталкивается на трудности, которые человек не способен преодолеть сам. Таким образом, жизненный кризис может трактоваться как ***особый вид ролевого конфликта личности в сфере жизненных ролей*.**

В концепции рассматриваются такие виды жизненных кризисов:

1. Кризисы становления личности;
2. Кризисы здоровья;
3. Терминальные кризисы;
4. Кризисы значимых отношений;
5. Кризисы личностной автономии;
6. Кризисы самореализации;
7. Кризисы жизненных ошибок.

Кризисы можно разделить также на три «временных» типа: а) кризисы с ориентацией в будущее; б) кризисы с ориентацией в прошлое; в) кризисы без четко выраженной временной ориентации.

***Кризисы с ориентацией в будущее*** – это кризисы с *желательной* сменой психологических ролей, когда человек хочет принять новую роль и/или избавиться от старой. Хорошим примером являются возрастные кризисы, когда старая роль уже отживает, но принятие новой осложнено.

***Кризисы с ориентацией в прошлое*** – это кризисы с *нежелательной* сменой психологических ролей, когда человек не хочет принять новую роль и расстаться со старой, или хочет, но не может это сделать безболезненно. Примерами могут быть кризисы здоровья и терминальные кризисы, когда человек не может смириться с новыми для себя ролями (например, *«Тяжелобольного»*), или кризисы значимых отношений (смерть близкого человека, потеря любви), кризисы самореализации (выход на пенсию) и другие.

### 42.8. Ролевые дисгармонии и психопатология

Ролевые дисгармонии – это внутриличностные проблемы человека, приносящие ему дискомфорт, обусловленные противоречиями и другими проблемами в сфере его психологических ролей и его ролевого развития.

П.П.Горностаем рассматриваются такие виды ролевых дисгармоний:

1) *ролевые дисфункции*, среди которых представляет интерес ролевая недостаточность или ролевой дефицит, проявляющийся в двух формах - как первичный (недоразвитость ролей) и как вторичный (атрофия ролей); 2) *ролевой инфантилизм*, то есть фиксация на инфантильных жизненных ролях при неразвитости «взрослых» паттернов ролевого поведения, несоответствие ролей возрастным стадиям ролевого развития;

3) *ролевые девиации* – значительные отклонения психологических ролей от общепринятых норм и образцов поведения;

4) *ролевые конфликты*.

К ролевым дисгармониям можно отнести также крайние социально неадаптивные формы *интернальности* ролевого поведения, приводящие к психопатическому развитию личности, и крайние социально неадаптивные формы *экстернальности*, провоцирующие внутренние ролевые конфликты, ведущие к невротическим и психосоматическим проблемам.

Личностные дисгармонии связаны также с ролевой компетентностью, которая определенным образом обуславливает целостность личности. Чем богаче система жизненных ролей человека, тем многоаспектнее его социальное лицо, многограннее его взаимодействие с разнообразными социальными ситуациями, к которым он может лучше адаптироваться.

### 42.8. Ролевая психотерапия проблемной личности

*Ролевая психотерапия* – это система методов психотерапии, базирующихся на парадигме и методологии ролевой игры и их использовании для решения личностных проблем, связанных с ролевыми конфликтами, жизненными кризисами, острыми ролевыми переживаниями, ролевой дезадаптацией, ролевыми дисгармониями и т.д. Она включает в себя прежде всего психодраму, терапию театрализованным действием, драматерапию, имагопсихотерапию и другие виды. Вместе с тем П.П.Горностай обозначает этим термином интегративный психотерапевтический подход, базирующийся на драматургической методологии и на метафоре театра. К такому подходу может быть причислена терапия фиксированных ролей (Дж.Келли, 2000), заключающаяся в расширении ролевого репертуара личности путем реализации сценариев исполнения контрастирующих ролей в реальных жизненных ситуациях клиента с целью коррекции личного стиля жизни [2, с. 237].

Одним из эффективных видов ролевой психотерапии является, по мнению теоретика и практика, *трансакционная психодрама* – метод, основывающийся на интеграции трансакционной теории личности и личностной психопатологии с практическими техниками психодрамы. Синтез психодрамы и трансакционного анализа обеспечивает достижение нового качество, когда сильная трансакционная теория обретает продолжение в сильных методиках и техниках психодрамы, а психодрама получает методологический аппарат (теоретический скелет), позволяющий описывать в терминах трансакционного анализа многообразие функционирования личности, объяснять все процессы и эффекты психодраматического действия.

Одной из форм трансакционной психодрамы, в фокусе внимания которой находится исследование психодраматическими средствами жизненного сценария протагониста, является *скриптодрама*, созданная П.П.Горностаем. Среди ее методического арсенала – психодраматическая методика перерешения и авторская методика психотерапевтической проработки глубинных проблем с самооценкой.

Интегративны подход предполагает также синтез ролевой психотерапии с другими методами, такими, как семейная психотерапия, трансгенерационный подход, терапия творчеством, сказкотерапия, телесная психотерапия, песочная психотерапия (сэндплей) и др. – с целью их взаимного обогащения и развития [2, с. 237].

### БИБЛИОГРАФИЯ


1.Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

*2.Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : «Интерпресс ЛТД», 2007. – 312 с.*

*3.Горностай П. П. Психологія рольової самореалізації особистості: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук.: Спеціальність 19.00.05 - соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / П. П. Горностай. – К., 2009. – 32 с.*

4.Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн ; пер. с англ. – СПб. : Братство, 1992. – 224 с.

5.Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц ; пер с нем. – 2-е изд. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 380 с.

6.Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди ; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.

7.Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Дж. Г. Мід ; пер. з англ. – К. : Український центр духовної культури, 2000. – 374 с.

8.Морено Я. Психодрама / Я. Морено ; пер. с англ. – М. : Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. – 496 с.

9.Стюарт Й. Основи ТА: Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс ; пер. з англ. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.

10.Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей ; пер. с англ. – М. : «КСП+», 1997. – 720 с.

# 43. П. В. ЛУШИН: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ИЗМЕНЕНИЯ

***"Личность – самоорганизующаяся открытая и динамическая система, обеспечивающая поддержание жизни индивида в определенной среде… Понятие изменения является логически неотъемлемым атрибутом личности: чтобы поддерживать, сохранять себя, личность обязана постоянно дезорганизовываться, изменяться…»***

***П. В. Лушин***

*Павел Владимирович Лушин (21 января 1957 г.) – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии Университета менеджмента образования НАПН Украины. Родился в семье военнослужащего в г. Полтаве. Закончил среднюю школу № 161 в г. Москве. В 1977 г. получил диплом Кировоградского государственного педагогического университета им. А.С.Пушкина. В 1981 г. поступил в аспирантуру НИИ психологии МО Украины. В 1983 г. закончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию в области психологии обучения иностранным языкам. В последующие годы работал на кафедре психологии Кировоградского государственного педагогического университета им. В.Винниченка в должности доцента, заведующего кафедрой психологии, а позже – декана специализированного факультета по подготовке практических психологов в системе образования. В начале 1990-х гг. создал одно из первых в Украине подразделений психологической службы в системе высшего образования. В 1994 поступил в докторантуру НИИ психологии Украины (тема докторской диссертации «Психология личностного изменения»). В 1996 году прошел научную стажировку в США в Wayne State University, MI, Detroit, а также в Институте EMDR, США у профессора Ф.Шапиро. Позже, в 2001 г. стажировался в США в Montclair State University, NJ у профессора М. Липмана.*

*В 2003 г. защитил докторскую диссертацию, в которой была научно обоснована концепция личностного изменения и выделен главный процесс изменения, который в настоящее время известен как одна из модальностей психологической помощи – «экофасилитация».*

*Основные научные интересы П.В.Лушина сосредоточены в области общепсихологической проблематики личностного изменения и прикладных исследований, а также практики психологической и педагогической помощи в условиях переходных процессов жизни личности.*

*В настоящее время заведует кафедрой общей и практической психологии Университета менеджмента образования НАПН Украины, является президентом Всеукраинской Ассоциации экологичной помощи. Автор научно-практической школы «Экофасилитация».*

*Автор более 150 научных публикаций, в том числе 7 монографий и методических пособий. Среди них по проблеме личности: «О психологии человека в переходной период (Как выживать, когда все рушится»)) (1999); «Психология личностного изменения» (2002); «Личностные изменения как процесс: теория и практика» (2005); «Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация» (2013).*

*При подготовке раздела использовались научные труды П.В.Лушина и предоставленная им компьютерная рукопись докторской диссертации [3]*

### 43.1. Формально-логическое содержание понятий личности и ее изменения

Под понятием «психологическое изменение» П.В.Лушин подразумевает самую широкую трансформацию личности в любых ее проявлениях, включающую как случаи естественных перемен в индивиде, так и последствий специальных психотерапевтических воздействий, приводящих к тем или иным изменениям в личности. Вместе с тем «психическое изменение» находится в некоторой оппозиции к «психологическому изменению» – особенно в плане психопатологических последствий тех или иных событий либо психотерапевтических процедур, воздействующих на личность. Социальное же изменение противопоставляется индивидуальному изменению, а индивидуальное - личному, предполагающему наличие определенных изменений в психике человека, осуществляемых по его личному желанию с более или менее четким осознанием собственной ответственности за самоизменения [3].

П.В.Лушин указывает, что термин «изменение личности» на научном и бытовом уровне зачастую ассоциируется с такими понятиями, как «модификация личности» и «психическое (в смысле психопатологическое) изменение», а также с «феноменом зомбирования». Но эта радикальная трактовка личностного изменения в последнее время теряет свою актуальность, в связи с постепенным более глубоким изучением так называемых «квантовых изменений», характеризуемых кардинальными положительными переменами в личности при отсутствии фактов социальной дезадаптации.

Существует определенная зависимость между формально-логическим содержанием понятий психологическое, психическое, психотерапевтическое, личное и личностное изменение, а также изменением в личности и изменением

личности. Психологическое изменение включает в себя целый спектр изменений, различающихся по определенным критериям: по способу, субъекту, характеру и объекту изменения. Психотерапевтическое изменение обозначает специализированный способ социального изменения личности в условиях профессионального (в области психологической помощи) общения. Естественное, или индивидное, изменение предполагает такой способ изменения, который отличается спонтанностью и непроизвольностью решения трансформационных задач. Данная форма сходна с понятием адаптации к определенным условиям существования [3]. Ученый делает оговорку об относительности данного различения - оно легко устраняется с включением в понятие индивида понятия социального (или социализированного) индивида как представителя рода человеческого, выходящего за рамки своей природной ограниченности посредством использования родовых способов адаптации к социальной среде.

Личное же изменение предполагает осознание собственной ответственности за изменение. Оно неразрывно связано с личностным изменением, поскольку осознание индивидом собственного бытия (что и выражается в ответственном отношении к себе) является личностной характеристикой. В качестве объекта изменения могут выступать как отдельные компоненты личности, так и личность в своей целостности, чему соответствуют термины «изменения в личности» и «изменение личности». По характеру изменения выделяются нормативные, или собственно психологические, а также патологические, или собственно психические, изменения.

Анализ имеющиехя данных позволяют автору выделить в понятии личностного изменения несколько признаков: 1) создание существенного различия, которое может охватывать различные особенности и структуры личности; 2) личностная вариативность как послеэффект некоторого процесса; 3) изменение как временная категория; 4) наличие конструктивных и деструктивных последствий изменения для личности.

Вместе с тем данное описание признаков понятия личностного изменения дает ученому основания полагать, что в нем присутствует некоторое противоречие, требующее разрешения. Суть его в том, что если время есть один из критериев личностного изменения, а образование существенного различия - также темпоральная характеристика, то речь идет в данном случае о процессе постепенного развертывания определенных личностных состояний или качеств, что является ничем иным как развитием личности [3].

П.В.Лушин также предполагает**,** что личностное изменение представляет собой некоторую способность, которая может изначально задаваться и развиваться в процессе социализации личности. Она способна распространяться как на всю структуру личности, так и на отдельные ее компоненты. Этот процесс может более или менее полно и ответственно осознаваться и реализовываться в соответствующих естественных или специализированных условиях по типу психологического консультирования и психотерапии.

Итак, по своему содержанию понятие личностного изменения может характеризоваться следующими признаками: созданием существенного различия, которое может охватывать различные особенности и структуры личности; личностной вариативностью, являющейся послеэффектом определенного процесса; изменением как временной категорией, а также наличием конструктивных и деструктивных последствий для личности.

Проведенный П.В.Лушиным обстоятельный анализ имеющихся литературных данных свидетельствует, что фундаментальные исследования в области психического изменения появились раньше в зарубежных, в частности, в англоязычных, источниках. Речь идет прежде всего о революционных работах Т.Куна об изменении научной парадигмы и о теории изменения нобелевского лауреата И.Пригожина. В значительном количестве последующих исследований, особенно русскоязычных, психическое изменение все еще рассматривается как некое статичное явление – как побочный продукт любой деятельности. Лишь в конце 80-х – начале 90-х годов появляются первые серьезные работы, посвященные изучению личностного изменения с акцентом на его процессуальной стороне.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по данному вопросу дает исследователю возможность выделить несколько точек зрения на соотношение понятий личностного изменения и развития. Первая состоит в отождествлении личностного изменения и развития. Вторая – в их различении. Третья позиция является конкретизацией второй и заключается в полагании изменения в качестве родового процесса по отношению к развитию [3].

Таким образом, рассмотрение ряда содержательных аспектов личностного изменения дает основания автору поднять проблему парадигмального значения понятия «изменение» вообще и «личностное изменение», в частности. Если преимущественным способом интерпретации данного явления прежде являлось полагание его в качестве события, фиксирующего определенное состояние системы, то теперь очевиден интерес к изменению как к процессу.

Важным основанием для признания процессуальности личностного изменения являются исследования, фиксирующие в качестве ключевого противоречия личности противоречие между ее стабильностью и изменчивостью. Правомерность данного утверждения становится особо очевидной, если учесть современную тенденцию в трактовке личности как открытой системы. Все большее внимание ученых притягивает к себе та точка зрения, что личность следует изучать целостно, не сводя ее к набору качеств, структур и факторов. В данном контексте П.В.Лушин считает возможным принять в качестве ***рабочего определения личности ее трактовку как самоорганизующейся открытой и динамической системы, обеспечивающей поддержание жизни индивида в определенной среде. В результате понятие изменения является логически неотъемлемым атрибутом личности: чтобы поддерживать, сохранять себя, личность обязана постоянно дезорганизовываться, изменяться. Это есть один из ее парадоксов*** [2, с. 20].

Анализ имеющихся и собственных данных по исследованию проблемы личностных изменений как парадигмального явления позволяет ученому сделать вывод, что само изменяющееся научное сознание отличается рядом особенностей, происходяших в следующих направлениях: от фрагментарности к целостности (мир не может быть сведен к не зависящим друг от друга сущностям), от статичности к процессуальности и динамичности (природа и сознание - неразрывное и когерентное целое, вовлеченное в бесконечный процесс изменения, «холодвижения»), от объективизма к интерпретационизму («знания являются результатом интерпретативной деятельности, мы конструируем значение для объектов и событий в терминах прошлого»), от абсолютности к относительности («универсальные законы» отнюдь не универсальные законы, а применимы лишь к локальным областям реальности»), от линейности к нелинейности («минимальное воздействие на входе может вызвать непредсказуемую сильную

ответную реакцию на выходе»), от локализованности к нелокализованности («любое событие в определенной пространственно-временной точке может рассматриваться как непосредственно связанное с любой другой пространственно-временной локализованностью во всех других системах координат») [2, с 27].

Иначе говоря, прослеживается следующая закономерность: парадигмальное изменение включает в себя не только процесс генерирования различия в представлениях о действительности, но и процесс сохранения уже существующих оснований системы, социокультурной матрицы.

В данном контексте П.В.Лушин признает обоснованной гипотезу о том, что новые закономерности миропонимания (парадигма) не могут не сказаться на развитии понятия изменения вообще и личностного, в частности. Имеются все основания для фиксации нового понимания изменения в терминах И.Пригожина как нелинейного и необратимого процесса, направленного на образование нового порядка через хаос. Формирование новых основ понимания действительности и ее изменения является по своему содержанию переходом в условиях неопределенности; конструктивистская же интерпретация результатов данного процесса выступает способом завершения гештальта в единый социально приемлемый и обобщенный конструкт миропонимания. Последнее формирует новый гештальт личностного изменения как явления общей психологии.

По мнению П.В.Лушина, можно также предположить, что: а) каждая из форм личностного изменения обладает определенной психологической структурой (например субъект, объект, направленность, содержание, форма и условия); б) обе формы могут выступать в качестве взаимодополняющих частей единого процесса. В случае подтверждения данной гипотезы снимается противоречие между личностным изменением и развитием, зафиксированное при анализе формально-логического аспекта данного понятия.

Общенаучные предпосылки, сложившиеся в результате парадигмального изменения в науке, дают возможность исследовать признаки изменения в отношении понятия личностного изменения как перехода к новой идентичности личности.

В этой связи, крайне важными являются исследования, посвященные проблематике порождения новообразований (эмерджентов). Известно, что всякое новое имеет определенные предпосылки, но даже их детальное знание отнюдь не всегда дает возможность предсказать качество нового. Зачастую то, что можно предсказать, является перегруппировкой или смешением, что обозначается термином «результант». Результант - вариант действия уже известных законов. «Эмерджденты», подчиняясь закону причинности, обладают тем не менее совершенно новыми свойствами и означают появление законов нового типа. С современных системно-уровневых позиций эмерджденцию можно интерпретировать как формирование нового уровня организации развивающегося объекта.

Эти психологические данные характеризуют диалектичность возникновения нового, которое всегда выступает как прерывание постепенности... В этих узловых пунктах развития происходит перенос определенных сторон старого в новое качество. Личностное изменение можно трактовать именно как переход к новой идентичности.

Здесь, по мнению П.В.Лушина, прослеживается противоречие, выражающееся в том, что индивид одновременно выступает как диссоциированый, направляющийся к новому синтезу и вместе с тем ассоциированный, проявляющий признаки грядущей диссоциации. Точка, обозначающая ситуацию неопределенности, есть точкой пересечения двух тенденций - ассоциативной и диссоциативной, а то явление, которое с ними связано, является переходным и поэтому должно подчиняться одновременно законам двух систем.

В результате ученый приходит к фиксации следующих гипотетических соотношений: а) случайность - критическое событие, переходная форма, шок, растерянность, неопределенность, разрушение наличного «Я»-образа личности; б)диссипативная структура, стабилизация, порядок – переопределение негативного, новая идентичность, «Я»-образ.

Данные обстоятельства дают П.В.Лушину основания для раскрытия условий личностного изменения как генерирования/конструирования новой идентичности личности, а также его полагания в качестве общепсихологической категории, имеющей естественно-научный фундамент. Это возможно при подтверждении следующих гипотез: а) понятия случайности, хаоса отражают содержание следующих психологических понятий - «критическое событие», «переходная форма», «шок», «неопределенность», «разрушение наличного «Я»-образа личности»; б) понятие «диссипативная структура» – «стабилизация», «порядок», «переопределение негативного или переосмысление», «новая идентичность», «Я»-образ».

В силу того, что процессуально обе рассмотренные формы личностного изменения дополняют друг друга в рамках единого процесса, то появляются основания для снятия противоречия между личностным изменением и развитием. Поэтому ученый обоснованно предполагает, что личностное изменение сначала протекает как симультанный ассоциативно-диссоциативный процесс, результатом которого является генерирование переходной формы новой идентичности, отличающейся признаками неопределенности, а затем - как сукцессивный, протяженный во времени процесс диссоциации и ассоциации имеющегося основания. Результатом данной временной развертки переходной формы личности и является построение нового «Я»-образа личности [3].

### 43.2. Соотношение понятий «жизненное событие», «порядок», «переопределение», «новая идентификация», «Я»-образ, «диссипативная структура», «переходная форма» личности

Категория «личностное изменение» тесно сваязано с рядом понятий, среди которых важнейшее место занимает «жизненное событие». Содержательно психологическое или жизненное событие интерпретируется П.В.Лушиным в качестве ключевого момента в жизни человека, который позволяет судить о наступлении фазы генерирования новых оснований, с которыми идентифицируется личность, появление ее новых возможностей. Это понятие включает в себя как основной признак ситуацию переопределения исходных оснований личности, ее идентичности. Зарождение нового предполагает стадию неопределенности оснований. Эта неопределенность обусловлена тем, что индивид подчиняется одновременно двум тенденциям: с одной стороны, к изменению того, что имеет; а с другой – тенденции к его сохранению, что определяется К.Роджерсом как неконгруэнтность. В его понятиях это явление соответствует клиническим признакам нарушения психологического здоровья.

Ученый говорит о генерирования нового «Я»-образа, что обусловливается полаганием жизненного события

(неконгруэнтности) личности в качестве переходной формы, которая задает новое направление развития личности. Важным для объяснении процесса личностного изменения является понятие диссипативной структуры, что в свою очередь коррелируется ученым с понятиями «переопределение негативного», «новая идентичность», «Я»-образ.

Под диссипативной структурой, согласно мнению П.В.Лушина, следует понимать определенный уровень организации системы, который отличается вероятностным характером возникновения и значительным притоком энергии для своего поддержания. Диссипативная структура является преходящим (временным) динамическим образованием.

Наиболее соответствующим содержанию понятия изменения является «инсайт» - как внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры изменившейся ситуации в целом. Данное явление нелинейно и вероятностно по своему происхождению, более того – оно требует определенных усилий (энергии) для переработки нового образа ситуации [3].

Для П.В.Лушина вполне очевидно, что стадия подготовки инсайта соответствует этапу анализа жизненного события, который обязательно заканчивается тем, что субъект исчерпывает наличные в его «Я»-образе возможности. Это свидетельствует о наступлении ситуации неравновесности. Стадия озарения обнаруживает сходные признаки «диссипативной структуры», в частности, то, что «поддержание» инсайта требует дополнительного развития полученного образа ситуации, что происходит на проверочной стадии развития инсайта.

Стадия созревания соответствует хаосу в термодинамических системах. Именно здесь происходит скрываемый от сознания процесс, сопровождающийся появлением «обрывков» мыслей и направления действия, что позволяет судить о его причастности к хаотическим процессам.

Таким образом, содержательно, а не только формально ученый намечает целый ряд соответствий между процессом инсайта и диссипативной структурой. Общим процессом является интерференция контактирующих систем. После установления связи между инсайтом и диссипативной структурой можно проследить связь между диссипативной структурой и «Я»-образом.

В результате достаточно обоснованных рассуждений П.В.Лушин приходит к следующим констатациям.

Понятие «Диссипативная структура» в теории изменения И. Пригожина соответствует понятию «Я»-образа по нескольким основаниям: а) по способу происхождения: диссипативная структура является результатом вероятностного процесса инсайта, когда появление жизненного события пробуждает мощный процесс самоорганизации системы в новый «Я»-образ - динамическое временное образование, требующее значительного притока энергии для проверки его корректности; б) по формально-логическим признакам: оба понятия содержат признаки непредсказуемости, внезапности, нелинейности и новизны, а также трудности для поддержания.

Общим условием формирования нового «Я»-образа личности является наличие жизненного события как переходной формы в процессе личностного изменения. Специфическим условием генерирования «Я»-образа (что соответствует понятию «условия неравновесности») можно признать ситуацию исчерпания возможностей наличной диссипативной структуры – «Я»-образа личности.

Вследствие этого можно утверждать, что сущностью личностного изменения или его ключевым процессом выступает порождение переходной формы (неконгруэнтность).

Ранее проведенный анализ моделей личностного перехода позволил предположить, что данный процесс обладает свойствами ассоциативно-диссоциативного симультанного динамического образования. Это означает, что один процесс двунаправлен и реализует одновременно две цели - формирование новой идентичности и разрушение старой.

Таким образом, переходная форма есть своеобразное психологическое пограничное/переходное пространство, содержащее в себе возможную идентичность личности. При этом содержание зарождающейся идентичности анализируется (выявляются интерферирующие контексты) и затем синтезируется (конструируется) посредством рационального интеллекта, что и есть «рационализация непонятных и противоречивых чувств и реакций» [3].

В данной связи ученый считает возможным констатировать, что, действительно, порождение переходной формы обусловлено процессом интерференции взаимодополняющих подсистем личности. Одна из них направлена на интеграцию личности со средой и, следовательно, изменение, другая – на интеграцию с имеющимися основаниями личности, что представляет тенденцию к ее стабилизации.

Исследователь утверждает также, что переходная форма по сути есть своеобразная энтропия или снятие границ личности, в процессе чего происходит приостановка текущих переживаний в актах самосознания или выхода в мета- или «социальный» контекст. В результате субъект получает возможность в «прямой» или социально опосредованной форме переоценить основания собственных действий и синтезировать (генерировать) новую идентичность, представление о самом себе («Я»-образ).

Сущность процесса личностного изменения как генерирования новой идентичности в виде переходной формы обусловлена онтологически диссоциированным статусом человеческой личности, направленностью ее развития во взаимоисключающих направлениях. Данное заключение подтверждается современными исследованиями в области автоматической и эмоциональной оценок событий либо аффективного или «нелинейного мышления».

Переходная, или превращенная, форма соответствует признакам пограничного явления, своеобразной приостановки развития, основным механизмом возникновения которого является интерференция среды и личности или со стороны субъекта - интерференции его онтологически диссоциированных модулей. Можно предположить, что мыслимым конструктивным основанием для генерирования новой идентичности в виде переходной формы является сохранение открытой системы личности в состоянии постоянной интеграции (энтропии) новый жизненный контекст. Это предположение отвечает логике исследований И.Пригожина, а также выделенным условиям личностного изменения.

### 43.3. Процессуальная природа личностного изменения в контексте проблематики психического здоровья

Полагание личности как самоорганизующейся системы, обеспечивающей ее выживание в разнообразных по сложности условиях, дает П.В.Лушину основания предполагать, что содержание процесса личностного изменения должно отвечать природе психического здоровья индивида. Содержание последнего обусловливается не столько состоянием соответствия определенным критериям и нормам, сколько процессом перехода к новому контексту развития личности и, следовательно, новым критериям его оценки.

Анализ зарубежной и отечественной литературы позволяет ученому считать, что авторы употребляют различные термины для обозначения данного понятия: «психическое здоровье», «душевное здоровье», «психологическое здоровье», «личностное здоровье»; они используют его в кавычках или подменяют другими понятиями: «полноценное функционирование», «психологическое «благополучие» и т.п. Иногда складывается впечатление, что вариативность в определениях слова «здоровье» обусловлена либо чисто стилистическими причинами, либо необходимостью подчеркнуть оппозицию психического соматическому, а душевного – телесному. Однако существуют и более основательные причины. Так, критерием отличия психического здоровья от душевного часто выступает та или иная аномалия личности.

При этом выделенная многоаспектность понятия «психическое здоровье» позволяет ограничить объект данной части исследования определениями «психологический» и «личностный» [3].

В общепсихологическом плане в качестве критерия психического здоровья чаще всего отмечается выполнение индивидом всех его психических функций или способность восстанавливать целостность личности посредством преодоления противоречия между различными ее компонентами. Когнитивная психотерапевтическая традиция рассматривает психическое здоровье как «процесс адекватной интерпретации и оценки собственного опыта», что акцентирует способ восстановления той же целостности. А сторонники бихевиоральной психотерапевтической традиции, в отличие от гуманистической, напротив, формируют «целостность» (адаптированность) индивида путем решения противоречия между врожденным и приобретенным в пользу последнего. Поэтому психическое здоровье в их понимании - овладение новым поведением с целью адаптации к среде. Все это только подтверждает ту мысль, что в качестве основного критерия психического здоровья все-таки выступает целостность личности.

Под целостностью (интегрированностью) личности П.В.Лушин склонен понимать совокупность различных компонентов личности, управляемых ее «Я», которое и обеспечивает ее последовательность и непротиворечивость. Процесс установления целостности принято называть интеграцией. Действительно, практически трудно отвергнуть понятие целостности (интегрированности) в качестве критерия психического здоровья. Подобно тому, как самое малое нарушение физической целостности организма или его функции ведет к болезни или боли, то изменение в интегрированности психики, по мнению большинства авторов, чревато психическими проблемами или страданиями – вплоть до серьезных психических расстройств [3]. Как отмечалось выше, личность понимается П.В.Лушиным как динамическая открытая система, целью которой является поддержание жизни человека посредством самоорганизации в единстве со средой. Или как самотрансцендирующаяся система механизмов, построенных с учетом генетических предиспозиций и прошлого опыта, транслирующая актуальные переживания в формы перспективных действий. Следовательно, сущность понятия психического здоровья раскрывается при анализе процесса «трансцендирования в окружающий мир», или, другими словами, перехода за рамки собственной детерминированности, о чем говорил еще А.Маслоу [3].

Понимание психического здоровья в терминах трансцендирования соответствует представлению П.В.Лушина о психологической травме как приостановке в развитии личности. Эта приостановка обусловлена тем, что личность, как любая открытая система, входит в противоречие со своими собственными основаниями, нормами и ценностями и поэтому вынуждена не соответствовать определенным психическим нормам (травмироваться), что в принципе и делает процесс трансцендирования как перехода от одной нормы к другой абсолютным. И, действительно, как показывает психотерапевтическая практика самого автора концепции, та или иная анормальность в рамках процесса интеграции может выступать признаком психического здоровья. К примеру, подросток вовсе не обязательно психически не здоров, если демонстрирует в своем поведении признаки асоциальности и агрессивности.

Таким образом, содержание трансцендирования раскрывается автором не только в признаке выхода личности за определенные рамки, нормы, но и в процессе установления этих рамок и норм. К тому же очевидно, что логика самоорганизации, выживания, а также трансцендирования не обязательно имеет предсказуемый, планомерный характер целенаправленного развития и роста, как это представлено в моделях психического здоровья как развития: новое не может возникать произвольно. Как указывалось выше, достижение цели обычно ассоциируется с развитием, предполагающим порождение результанта, то есть «ожидаемого новообразования» [3].

П.В.Лушин высказывает суждение о том, что процесс психического здоровья состоит из нескольких уровней: а) генерирования переходной формы, что при внешней оценке есть жизненное событие в аспекте травмы или «квантового изменения»; б) конструирования нового «Я»-образа, полагающего подобное поведение в конструктивных терминах [3].

Сущность уровня а) может быть раскрыта в терминах работы иммунной системы, когда для самосохранения личность вынуждена измениться, вступая в противоречия с теми основаниями, которые субъект полагал в качестве нормативных для себя ранее, и идентифицироваться с «чуждыми» для себя основаниями (так известный ученый и практик К.Роджерс, в известном смысле, не имел иного выбора, чем пойти в сознательно отторгаемое общество, так как он был ассоциирован с ним своими научными достижениями).

Сущность уровня б) – в синтезе таких условий, которые давали бы возможность восстановить основания, с которыми идентифицировался автор до и после описанного им события, и интегрировать их в новый «Я»-образ.

Если исходить из онтологической раздвоенности личности, то естественно ожидать от нее соответствующего противоречивого поведения, так как, по мнению Де Берри, только оно отражает полный спектр сознания. При внешнем взгляде на него вполне очевидно присутствие двух тенденций: стремления остаться самоидентичным и столь же выраженного стремления выйти за рамки привычной идентичности и идентифицироваться с основаниями

новой ситуации. Отсюда следует, что целостность личности обусловлена взаимодействием двух субъектов («Я»).

Содержание субъекта 1 фиксируется в «Я»-образе, содержание субъекта 2 находится в отношении дополнения по отношению к субъекту 1 и фиксируется в неосознаваемой сфере, в частности в чувствах личности [3].

Основываясь на изложенном выше, П.В.Лушин предлагает гипотетическую модель личностного изменения как выживания, рассматриваемого стадиально.

Содержание первой стадии, обозначаемой как стадия *относительного застоя*, раскрывается в том, что личность изживает ресурсы наличной идентичности, запечатленной в «Я»-образе. Это проявляется в успешной интерпретации явлений и объектов собственной среды. Внешний контекст приобретает для личности признаки предсказуемого и «прозрачного» бытия. Ее содержание также обусловлено формированием внутреннего противоречия между «Я»-образом и чувством неудовлетворения, играющего адаптивную роль. Осознать данное противоречие и, следовательно, взять ответственность за переживаемые чувства индивид не в состоянии в силу «гносеологической ограниченности» (по К.Л. Веккеру): для ее преодоления важно спроецировать неосознаваемое в форме объекта.

Следующая стадия – *нелокализованности или предтравмы*, когда диссоциированный субъект снимает границы личности и начинает сканировать среду на предмет нахождения объекта, который является эмоционально значимым для человека: он есть внешняя проекция неосознаваемой тенденции к изменению собственной идентичности в форме «Я»-образа и, следовательно, более гибкой адаптации к среде.

За стадией нелокализованности идет стадия формирования новой границы личности, что есть *психологическая травма*. Он обозначает данную стадию также термином «парадоксальной помощи», в силу того, что благодаря захвату ранее отторгаемого объекта у диссоциированного субъекта появляется перспектива обретения новых возможностей. Интерференция идентичностей проявляется в патологических явлениях по типу переживаний неопределенности, необъяснимости собственных поступков.

Завершающей является стадия *терпения, или посттравмы,* на которой происходит так называемая десенсибилизация личности к нормативам «чужеродной идентичности». Данная стадия может быть связана с крайне болезненными реакциями, выражающимися в посттравматической симптоматике. В логике И.Пригожина именно данная стадия может быть названа «психологическим хаосом». Рассуждая в общепсихологических терминах, можно констатировать, что фактом терпеливого отношения к собственной среде индивид выражает ответственное отношение к самому себе.

В качестве финальной стадии ученый пред полагает *относительную стабилизацию* личности, обусловленную возрастанием новизны восприятия окружающего и себя в нем, тогда среда обретает признаки утерянной плотности и непредсказуемости. У личности появляется стимул для новых переживаний, познания нового, восстанавливается способность к трансцендированию [2, с. 112].

В связи с этим, травматические и посттравматические явления по типу неопределенности, кошмаров, вспышек воспоминаний и т.д., действительно, могут выступать в качестве условия личностного изменения и появления новых возможностей личности.

Личностное изменение как процесс выживания действительно соответствует процессу психического здоровья-трансцендирования и состоит из нескольких стадий: относительного застоя, нелокализованности, или предтравмы, психологической травмы («парадоксальной помощи»), терпения, или посттравмы, и относительной стабилизации.

На основании изложенной процессуальной логики личностного изменения как необратимого, нелинейного, спонтанного перехода к новой идентичности П.В.Лужин считает возможным предположить, что способом личностного изменения является психологическая помощь личности на стадии терпения. Содержание данной помощи сводится к «проталкиванию» процесса личностного изменения до уровня стабилизации [3].

### 43.4. Конструирование корневой метафоры личностного изменения как психоиммунологического процесса

П.В.Лушиным предпринята попытка конструирования корневой метафоры личностного изменения посредством анализа его первичных концептуализаций, проведенных специалистами. Для этого рассмотрены различные интерпретации личности: как «совокупности черт (эмпиризм), как целостной структуры - гештальта, сопряженного с определенной активностью и не сводимого к сумме его частей (органицизм), как эпифеномена, функцию которого можно объяснить только в терминах «стимул-реакции» (механицизм), и, наконец, как открытой системы, способной к многомерным и полинаправленным изменениям (контекстуализм), - что, по его мнению, не только доказывает справедливость высказанного им понимания личностного изменения как обязательного атрибута открытой системы, но и расширяет его в том смысле, что любая трактовка личности сопряжена с адекватной ей формой изменения [2; 3].

В случае эмпиризма – это перемена в степени выраженности той или иной особенности или типа личности, что, конечно, напоминает категорию роста.

В рамках органицизма – личностное изменение необратимо, неотвратимо в достижении определенной цели и практически выступает в качестве синонима интеграции и развития.

При механицизме – оно есть количественное или «механическое» изменение.

Контекстуализм же ассоциируется им с пониманием изменения как перехода от одного контекста развития личности к другому. Это является еще одним свидетельством того, что процессуально личностное изменение раскрывается не просто переходом от одного контекста к другому, а двунаправленным процессом: с одной стороны, он представляет собой генерирование переходной формы, которая дает начало для возникновения новой идентичности личности, а с другой - ее интеграции в существующий «неарбитрируемый порядок вещей» [2; 3].

В рамках концепции развивающегося контекстуализма им найден способ преодоления противоречия между полаганием личностного изменения как генерирования нового и интеграции его в уже существующий контекст. Переход и развитие как изменение полагаются ученым как дополняющие процессы. Один из них имеет целевую детерминацию; другой, напротив, ее лишен. Если включать их в рамки единого процесса, то в результате он по своему характеру остается вероятностным.

Наряду с этим, П.В.Лушин констатирует, что анализ основных положений теории развивающегося контекстуализма подтверждает эффект «зонда», описанный А.Ш.Тхостовым. В частности, овладение переходной

формой или овладение границей, проходящей между сферами субъекта и объекта, дает возможность передвинуть границы наличной идентичности субъекта, восстанавливая действие принципа объективации: мир существует для сознания именно постольку, поскольку не может быть раз и навсегда учтен, и требует постоянного приспосабливания, осуществляемого здесь и теперь. Для субъекта мир вновь обретает свойства непредсказуемого, «непрозрачного», требующего новой адаптации и, следовательно, нового уровня личностного изменения и развития [3].

П.В.Лушин обращает внимание на то обстоятельство, что в рамках теории развивающегося контекстуализма личность уподобляется иммунной системе, обеспечивающей выживание в условиях значительных и непредсказуемых рассогласований личности и ее контекста. Содержание понятия иммунной системы, как известно, раскрывается с помощью понятия защиты организма от действия повреждающих агентов. В психологии таким понятием является «психологическая защита» как «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний [3].

Ученый связывает это с тем, что в психологии общепризнанной является связь психологической защиты с патологией. В то же время в медицине, наоборот, недостаток защиты или иммунодефицит является патологическим явлением. В таком случае под психологической защитой следовало бы понимать не «ограждение» сознания от травмирующих эмоций и состояний, а, напротив, их учет или включение в качестве условий для решения задач выживания. Поскольку условием работы иммунной системы является наличие агрессивного окружения в виде болезнетворных и неблагоприятных для жизни человека факторов, то условием существования личности не является развитие в направлении от комфорта к благополучию. Напротив, сила личности определяется способностью преодолевать сопротивление среды [3].

В сваязи с этим, П.В.Лушин формулирует нижеследующие положения.

В рамках теории развивающегося контекстуализма сложились основания, подтверждающие логику целого ряда исследований, раскрывающих содержание личностного изменения как процесса. Суть их сводится к тому, что в результате постоянного взаимодействия личности со средой («принцип эквивалентной причинности») личность, подобно иммунной системе, дает жизнь таким поведенческим формам, которые не соответствуют наличному “Я”-образу личности.

В зависимости от критерия непредсказуемости и антагонистичности рассогласования между личностью и средой вариативность этих переходных форм может варьироваться от форм тотального личностного изменения по типу посттравматических стрессовых нарушений [PTSD] до измененных состояний сознания, когда речь идет о предсказуемых и незначительных расхождениях между требованиями среды и личности.

Конструктивность данных явлений обусловливается следующей логикой работы иммунной системы-личности: личностное изменение является нормальной реакцией на крайне агрессивные и ненормальные условия, в которых оказался субъект. Интеграция переходных форм обусловлена анализом (рефлексией, самореференцией) условий ее происхождения, а также интерпретацией относительно наличного “Я”-образа и существующего “неарбитрируемого порядка вещей”, что есть социальная оценка. Результаты данных процессов образуют новые основания, с которыми идентифицируется личность.

Факт интеграции переходной формы создает условия для продолжения процесса личностного изменения путем перемещения границ идентичности личности, что подтверждается эффектом зонда и связанным с ним принципом объективации. В связи с этим, личность как открытая динамическая система благодаря процессу постоянного изменения остается в состоянии близком к гомеостазису. Это позволяет П.В.Лушину выдвинуть предположение, что условием самосохранения и, следовательно, выживания личности является толерантное отношение личности к средовым требованиям.

Личностное изменение как выживание необязательно может быть интерпретировано в терминах аристотелевской телеологии целей. Продолжая логику И.Пригожина, адекватной интерпретацией цели, как думает исследователь, может выступать понятие «парадоксального аттрактора» как тенденции индивида к постоянной интеграции во все новый жизненный контекст.

Подытоживая этот и предыдущие этапы исследования, автор концепции формулирует основные положения, характеризующие личностное изменение как выживание, выделяя при этом его корневую метафору. Эти положения весьма точно соответствуют предпосылкам личностного изменения, выделенным П.В.Лушиным в результате достаточно глубокого логико-психологического анализа личностного изменения [симультанность процесса ассоциации и диссоциации идентичности, интерференция контактирующих систем, непроизвольность, иррациональность, формирование самоидентичности путем изоляции системы от среды (установление границы) с помощью языка, формирование новой идентичности посредством снятия границы между системой и средой посредством объединения, их коммуникации (энтропия): распад границ связан с нарастанием патологических явлений].

Перечисленные положения, характеризующие содержание личностного изменения, дают основания ученому присоединиться к сторонникам развивающегося контекстуализма, признающим в качестве отражающего сущность личностного изменения метафору иммунной системы. О справедливости данного соображения свидетельствует также не только признак преодоления субъектом выживания психической травмы (он представлен практически во всех рассмотренных им концептуализациях), но и сопоставление содержания общенаучных понятий иммунитета и выживания. Под выживанием понимается «процесс продолжения жизни в неблагоприятных и даже враждебных условиях, в присутствии враждебного агента» [3]. В содержание понятия «иммунитет» включается способность «живых организмов противостоять действию повреждающих агентов, сохраняя свою целостность, биологическую индивидуальность; защитная реакция организма» [3]. Если признать то, что «продолжение жизни» является синонимом «противодействия дезинтеграции организма», то в обоих определениях идет речь о способности выживать в неблагоприятных, травматических или даже враждебных условиях.

Как считает П.В.Лушин, иммунная реакция организма на окружающие его условия является одновременно ограничением и преимуществом. Ограничением – потому, что болезнь связана с целостным вовлечением организма в

период страданий, которые как бы фиксируют тот факт, что он находится на максимуме своего функционирования и работает «вразнос». Болезнь является *преимуществом* – в силу того, что организм вынужден создавать для себя новые возможности посредством смены и освоения принципиально нового контекста своего развития. Организм вынужден периодически менять условия собственного существования и «заболевать», встречаясь с новыми видами или модификациями болезнетворных факторов и принципиально новыми способами противодействия им.

Следуя вышеизложенной логике, исследователь получает метафору, позволяющую описать содержание личностного изменения в терминах работы иммунной системы. Он обращается также к поиску литературных источников, проливающих свет на психологический аспект иммунной системы. Интересен тот факт, что единственной возможностью описать механизмы личностного изменения в психотехнических терминах явилось новое психологическое направление с названием «Психонейроиммунология» (psychoneuroimmunology или сокращенно PNI, далее используется аббревиатура ПНИ).

Психоиммунология, в отличие от психонейроиммунологии и иммунологии, в собственном смысле слова должна означать, по мнению П.В.Лушина, изучение способности выживать психически, то есть осваивать неизвестные жизненные контексты, заданные в переходных ситуациях. В настоящее время пока не прослеживаются исследования, специально посвященные данной психоиммунологической проблематике в собственном смысле слова, поэтому ученым рассматривается ее проблематика в общепсихологическом контексте феномена психологической защиты и толерантности.

Понятие защиты (так называемого «иммунного эффекта») определяется по-разному. Наиболее распространенное определение – *ограждение* от вредного или неблагоприятного. Предполагается, что прекратить вредное воздействие некоторого агента возможно путем изоляции от него. Другое определение: защита – это *уничтожение* вредного агента. Содержание данного определения раскрывается в боевых терминах «сильный–слабый». Естественно, более защищенный побеждает в результате борьбы или, по крайней мере, соревнования. Логично в этом контексте, что слабый вынужден прекратить свое существование. Третье определение: защита – это *взаимодействие*, позволяющее интерпретировать, например, «врага» как условие развития. Данное определение полагает субъектов взаимодействия в качестве взаимодополняющих агентов. Никто из них не исчезает, а лишь модифицируется в соответствии с условиями взаимодействия. Если задать темпоральный аспект при определении понятия “защита”, то защитой можно назвать процесс *трансцендирования*, например, в следующем направлении: сначала система личности обособляется, выстраивая определенный кордон, через который возможна, так сказать, «дозированная» или контролируемая коммуникация с неблагоприятными внешними факторами (первое определение), что является условием для возникающего противостояния или борьбы (второе определение); далее складываются предпосылки для выработки «антител», то есть известной коммуникации ранее антагонистических агентов (третье определение). По мере их взаимной модификации и адаптации они становятся безразличными в отношении друг друга. Здесь мы обнаруживаем появление четвертого определения защиты в терминах безразличия, индифферентности или толерантности к существующей среде, что в известном смысле может быть ассоциировано с этапом застоя в развитии системы личности [3].

Более того, темпоральная логика, выявленная автором концепции ранее стадиальная модель личностного изменения, а также представления о психическом здоровье как процессе трансцендирования являются необходимыми и достаточными основаниями для выделения еще одного определения защиты как смены существующего контекста путем включения в него принципиального новых факторов. Работа иммунной системы в данном контексте переопределяется в терминах необратимого процесса, содержание которого не в снижении уровня проблемности личности, а, напротив, в его постоянном росте, не столько в активизации и вычерпывании имеющихся скрытых ресурсов или механизмов защиты, а в их постоянном обновлении и реконструкции. В результате непрекращающихся контекстуальных переходов среда обретает признаки непрозрачности, плотности, содержащей в себе возможности нового развития.

Одним из условий и одновременно форм такой защиты П.В.Лушин признает феноменологию, близкую к переходным явлениям по типу посттравматического стрессового нарушения, которое символизирует смену уже освоенного и, вполне возможно, изжившего себя типа иммунной самоорганизации или оснований работы иммунной системы (что и есть личностное изменение как выживание или межсистемный переход к новой идентичности). Интегрирующей формой психологической защиты, отвечающей современным экопсихологическим и психоиммунологическим представлениям, является процесс *постоянной, необратимой, нелинейной и малопредсказуемой реконструкции оснований собственной жизнедеятельности, что, вероятнее всего, соответствует работе иммунной системы [3]*.

В целом, для ученого очевидно, что исходным отношением в данном контексте является отношение «проекции», когда субъект интерпретирует собственную среду в терминах отношений к самому себе. Также у него не вызывает сомнений и то, что трактовка психологической или любой другой защиты в качестве коммуникации и взаимодействия имеет место в случае, когда окружающая среда интерпретируется индивидом в терминах диспозиции «дома» или «друга». Ее содержание переопределяется в соперничество или даже борьбе при ассоциации окружающей среды с элементами «вражеского» окружения. Логичным ему представляется и то, что, когда индивид полностью защищен от окружающей среды прочной границей, психологическая среда видится ему как безразличная. На самом же деле безразличной среда становится в случае их взаимной адаптации друг к другу - тогда среда теряет свой развивающий потенциал [3].

Травматическое развитие иммунной самоорганизации, скорее всего, соответствует какой-то иной диспозиции, символизирующей переход к иному типу самоорганизации. Данная диспозиция выступает в качестве условия для построения новой системы развития индивида, а значит – воспроизводства существующих диспозиций и типов психологической защиты на принципиально новом смысловом основании.

Выделенная исследователем корневая метафора личностного изменения находится в соответствии с психоиммунологической и экопсихологической логикой современных теоретических и прикладных исследований. В их контексте можно утверждать, что психологический смысл корневой метафоры личностного изменения – работа

иммунной системы – представляет собой сохранение целостности личности как открытой динамической системы в определенном социокультурном и природном контексте. Этот процесс имеет признаки необратимого, малопредсказуемого, нелинейного перехода-реконструкции оснований собственной деятельности.

Данный переход характеризуется двумя основными типами: развитием как исчерпанием возможностей актуальной идентичности/потенциала личности и выживанием как конструированием принципиально нового потенциала, обновленной идентичности. Критерием наступления последнего выступает симптоматика, близкая к посттравматической. Последняя представляет собой адекватную реакцию на экстремальность психологических условий изменения и соответствует признаку психического здоровья как процесса трансцендирования [3].

### 43.5. Психотерапевтическая форма личностного изменения

П.В.Лушин считает, что психотерапевтическое изменение – это форма личностного изменения, содержание которой обусловлено изменением переживаний клиента посредством (группового или совместно с психологом) изменения нарратива, коммуникации личности о происшедшем. В силу того, что проблема не бывает индивидуальной, проблемной является система, реальная или идеальная группа индивидов (вовлеченных в процесс коммуникации по поводу расхождения индивидуальных смысловых пакетов). При этом содержание психологической помощи сводится к формированию общего языка в интерпретации события. Тем самым психолог не изменяет личность клиента – он создает условия для изменения языка, с помощью которого он описывает свой опыт. Более того, если учесть, что позиция психолога не является абсолютной, то изменяются все вовлеченные стороны, включая и личность психолога [3].

Психотерапевтическое изменение нацелено, по убеждению ученого, прежде всего на достижение максимального уровня адаптации между личностью и социальной средой. В связи с этим, если психолог не реализует ожидания клиента, то есть не находит с ним общего языка в конструктивной квалификации события, проблема может приобретать не только межличностный, но и социальный характер. Изменение языка описания события (под языком подразумеваются все формы коммуникации) приводит к изменению качества переживаний клиента, к трансформации образа его будущего.

Роль психолога состоит не столько в осознании причин происшедшего с клиентом, сколько в устранении проблемного поведения посредством предоставления альтернативной формы его описания(й), а также его координации с целью выработки нового. Психолог использует ситуацию психотерапевтического изменения с целью доопределения и даже переопределения (например, в случае профессионального сгорания) собственной профессионально-личностной «карты» действительности. Этим достигается преодоление традиционно доминантной позиции психолога в общении с клиентом. Психотерапевтическое изменение представляется скорее в терминах взаимного внушения, или, иначе говоря, конструирования новой идентичности на основе коммуникации наличных.

Как считает П.В.Лушин, психотехнические структурные компоненты гипотетической модели личностного изменения могут совпадать со следующей трактовкой психодинамики психотерапевтического изменения [3].

1. Вначале, осознав истощение ресурсов внутренней помощи, клиент формулирует, прежде всего для себя, нарратив, вербально-невербальную репрезентацию собственной переходной формы. Данный компонент можно было бы назвать внутренней готовностью к изменению собственной модели, которая не позволяет успешно интерпретировать собственные поведенческие формы.
2. Далее происходит поиск (вероятно, на неосознаваемом и аффективном уровне) субъекта, чья модель реальности входит в отношения дополнения с исходной моделью клиента. Факт своей готовности к кооперации психолог подтверждает соответствующей готовностью к обогащению своей профессионально-личностной модели. На данном этапе следует говорить о коммуникации готовности к кооперации и формировании «предраппорта», под которым автор концепции понимает толерантность к восприятию особенностей индивидуальных моделей.
3. Опираясь на достигнутый уровень раппорта и опыт профессиональной деятельности, психолог может начинать транслировать (индуцировать) собственный нарратив. Возникающие сопротивления являются основой для доопределения конструкта психолога и принятия оснований, с которыми идентифицируется клиент.
4. После возникновения рабочего союза (раппорта) происходит построение определенного коммуникативного пространства, адаптирующего различия контактирующих оснований психолога и клиента. По своему происхождению данный конструкт есть результат интерпретации.
5. Данная последовательность коммуникаций может повторяться до тех пор, пока не сформирован коллективный субъект, в котором исходная переходная форма клиента развивает профессионально-личностную модель психолога.

В ситуации психологической помощи П.В.Лушин определяет задачу психолога как *сохранение онтологического статуса неопределенности личности клиента,* который склонен идентифицировать себя только с одним из диссоциированных оснований – стабилизацией. В то же время, как всякая открытая система, личность стремится и во взаимоисключающем направлении дестабилизации. Сохранить статус неопределенности возможно путем непрекращающегося процесса *поляризации* (в терминах С.А.Капустина) *исходной личностной позиции клиента [3]*.

В рамках данного и других подходов, представляющих жизнь человека в терминах поступательного развития, переходные периоды возрастного развития предсказуемы в принципе. Уже в детстве ребенок достаточно свободно ориентируется в том, что (или даже когда) он пойдет или закончит школу, получит профессию, выйдет замуж или женится, родит детей и т.п.

В этом контексте воможно, согласно гипотезе исследователя, предположить, что одним из самых тяжелых нарушений в жизни любого человека является непредсказуемое, нелинейное развитие событий, выходящих за рамки привычной развертки социально индуцированного конструкта о том, что жизнь – это переход от одного уровня развития к другому.

Таким и является посттравматическое стрессовое нарушение, которое определяется как событие, выходящее за пределы обычного человеческого опыта (катастрофа, авария, серьезная болезнь, потеря очень близкого человека и т.п.). В терминах центрального времени, подобное расстройство ритма («фибрилляция») является исключительным событием жизни, которое нарушает не только представления субъекта о ходе жизни, но и рушит фундаментальную

последовательность единиц времени.

Если исходить из того, что категория объективного времени является мощным, крайне устойчивым социальным конструктом, то аналогичное можно было бы, по мнению П.В.Лушина, отметить и в отношении субъективного времени, которое также есть конструкт, отражающий условия жизни его субъекта. Например, в качестве его образующих могут выступать биографические временные конструкты его родителей (генетический аспект), историческое время, то есть временной конструкт конкретной эпохи («двадцатый век – век сверхзвуковых скоростей»), и, естественно, объективный, то есть социально принятый, временной конструкт и т. п.

Отсюда следует, как утверждает исследователь, что ситуация радикального перехода к новым условиям социальной или индивидуальной жизни (например, научное открытие, имеющее выраженный социальный смысл) является ситуацией преодоления своеобразного застоя, то есть изживания и разрушения прежней временной единицы и конструирования новой. На уровне содержания это означает появление признаков не нового *периода* жизни, а «новой жизни при жизни», зарождение нового отсчета времени и, следовательно, перепрограммирование (реинтерпретация) оснований собственного существования.

Исходя из чисто логических оснований, восстановление, то есть конструирование нового субъективного ритма психической активности, мыслится в терминах внешнедетерминированного преодоления неопределенности единицы субъективного времени или, в терминах Б.И.Цуканова, «фазовой сингулярности» [3], что есть, по мнению исследователя, дефибрилляция.

В ходе исследования психотерапевтической формы личностного изменения, П.В.Лушин приходит к следующим утверждениям:

Во-первых, психотерапевтическое изменение представляет собой социально обусловленную форму личностного изменения, содержание которого заключается в совместно-распределенной форме конструирования новой идентичности личности клиента. Одним из определяющих его условий является коммуникация профессионально-личностной модели психолога и имплицитной модели психического здоровья жертвы травматического процесса.

Во-вторых, изучение психологических оснований психотерапевтического изменения как одной из форм личностного изменения позволяет отнести его к необратимым, нелинейным и малопредсказуемым процессам самосохранения открытой системы личности при переходе ее к новой идентичности.

В-третьих, общепсихологический анализ психотерапевтического смысла одной из наиболее эффективных методик личностного изменения ДПДГ (десенсибилизация и проработка травм движениями глаз), рассработанной профессором Шапиро и тщательно проанализированной П.В.Лушиным в изучаемом контексте, дает основания уточнить содержание психотерапевтического изменения в терминах внешне детерминированной формы индуцирования ритма конструктивной активности личности в условиях экстремального развития. Одним из способов индуцирования ритма центральных часов индивида являются саккадические движения глаз. Можно предположить, что другой способ – конструирование новых смысловых оснований личности, отвечающих признакам переходных психических форм [3].

В-четвертых, рассмотренная методика ДПДГ представляет собой механизм восстановления ритма центрального времени субъекта посредством следующих трех компонентов: 1) Формулировка нарратива травмы в максимально генерализованном виде – «положительная когниция, или самоутверждение». 2) «Экологичное, то есть абсолютно положительное, принятие переходных форм в виде абреакций (патологических реакций), вызванных процессом десенсибилизации движениями глаз (саккадами). Последнее выражается в словесных формулах психотерапевта типа «Следите за тем, что происходит, и давайте свой отчет» или «Оставьте все как есть и продолжайте переживать то, что происходит в сознании…». 3) Фиксация ритма центральных часов субъекта, обнаруживающего у себя эффект десенсибилизации, когда негативная когниция, или самоутверждение, постепенно снижает уровень патологичности: травматическая симптоматика осмысливается в терминах либо нейтрального, либо положительного или ресурсного опыта.

Вместе с тем, П.В.Лушин выходит за пределы чисто психотерапевтической формы личностного изменения и рассматривает его педагогическую форму.

### 43.6. Педагогическая форма личностного изменения

Педагогическая форма личностного изменения рассмотрена П.В.Лушиным в нескольких аспектах. Первый из них заключается в кросс-культурном анализе двух наиболее известных концепций учебной деятельности – отечественной, выполненной в рамках теории В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, а также В.В.Репкина, С.Д.Максименко, А.К.Дусавицкого, - и зарубежной (американской) теории формирования критического мышления М.Липмана. Им показано, что существенное отличие данных форм педагогического изменения состоит в различии модификаций одной методологической, в частности, конструктивистской, основы (Л.С.Выготский, Дж.Дьюи, Р. Пиэрс). Целью первой является формирование научно-теоретического мышления, второй – критического мышления, обусловливающего толерантное отношение к действительности. Исходной формой педагогического изменения выступают в первом случае совместно-распределенная деятельность учащихся, во втором – учебная группа как «сообщество исследователей». На основе кросс-культурного, экопсихологического анализа автором концепции сконструирована экопсихологическая форма совместно-распределенной учебной деятельности. Последняя представлена в виде самоорганизующейся открытой системы, регулирующей определение не только собственных целей, но и способов их реализации, оценки и самокоррекции. Определены условия, а также общее содержание так называемого «парадоксального управления» (или «экологической учебной фасилитации»). В связи с этим, ученым сформулирована гипотеза о парадоксальной и экологической природе управления процессом личностного изменения.

Итак, рассмотрев особенности личностного изменения в психотерапевтическом контексте, П.В.Лушин пришел к заключению, что оно действительно обусловлено процессом (иммунологической) самоорганизации открытой системы личности посредством необратимого, нелинейного и малопредсказуемого перехода к новой идентичности. В связи с этим, он предположил, что перенесение данной трактовки в педагогический контекст, ассоциированный прежде всего с противоположными характеристиками обратимости, предсказуемости и линейности, может позволить

в более детальной форме раскрыть содержание общепсихологических оснований личностного изменения. Для проверки данной гипотезы исследователь обратился к анализу наиболее современных и в известном смысле развитых концепций педагогической формы личностного изменения – В.В.Давыдова и М.Липмана. Он проанализировал их в аспекте сопоставления некоторых социо-культурных и экопсихологических аспектов их возникновения.

В тоталитарной образовательной системе основной целью выступало, по мнению психолога, формирование гармонически развитой личности. Реализация данной цели была обусловлена тем, что школа призвана была социализировать личность ребенка, то есть передать ему основные ценности, «родовые способности», накопленные и осваиваемые человеческой культурой. Предполагалось, чтобы гармонически развитая личность, по мере вхождения в культуру, также преобразовывала ее, становилась активным строителем лучшего общества.

Однако на деле одна из ведущих проблем советского образования, как это представляется П.В.Лушину, состояла в неконгруэнтности, то есть декларировалось одно (формирование активного субъекта, строителя нового общества), а фактически делалось другое: индуцировалась субъектно-объектная модель, в которой ученику было предписано следовать указаниям старших, свобода была ограничена возможностью конструировать только способы освоения и репродукции извне задаваемого материала.

Альтернативная модель (существующая, как было принято называть, в «капиталистической» образовательной системе), в своих лучших проявлениях придерживалась демократических целей воспитания личности, которой предписывалось быть толерантной и одновременно ответственной. Основной моделью демократического воспитания является субъектно-субъектная модель, в которой ученик имеет возможность определять способы решения не только репродуктивных, но и творческих задач. В таком случае можно полагать, что имплицитно под толерантностью понималось стремление к творческой реконструкции оснований собственной жизнедеятельности [3].

Первая (тоталитарная) воспитательная парадигма опирается на материалистический подход к воспитанию, предполагающий абсолютность научного знания или способов его добывания, поэтому наиболее развитой формой обучения являлся и до сих пор является преимущественно деятельностный подход, предполагающий овладение не только конкретными научными знаниями, но и способами их добывания. Одним из основных и развитых способов реализации данной педагогической модели явилась концепция В.В.Давыдова, направленная на формирование теоретического (научного) мышления.

Вторая (демократическая) воспитательная парадигма зиждется на пост-модернистской и конструктивистской моделях, признающих принципы относительности не только знания, но и способов его усвоения, а также того принципа, что действительность не столько отражается, познается, сколько конструируется на основе процесса коммуникации относительных знаний, а также частных моделей действительности и способов их конструирования. Это значит, что основным способом конструирования новой реальности является коммуникация существующих моделей реальности, которые служат в качестве основы для конструирования (перехода к) новой, более адекватной реальности (базовая интеллектуальная способность – интерпретация, воображение).

В этом смысле одной из основных задач совершенствования образования в настоящих условиях может выступать, по мнению психолога, сохранение всей экопсихологической матрицы человеческого сознания, в которой демократические и авторитарные диспозиции являются ее элементами. Способом сохранения экопсихологической матрицы является конструирование такого контекста, который снимает противоречия между различными взаимоисключающими диспозициями.

Под «экологическим мышлением» обычно подразумевают способность заботиться, сохранять среду своего существования. В избранном П.В.Лушиным контексте под таким мышлением (а оно не противоречит демократическому) понимается конструирование таких контекстов, которые снимают противоречия в рамках социокультурной матрицы (где социокультурная матрица – это исторически обусловленная система диспозиций или отношений к самому себе и окружающей действительности). В традиционных интерпретациях экологического мышления подчеркивается момент сохранения окружающей человека среды в аспекте обратимого перехода к уже отжившим уровням развития. Например, экологи порой настаивают на возрождении того или иного вида растений, закрытии АЭС, отмежевываясь тем самым от простого факта, что исчезновение растений или появление новых источников энергии лишь в редких случаях продиктованы волюнтаризмом отдельного человека или групп людей. Они отражают сложившийся уровень социальных потребностей на определенном этапе истории.

Специфической ситуацией для экологического мышления являются изживание старого и переход к новому потенциалу, новым возможностям развития как отдельного индивида, так и коллективного субъекта (будь это класс учеников, страны или экосистемы). Доступная иллюстрация – переход к новым основаниям демократического образования в Украине. Опыт перестройки и независимости показывает, что однозначно позитивных эффектов не дает ни возвращение к прежним недемократическим субъектно-объектным формам, ни переход к относительно новым, субъектно-субъектным (вспомним так называемую «педагогику сотрудничества») формам педагогического взаимодействия. Не помогают и простая комбинация, смешение данных форм. Логично предположить, что речь идет о смене образовательной парадигмы. Это соображение подтверждает вышеотмеченные наиболее критические направления развития педагогической парадигмы [3].

Как концепция В.В.Давыдова, так и концепция М.Липмана соответствуют, по мнению П.В.Лушина, принципам экологичности только при условии учета названных выше противоречий. В наличном виде данные концепции представляют собой добротный фундамент для построения экопсихологических представлений о личностном изменении, в основу которых могут входить положения о содержании педагогического изменения как крайне противоречивого и вместе с тем парадоксально управляемого процесса.

Ученый предпринимает попытку построить экопсихологическую интерпретацию такого понятия, как «критическое мышление» или «экологическое мышление», обусловливающего самоорганизацию открытой системы личности в условиях не только стабильного, но и экстремального развития. Он делает это на примере реинтерпретации психологического содержания основной формы педагогического изменения в так называемой «Философии для детей» (ФДД), которую принято называть учебной группой «Сообщество исследователей» (СИ), в терминах выше рассмотренных экопсихологических и системно-диалектических представлений о личностном

изменении. Все беспокойства, которые ассоциированы с распространением ФДД, обусловлены тем, что ее методология бросает вызов основам личностного и группового развития [3]. Он полагает, что это сопротивление лежит на самом глубинном уровне, где психология и философия теряют междисциплинарные различия.

Для раскрытия системно-диалектического и экологического содержания психодинамики СИ П.В.Лушин предлагает оригинальную стадиальную интерпретацию СИ-процесса, упомянутого выше. Заложенные в его интерпретации принципы отражают содержание социально-психологического процесса реконструирования. Их анализ дает представление о том, насколько процесс СИ отличается от монологической «назидательной» учебной модели [3].

*Стадия 1*. Предъявление эмоционально и философски «заряженного» учебного текста. Чаще всего это описание (нарратив) определенного жизненного события. Если сопоставить данную стадию с аналогичной в контексте психологического консультирования, то подобный материал дает психологу клиент. В СИ идентичный материал оформляется в виде проективных реакций учащихся на воспринятый текст.

*Стадия 2*. Организация диалогической коммуникации. По своей сути – это совместная интерпретация исходного текста. Общение осуществляется в относительно спокойной, комфортной обстановке. Обычно оно разворачивается вокруг глубинных смысловых структур, составляющих содержание философии как дисциплины, в частности, понимания того, что такое личность, экзистенция, опыт, знание, отношение, справедливость, красота и т. д.

*Стадия 3*. Конфронтация, посредством которой происходит четкое определение смысловых позиций. В силу того, что данная стадия социально опосредована и зиждется на принципах многомерности и диалогичности, противоречия между взаимоисключающими точками зрения обычно разрешаются посредством перехода на более высокие смысловые уровни. Глубинным механизмом взаимодействия является децентрация. Участники дискуссии, вступая в интерсубъектное пространство («Между» - «in-between»), переходят с индивидуального уровня на системный. Система как целое, по логике своего происхождения и развития, всегда «превосходит» логику составляющих ее элементов. В этом смысле системные явления, особенно с точки зрения отдельно включенного в нее индивида, могут восприниматься как хаос. В момент его наибольшей выраженности единственным способом ориентации и, следовательно, стабилизации (по Пирсу – это «приманка», по И.Пригожину – «аттрактор» [3]) является интуитивный процесс. Входя в систему, учащийся как бы теряет контроль над происходящим. В терминах Сократа это звучит как «отпустить развитие аргументации в логике самих аргументов».

*Стадия 4*. Реконструкция отношений на индивидуальном и групповом уровне. Здесь имеет место появление новых перспектив развития, философских обобщений, новых подходов к оценке учебных и внеучебных ситуаций. Реконструкция, по выражению Пирса, практически никогда не бывает полной. Входя в пространство меж- и внутрисистемных взаимодействий, человек осознает, что реконструкция – это непрекращающийся процесс смены ее форм. Она предполагает зарождение и развитие не только объективно-философского, но и субъективно-психологического содержания. В мире интерсубъектности учащиеся начинают полагать себя как интерсубъекты. Они думают, чувствуют в терминах не только своей(их), но и значимой(ых) для себя другой(их) личности(ей). Происходит эффект существенного расширения (а в некоторых случаях «потери») собственных границ.

Процесс предоставляет определенный парадокс: с нарастанием чувства интеллектуального и личностного комфорта участники СИ рефлекторно движутся в направлении конфронтации смысловых моделей. В результате появляется перспектива возникновения новых уровней стабильности, что может интерпретироваться как трансцендирование. В случае застревания СИ на стадии «комфорта» (стадия 2) или конфронтации (стадия 3) факт трансцендирования все равно происходит, только не на философском, а на эмоциональном уровне. В логике прогнозируемой групповой динамики, участники, избегающие конфронтаций, будут сочувствовать, сопереживать друг другу или даже завершать «незавершенные дела» (unfinished businesses), однако, вероятнее всего, им не удастся попасть в поле осознаваемых философско-психологических обобщений. Например, один из членов СИ может быть крайне неудовлетворенным в отношении группового поведения одного из своих коллег. Предприняв попытку высказать свое негодование в его адрес, он может услышать в ответ просто извинение. Между тем, за «неблаговидным проявлением» может стоять глубинное расхождение смысловых жизненных позиций. Факт примирения уводит группу от совместного исследования важных для ее членов тем. Как результат - ситуация разрешается эмоционально, без адекватного философского осмысления. В данном случае путь развития СИ – от психологии к философии. Возможен и обратный процесс, когда «проецирование» на «интерсубъектное групповое поле» философского материала «запускает» психологическое содержание (чувства, отношения и т. п.) с перспективой для еще более глубокой философской проработки.

Итак, как констатирует ученый, групповой процесс в СИ начинается с установления атмосферы принятия и психологического комфорта, затем продвигается в направлении конфронтации и ее преодоления на более продвинутом этапе новой стабилизации. В этом процессе ничто не может быть заранее известно: ни скорость, ни стиль продвижения, ни появление результатов. Группа может развиваться либо по пути конфронтации оснований смысловых моделей ее участников, либо избегания важных тем. Если СИ все же рискует, входя в конфронтацию, можно ожидать такого периода, когда фасилитатор теряет контроль над групповым процессом. Именно в такой ситуации складываются наиболее благоприятные условия для принятия каждым из участников ответственности за факт и качество трансцендирования. Это и есть момент зарождения и материализации коллективного субъекта как совместной групповой идентичности. Возникает такая форма ответственности, которая распределяется между всеми участниками коллективного субъекта. Если в такой момент фасилитатор не прекращает контроль и доминирование над группой, зарождение коллективного субъекта практически обречено на неудачу.

По мнению П.В.Лушина, модель учебной группы «Сообщество исследователей» отличается (от традиционной) следующими основными «альтернативированными» принципами.

**Принцип** абсолютного положительного отношения против принципа условно положительного отношения. Согласно принципу традиционной модели, действия учащихся (равно как и учителя) квалифицируются как успешные только в том случае, если они соответствуют ожиданиям или стандартам определенного авторитетного лица либо инстанции. В модели СИ не только содержание, но и право на выражение собственной позиции – дело совместного

обсуждения в рамках коллективного субъекта. Абсолютно положительное отношение является базовой характеристикой здоровой системы.

**Принцип** перехода – «порядок через хаос» против принципа постепенного изменения. В традиционной модели педагогическое изменение представлено в форме обратимого и линейного. «Хаотические явления» по типу нарушения дисциплины, учебной тревожности, низкой успеваемости расцениваются как явно отрицательные. Учителям настойчиво рекомендуют избегать их рецидивов, по крайней мере в условиях школы. В модели СИ подобные явления интерпретируются как естественные и, зачастую, необходимые интегрирующие реакции на определенные моменты групповой динамики. В данном смысле хаос указывает на возможность перехода на более высокий этап развития. Процесс перехода в данном случае отличается признаками необратимости, нелинейности: необратимость означает то, что никакая открытая социальная система не способна на прямое восстановление прежнего состояния; нелинейность предполагает то, что характер изменения происходит далеко не всегда в форме постепенного количественного накопления. Часто мельчайшие изменения в системе индивидуального и группового развития приводят к тотальному педагогическому эффекту (так называемый «эффект бабочки»).

**Принцип** неопределенности: ни скорость, ни стиль, ни результаты группового процесса не могут быть заранее предсказаны против принципа полной детерминации учебно-воспитательного процесса. В традиционной педагогической модели принято считать неоспоримым, что неопределенность и неуверенность учителя в характере и результатах собственных педагогических действий являются синонимами педагогической неудачи. Как следствие – учебный процесс регулируется не только учебной программой и планом занятия, но и общими инструктирующими материалами по типу методических рекомендаций. В модели СИ все ее компоненты: индивид, группа и программное содержание - составляют единое целое. Результаты взаимодействия этих компонентов мало предсказуемы: элемент, тормозящий развитие системы, впоследствии может взять на себя функцию конструктивного преобразования, запускающего появление неаддитивных новообразований. Кроме того, система абсолютно «дружелюбна» к использованию любого из стилей педагогического руководства или учебной деятельности. Иногда фасилитатор может избрать лекционную форму преподавания или отработку определенного материала в упражнениях либо, наоборот, предоставить учащимся полную свободу генерировать учебные задачи самостоятельно: стиль скорее расширяет свободу, чем сдерживает ее.

**Принцип** коллективного субъекта как совместной групповой идентичности, взаимной вовлеченности и распределенной ответственности против принципа индивидуальной ответственности субъекта (учителя или учащегося), который претендует на полный контроль за происходящим. Субъекты традиционной педагогической модели либо игнорируют, либо избегают таких проявлений системности, как групповые интересы, ценности, коллективная идентичность. В модели СИ коллективный субъект трактуется как условие самоорганизации, ресурсы которого крайне редко доступны отдельному индивиду. В этом контексте демократия, как нормативный идеал, представляет собой форму радикального оптимизма. Данная модель полагает индивида и социум в терминах открытых систем, их целями являются: единство в многообразии, автономия во взаимозависимости, индивидуальное здоровье как элемент и результат группового здоровья. Группы, не обладающие данными свойствами, испытывают сложности в образовании коллективного субъекта; поэтому существует большая вероятность их распада или переформирования. Социальные формирования, подобные СИ, тяготеют к коллективному смысловому пространству («между»). Это повышает их выживаемость в условиях близких к экстремальным. Э.Левинас [3] неоднократно отмечал, что «другой» порождает такую форму ответственности, которая не менее важна, чем ответственность перед самим собой.

Ученый задался целью изучить особенности личностного изменения на базе факторов переноса закономерностей и педагогического опыта из одних условий (в частности американской системы обучения критическому мышлению) в другие (систему школьного образования в Украине). Для определения стратегии переноса сначала следует провести теоретический анализ проблемы переноса.

В данном контексте субъект переноса должен решить, как минимум, несколько задач: определить содержание не только того, что переносится (задача 1), но из какой системы (задача 2), а также в какую (задача 3). К тому же следует учесть, что субъект(ы) переноса также обладает определенной смысловой позицией. Поэтому в содержание переноса следует включить и ее особенности (задача 4). Для того, чтобы выделить (отрефлексировать) последнюю, субъект вынужден занять метапозицию по отношению к самому себе (задача 5). По мнению известного российского психолога Ф.Е.Василюка, рефлексивная позиция – также «не беспредпосылочна». Выяснить основания собственной метапозиции – крайне сложная задача, выполнение которой требует занятия мета-метапозиции (задача 6).

Таким образом, основным противоречием в аспекте демократизации образования в Украине являются теоретическая и практическая готовность к принятию и развитию более прогрессивных форм образования и вместе с тем отсутствие явной тенденции к их практическому распространению.

Для обнаружения путей преодоления данного противоречия и, следовательно, решения проблемы переноса педагогической формы или технологии в кросс-культурном аспекте необходимо проанализировать содержание одной из так называемых «авторитарных педагогических форм». В результате обнаруживается их значительная социально-культурная обусловленность, в частности, при сопоставлении с рядом условий в американской школе [3].

Во-первых, исследования в области социальной психологии показывают, что ни один из стилей руководства (равно как и педагогической деятельности) не является преимущественным, каждый адекватен определенным условиям. Например, даже попустительский, или крайне либеральный, стиль педагогического руководства является адекватной формой педагогики в условиях сформированного коллектива, особенно творчески развитых детей. В такой ситуации педагог превращается либо в посредника для решения административных задач, либо в сотрудника совместно-распределенной творческой активности в классе.

Во-вторых, исторически сложилось так, что на территории бывшего СССР была поставлена задача за очень ограниченный промежуток времени решить проблему не только элементарной грамотности, но и формирования образованного человека (что в принципе было реализовано и признано всей мировой общественностью). Если учитывать экстремальность ситуации, в которой данная цель была достигнута (разруха, войны, экономическая нужда,

катастрофическая нехватка учебников, материального обеспечения школ), то становится понятной ведущая роль учителя, в значительной степени компенсирующего не только отсутствие учебников и компьютеров, но и необходимой научной информации и т. п.). Более того, подготовка к коллективной форме преподавания всегда считалась менее сложной, чем к индивидуальной. В данном контексте преобладанию репродуктивных и коллективных форм обучения содействовали также внешние факторы: низкая заработная плата и превышающая все мировые нормы учебная нагрузка. В такой политической и экологической ситуации авторитарная педагогика по праву расценивается в качестве адекватного подхода для достижения поставленных целей.

В-третьих, говоря по существу, ведущая объяснительно-иллюстративная форма обучения (например лекция) сама по себе не является более ущербной, чем любая другая. В ней преподаватель имеет возможность поделиться своим уникальным опытом освоения сложных моментов учебной дисциплины, внести в нее элементы эмоционального, личностного отношения к предмету. В процессе «лекционного диалога» с аудиторией учащихся учитель может не только реконструировать спектр точек зрения, но и ее историческую логику развития. К тому же в развитой лекционной форме слушатель получает возможность задавать вопросы, вести беседу с интерпретатором учебного материала. Компетентный учитель, свободно владеющий материалом, всегда выступал в качестве мотивирующего начала для слушателей, имеющих перед глазами яркий пример незаурядной личности.

В-четвертых, широкое распространение объяснительно-иллюстративных форм обучения обусловлено невозможностью привлечения так называемых помощников («классных дам», ассистентов учителя), распространенных в школах Запада, в частности в США). Одна из их функций – контроль за элементарной дисциплиной.

В-пятых, рассмотрение лекционных форм обучения исторически и по существу связано с практическими и семинарскими формами проработки материала, которые представляют собой дискуссионную и которые близки к субъектно-субъектной форме учебного взаимодействия.

Вышеперечисленная аргументация еще раз подчеркивает справедливость того факта, что ни одна из форм обучения, включая директивные и даже тоталитарные, не является лишней или ущербной, особенно если учитывать определенный культурно-исторический контекст. Вследствие этого, ни одна из существующих систем и форм образования не может быть перенесена в оригинальном виде.

В таком случае речь может идти о понимании переноса (включая педагогический) в терминах конструирования относительно новых оснований школьного и вузовского образования, суть которого – в преодолении противоречий существующей системы на новом уровне развития. Отсюда следует, что в украинской системе образования в период демократических преобразований происходит конструирование новой педагогической парадигмы. Если очертить ее наиболее общие признаки, то одним из ведущих выступает экологичность системы образования вообще и процесса формирования критического мышления в частности. Под экологичной понимается такая образовательная форма, которая а) не только не отторгала бы ни одну из существующих психолого-педагогических парадигм, но б) была бы конгруэнтной экопсихологической матрице человеческого сознания [3]. Согласно данному представлению, экопедагогическая матрица, то есть совокупность существующих педагогических подходов, форм и методов, должна соответствовать экопсихологической матрице отношений субъекта к самому себе и к окружающей среде.

С подобными подходами П.В.Лушин связывает абсолютно положительное отношением к субъекту, рассматривая, в частности, критические моменты «процедуры» эмпатического слушания как умения понимать другого. Это следующие моменты.

1. Формирование проблемного переживания, причиной которого является дефицит самопонимания субъекта.
2. Формирование проблемного переживания в социально приемлемых терминах, то есть построение нарратива как вербально-невербального сообщения.
3. Обращение к другому лицу, функция которого – отзеркалить недостающие или, точнее сказать, неосознаваемые компоненты переживаний субъекта. Тем самым создается проблемно-ориентированная группа.
4. В случае неточной интерпретации наблюдателем переживаний субъекта возникают ситуация непонимания (конфронтация личностных смыслов), что ведет к последующему уточнению смыслов как наблюдателя, так и субъекта. Наиболее приемлемыми языковыми оборотами являются вопросы по типу: «Означает ли это то, что…?», «Вы хотите сказать, что…?».
5. По мере уяснения различий формируется общее смысловое поле, которое позволяет субъекту по-иному оценить и понять составляющие своего собственного опыта и самого себя в целом.

В данной интерпретации активного, или эмпатического, слушания представлены моменты конструирования нового смысла, сопереживания и не только на эмоциональном, но и на других, порой неосознаваемых уровнях (это задано в условии «абсолютного положительного принятия»); изменения-трансцендирования как перехода от одного проблемного переживания к другому (что выражено во всей структуре эмпатического слушания); интерпретации (что представлено в механизме отзеркаливания). В известном смысле подобная трактовка эмпатического слушания может быть соотнесена с интерпретацией критического мышления М.Липмана, как минимум, в двух компонентах: чувствительности к контексту и самокоррекции. Первый признак проявляется в отзеркаливании контекстуальных, то есть неосознаваемых, компонентов переживаемого опыта субъекта наблюдателем. Например, «наблюдатель» отражает не только то, что субъект говорит, но и то, что выражает невербально, эмоционально и даже ситуативно. Второй признак самокоррекции задан в сущности эмпатического слушания как постоянного изменения и развития собственного «Я»-образа.

Нетрудно прийти к умозаключению, что в данной интерпретации учитель-фасилитатор напоминает опытного «рыбака», который сначала подбирает – в соответствии с видом «рыбы» (особенностями личности учащегося) – определенную «наживку» (учебный материал), а затем «ищет» благоприятные «погодные условия» («психологический микроклимат») для рыбной ловли. «Хороший рыбак» также может активно создавать благоприятные условия прямым «подкармливанием» рыбы (приемы психолого-педагогического манипулирования – например, поощрение-наказание). В момент, когда все эти условия хорошо выстроены и соблюдены– «рыбе» ничего не остается делать, как проглотить «наживку». Если исходить из того, что «наживка» – это приемы формально-

логического мышления, то ребенок усваивает их; если «наживка» – это усвоение способов «рыбной ловли» – *манипулирования (директивное и недирективное внушение)*, то усваиваются последние [3].

В чем же состоит содержание «педагогического манипулирования», или «внушения»? *Дело в том,что педагогический процесс существенным образом отличается от рыбной ловли*. В частности, навязать ребенку, равно как и взрослому, без его более или менее активного участия практически ничего невозможно: учитель-фасилитатор обязан учитывать личность учащегося. В противном случае возникает ситуация сопротивления, которая может смениться педагогической неудачей. Если учитель не учитывает личности ребенка, он не может быть уверен даже в том, что предоставленный ним текст будет прочитан до конца. Более того, в чем он совсем не может быть уверенным, так это в конечном результате усвоения или, тем более, развития. Например, ученик может воспринять задачу на прочтение текста или задавание вопросов к нему как чисто практическую, то есть, например, как бы поиграть с учителем «в урок». Суть игры может состоять в том, что учащийся задаст вопрос не из зоны ближайшего развития (ЗБР), а из зоны актуального развития (ЗАР), то есть того, что он и без помощи учителя умеет делать. В итоге: задание выполнено формально, материал в буквальном смысле «пройден».

Чтобы этого не произошло, учителю важно не только преподнести учебный материал, но и внимательно «вслушиваться и всматриваться» в детали чтения или задавания вопросов. Это означает, что на каждом шагу (вышеописанного процесса) нужно определять и доопределять сферу его значимости. Можно себе представить, каким по сложности должен быть навык *активного слушания-говорения* учителя. Недаром педагогическая деятельность талантливых учителей приравнивается некоторыми психологами к летной деятельности в сложных условиях. Вышеприведенное соображение, как полагает П.В.Лушин, уже достаточно рельефно проясняют отличие грубой манипуляции от творческой педагогической манипуляции, по своему содержанию смыкающейся с совместной учебно-педагогической деятельностью [3].

Ученому представляется целесообразным сделать выводы в отношении некоторых психологических оснований личностного изменения на примере одной из форм педагогического изменения – курса «Философия для детей» (ФДД).

Во-первых, равно как и в случае с психотерапевтическим, педагогическое изменение является социально обусловленной формой личностного изменения, содержание которого заключается в совместно-распределенной форме конструирования новой идентичности личности учащегося. Одним из определяющих его условий является коммуникация педагогической и учебной моделей личностей учителя и учеников в процессе их коллективного взаимодействия.

Во-вторых, изучение психологических оснований педагогического изменения как одной из форм личностного изменения позволяет, как и в случае с психотерапевтическим изменением, отнести его к необратимым, нелинейным и малопредсказуемым процессам самосохранения открытой системы личности учащегося при переходе к его новой идентичности.

В-третьих, общепсихологический анализ психологических особенностей одного из новейших педагогических подходов «Философия для детей» дает основания уточнить содержание личностного изменения в терминах внешне детерминированной формы индуцирования ритма конструктивной активности личности на уровне вербализации смыслового содержания переживаний учащихся. Ведущим способом индуцирования ритма центральных часов индивида является фасилитативная деятельность учителя, направленная на сохранение всей экопсихологической матрицы человеческого сознания [3].

Помимо приведенных выше, ученый формулирует также положение о «парадоксе эквивалентности» психотерапевтической и педагогической форм личностного изменения.

### 43.7. Эквивалентность психотерапевтической и педагогической форм личностного изменения

П.В. Лушин раскрывает и анализирует «парадокс эквивалентности» между психотерапевтической и педагогической формами личностного изменения и формулирует основные принципы личностного изменения: ***эквивалентной причинности, системности, дополнительности, парадоксальности и экологичности.*** Генетически общей формой их реализации – как в педагогическом, так и психотерапевтическом контексте, по его убеждению, является так называемая «экологическая фасилитация» («экофасилитация»). Ее содержание обусловлено парадоксальной формой контроля над процессом самореконструкции и самоорганизации открытой динамической системы личности. Наиболее благоприятной формой экофасилитативного микроклимата признается так называемая буферная зона развития (ЗБР), в которой ни один из субъектов (включая фасилитатора) социальной реконструкции не в состоянии выполнять функцию прямого управления изменяемой системой.

Содержание так называемого «парадокса эквивалентности» обусловлено поразительным сходством в эффективности различных форм оказания психологической помощи. Данное понятие обычно связывается с наличием общего родового процесса, который обусловливает единство всех психотерапевтических модальностей психологической помощи [3]. Ученый исходит из того, что таковым родовым процессом является процесс личностного изменения как необратимого, нелинейного и малопредсказуемого перехода к новой идентичности.

Рассматривая формально-логический аспект проблемы эквивалентности, ученый замечает, что в педагогической сфере педагоги и воспитатели все больше (а может быть, исторически еще более, чем в психотерапевтической практике) используют эклектический/интегративный подход, то есть прямые заимствования техник и методов из, казалось бы, несовместимых контекстов. Подобно психотерапевтическому контексту, педагогическая сфера также подвержена парадигмальным изменениям в отношении целей, методов, средств и форм обучения и воспитания. Как в первом, так и во втором случае эффективность новых методов, техник и форм со временем снижается, достигая обычного уровня.

Если анализировать содержательные аспекты проблемы эквивалентности, то, по П.В.Лушину, можно выделить следующее. В случае психотерапевтического, равно как и педагогического, изменения субъект, как правило, ставит перед собой задачу ликвидировать определенный дефицит, исправить ошибку, решить проблему, устранить психологическое нарушение либо преодолеть сопротивление в деятельности клиента или учащегося. Последние, как

правило, обладают отличной от учителя или психотерапевта смысловой моделью. Процесс преодоления сопротивления и есть психологическая или педагогическая деятельность.

Если психотерапевтическая либо педагогическая ситуация становится социальной по степени своей трудности (когда величина расхождения между контактирующими моделями значительна), то ребенок/потенциальный клиент распределяет процесс собственного изменения с другим, формируя при этом так называемую проблемно-ориентированную группу (ПОГ) [3]. Далее решение распределенной задачи требует коллективных усилий. В частности, чтобы справиться с задачей распределения, требуется *выразить* в адрес значимого другого содержание проблемной ситуации, что есть *нарратив*.

Коммуникация нарратива значимому другому (в адрес психолога или учителя) означает, что изначально в акте распределения субъект проблемной ситуации (клиент или учащийся) представлен в противоречивой позиции: с одной стороны – он есть своеобразная «жертва» проблемной ситуации, не способная решить задачу в терминах новых обстоятельств, с другой – факт обращения за помощью в известном смысле лишает его данного статуса: намерение обратиться к психологу или учителю свидетельствует о возникшей у клиента или учащегося имплицитной модели самопомощи.

Но и тот, на кого распределяется ответственность за совместное преодоление проблемной ситуации (психолог/педагог), также находится в неоднозначной позиции. С одной стороны, он должен соответствовать образу того, кто ведет или знает куда вести, с другой, – исходя из того, что модель самопомощи клиента/учащегося не представлена в готовом виде и клиент не всегда может сформулировать четко требования помощнику/ведущему, то зачастую наиболее целесообразной позицией для последнего является позиция незнающего или ведомого. Последняя позволяет, присоединившись к неотрефлексированной логике модели клиента, раскрыть, «отзеркалить» ее не только для себя, но и для клиента. В таком случае позиция помощника действительно противоречива - «ведущий ведомый», или условно «ведомый». В результате актом распределения субъект проблемной ситуации (учащийся/клиент) трансформируется в «ведомого-ведущего» [3].

Так появляется парадокс: для того, чтобы разрешить проблемную ситуацию ее субъекта (ведомого), ведущему следует превратиться в ведомого. В терминах процедуры эмпатического слушания (базового клинического навыка психотерапевта) ведущий должен отзеркалить, отразить, отрефлексировать содержание имплицитной модели, заданной, но не данной в готовом виде. В терминах учебной деятельности ведомый должен стать, хотя бы на некоторое время, «учителем» для ведущего, чтобы передать ему содержание своей собственной, пока не эксплицированной смысловой модели.

В итоге, возникает ситуация, когда вопрос о субъекте либо агенте психологической помощи или педагогического изменения должен решаться особым способом: для того, чтобы управлять процессом, традиционного представления о контроле как подведении клиента/учащегося или внушении ему определенного целевого содержания недостаточно. В этих ситуациях отсутствует как четко определенный субъект, так и объект управления.

Субъект С1 должен, с одной стороны, если не идентифицироваться с С2, то хотя бы быть сенситивным к актуальной его позиции, с другой – придерживаться собственной профессионально-личностной позиции. При этом важнейшая задача учащегося/клиента – следить за тем, чтобы его модель не была искажена в силу того, что ведущий психотерапевт не является «беспристрастным зеркалом». В любом случае, как бы профессионал ни старался идентифицировать себя с объектом отражения, его «отзеркаливания/рефлексии» представляют собой проекции/интерпретации, если не в аспекте содержания, то в селекции его структуры: у каждого психолога/педагога отзеркаливание будет отличаться и зависит во многих случаях от собственной профессионально-личностной модели. Как позиция психолога/педагога, так и клиента/учащегося – взаимодополняют друг друга: каждый из субъектов проблемной ситуации играет свою роль. Между тем, чтобы определить эту роль или функцию в системе С1, равно как и С2, должны занять метапозицию С3.

И, действительно, решение проблемной ситуации между позициями С1 и С2 состоит в диалектическом разрешении конфликтов между контактирующими моделями в формировании ситуативной, переходной модели между профессионально-личностной моделью психолога и моделью клиента/учащегося. Данная модель является, с одной стороны, моментом раппорта, или рабочего союза, когда каждый из субъектов «психотерапевтического/педагогического союза» выражает свою готовность к сотрудничеству, как минимум, слушать друг друга, с другой – подтверждением готовности добиваться компромиссов. Это соответствует двум принципам психотерапевтического изменения К.Роджерса – психолог должен быть одновременно аутентичным самому себе и вместе с тем абсолютно положительно принимать содержание переживаний клиента [3].

Таким образом, П.В.Лушин замечает, что содержание «парадоксального контроля» обусловлено своеобразными «маятниковыми движениями» субъекта – от позиции С1 к позиции С2 до момента появления необходимости в позиции С3, что автоматически расширяет систему из области S1 в область S2. Далее повторяются «маятниковые движения», обеспечивающие коммуникацию исходной системы S1 с вновь появившейся S2 до возникновения третьей субъектной области – вероятно, представленной в форме S3.

Если исходить из того, что психическое здоровье, равно как и умение мыслить или совершенствовать личность в ситуации обучения, – это не только состояние, но и процесс, то главная задача для психотерапевта/педагога состоит в том, чтобы построить их психотерапевтическое или педагогическое общение таким образом, чтобы субъект проблемной ситуации не прекращал проецировать свои переживания на рефлексирующего. Для этого необходимы два условия: а) постоянное порождение различий, сопротивлений или проблем и б) превращение их в зону коммуникации С3 – переходных форм. Что эти два условия могут означать в общепсихологических терминах?

Если исходить из того, что акт обоюдной проекции (коммуникации) моделей, заданный в ситуации распределения ответственности за решение проблемной ситуации, обусловлен известным сопротивлением интерпретаций, то субъект «парадоксального контроля» с целью постоянного вычерпывания искомого и, следовательно, подвижки процесса самоорганизации системы «С1-клиент/психолог или С2-учащийся/учитель» должен *провоцировать*, проблематизировать деятельность субъектов, то есть создавать ситуацию сопротивления, «недоступности», своеобразной «непрозрачности» среды. Эта мера обусловливает поиск и, соответственно,

нахождение скрытых резервов. В известной интегративной модели психологической помощи Д.Игана данная задача обозначается термином «вызов модели» клиента (challenge). В данном контексте мы имеем дело не столько с односторонней провокацией модели клиента/учащегося, но и профессионально-личностной модели профессионала психолога/педагога. Как известно, данная модель не является константной. Ее изменчивость обусловлена не только процессом предотвращения феномена профессионального выгорания, когда психолог/педагог должен периодически обновлять основания своей профессиональной деятельности, но и процессами более общего, системного характера, то есть естественными подвижками или парадигмальными изменениями в представлениях об основах профессиональной и, естественно, личностной сферы. В этом контексте не только клиент/учащийся, но и психолог/педагог апробирует, валидизирует и реконструирует основания своей деятельности. С момента зарождения раппорта, критики и формирования известного консенсуса, разрешающего противоречия моделей С1 и С2, происходит формирование интерсубъекта/коллективного субъекта, который при определенных условиях социальной апробации и реконструкции может превращаться в альтернативную психотерапевтическую/педагогическую модель. По данным У.Драйден, известного исследователя в области психотерапии, в основе любого из психотерапевтических подходов лежит оригинальное представление о психическом здоровье его автора [3].

Таким образом, конституирующими компонентами «парадоксального контроля» выступают, по мнению ученого, во-первых, экологическое отношение или чувствительность к смысловой модели клиента/учащегося; во-вторых, критичность к ней, благодаря чему сохраняется собственная профессионально-личностная модель психолога (что есть обратная или инвертированная экологичность). В-третьих, вероятно, энергия, возникающая при порождении переходной формы, может быть оценена в качестве источника ускоренной групповой самоорганизации в направлении субъекта С3.

Руководствуясь вышеприведенной аргументацией, касающейся парадокса эквивалентности педагогического и психотерапевтического изменения, П.В.Лушин выстраивает ряд следствий.

Прежде всего они касаются представления о психологической и педагогической помощи как таковой. Ученый неслучайно употребляет термин «педагогическая помощь». По аналогии, он утверждает, что психологическую помощь можно рассматривать в терминах педагогического изменения или, используя термин Г.Лозанова, «суггестопедия». И в первом и во втором случаях базовым процессом личностного преобразования или изменения выступает процесс не только прямого, но косвенного управления деятельностью учащихся или клиентов. Педагог, изменяясь сам под действием особенностей личностных моделей учащихся, трансформирует личность воспитуемого, передавая ему собственную модель, заданную в том или ином социальном контексте. Подобное можно отметить и в адрес психолога/психотерапевта, который передает или индуцирует известный социальный конструкт психического здоровья, который так же изменчив, как и представления об эффективной педагогической практике. И в первом и во втором случаях учитель выступает в роли фасилитатора, то есть помогающего, а не только «назидающего» лица (как это принято в традиционной педагогике или психологической помощи). Фасилитатор в отличие от традиционного учителя/психолога отдает себе отчет в ограниченности собственной свободы и, тем не менее, определяет ее в качестве процесса социального трансцендирования [3].

Учитывая то, что психотерапевтическое и педагогическое изменения опираются на общий родовой процесс личностного изменения, П.В.Лушин полагает, что не только по существу, но и по критерию результата, или, точнее, *эффективности,* данные две формы являются идентичными. В частности, если исходить из того, что эффективность в психотерапевтическом изменении определяется не только и не столько снижением или устранением определенной болезненной симптоматики, сколько изменениями в самой личности, обеспечивающими их субъекту способность саморегулироваться, то в известном смысле тот же самый критерий можно было бы положить в качестве критерия для определения эффективности педагогического изменения: учащийся призван овладевать не столько знаниями, умениями и навыками или способностью решать определенные классы задач, но и способностью их добывать, а также самостоятельно регулировать учебную и, в конечном итоге, внеучебную деятельность.

Если положить в качестве критерия эффективности временной показатель, то традиционное представление о педагогическом изменении как долгосрочном процессе (в то время как психотерапия традиционно считается значительно более экономной формой личностного изменения), по глубокому убеждению автора концепции, не является существенным. Например, начиная с семидесятых годов, исследования, проводимые в области той же суггестопедии, с убедительностью свидетельствуют о том, что резервы психики ученика, особенно в условиях стандартных форм обучения, используются далеко не в полной мере. По данным Г.Лозанова, иностранным языком, как одним из сложнейших человеческих навыков, можно овладеть в течение десятков часов организованной определенным образом интенсивной экспозиции. В данной связи может возникнуть вопрос: почему интенсивные методы подготовки зачастую отторгаются в рамках формальной системы образования? Аналогичное можно отнести и к области психологической помощи: до некоторого времени краткосрочная психотерапия (brief psychotherapy) считалась менее эффективной и надежной, чем долгосрочная (long-term psychotherapy). Последнее является весьма неоднозначным утверждением. В частности, десенсибилизация травм движениями глаз Ф.Шапиро – ДПДГ – неоспоримо доказала, что такую сложную симптоматику, как ПТСН, порой можно преодолеть за считанные часы.

Ученый считает возможным констатировать, что личностное изменение обусловлено следующим содержанием: а) формированием проблемной ситуации, б) выражением ее в форме некоторого нарратива, который по своим особенностям отражает противоречивую природу проблемы, в)формированием проблемно-ориентированной группы, в рамках которой происходит интеграция диссоциированных (скрытых) оснований личности, что выражается в признаках новой идентичности. Основным механизмом и способом личностного изменения является многоуровневое общепсихологическое образование, которое исследователь обозначил как «парадоксальный контроль». Именно оно позволяет субъектам ПОГ перейти к основаниям новой распределенной идентичности. Анализ процесса самоорганизации ПОГ приводит к осознанию того, что психотехника парадоксального контроля задается деятельностью фасилитатора, который представляет собой известный образец и даже источник как педагогического, так и психотерапевтического изменения личности. Фасилитатор, с одной стороны, обладает определенным содержанием, будь это социально принятый конструкт психического здоровья или учебная программа, выраженные

не только в знаниях, умениях, навыках, но и способах мышления фасилитатора, с другой – владеет этим содержанием достаточно хорошо, чтобы передать его другим и обогатить себя.

В то же время ученый напоминает, что личность, равно как и любая группа, представляет собой открытую самоорганизующуюся систему, находящуюся в определенных социокультурных и природных условиях. При этом понятие самоорганизации предполагает, что система или ее субъект может приводить себя в соответствие с определенными средовыми требованиями (большей системы) без вмешательства внешних агентов.

Логично, что если система выступает в качестве относительно самостоятельной в части поддержания собственного функционального состояния, то условием существования данной способности является изменение среды, первичный средовой импульс, задающий изменения внутри системы, а значит, и самоорганизацию. Отсюда следует, что последняя является независимым процессом (или *само*организацией) не по своему происхождению, а по своему функционированию.

С этим, по мнению П.В.Лушина, нельзя полностью согласиться. Если в задачу самоорганизации включить переменную внутренних условий самой открытой системы, то ее переход на новый уровень самоорганизации будет зависеть от коммуникации средовых/внешних и внутренних условий. В этом состоит ***принцип эквивалентной причинности.***

В частности, если открытая система находится в состоянии, близком к изживанию условий собственного развития, то внешние средовые требования могут содействовать возникновению переходных явлений. А отношения между ними можно назвать взаимодополняющими или «дружественными». Если эти отношения – индифферентные или безразличные, то, вероятно, следует говорить о застойных процессах в системе, требующей дополнительных стимулов/импульсов к развитию. Если же отношения являются антагонистическими, взаимоисключающими, «вражескими», то следует трактовать данную ситуацию как близкую к выживанию. Другими формами являются отношения притяжения, заботы/любви, сохранения, проецирования и господства. Все они соответствуют содержанию экопсихологической матрицы человеческого сознания, рассмотренной выше. В соответствии с этим, следует выделить несколько типов самоорганизации или переходных форм, таких, как, например, «любовь», «дружба», «господство», «антагонизм» или «война», «безразличие», «использование» и «проецирование».

Логичным, по П.В.Лушину, было бы предположить, что источником изменения открытой системы может выступать ситуации антагонизма, когда ни один из субъектов или элементов системы не в состоянии сохранить ее без дезорганизации или разрушения. Недаром подлинное изменение трактуется в терминах выживания либо малопредсказуемого, нелинейного и необратимого перехода к принципиально новому потенциалу, новой идентичности. Именно ситуация выживания создает необходимость для перехода открытой системы в область других отношений экопсихологической матрицы.

И, вместе с тем, подобная трактовка была бы весьма упрощенной в силу того, что данная матрица является неделимым целым, составляющим природу человеческого сознания. Отсюда следует, что порождение ситуации изменения-выживания (антагонизма) невозможно без воспроизводства всей системы экологических отношений. В результате такое изменение является поистине экологичным, целостным или системным.

Таким образом, с целью изменения состояния открытой системы недостаточно воспроизвести ситуацию выживания. Вернее, это практически невозможно сделать, не воспроизводя всей целостности экопсихологических отношений. Поэтому и личностное изменение является формой системного изменения, когда воспроизведение ситуации выживания является продуктом формирования отношений заботы, господства, сохранения, проектирования, антагонизма, равенства и безразличия. Данная логика раскрывает еще один принцип – ***принцип системности.***

В таком случае, если сделать объектом рассмотрения, например, педагогическое или психотерапевтическое изменение, то в том и в другом случаях для того, чтобы вызвать процесс порождения педагогических или психотерапевтических переходных форм, свидетельствующих о развертывании процесса самоорганизации, следует придать исходной системе определенный первичный импульс. (Может сложиться впечатление, что существует определенная специфика педагогического изменения по сравнению с психотерапевтическим. В педагогической ситуации самоорганизация проблемно-ориентированной группы определяется воздействием учителя на личность учащегося или учебной группы: именно он ставит/задает задачи перед учениками. В условиях психологической помощи процесс самоорганизации обусловлен действием внешнего по отношению к проблемно-ориентированной группе агента. На самом же деле начало педагогической ситуации нужно искать не только за пределами школьного контекста или педагогического действия конкретного учителя, а в системе социальных ожиданий, в частности со стороны родителей. Существенным для личностного изменения в аспекте самоорганизации, и в первом и во втором случаях, является возникновение переходных явлений, символизирующих зарождение новой коллективной идентичности) [3].

Именно поэтому ученый считает возможным утверждать, что в момент обращения клиента/пациента за помощью к психологу наступает смена типа самоорганизации, клиент трансформирует свою позицию из жертвенной в позицию субъекта. Вполне вероятно, что по мере взаимодействия со специалистом-психологом она проходит все стадии развития – вплоть до позиции безразличного отношения к существовавшей проблеме. В частности, у П.В.Лушина не вызывает сомнения, что отличительной чертой позиции психолога в условиях оказания помощи выступает не какая-нибудь исключительно одна (например, «господина» – метапозиция), а, напротив, их движение в соответствии с принципом, обеспечивающим движение и, следовательно, сохранение всей совокупности отношений в рамках экопсихологической матрицы.

Сущность данного принципа раскрывается в следующей логике. Для того, чтобы реализовать позицию субъекта изменения, клиент должен вступить в отношения, в которых другой из членов вновь образованной проблемно-ориентированной группы займет дополняющую позицию. Традиционно основными темами любого из начальных этапов психологической помощи (равно как и в большинстве случаев педагогической помощи) выступают первичное знакомство и установление так называемого «рабочего союза». На данной стадии позиция психолога, в терминах внешней оценки, является наименее активной, субъектной. Одна из превалирующих составляющих данной позиции –

забота и абсолютное положительное принятие со стороны психолога. По мере дальнейшего продвижения позиция психолога трансформируется в более активную, вплоть до манипулятивной, включая прямое или косвенное индуцирование собственной профессиональной модели. В связи с этим наиболее рациональной позицией клиента является позиция исполнителя, «объекта» сторонних воздействий. Естественно, что в случае, когда профессиональная модель психического здоровья существенным образом отличается от модели психического здоровья клиента, они вступают в отношения антагонизма. Наиболее целесообразной тактикой для преодоления феноменов «противоборства» и обоюдного сопротивления является последующая смена позиций в направлении выработки совместного семантического пространства, что в логике конструктивизма ассоциируется с консенсусом. Сохранение позиций каждого из субъектов психотерапевтического взаимодействия проталкивает всю систему проблемно-ориентированной группы к формированию коллективной идентичности, отличающейся отношениями обоюдного принятия, понимания. По мере исчерпания ресурсов вновь образованной идентичности субъекты начинают испытывать безразличие, переживания характерные для застоя. Последнее побуждает их к расширению границ проблемно-ориентированной группы за счет включения новых идентичностей по ***принципу дополнительности.***

Принцип дополнительности, равно как и принцип эквивалентной причинности и системности, логично связан с ***принципом экологичности*** выживания открытых систем и, следовательно, личностного изменения. Рассмотрим понимание П.В.Лушиным экологии в психологическом аспекте.

Известно, что ключевым понятием при рассмотрении экологии вообще и личности человека в частности является понятие сохранения (человека как открытой системы, то есть взятого во взаимосвязи с обществом, с окружающей средой).

В содержание понятия «сохранение» традиционно вкладываются три аспекта. Первый аспект: сохранение как восстановление чего-то или чьих-то функций в прежнем виде, форме или содержании. Сторонники данной позиции исходят из понятия сохранения в терминах обратимого перехода (от настоящего к прошлому). Второй аспект: сохранение как процесс развития, необратимого межуровневого перехода, развертывания заданных возможностей в пределах существующего потенциала. Третий: сохранение как личностное изменение, необратимый межсистемный переход к новому потенциалу.

Традиционно решение вопроса сохранения человека как вида определяется в первом аспекте. Свидетельством этому являются наиболее характерные проблемы: в психологическом плане это трудности восстановления психического здоровья, невозможность сформулировать понятие психической нормы или преодоление проблемы «трудных детей» в процессе воспитания, разрешение межэтнических конфликтов и многое другое. Все эти проблемы воспринимаются даже серьезными исследователями в качестве если не распада, то деградации общества, культуры или личности отдельного человека [3].

Если перейти на логику сохранения жизни как развития или личностного изменения как выживания, прекращения одной формы жизни и формирования другой: «сохранения прежнего в новой ипостаси», «превращения гусеницы в бабочку», то *экологичным является конструктивное принятие* всего спектра того, что происходит с трудным воспитуемым или наркоманом, учебной группой или обществом. Отсюда следует, что «возникновение принципиально новых возможностей, зачастую имеющих социальное значение», связано с конструктивным принятием дестабилизационных и дезинтеграционных процессов (горя, страданий, ограничений, смерти как основы для зарождения возможностей новой формы жизни).

Таким образом, традиционную трактовку ***принципа экологичности*** личностного изменения как ненарушения или сохранения определенной целостности объекта или системы П.В.Лушин переопределяет как переход (или своеобразное ее «перерождение» через распад) на новый уровень ее функционирования или обретение кардинально нового потенциала развития.

Данный принцип неразрывно связан с ***принципом парадоксальности*** личностного изменения – изменения через сохранение. Ведущей формой, обусловливающей содержание личностного изменения, является превращенная, или, как мы называем, «переходная форма». Ее отличительная особенностью – непроизвольный характер ее возникновения в условиях антагонизма внешне не совместимых реальностей. Своим парадоксальным существованием переходные формы задают а) программу экологического перехода к новой идентичности открытой системы личности, а также б)выступают в качестве критерия завершенности переходного периода: исчезновение признаков парадоксальности – признак стабилизации системы. Примерами переходных форм могут служить психологические нарушения, травматические процессы, различные формы личностных сопротивлений, ошибки, различного рода граничные состояния по типу кризисов и межличностных напряжений и т. п. Все это можно отнести к событиям в жизни человека.

Принцип парадоксальности раскрывается также и в том, что личностное изменение ассоциировано с парадоксальной формой контроля. В обычном понимании контроль следует трактовать в качестве способности корректировать свои действия с заранее заданной или непосредственно данной моделью либо образцом правильного действия. Парадоксальная форма контроля обусловлена тем, что в процессе личностного изменения его субъект одновременно выступает не только в роли фасилитатора (субъекта) открытой системы, но и фасилитируемого (объекта), то есть одного из ее элементов. Позицию субъекта можно определить как подвижную или четко не определенную. С целью выживания он вынужден занимать то «эндогенную» (внутреннюю), то «экзогенную» (внешнюю) позицию по отношению к самому себе – «думай глобально, поступай локально». Продуктом парадоксального контроля является движение в условиях неопределенности или отсутствия жестко фиксированных стандартов или направлений движения. В качестве результата данной формы контроля выступает переход как конструирование нового эталона, с помощью которого можно осуществлять корректировку собственных действий в логике традиционной формы контроля. Парадоксальный контроль осуществляется в трех основных его видах: рефлексивный, опережающий и распределенный.

Рефлексивный контроль есть форма анализа условий личностного изменения и, следовательно, движения в определенном содержании посредством идентификации с ним. Реализующим его принципом является принцип

абсолютного положительного принятия средовых факторов. Распределенная его форма – активное или, в терминах К.Роджерса, «эмпатическое слушание».

Опережающий контроль также представляет собой анализ условий личностного изменения посредством прямой или косвенной провокации либо критики средовых факторов. В данном случае роль субъекта личностного изменения обусловлена конструированием нового смыслового пространства путем активного воздействия или даже конфронтации по отношению к собственному контексту.

Распределенный контроль отличается тем, что его субъект, исчерпав резервы идентификации или конфронтации собственной среды, отказывается от любой формы управления. В подобной ситуации субъект позволяет себе «отдаться логике системного развития». Как ни парадоксально, но отказ от управления выступает иной формой управления; правда, на системном уровне. Распределенный контроль отличается от рефлексивного позицией его субъекта. В первом случае речь идет о конгруэнтном отказе от управления собственной средой, во втором- позиция субъекта диссоциирована; с одной стороны, он идентифицируется с контекстом, с другой – остается верным собственной идентичности.

Будучи интериоризованным (в целостности своих составляющих), парадоксальный контроль трансформируется в экологическое мышление как способность конструировать новую идентичность личности на основе переходных форм. Способом интериоризации экологического мышления выступает управление нелинейным, малопредсказуемым и необратимым процессом перехода к новой идентичности в условиях групповой самоорганизации, что есть фасилитативная деятельность. Последнее является еще одним свидетельством парадоксальности личностного изменения, которое по своему происхождению является феноменом как индивидуальной, так и групповой, или, точнее сказать, системной самоорганизации.

В результате исследователь констатирует, что **принципы личностного изменения** являются взаимосвязанными и, вероятнее всего, представляют собой определенную систему. У него не вызывает сомнений, что системообразующим среди них является принцип экологичности, понимаемый как активное конструирование или необратимый, малопредсказуемый и нелинейный переход к новой идентичности личности при условии сохранения всей матрицы экопсихологических отношений к окружающей личность среде. Эти отношения являются взаимодополняющими (принцип дополнительности), эквивалентно детерминированными (принцип эквивалентной причинности), системными (принцип целостности, или системности) и, наконец, противоречивыми (принцип парадоксальности) [3].

### 43.8. Содержание «буферного» психолого-педагогического пространства и реализация принципов личностного изменения на основе экологической фасилитации.

По мнению П.В.Лушина, учебно-педагогический (так же, как и психотерапевтический) процесс обладает важным противоречием. Суть его состоит в том, что, с одной стороны, его предельной целью является формирование творческого индивида, обладающего способностью к трансцендированию, выходу за рамки существующих условий (или творческим мышлением); с другой стороны, наличные программы реализации данной способности, по определению, отличаются признаками линейности, предсказуемости и обратимости, что, скорее всего, соответствует формированию репродуктивного мышления. В связи с этим, проблема развития творческого мышления обычно сводится к разработке «проблемных ситуаций», решение которых должно привести к овладению теми или иными логическими или мыслительными операциями. При этом чаще всего один из членов учебной группы – учитель – должен знать если не готовые ответы, то хотя бы являться известным эталоном того, чему он учит. Ситуацию неопределенности, проблемности (признаки подлинного творческого мышления) учитель переживает только в том случае, если его педагогические действия оказываются неадекватными поставленным целям, в результате чего учащийся не решает поставленную перед ним задачу или не справляется с программой. Однако педагогическая и учебная задачи разведены в общем образовательном процессе: учащиеся чаще всего не ставят перед собой педагогических задач, равно как учитель – учебных [3].

Эта ситуация напоминает психотерапевтическую, когда клиент демонстрирует признаки психологической защиты, психотерапевт же интерпретирует их в терминах сопротивления клиента. На самом же деле данная ситуация, когда учащийся не воспринимает (защищается от) педагогических действий учителя, а учитель аналогичным образом относится к (защищается от) учебным действиям учащегося, является переходной, или буферной. С точки зрения экопсихологической матрицы, она, по убеждению П.В.Лушина, соответствует диспозиции «конфронтации» или «вражды». По ее содержанию можно определить границы или зону актуального развития как учащегося, так и учителя, в которой они еще могли бы обходиться друг без друга. По этой же ситуации можно определить и зону их ближайшего развития, доступ к которой возможен в результате сложения усилий как учителя, так и учащегося.

Именно в этой, буферной, зоне проявляются подлинная проблемность и неопределенность, характерные для мышления: ни один из его субъектов не обладает ясным видением того, как выйти из подобной ситуации, и вместе с тем каждый представляет собой своеобразное зеркало или экран, на который могут быть спроецированы скрытые основания друг друга (диспозиция «проекции»). Если связать содержание буферной зоны с признаками «превращенных форм», описанных М.Мамардашвили, то именно в них задана программа будущего развития педагогического (равно как и психотерапевтического) взаимодействия [3].

Логичной, по мнению ученого, реакцией как с точки зрения учителя, так и учащегося было бы хотя бы временное признание правомерности сопротивляющегося субъекта (диспозиция «равенства»): «Предположим, что позиция оппонента верна, то в чем может быть ее суть?» А суть состоит в том, что учитель идентифицируется с учащимся, учащийся – с учителем. Также логичным было бы предположить, что и первый и второй участники взаимодействия могут поступать таким толерантным, понимающим образом не совсем конгруэнтно, не совсем искренно, а руководствуясь необходимостью утвердить собственную позицию. Учащийся для учителя предстает в роли своеобразного педагогического ресурса: «Я могу не знать специфики данной возрастной группы, поэтому лучше дать возможность учащемуся самому выбрать для себя адекватное педагогическое действие». С точки зрения логики учащегося, это использование учителя с целью решения учебной задачи может выглядеть так: «Я не совсем четко

понимаю, почему учитель задал такую задачу. Пусть он сам попытается ее решить» [3].

Логичной реакцией на данный вопрос могло бы служить признание компетентности учащегося в своей сфере, а учителя – в своей, что напоминает о соответствующих диспозициях «господства» и «жертвенности». И далее – по содержанию экологической матрицы – следует замечать проявление уважительного или заботливого отношения к личностным позициям каждого из субъектов учебно-педагогической проблемной группы: каждое действие получает адекватную оценку как с одной, так и с другой стороны. А в случае совместного решения сформулированной задачи или нахождения учебно-педагогического консенсуса реализуется диспозиция «любви» как абсолютно положительного принятия (экологическое отношение к действительности).

С точки зрения традиционной экологической логики (применительно как к педагогическому, так и психотерапевтическому событию или по отношению к сфере экосистем), патологическим событием являются практически все диспозиции, исключая диспозицию «заботы и любви»: экологи утверждают, что существующие природные кризисы обусловлены либо эксплуатирующим характером отношений человека к окружающей среде, либо безразличием к ней. П.В.Лушин склонен относиться к данным проявлениям как абсолютно адекватным в соответствующем социокультурном контексте. Более того, он убежден, что названный перечень экопсихологических событий (конфронтация, равенство, любовь, забота, использование, индифферентность, господство, рабство) обусловливает ритм трансформации не только педагогического или психотерапевтического, но и общего социального контекста.

Наступление данных событий отвечает природе линейных, малопредсказуемых и необратимых процессов и поэтому не может быть репродуцировано традиционной линейной, обратимой и максимально предсказуемой логикой обучения и воспитания. Это вовсе не означает, что последней нет места в современной системе образования. Вероятно, при постановке проблемы развития мышления учащихся есть необходимость в создании особого рода «буферных дисциплин», содержание которых раскрывается в следующих принципах [3].

**Принцип абсолютного положительного (или экологического) отношения против принципа условно положительного отношения**. Согласно принципу традиционной модели, действия учащихся (равно как и учителя) квалифицируются как успешные только в том случае, если они соответствуют ожиданиям или стандартам определенного авторитетного лица или инстанции. В модели экологической буферной дисциплины не только содержание, но и право на выражение собственной позиции – дело совместного обсуждения в рамках коллективного субъекта. Экологическое отношение является базовой характеристикой здоровой системы.

**Принцип перехода – «порядок через хаос» против принципа постепенного изменения.** В традиционной модели педагогическое изменение представлено в форме обратимого и линейного. «Хаотические явления» по типу нарушения дисциплины, учебной тревожности, низкой успеваемости расцениваются как явно отрицательные. Учителям настойчиво рекомендуют избегать их рецидивов, по крайней мере – в условиях школы. В модели «буферной дисциплины» подобные явления интерпретируются как естественные и, зачастую, необходимые интегрирующие реакции на определенные моменты групповой динамики. В данном смысле хаос указывает на возможность перехода на более высокий этап развития. Подчеркнем, что процесс перехода в данном случае также отличается признаками необратимости, нелинейности: необратимость означает то, что никакая открытая социальная система не способна на прямое восстановление прежнего состояния; нелинейность предполагает то, что характер изменения происходит далеко не всегда в форме постепенного количественного накопления. Часто мельчайшие изменения в системе индивидуального и группового развития приводят к тотальному педагогическому эффекту (так называемый «эффект бабочки»).

**Принцип неопределенности: ни скорость, ни стиль, ни результаты группового процесса не могут быть заранее предсказаны против принципа полной детерминации учебно-воспитательного процесса.** В традиционной педагогической модели принято считать неоспоримым, что неопределенность и неуверенность учителя в характере и результатах собственных педагогических действий являются синонимами педагогической неудачи. Как следствие – учебный процесс регулируется не только учебной программой и планом занятия, но и общими инструктирующими материалами по типу методических рекомендаций. В модели «буферной дисциплины» все ее компоненты – индивид, группа и программное содержание - составляют единое целое. Результаты взаимодействия этих компонентов мало предсказуемы: элемент, тормозящий развитие системы, впоследствии может взять на себя функцию конструктивного преобразования, запускающего появление неаддитивных новообразований. Кроме того, система абсолютно «дружелюбна» к использованию любого из стилей педагогического руководства или учебной деятельности. Иногда фасилитатор может избрать лекционную форму преподавания или отработку определенного материала в упражнениях либо, наоборот, предоставить учащимся полную свободу генерировать учебные задачи самостоятельно: стиль скорей расширяет свободу, чем сдерживает ее.

**Принцип коллективного субъекта как совместной групповой идентичности, взаимной вовлеченности и распределенной ответственности против принципа индивидуальной ответственности субъекта (учителя или учащегося), который претендует на полный контроль за происходящим.** Субъекты традиционной педагогической модели либо игнорируют, либо избегают таких проявлений системности, как групповые интересы, ценности, коллективная идентичность. В модели «буферной дисциплины» коллективный субъект трактуется как условие самоорганизации, ресурсы которого крайне редко доступны отдельному индивиду. Данная модель полагает индивида и социум в терминах открытых систем, их целями являются: единство в многообразии, автономия во взаимозависимости, индивидуальное здоровье как элемент и результат группового здоровья. Группы, не обладающие данными свойствами, испытывают сложности в образовании коллективного субъекта; поэтому существует большая вероятность их распада или переформирования. Социальные формирования, подобные проблемно-ориентированной группе «буферного типа», тяготеют к коллективному смысловому пространству («между»). Это повышает их выживаемость в условиях близких к экстремальным.

П.В.Лушин отмечает также феномен сопротивления в учебной группе «сообщество исследователей», который является частью переходной системы. Он идентичен механизму защиты на уровне индивида. С одной стороны, данный механизм является источником противодействия новому в переходной системе, с другой – условием

преодоления застойных процессов.

Говоря о фасилитации, ученый принимает в расчет мнение о том, что она отличается от простого управления тем, что ее способ не должен быть директивным, то есть таковым, который не выходит за рамки самоорганизации управляемой системы. Если при традиционных формах управления (например группой) субъект побуждает ее выполнять собственные инструкции и распоряжения, то в случае с фасилитацией ее субъект должен сочетать в себе признаки не только функции руководителя, лидера, но и участника групповой динамики. Таким образом, в случае фасилитации возникает принципиально отличная управленческая ситуация.

В терминах экопсихологической матрицы [3] традиционный тип управления следует отнести к реализации диспозиции «господства», когда один из субъектов, чаще всего это учитель, сам определяет не только содержание, но и динамику группового процесса. Фасилитация имеет отношение к реализации экопсихологической диспозиции «равенства», когда психодинамика распределена между равноправными субъектами, где учитель является только одним из них. Если продолжить экопсихогическую логику, то крайне вероятным является выделение релятивистского типа фасилитации, суть которого состоит в том, что фасилитатор склонен занимать такую диспозицию, которая бы соответствовала условиям наличной групповой динамики: в условиях малосформированной группы – он крайне директивен, в условиях коллектива фасилитация приобретает функцию близкую к номинальной, например технического сопровождения или связи с внешними инстанциями (не просто «отпускает вожжи, а распрягает коня») [3].

Если исходить из того, что практически любая группа выступает в качестве открытой динамической и самоорганизующейся системы, которая определяет свои цели и способы их достижения, то обнаруживается еще один тип фасилитации, который обозначен исследователем термином *экологическая фасилитация (или экофасилитация)*.

Ключевое при этом понятие самоорганизации предполагает, что существует некий внешний агент, который «выбивает» определенную систему из определенного, скажем, оптимального или равновесного, состояния, после чего она, как самоорганизующаяся система, без внешней помощи со стороны «приводит себя» в аналогичное, но (в силу необратимости процесса изменения) новое состояние, то есть – на ином витке системного развития. Если принять за основу принцип эквивалентной причинности (рассмотренный нами выше), то ни одно внешнее воздействие не может вызвать процесс самоорганизации, если сама система не является так или иначе готовой к нему. Например, внешнее дестабилизирующее воздействие достигает своего эффекта, если система находится в состоянии близком к застою, поэтому с целью самосохранения система «должна поддаться» внешнему дестабилизирующему воздействию. В таком случае самоорганизующаяся система определяет не только процесс собственного выживания как адаптации к изменившимся внешним условиям, но и выбор этих дестабилизирующих условий или смену контекста развития. Получается, что здесь наблюдается приложением другого принципа – дополнительности. Именно он определяет содержание тех внешних воздействий, к которым исходная самоорганизующаяся система является сенситивной: в случае застоя дополнительным воздействием является дестабилизирующее, в случае хаоса дополнительным воздействием может служить интегрирующее.

В таком случае управление самоорганизующейся системой представляет собой некий парадокс, суть которого в том, что фасилитатор сохраняет управленческие функции только как участник самоорганизующейся системы: любой элемент системы может с легкостью отвергнуть его управленческие санкции и предложить свои, а возникшее противостояние может быть разрешено не столько критикой/сопротивлением оппонента, а принятием или учетом его позиции. *В таком случае, чтобы управлять, нужно уметь подчиняться или, другими словами, идентифицироваться с позицией других элементов самоорганизующейся системы*.

Чем же тогда отличается данный тип фасилитации от перечисленных выше форм «содействующего управления»? Только тем, что если в классических формах директивного либо недирективного управления, соответственно, руководитель или лидер определяют или сопровождают реализацию всех компонентов самоорганизации (постановка целей, выдвижение гипотез самоорганизации, выработка ее способов и проверка результатов), то фасилитатор описываемого нами типа, по сути являясь членом управляемой ним системы, может только претендовать на то, что может лучше других заботиться об интеграции всех компонентов самоорганизации. А именно: предложить определенный значимый контекст, на «экран» которого можно спроецировать и затем сконструировать групповые цели развития, выдвинуть гипотезы их достижения, подобрать адекватные способы и средства и т. п. При такой постановке вопроса фасилитация представляет собой вероятностный процесс, результат которого невозможно достичь гарантированно. Скорее всего, этот процесс представляет собой лишь содействие в наступлении некоторого *желаемого события.*

В таком случае важнейшей функцией фасилитатора выступает создание особого микроклимата, который отличается следующим содержанием. В традиционных системах директивного управления развивающий контекст строго определен в виде программ или специально подобранных задач и упражнений, их реализующих. Предполагается, что данные программы составляют так называемую зону ближайшего развития ребенка, обеспечивающую кооперацию взрослого и ребенка. В случае недирективных форм управления (классической формы фасилитации) развивающий контекст полностью определяется зоной актуального развития всех участников самоорганизующейся системы, когда участники проецируют на общий контекст группового развития наличный уровень способностей. При этом как в первом, так и во втором случаях речь идет о категории «благоприятности» того или иного микроклимата для развития определенных функций. В первом случае – об овладении заранее известным для руководителя содержанием, во втором – об овладении таким содержании, которое заранее неизвестно, его следует определить в ходе столкновения или в распределенной интерпретации индивидуальных программ и целей всех входящих в группу участников.

В случае экологического типа фасилитации речь идет о создании иного типа микроклимата. Обычно под психологическим микроклиматом понимают преобладающую форму отношений и диспозиций, характерных для определенного сообщества. При этом, как правило, подчеркивается необходимость формирования здорового или благоприятного микроклимата, то есть преобладания атмосферы взаимного внимания, уважительного отношения, духа товарищества, сочетающегося с «высокой внутренней дисциплиной, принципиальностью и ответственностью, с

требовательностью как к себе, так и к другим».

Если проанализировать содержание рассмотренного выше принципа экологичности, согласно которому личностное изменение возможно только при условии сохранения всей совокупности отношений субъекта как к окружающей среде (не только диспозиции «равенства», «заботы» и «любви», но и «господства», «использования» и даже «конкуренции», «подчинения» и «безразличия»), то термин благоприятности и здравости психологического микроклимата если вовсе не дезактуализируется, то существенно переосмысливается.

Ученому представляется возможным определить содержание микроклимата, составляющего основу экологической фасилитации. Он обозначает его в терминах *буферного, или переходного,* суть которого состоит в том, что фасилитатор содействует («дефибриллирует – фибриллирует») проталкиванию управляемой системы на все новые витки развития сообразно экопсихологической матрице: «господства», «равенства», «вражды», «любви», “безразличия” и т. п. В контексте экологической фасилитации ее субъект выступает в *функции определенного суггестора, но не столько определенного содержания в виде тех или иных диспозиций, сколько ритма конструктивной активности* в рамках экопсихологической матрицы человеческого сознания. В психотехническом смысле к таким субъектам относится тот из элементов системы, который интерпретирует ситуацию экологического кризиса или застоя в терминах возможности для дальнейшего развития. Тогда логично предположить, что пространственное положение данного «экологического субъекта» строго не фиксировано и может перемещаться не только в рамках трансформируемой системы, но и выходить за них. В последнем случае он обретает облик, например, «врага», своеобразного «вируса», вынуждающего систему к «оздоравливающей конфронтации».

Таким образом, рассмотрев реализацию принципов личностного изменения в форме экологической фасилитации, исследователь констатирует следующее [3].

Экологическая фасилитация представляет собой процесс управления и одновременно конструкции/реконструкции управляемой системы. При этом данный процесс является вероятностным, нелинейным и необратимым, что соответствует природе личностного изменения.

В связи с этим, продуктом экологической фасилитации может служить *содействие* в наступлении переходных событий, соответствующих экопсихологической матрице человеческого сознания. Наиболее благоприятной или, точнее сказать, экологичной формой микроклимата для реализации и формирования экофасилитации является буферная зона развития, то есть такая, в которой ни один из субъектов (включая фасилитатора) социальной реконструкции не в состоянии выполнять функцию прямого управления изменяемой системой. Таким переходным событием выступает экологический кризис, или застой, либо нарушение ритма конструктивной активности, когда система как бы при/останавливается, будучи локализованной между зонами актуального и ближайшего развития.

Согласно конструктивистской и иммунологической, а также темпоральной логике личностного изменения, способом «дефибрилляции» является «проталкивание» системы на новый виток или систему развития. Формой – проблемно-ориентированная группа (психотерапевтический альянс/сообщество исследователей), функция которой – создание нового коллективного субъекта, новой групповой/системной идентичности, снимающей противоречие между идентичностями ее частных элементов.

### 43.9. Проектирование личностного изменения в системе образования

Для внедрения сформулированных выше положений в систему образования, по мнению П.В.Лушина, следует пределить специфику экофасилитации в психологическом и педагогическом контексте, выделить социокультурные и этнопсихологические предпосылки, обусловливающие перенос сферы психологической помощи в педагогический контекст, обосновать содержание особой дисциплины, основным предметом которой выступает формирование у школьников такого социально-психологического образования, как толерантность в условиях переходного, или буферного, пространства (формирование психологической толерантности состоит в овладении принципами личностного изменения), овладеть основами психолого-педагогической формы работы проблемно-ориентированных групп учащихся по типу «сообщество исследователей», перенести основной акцент с психологической помощи на педагогическую или учебную экологическую фасилитацию в условиях особых школьных буферных дисциплин по типу «Философии для детей».

Ученый исходит из положения о том, что совершенствование педагогической помощи учащимся должно происходить на основе расширения возможностей психологической помощи. У педагогов в настоящее время уже не вызывает никаких сомнений тот факт, что развитие и становление личности требуют особых условий, в частности, квалифицированной психологической помощи. Для этого необходимо прежде всего рассмотреть проблему содержания педагогической помощи в соотнесении с психологической.

Ученый считает, что рядополагание психологической и педагогической помощи не является столь уже невероятным. Более того, в последнее время педагоги все больше склонны рассматривать в качестве ведущей формы педагогической деятельности процесс учебной или педагогической фасилитации как экологически выдержанной формы личностного изменения в образовательном контексте. Подобно психологам, педагоги проникаются убеждением, что формирование и развитие личности не могут более идти в традиционной назидательной форме. Будучи саморегулируемой, личность такого ребенка, равно как и учителя, представляет обоюдозависимый и дополняющий процесс реконструкции педагогической среды. В данной среде назидательность и директивность выступают в качестве только одной из диспозиций, место которой – в условиях нестабильности, а также преобладания логики передачи готовых знаний. В ситуации же развития мышления диспозиция директивности дополняется другими формами отношений, среди которых «заботливое», «дружеское», а также индифферентное и многие другие, составляющие основу экопсихологической матрицы человеческого сознания [3].

Если относить как педагогическое изменение, так и психотерапевтическое изменение к формам социальной реконструкции, то отличие первой от второй обусловлено лишь тем, что, попадая на прием к психологу или психотерапевту, субъект/клиент стремится продвинуть процесс самореконструкции с уровня проблемного развития до уровня конструктивной интеграции или проблемного разрешения. В ситуации педагогического изменения педагог начинает с создания проблемных учебных или воспитательных ситуаций, которые затем переопределяются (подобно

психотерапевтическому контексту) в личностно-значимые. В терминах центрального времени Б.Цуканова, в обоих случаях речь идет о реконструировании или восстановлении ритма субъективного времени индивида, а в терминах исследователя – ритма конструктивной самоорганизации [2; 3]. Как в случае психотерапевтической, так и педагогической фасилитации происходит внешнедетерминированное преодоление «фазовой сингулярности», или личностное изменение как переход на новый виток (или систему) развития. В социальной самоорганизации фазовая сингулярность выражается в форме кризисных явлений в общественной жизни, в психотерапевтической – в проблемных переживаниях клиента, а также моментах сопротивления клиента, при которых психолог принимает решение для переопределения направления фасилитации. В случае педагогического изменения фазовая сингулярность выражается в педагогических затруднениях педагога, когда его реконструктивная активность блокируется, например, психологической защитой учащихся. В любом из этих случаев, как считает психолог, мы имеем дело с распределением процесса самоорганизации путем создания проблемно-ориентированной группы, восстанавливающей ритм реконструктивной активности субъекта.

Исходя из экопсихологических особенностей отечественного социокультурного контекста, П.В.Лушину представляется целесообразным и возможным расширение психологической помощи за счет проектирования и внедрения в систему образования педагогической помощи. Основной функцией педагогической помощи в таком случае может выступать формирование и развитие социально-психологической толерантности как способности к постоянной реконструкции оснований собственной идентичности и жизнедеятельности.

В одном из своих исследований ученый специально проанализировал возможность для конструирования особой буферной, или переходной, среды, соединяющей психологическую и педагогическую помощь. В частности, одним из вариантов ее создания выступало, например, проектирование особых школьных дисциплин, основной целью которых является выработка умения фасилитировать критические ситуации группового развития, основанные на проблемных ситуациях из внешкольной или внепрограмной школьной жизни. К таковым относятся естественным образом возникающие проблемы, требующие усилий совместного конструирования. Обычно школьники решают проблемы социального значения (такие, как употребление наркотиков, проблема «чистых» и «грязных» денег, «финансовая конкуренция в классе, нежелательная беременность или борьба с депрессивным настроением и т. п.) самостоятельно или с помощью специалистов, которые имеют известные профессиональные навыки, но не обладают фасилитативными навыками социального конструирования.

Другим вариантои создания переходных ситуаций, стимулирующих фасилитативные ситуации социального конструирования, может стать одна из форм библиотерапии, все еще популярной на постсоветском пространстве. В частности, П.В.Лушиным, филологом по образованию, были созданы специальные, так называемые «голографические тексты», основной признак которых состоит в том, что, обладая признаком определенной законченности при отражении сложных жизненных или переходных ситуаций, они обладают определенной эвристичностью и неоднозначностью [3]. Подобно голограмме, их можно рассматривать с разных сторон и на этой основе вступать в дискуссию по личностно значимым ситуациям.

Третьим вариантом создания буферного пространства является психологическая проблематика, например самих учащихся средней школы в рамках их дисциплины, обучаемости, успеваемости, которая не обязательно требует профессионального вмешательства.

П.В.Лушин предлагает также рассмотреть психолого-педагогические основания для выделения новой «буферной» школьной дисциплины «Философия для детей» на отечественном образовательном пространстве. При изучеении вопроса о построении альтернативной версии одной из форм психологической помощи ученый, по сути, пришел к заключению о возможности ее перенесения из психотерапевтического в педагогический контекст.

Несмотря на неординарность данной проблемы, представляется возможность учесть это обстоятельство в контексте экопсихологических (национальных) особенностей развития системы психологической службы на Украине. П.В.Лушин анализирует несколько тенденций, развертывание которых происходит в последнее десятилетие. Наиболее заметная из них состоит в том, что в силу определенных обстоятельств психолог (по крайней мере в Украине) все еще существует в школе скорее как штатная единица, смысл которой, выражаясь нестрого, только определяется. Аналогичная ситуация складывается в сфере *подготовки* психологов: начиная с конца 80-х и начала 90-х еще в бывшем СССР и впоследствии в уже независимой Украине наблюдался значительный рост не только интереса к практической и школьной психологии, но и массовая подготовка по данным видам специальностей во многих педагогических и классических университетах. При этом, как ни парадоксально, но психологам фактически негде работать, не создана серьезная законодательная база, регламентирующая не только практическую деятельность практического психолога, но и теоретические разработки в этой крайне важной области (защита кандидатских и докторских диссертаций по практической психологии либо полностью отсутствует, либо осуществляется в области клинической психологии как части медицинской психологии). Более того, в тех же учебных заведениях открываются близкие специальности «социальная педагогика» и «социальная работа». Учебные программы по данным социально-педагогическим дисциплинам во многих составляющих пересекаются с программами подготовки практических и школьных психологов. И вместе с тем опять-таки ни практический, ни школьный психолог, ни социальный педагог, ни социальный работник ни являются в настоящее время столь же востребованными обществом, как, например, профессия юриста или бизнесмена.

Если же следовать западным тенденциям, то вышеуказанное противоречие можно было бы пояснить тем обстоятельством, что страны постсоветского пространства, и Украина в частности, вступают в демократическое общество, одной из основных функций которого является пристальная забота о здоровье человека, причем с самого раннего детства. В данном свете настоящий этап социального развития можно было бы охарактеризовать как накопление количественных изменений, которые в скором будущем приведут к качественным сдвигам и к полной востребованности всех специалистов-прикладников социальной сферы.

Между тем, в тех же Соединенных Штатах Америки психологический и психотерапевтический бум сменяется осторожно скептическим отношением к клинической психологии (некий аналог нашей практической внемедицинской психотерапии). Несмотря на ее более чем столетнее торжественное шествие, западная

психологическая помощь все больше технологизируется в рамках близких к системе здравоохранения: во многих случаях в качестве образца психологической помощи выступает если не прямое медикаментозное воздействие на психику человека, то процедуры, походящие на нее (этому к тому же содействуют страховые компании, всячески стимулирующие уменьшение времени психотерапевтического воздействия). Еще одним свидетельством кардинальных перемен в этой области можно признать не только быстрый рост и смену психотерапевтических подходов, но и поиск таковых, которые бы снимали проблему психологического здоровья как таковую: распространение принципа абсолютного положительного принятия, исключение из диагностических перечней психических нарушений, ранее считавшихся патологическими. Все это дополняется и сопровождается серьезным распространением психотерапевтических и психологических знаний среди неспециалистов: практически свободное и достаточно точное использование соответствующей терминологии, а также все большее распространение психотерапевтических техник в бизнесе, науке, медицине, юриспруденции и педагогике становятся скорее закономерностью, чем случайностью.

Эти противоречия между готовностью практических психологов к решению серьезных проблем общественной жизни (в частности, образования) и отвержением данной готовности этим же обществом на Украине, а также известным кризисом в системе психологической помощи, с одной стороны, и растущей популяризацией психотехнических знаний за рубежом – с другой, могут свидетельствовать о том, что в Украине развитие прикладной и практической психологии может если не обойти «столбовую дорогу», по которой шла внемедицинская психотерапия – от психиатрии и клинической психологии к бизнесу, юриспруденции, политике и педагогике, то выработать уникальную форму развития психологической помощи, например близкую к педагогической.

Имеется достаточно оснований для формирования новой области педагогической науки и практики, которую можно было бы назвать педагогической помощью, или фасилитацией, предметом которой и выступила разработка П.В.Лушиным «буферного», или переходного, пространства, содержание которого было рассмотренно выше. Как отмечалось, данное пространство между «школой и жизнью» не принадлежит полностью ни одной из рассмотренных сфер: ни психотерапии, ни традиционной педагогике, ни психологии и т.п. И, вместе с тем, предмет каждой из них так или иначе пересекает эту зону. Аналогом педагогической помощи выступает учебная фасилитация, или «суггестопедия», как способность управлять процессами социальной самоорганизации в условиях известной неопределенности, то есть ситуации, когда наличных знаний (как со стороны педагога, так и со стороны учащихся и их родителей) недостаточно для решения вопросов повседневной жизненной практики.

Определенные надежды при решении упомянутых выше задач ученый возлагает на относительно недавно появившийся школьный предмет “Философия для детей”, зародившийся в США в 70-х годах прошлого столетия. Он получил распространение не в стране своего рождения, а в странах с развивающейся экономикой. Данное противоречие подкрепляется также и другими фактами, свидетельствующими о его особой роли в деле обучения и воспитания детей.

В частности, в многочисленных беседах П.В.Лушина с его создателем профессором Монтклерского государственного университета США Мэтью Липманом было обнаружено, что программы подготовки специалистов по «Философии для детей» (ФДД) охватывают прежде всего не профессиональных философов, а учителей различных школьных специальностей, включая школьных психологов. По существу, учебная программа представляет собой ряд написанных для детей философских текстов, однако их педагогический смысл состоит не столько в том, чтобы передать детям конкретные философские знания, сколько в том, чтобы обучить их способам творческого и обобщенного мышления в ситуациях с выраженной неопределенностью. Интересно, что одной из первоначальных процедур по работе над философским текстом является не столько выделение точки зрения его автора, сколько проецирование собственных значимых переживаний, которые в последующей групповой работе получают обобщенную философскую интерпретацию. Основной педагогической формой ФДД является групповая дискуссия в так называемых учебных группах “сообщество исследователей” (СИ). Специальные исследования П.В.Лушина показывают, что роль философа в руководстве данной группой является нетипичной для философской дискуссии. Сам М. Липман и его сотрудники обозначают ее как фасилитативную.

Характерно также и то, что существенное место в работе “сообщества исследователей” отводится формированию умения задавать вопросы, которые впоследствии кладутся в основу групповой дискуссии. Причем зачастую содержание данных вопросов, будучи стимулированным исходным учебным текстом, может далеко не совпадать с его основным философским содержанием. Конструкция этих текстов, на наш взгляд, недвусмысленно предполагает этот факт: их автор должен всячески избегать какой-либо формы назидания, текст должен быть привязан к психологии того возраста, на который он рассчитан, быть проективным, то есть в известной мере отличаться нестрогим смысловым содержанием, быть открытым и поэтому дискуссионным.

При этом очень важным является также и то обстоятельство, что фасилитатор не должен сводить обсуждение к сугубо психотерапевтическому эффекту, например к снижению только личной проблематики члена учебной группы. Фасилитация должна приносить известный социальный эффект, важный для развития всех членов учебной группы, взятых вместе и по отдельности. Крайне важным в данном аспекте является не столько формирование определенной групповой идентичности, завершенности процесса или решения той или иной мыслительной задачи, сколько формирование чувства постоянно продолжающегося процесса познания и реконструкции сложившихся значений тех или иных понятий или отношений.

Складываются все основания для того, чтобы рассматривать основную задачу ФДД как формирующую основы *социально-психологической толерантности*, ведущим средством формирования которой является фасилитативная или помогающая деятельность учителя. В рамках ФДД под социально-психологической толерантностью П.В.Лушин склонен понимать способность сохранять/реконструировать определенный ритм конструктивной активности учащихся путем проецирования на учебный контекст значимых для учащихся социально важных проблемных переживаний, а также их коллективного обсуждения, но не с целью окончательного разрешения, а превращения в зону возможностей для ближайшего роста и развития.

Осознавая необходимость подобного качества в определенных переходных ситуациях, исследователь отдает себе

также отчет в том, что формирование такого новообразования, как толерантность, особенно в отечественном социокультурном пространстве, должно включать в себя целый экологически выверенный набор форм, соответствующих природе личностного изменения. Среди последних, в частности, способность к парадоксальному контролю, включающему в себя три навыка: а) рефлексивного контроля, который психотехнически выражается в способности реконструировать отношения к себе и другим путем активного слушания, б) опережающего контроля, обусловленного не столько умением критиковать значимого субъекта, но, вступая в отношения конфронтации, перестраивать характер взаимных отношений, а также в) распределенного контроля, состоящего в способности отказываться от прямого управления, заменяя его системным или даже межсистемным, когда конкретные реконструктивные действия определяются логикой не индивидуального, а социального развития. В совокупности этих форм толерантность должна представлять собой работу иммунной системы личности в различных ее проявлениях.

Итак, ученому представляется возможным сделать следующие выводы в отношении проектирования основ личностного изменения на отечественном социокультурном пространстве.

Во-первых, реализация принципов личностного изменения имеет непосредственное отношение к формированию такого социально-психологического образования, как толерантность, то есть поддержание ритма конструктивной активности в рамках определенного социально-педагогического пространства.

Во-вторых, учитывая особенности отечественного социально-культурного и педагогического контекста, реализация подобной задачи может быть перенесена из психологического в педагогический контекст.

В-третьих, наиболее оптимальной школьной дисциплиной, реализующей задачу формирования социально-психологической толерантности, может выступать «Философия для детей».

В-четверых, в рамках настоящего исследования разработаны основные принципы проектирования содержания данной дисциплины в форме так называемых «голографических текстов», а также ведущего способа их освоения – экофасилитации [3].

Таким образом, разработанные П.В.Лушиным положения, лежащие в основе разработанной им психологической концепции личностного изменения, обладают значительным научным и прикладным потенциалом, проявляющимся в снятии «парадокса» и установления «факта эквивалентности» различных форм такого изменения, прежде всего психотерапевтической и педагогической.

**БИБЛИОГРАФИЯ**


*1. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). – Кировоград: Код, 1999. – 208 с.*

*2. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград: Полиграфически-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 360 с.*

*3. Лушин П.В.Психологические основы личностного изменения. Диссертация на соискание научной степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология. – Киев: Институт психологи имени Г.С.Костюка АПН Украины, 2002. – 436 с. (рукопись в компьютерном варианте)*

*4. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.*

*5. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст]: Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013. – 296 с*

# 44. Е. И. ВЛАСОВА: КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ МОДАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ

«***Личность – социальная форма существования человеческой психики, которая формируется в условиях социальной жизни как её особое интегральное свойство, позволяющее человеку продуктивно функционировать в обществе, обеспечивая его воспроизводство и развитие, а также самореализацию и дальнейшее развитие личности».***

***Е. И. Власова***

*Власова Елена Ивановна (9 ноября 1961 г.) – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Закончила в 1985 году философский факультет Киевского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, получила профессию психолога, преподавателя психологических дисциплин.*

*Кандидат психологических наук с 1989 года, защитила диссертацию на тему «Психологические факторы социальной активности подростков». Доктор психологических наук с 2006 года, диссертация «Психология социальных способностей: структура, динамика, факторы развития» (специальность 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология).*

*Работала с 1989 г. младшим научным сотрудником, с 1991 г. научным сотрудником лаборатории проблем высшей школы философского факультета КГУ им. Т.Г. Шевченко. С 1993 г. – ассистент, с 1998 г. – доцент, а с 2007 г. – профессор кафедры социальной и педагогической психологии. В 2008-2009 гг. – исполняющая обязанности заведующего кафедрой социальной психологии, в 2009 – 2011 гг. профессор, а с 2011 г. – заведующий кафедрой психологии развития.*

*Основные профессиональные достижения связаны с созданием научной школы психологии социального развития, в рамках которой исследуются закономерности развития человеческой личности и ее социальных способностей в период полного онтогенеза. Подготовлены 8 кандидатов и 1 доктор психологических наук.*

*Научные интересы сосредоточены в сфере изучении проблем психологии социализации и развития личности, социальных способностей, одаренности, акмеологии школьного обучения и инновационных методов преподавания в высшей школе. Е.И.Власова является признанным специалистом в области психологии развития, социальной психологии, социализации личности, педагогической и практической психологии высшей школы.*

*Преподает такие дисциплины, как: «Педагогическая психология»; «Введение в профессию»; «Психологические технологии образовательного тренинга»; «Психология социальных способностей»; «Теория и практика развития личности»; «Психология высшей школы»; «Психология личностно-профессионального роста»; «Методика преподавания психологии».*

*Является членом Специализированного ученого совета Д.260.01.26 Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, членом Европейской ассоциации психологов развития (EADS), сертифицированный тренер Программы развития ООН (ПРООН) «Достижение равных возможностей и прав женщин в Украине»; дипломированный специалист по «Основам позитивной психотерапии» (г. Киев) и по «Подготовке преподавателей ВУЗов к внедрению учебных тренингов» (г. Киев).*

*Награждена Почетной грамотой Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (2008); Почетными дипломами международной выставки «Современные учебные заведения Украины», «За активную научно-методическую деятельность по усовершенствованию процесса обучения и воспитания» Министерства образования и науки Украины и Национальной академии педагогических наук Украины (2010); Почетной грамотой Национальной академии педагогических наук Украины «За высокие достижения в организации учебно-воспитательного процесса, весомый вклад в развитие науки и образование» (2012).*

*Опубликованы более 130 научных трудов, среди которых основными являются: «Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста» (1992); «Педагогическая психология. Учебное пособие» (2000, 2005); «Психология социальных способностей: структура, динамика, факторы развития: Научная монография» (2005); «Социальная психология организаций и управления: Учебник» (2010, 2011); Основы психологии и педагогики: Учебник» (2010. 2011). «Методика преподавания психологии: Учебник» (2012)» Психология высшей школы: Учебник (2014)». Увлекается автомобильным и академическим туризмом.*

*В основу раздела положены подготовленные профессором Е.И.Власовой материалы, представленные по заказу автора пособия.*

### 44.1. Понимание личности в контексте проблемы социального развития человека

Человек, который появляется на свет, получает соответствующие возможности для дальнейшего постнатального развития. Объективация таких возможностей проявляется в процессах его социализации, отвечающей за развитие «человеческого в человеке».

Термин «социализация» используется в науке с тех пор, как американский социолог Ф.Г.Гиддингс в 1894 г. в книге «Теория социализации» впервые применил его в значениях «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни» [19]. Сегодня в науке о человеке существуют узкое и широкое понимание значения этого термина. Узкому пониманию соответствует взгляд на социализацию как процесс, который обеспечивает человеку достижение социальной зрелости, что позволяет ему продуктивно выполнять основные социальные функции по общественному воспроизводству в рамках реализации профессиональной деятельности, воспитания детей, общественной активности. Однако не стоит считать, что значение социализации ограничивается лишь образованием, подготовкой к взрослой жизни, усвоением элементарных правил общественной деятельности. На самом деле социализация – процесс освоения личностью социальных ролей и культурных норм, который начинается с рождения человека и не заканчивается даже в глубокой старости. И в этом суть широкого взгляда на социализацию как механизм постоянного действия, обеспечивающий человеку не только адаптацию к условиям социальной жизни, которые изменяются с исторической необходимостью, но также и потенциальную возможность изменять эти условия.

Социальной формой существования человеческой психики является личность. *Личность – такое интегральное качество человека, которое формируется в условиях социальной жизни и позволяет ему продуктивно функционировать и развиваться в обществе.* Это качество не является врожденным. оно возникает и формируется в процессе индивидуальной социальной эволюции человека в определенных социально-исторических условиях как следствие взаимодействия системы социальных и психологических факторов. С позиции такого социально-философского видения, социализация – это становление человека как личности путем его активного приобщения к тем социо-культурным ценностям и отношениям, которые составляют основу общественного бытия [1, с. 79].

Похожее видение личности стоит и за словами Л.С. Выготского – автора наиболее авторитетной в современной мировой психологии теории культурно-исторического развития личности о том, что «психологическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших формами ее структуры» [6, с. 198]. Очевидно, что речь здесь идет о социальной детерминации появления и развития личности.

### 44.2. Структура модальной личности или нормативный канон человека как ориентир его личностного развития

В любом социуме в разные времена на уровне общественных ожиданий существует определенное представление о социально зрелом человеке как цели социализации. В системе научного производства эти представления оформляются в своеобразную идеальную модель социализированного члена общества. В современной гуманитарной науке такая конструкция получила название **модальной личности** (или коллективной модели личности), которая воплощается в **нормативном каноне человека** определенного общества. В таком понимании *социализация - это процесс прижизненного социального развития человеческой психики путем передачи человеку и активного освоения им социокультурного опыта, целью которого является приобретение им свойств модальной личности.*

Цивилизационные и социокультурные изменения настоящего времени обусловливают запрос на человека, способного самостоятельно и быстро учиться и реагировать на жизненные изменения, осознавать ответственность за личное и социальное благополучие и сохранение окружающей среды в его разнообразии и цельности. Современное информационное общество требует становления высокообразованного человека, который конструирует себя, творит собственный проект самореализации. В идеале, это – автономный и самодостаточный человек, который в продуктивном взаимодействии с другими людьми свободно и творчески реализует свой потенциал в различных областях социальной жизни (социально-экономической, материальной, культурно-духовной, экологической и т.д.), ориентируясь на общечеловеческие и национальные ценности.

Методология системно-эволюционного подхода, являясь ведущей для постнеклассической научной рациональности, позволяет проектировать психологическое содержание модальной личности как системы, учитывая научные достижения, широкий культурный опыт и современные общественные вызовы. В основу создания такой конструкции как целостной, структурированной, иерархизированной и множественной в своих проявлениях системы целесообразно заложить диалектику взаимосвязи общего, особенного и конкретного в структуре человеческой личности. В соответствии с этой логикой, подструктурой общего являются те составляющие личности современного человека, которые подтвердили свою продуктивность в исторической ретроспективе существования человеческой цивилизации и культуры. Подструктура особенного призвана эффективно «вписывать» человека в контуры его актуального социального существования. А подструктура индивидуально-конкретного в личности вмещает глубину и неповторимость её человеческой индивидуальности, которая постоянно воспроизводит и развивает себя в продуктивном взаимодействии с социальным миром, находя в этом определенный смысл.

Содержательно общее – это добродетели как проверенные временем продуктивные свойства человека, который мыслится как преемник и последовательный проводник культуры человечества. Представители современной позитивной психологии во главе с М.Селигманом на основе широких кросскультурных исследований называют среди таких свойств человека 6 ключевых добродетелей человека культуры: мудрость, доброту, справедливость, мужество, умеренность и трансцендентность [8]. Доброта (гуманность, любовь) выступает ядерной характеристикой ценностно-смысловой сферы человека как социального существа, а трансцендентность, связанная с важностью для личности развивать себя, является центральной осью функционирования и развития его самосознания. Оба этих конструкта существенно определяют характер продуктивной социальной направленности личности. Мудрость и связанная с ней открытость знанию объективируют развитые познавательные способности человека (интеллект социальный, эмоциональный, общий). Мужество как сила противостоять давлению обстоятельств и умеренность как резистентность внутреннему давлению, а также справедливость как признание прав других, наряду со своими, выступают сущностными механизмами обеспечения произвольности поведения человека, его индивидуальной регуляции отношений к себе и окружающим людям.

Подструктура особенного как составляющая персоны содержит характеристики, которые в актуальном времени обеспечивают человеку эффективность существования и коммуникации в группах принадлежности (возрастной, национальной, профессиональной, семейной, политической, гендерной, религиозной и т.д.) Содержательно, особенное представляет собой характеристики социальной идентичности личности, связанные с ее социальным (групповым)

статусом, особенностями мировоззрения (идеологии) группы принадлежности, конкретными социальными ролями с закрепленными за ними нормами и ценностями. Такие нормы и ценности являются набором правил поведения и значимых переживаний членов группы, важных для её существования. Их реализация человеком обеспечивает его продуктивность в соответствующих конвенционных и межличностных ролях на уровне осознания собственных прав (свобод) и обязанностей как возможностей ответственной активности с учетом особенностей собственного статуса, соответствующей роли, групповых ожиданий.

Конкретное (единичное) как составляющая личности представляет собой собственно выработанные нормы активности и ценности человека, которые структурируют его личностную идентичность в аспекте формирования собственных приоритетов и индивидуально-стилевых характеристик с позиции психофизической, социально-психологической и индивидуально-личностной самопредставленности. Такие личностные смыслы возникают как чувство ценности чего-то для человеческого Я. Они определяются его деятельностью и осознаются в диалоге с собой и другими людьми. Именно личностные смыслы позволяют человеку как личности действовать автономно и независимо, но при этом оставаться в фарватере жизнедеятельности общества.

В реальной жизни личности содержания подструктур общего, особенного и единичного являются взаимопроникающими. В ситуациях постановки и решения конкретных жизненных задач человека они образуют разного рода *компетентности – функциональные механизмы осознанной активности личности, которая способна действовать социально продуктивно как самостоятельно, так и во взаимодействии с другими людьми, успешно реализуя социальную роль, необходимую для жизненного осуществления*.

Современная неклассическая психология, развивая идею факультативности появления личностных конструктов в структуре человеческой психики, наделяет их статусом возможного, в отличие от необходимого [8]. Необходимое присуще психике как человека, так и животных. Возможное же является результатом целенаправленных усилий сначала воспитательной системы, а затем и самого человека. Основными механизмами появления и развития личностных составляющих человеческой психики выступает *рефлексивность* сознания как способность человека к самоосознанию и отображению ситуации жизни с собственной включенностью в нее, а также построенная на этой основе *самодетерминация* активности личности, являющаяся сочетанием свободы выбора и ответственности действий человека [12].

В целом же, учитывая неделимость самовоспроизводства общественного и человеческого существования, целостная социализация обеспечивается воспроизводством и развитием человеческих индивидов как общественного ресурса в трех основных направлениях: материальном, социальном и демографическом. Это обеспечивается процессами образовательно-профессиональной, общественно-политической и гендерной социализации человека. Цель-результат образовательно-профессиональной социализации – развитие общественного производства путем продуктивной профессиональной деятельности работников. Общественно-политическая социализация предполагает в качестве мета-результата – воссоздание и развитие социальной структуры общества за счет социальной активности и динамики социального статуса его граждан. Гендерная (психосексуальная) социализация ориентирована на воспроизводство института семьи как условия появления и воспитания новых членов общества. Благодаря системному действию указанных процессов, активной частью которых становится человек, он формируется как личность, которая является одновременно и субъектом собственной жизнедеятельности, и сознательным и ответственным членом общества, активным субъектом социальной жизни.

Внутренний мир человека формируется через доступность и освоение им социально важного содержания и овладение социальными инструментами организации сознания и жизни, а также появление способности к управлению на их основе собственной активностью. Отличительные особенности появления и дальнейшего развития личности в ходе социализации отражают конструкты ее **личностной автономии** и **самодетерминованности активности**, которые обеспечивают продуктивные и паритетные отношения между личностью, другими людьми и обществом, а также ее способность к личностной самореализации. Согласно такому видению, социализация отдельного индивида может быть полной или неполной (частичной), гармоничной или односторонней [5;11;14].

Теоретически, достижение человеком соответствующих показателей полной социализации определяется как **порог социализации**. Он разграничивает социально незрелых и зрелых членов общества и выражается в готовности человека к профессиональной самореализации, созданию собственной семьи, воспитанию детей, социально-политической активности.

В зависимости от масштаба социализирующих изменений психики, полная социализация корреспондирует с личностным статусом человека. Статус социального индивида описывает социально-адаптивного человека, который реактивен в своих взаимоотношениях с миром и в основном воспроизводит характеристики группы принадлежности. Человек как субъект деятельности продуктивен в организации и осуществлении познания, общения, творческой активности. А индивидуальность активна в самореализации и самовыражении, но деятельность носителей таких характеристик не обязательно предполагает учет социальных интересов. В этом смысле все перечисленные социальные формы человеческой психики (индивид, индивидуальность, субъект деятельности) следует считать менее социально совершенными, в отличие от личностной формы.

В свое время на основе тщательного исследования биографий выдающихся людей А.Г.Маслоу создал перечень свойств зрелых личностей, которых он называл самоактуализирующимися людьми. В числе 15 основных черт таких людей он выделил: 1) эффективное восприятие реальности и конструктивные взаимоотношения с ней; 2) принятие (себя, других, природы); 3) гуманность как переживание братской любви к человечеству, несмотря на его несовершенства; 4) спонтанность, простота, естественность; 5) службы; 6) определенная отстраненность, потребность в уединении; 7) автономность, независимость от культуры и среды; 8) свобода и активность; 9) свежий взгляд на вещи; 10) открытость высшим переживанием; 11) паритетные межличностные отношения; демократичность; 12) умение отличать средство от цели, добро от зла; 13) философское чувство юмора; 14) креативность; 15) критическое отношение зрелой личности к культуральным влияниям (стереотипам, предрассудкам), способность выбрать хорошее и отбросить плохое [9, 219-259]. Как видим, на уровне психологических признаков зрелая личность демонстрирует комплекс таких проявлений, как переживание чувства человечности, признание общественных идеалов, принятия логоса как разумного основания человеческого существования, понимание смысла собственной жизни, автономность и способность к

сверхнормативной, нерегламентированной активности. Она чувствует себя больше представителем человечества в целом, чем одной культуры. К сожалению, по словам А.Г.Маслоу, такими характеристиками обладают не более 1% населения Земли. Представляется, что этот показатель можно существенно увеличить, создав на основе подобных характеристик артикулированную модель модальной личности как психолого-педагогический ориентир воспитания зрелой личности в условиях образовательной социализации и её дальнейшего самовоспитания.

### 44.3. Факторы социализации личности

Каковы же основные факторы социализации человеческой личности? Еще в 20-е годы XX века автор теории социальной интеграции П.А. Сорокин, развивая ее, выделил три фактора, которые приводят к социальной интеграции людей: 1) космически-географическая социализация, обусловленная особенностями климата, территории...; 2) биолого-физиологическая социализация: основные побуждления и стимулы, заставляющие людей вступать в различные взаимодействия...; 3) психологическая социализация: внушение, подражание, эмоционально-интеллектуальные контакты... [17, с. 261-287]. В современной гуманитарной науке факторы социализации условно делятся на макро-, экзо, мезо- и микрофакторы (У. Бронфенбреннер, 1979) схожей содержательной привязки [3, с. 23-26]. Это такие понятия о личности, а также общественные институты, традиции, нормы и ценности, которые обусловливают развитие личности и обеспечивают ее оптимальное функционирование в данном обществе. Наиболее важными из них представляются государство, право, система разделения труда, а также нормативный канон человека или коллективная концепция личности (социальные представления о достойном человеке), отраженная в научно-теоретических, публицистических трудах, официальных документах, например, Конституции государства. Это также люди и социальные группы, активность которых выступает примером для других, социальные образцы саморегуляции человека, специфичные для каждого общества и поколения, отраженные в нормах поведения, которые осваивает член общества в процессе превращения в субъекта собственной жизнедеятельности путем направленного образования и социального научения.

Различные общества обладают разным личностно-атрибутивным потенциалом развития личности. Так, по данным этнопсихологов Хофстенда и Триандиса в рамках индивидуалистических культур (США, страны Европы) потенциал личностного развития выше, а в коллективистических культурах (исламские страны, страны дальневосточного региона, «русского мира»), где преобладают групповые цели, человек ориентирован не на самореализацию, а на адаптацию в закрытые группы. В них он получает поддержку, если ему свойственны такие черты, как преданность интересам группы, жертвенность, смирение.

Такие ценности в недалекое советское время активно культивировались и в сознании украинцев. В этом смысле особого внимания заслуживает украинское общество, в котором сегодня при анализе специфических условий социализации можно усмотреть обе выше обозначенные разнонаправленные тенденции организации общественного существования, что очевидно способно порождать особый склад личности его граждан и специфические проблемы их эффективной социализации.

В целом, социальная жизнь человека происходит в организованных группах разного уровня развития. Каждая группа как социальный организм имеет свою структуру (состав элементов), композицию (характер связей между ними, которые определяют отношения групповой иерархии), а также нормы существования и групповые ценности (связанные с основной целью существования группы, они созданы, приняты и воспроизводятся в реальном поведении и отношениях или оценочных суждениях большинства участников группы). Место члена группы в системе групповых отношений определяет групповой статус личности. Система групповых ценностей и норм, а также статус личности в группе в совокупности образуют содержание ролевых ожиданий членов группы в отношении каждого ее участника. В случае совпадения поведения участника и групповых ожиданий группа принимает его активность. В случае их несоответствия – применяет к нему групповые санкции вплоть до ситуации непризнания или остракизма (изгнания) такого участника.

Человек всю жизнь реально осуществляет членство и осознает принадлежность к разным социальным группам. Качество его взаимоотношений и соответствующая удовлетворенность жизнью существенно обусловлены содержанием, целостностью и структурированностью опыта социализации в них личности. Общество – это большая группа, в которой также действуют описанные механизмы регуляции активности его членов. Ролевые ожидания в отношении членов этого сообщества воплощены в **нормативном каноне человека** – продуктивного члена общества. Ориентируясь на этот нормативный канон, социум определяет основную траекторию личностного развития представителей подрастающего поколения, обеспечивая социальные условия развития базовых личностных характеристик человека. В общих чертах такой канон отражает общепринятые в определенной общности представления об основных характеристиках взрослого, социально зрелого человека, о том, каким он должна быть. Именно от нормативного канона человека напрямую зависит то, что взрослые ждут от подрастающего поколения, как они организуют воспитание и как они этого достигают. Такой социальный или воспитательный идеал имеет разнообразную культурно-историческую окраску, в зависимости от особенностей эпохи, определяющих социально-культурный контекст существования людей, а также культурных особенностей сложившихся традиций.

Содержательно канон определяет особенности поведения социализированного человека. Такое поведение понимается как результирующая процесса освоения им во взаимодействии с обществом социального значения явлений, ситуаций, социальных ролей, групповых норм и ценностей, которые образуют основное содержание повседневной жизни. Каждая социальная роль включает множество культурных норм, правил и стереотипов поведения, которые невидимыми социальными связями – правами, обязанностями, отношениями – связывают ее с другими ролями. Тем самым в обществе постоянно воссоздается пространство социальной жизни, которое динамично осуществляется благодаря осознанной и направленной активности его участников.

### 44.4. Социализация как процесс освоения социальных ролей и социальной адаптации

Следует заметить что социальной роли невозможно научиться по книгам или методами деловой игры. Ни педагог, ни игротехник не научат человека тому, как быть семьянином, деловым партнером, хорошей женой или домохозяйкой, результативной спортсменкой или популярным телеведущим. Подобные социальные роли человеку приходится

осваивать самостоятельно, допуская ошибки и исправляя их, но не в лабораторных, а в реальных условиях. Поэтому, характеризуя необходимые процессы социализации человека, следует применять термин не «усвоение», «образование» или "обучения", а "освоение". Он шире по содержанию и включает в себя активность человека в условиях семейного воспитания, школьного и профессионального образования, его самообразование и самовоспитание, профессиональную, социальную, возрастную адаптацию как составные части.

Кроме того, поскольку на протяжении жизни, продвигаясь по возрастной и служебной лестнице, человеку приходится осваивать значительное количество новых социальных ролей, процесс социализации продолжается всю жизнь. С другой стороны, и сами условия современной жизни также чрезвычайно динамичны. Поэтому современный человек до глубокой старости меняет роли, правила поведения, взгляды на жизнь, привычки, вкусы и т.п. Психологический механизм, отвечающий за эффективность такого процесса, называют **социальной адаптацией.**

Термин «социальная адаптация» является более узким, по сравнению с понятием социализации. Он указывает на возможность достижения личностью баланса в реализации своих устремлений и требований социальной среды, а также на общество как основной источник личностных изменений человека в течение жизни. Еще один источник таких изменений – личные устремления самого человека, что формируются в ходе его индивидуализации как процеса, вырастающего на основе социализации и дополняющего ее механизма самодетерминации личности. Понятие «социализация» объясняет то, каким образом человек из биологического индивида превращается в социальное существо, способное не только приспосабливаться к изменениям социальной среды, но и к личностной самореализации в ней, к реализации социальных задач воспроизводства и развития общества, в котором он живет.

Способность к эффективной социальной адаптации также следует считать необходимым свойством социально зрелой личности. В случае отсутствия ее проявлений говорят о **социальной дезадаптированности** человека. Последняя проявляется в его конфликтных отношениях с обществом, отдельными группами и другими людьми, за которыми чаще всего стоит невозможность человека продуктивно осуществлять основные конвенциональные (обусловленные общественными отношениями) и межличностные (морально регулируемые) роли, предусмотренные нормативным каноном.

Несмотря на разнообразие оттенков палитры характеристик социально зрелого человека, обусловленных социально-историческим контекстом существования конкретного социума, **нормативный канон человека** в качестве определенной константы имеет требование формирования таких психологических особенностей личности, которые позволяют ей выполнять триединую задачу социального воспроизводства общества. Речь идет о необходимости его производственного обеспечения (создание общественного продукта путем реализации профессионально-производственных ролей), демографического или психосексуального (создание семьи, воспитание детей) и общественно-политического обеспечения (поддержание общественного устройства через создание людьми и их участие в функционировании соответствующих социальных и общественных объединений).

Для реализации по отношению к подрастающему поколению нормативного канона общество создает систему различных институтов социализации, их агентов и соответствующих инструментов (средств). В каждом отдельном случае через организованную систему влияний на конкретного человека такие институты обеспечивают воспроизведение этого канона в характеристиках его личности как социально зрелого члена общества. Очевидно, что в условиях такого влияния разные люди с разной степенью успешности развивают свои возможности по реализации задач социальной жизни.

Перспективным с позиции обсуждения содержания и механизмов социализации и социальной адаптации является понятие **«порога социализации»,** под которым понимается обретение человеком определенного объема и уровня развития жизненных компетенций, позволяющих ему успешно функционировать в сферах семейной, производственной и общественной жизни. Представляется, что достижение человеком порога социализации позволяет ему поддерживать эффективное существование соответствующих социальных групп и продуктивно развивать их и, в то же время, успешно развиваться в их пределах. Вопрос выявления и формирования социально-психологических механизмов, которые обеспечивают реализацию указанных задач социализации и развития личности – большая комплексная проблема современной гуманитарной науки.

Достижение порога социализации связывается с наступлением социальной зрелости человека: сформированностью, в основном, его социально-адаптивного потенциала, появлением личностной готовности к решению основных задач социальной жизни и к позитивному самоизменению. Именно такое состояние психологического развития открывает человеку как члену общества возможность дальнейшего продуктивного саморазвития на пути его личностной самореализации в современных ему социальных условиях.

### 44.5. Удачная и неудачная социализация как условия социальной деятельности человека

Содержательно личность, которая достигла порога социализации, в основных чертах воспроизводит характеристики нормативного канона человека, которые органично сочетаются с проявлениями этой личности как человеческой индивидуальности. На уровне личностных характеристик это проявляется в принятии человеком общественных идеалов, открытости логосу, его переживании общности с другими людьми, осознании смысла собственной жизни и способности к самодетерминации активности. Важно, что при этом такие личностные проявления выражаются в рамках принятых норм и правил общественной жизни и не противоречат её ценностям. В целом это способствует социальной интеграции и развитию как общества, так и личности носителя. По отношению к такой личности будет также правильным сказать, что она успешно социализировалась и обладает достаточными жизненными компетенциями.

Успешная (или удачная) социализация предполагает, с одной стороны, наличие развитых механизмов эффективной адаптации человека в обществе. С другой стороны, она обеспечивает и способность в определенной мере противостоять давлению общества в той части жизненных коллизий, которые мешают саморазвитию, самореализации, самоутверждению человека. Таким образом, эффективная социализация предполагает определенный баланс между жизненными компетенциями, обеспечивающими адаптацию личности в обществе и в то же время ее автономность как способность к определенному обособлению от него. Последняя обеспечивает человеку необходимую свободу личностных проявлений как существа, наделенного свободой воли, способного к личному выбору, произвольности поведения.

Подавляющее большинство жизненных компетенций формируются в условиях **первичной социализации**. Ее ведущими институтами являются семья, в которой воспитывался человек (семейная социализация), образовательные институты (образовательно-профессиональная социализация) и окружение сверстников (стилизованная социализация). Понятно, что в случае значительной дефицитарности условий социализации необходимого баланса в развитии потребностей человека и его жизненных компетенций не возникает. Нарушение указаного баланса приводит к тому, что «жертвой социализации» становятся и «недосоциализированные» личности, и выраженные конформисты, которые сверхадаптивны. Так возникает феномен неудачной социализации, чреватый для современного человека - носителя психики жизненными проблемами неосуществления.

Термин «**неудачная социализация»** ввел американский социолог Н.Смелзер [16]. Её основное содержание проявляется в недостижении человеком порога социализации со всеми негативными последствиями для его личности и общества, которые вытекают из этого факта. Неудачная социализация выражается в той или иной степени социальной дезадаптированности человека. Основной результат состоит в том, что такой человек не в состоянии выполнять ожидаемые социальным окружением социальные роли, а общество не готово принять его в таком качестве. В действительности социально дезадаптивная личность неспособна к решению таких простых задач, как обеспечение себя приемлемыми условиями жизни, установление продуктивных, эмоционально-позитивных межличностных отношений, адекватное исполнение конвенциональных ролей, поддержание соматического и психического здоровья. Иными словами, *неудачная социализация – это процесс освоения человеком социального опыта, в результате которого он оказывается неадаптированным к своей социальной среде*, что выражается в его неспособности продуктивно выполнять ведущую деятельность (производственную, учебную, социальную, деятельность по созданию и поддержанию семьи), удовлетворять свои социогенные потребности, вступать в продуктивное общение, соответствовать принятым ролевым ожиданиям в конвенциональных и межличностных отношениях с другими людьми, переживать состояние относительного внутриличностного комфорта и благополучия без выраженных внутренних и внешних конфликтов.

Неудачная социализация и социальная адаптация причинно связаны между собой: первая на любом этапе выражается в социальной дезадаптации, которая, в свою очередь, мешает дальнейшей социализации человека на пути достижения им порога социализации, в отношении свойств, обозначенных нормативным каноном личности.

Очевидно, что достижение конкретной личностью порога социализации существенно зависят от качества средовых условий её развития. Ответственность за результаты неудачной социализации чаще всего приписывается институту семьи, в рамках которого уже на первых этапах развития ребенок получает недостаточное внимание со стороны взрослых. Такие ситуации семейной социализации провоцируют социокультурную и педагогическую запущенность ребенка, которая является длительным, неблагоприятным для развития личности состоянием социализации человека, связанным с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием на него микросреды. Под это определение попадают все те случаи, когда ближайшее окружение ребенка игнорирует необходимость его социально приемлемого развития, а то и препятствует ему. Эмпирически установлена связь между деструктивными отношениями в семье, что проявляется в социокультурной или педагогической запущенности ребенка, и такими характеристиками его личности, как чувство страха (у 89,4% детей), отсутствие навыков культурного общения со сверстниками, взрослыми, родителями (79,4%), озлобленность (71%), разбросанность и противоречивость интересов (69%), стыд за родителей (58%), отсутствие интереса к учебе и общественной работе (94%), несформированность ведущей деятельности и Я-концепции ребенка [14, с. 302]. Позже к неблагоприятным условиям социализации ребенка в семье добавляются недостатки в воспитательно-образовательной работе в детском саду, школе, негативное влияние агентов отдельных субкультур… Таков в общих чертах эскиз социально-педагогических условий ненормативного развития дезадаптивной психики в детском возрасте.

С позиции показателей психологического развития собственно социальная запущенность проявляется в 4-х взаимосвязанных формах личностных проявлений ребенка:

1. Несформированность социальных потребностей (слабая активность в общении, низкий уровень сотрудничества, равнодушие к признанию собственных успехов).

2. Неразвитость социально-коммуникативных качеств личности: наблюдательности, ориентации в социальных ситуациях, эмоциональной чувствительности, искренности, терпимости, дружелюбия, развитой речи, достаточной для эффективного общения.

3. Низкая способность к социальной рефлексии, что проявляется в неадекватном отношении ребенка к одобрению и неодобрению, недостаточном развитии нравственного сознания, внушаемости, склонности к подражанию, упрямстве, негативизме, повышенной обидчивости и неадекватном поведении.

4. Трудности в овладении социальными ролями, невозможность принять многие игровые и социальные роли. Часто – это робкий, неуверенный в себе, зависимый ребенок. Либо же (при сохранении активной жизненной позиции) он может быть болтлив, двигательно и эмоционально расторможен. Для него характерен низкий социальный статус, выполнение роли подчиненного во взаимодействии и общении со сверстниками или же стремление к изоляции [там же,302-303].

Понятно, что при наличии таких внутренне психологических условий достижение личностью состояния оптимальной готовности к реализации социальных функций, успешное выполнение которых обеспечивается ее соответствием в основных характеристиках нормативному канону человека, весьма проблематично. Чаще всего такой человек ведет себя девиантно, т.е. демонстрирует отклонение в поведении, которое не соответствует стандарту нормативного канона человека.

В общем понимании, ***девиантное поведение*** *– это действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в конкретном обществе (социальной группе) нормам (социальным, моральным, воспитательным, правовым), которые приводят нарушителя (девианта) к общественной изоляции, а также предполагают его наказание, исправление либо лечение, или же применение к нему комплексной системы таких воздействий.* Основными видами девиаций в современном обществе считается преступность (противоправные действия), суицид, алкоголизм, наркомания, сексуальные отклонения.

Такие нарушения социального поведения хорошо накладываются на систему основных задач социализации,

обозначая противоположный (отрицательный) полюс ее эффективности, что делает невозможным их продуктивное решения. Так, суицид, сексуальные девиации, проституция создают общественные проблемы в решении демографических вопросов, а преступность, наркомания и алкоголизм не только представляют угрозу жизни людей, но и оборачиваются реальным злом для производственной сферы, отношений собственности... Общество же реагирует на такого рода отклонения в поведении отдельных членов созданием соответствующих институтов их ресоциализации, предполагающих ограничение свободы их социальных проявлений.

### 44.6. Психологический смысл ресоциализации человека

Учитывая целостное воздействие факторов среды и личностной активности человека как субъекта собственной жизнедеятельности, следует признать, что социализирующие влияния и направленные самоизменения человека могут происходить как в просоциальном, так и в антисоциальном направлениях. В первом случае решаются задачи интеграции личности в социум, развития механизмов ее более широкой социальной адаптации. Для решения такой задачи в обществе существуют специальные институты направленной социализации (система образования, религиозные организации и др.). Во втором случае социальное развитие человека идет по пути увеличения конфронтации с общественными интересами. Признание этого факта указывает на необходимость различать процессы собственно социализации, а также десоциализации или контрсоциализации человека [3; 5]. Понятно также, что в ответ на проявления антисоциальных и, как правило, противоправных тенденций в социальной самореализации отдельных граждан общество формулирует специальную задачу их **ресоциализации**, то есть создания социальных и социально-психологических условий для перехода таких лиц в организации собственной жизни на позиции конструктивных взаимоотношений с социумом.

С точки зрения предлагаемой концепции, ведущую роль в процессах ресоциализации осужденных лиц играет развитие таких механизмов их социальной адаптации, суть которых состоит в установлении устойчивого равновесия между потребностями и целями деятельности личности, которая ресоциализуется, и требованиями социальной среды. С позиций такого видения, основными содержательными задачами ресоциализации этих лиц являются создание соответствующих условий для преодоления ограничений их неудачной социализации на предыдущих этапах жизненного цикла и обеспечение им возможностей приближения к порогу социализации в базовых показателях социально-личностного развития, характерного для общества, в котором они существуют. При таком понимании ресоциализация человека, отбывающего наказание в условиях лишения свободы, по сути должна стать его **досоциализацией**, цель которой в формировании у заключённого личностных атрибутов современного ему общества как его жизненных компетенций.

Позитивный опыт развитых стран свидетельствует о том, что развитие механизмов ресоциализации заключённых требует создания для них специальных условий, направленных на актуализацию у таких лиц позиции субъекта самосознания, общения и деятельности с целью поиска и увеличение их индивидуальных ресурсов по созданию собственной нормативно-приемлемой и социально-продуктивной траектории дальнейшей жизнедеятельности в существующей социальной действительности. Им необходима психологическая помощь в осознание действительно продуктивного для себя и других контура социальной активности и коммуникаций, в обеспечение возможности осуществления реальных шагов на этом пути как в условиях свободы, так и на этапе ресоциализации в условиях ограничения свободы.

### БИБЛИОГРАФИЯ


1. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Из-во МГУ, 1968. – 268 с.

*2. Власова О.І. Актуальні проблеми теорії соціалізації людини / Матеріали доповідей І міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства». – К.: Геопринт, 2011. – С.36-43.*

*3. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.:Либідь, 2005. – 400 с.*

*4.Власова О.І.Методологічні основи дослідження соціалізації студентів ВНЗ з позиції школи філософської антропології В.І.Шинкарука / Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини у контексті сьогодення. Восьмі Шинкаруківські читання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К.: «Знання України», 2013. – 307 с. – С. 221-230.*

*5. Власова О.І. Потенціал теорії соціалізації у дослідженні проблем психології розвитку. – К., 2012. – Т.3 – Серія: Психологія, педагогіка, соціальна робота. – С. 4-7.*

6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.

7. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.

8. Личностный потенциал: структура и динамика / Под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Перевод а англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

10. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В.Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.

11. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304с.

12. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологи. Уч. пособие. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб, Питер, 2002. – 656 с.

14. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб, Питер, 2007. – 375 с.

15. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

16. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.

17. Сорокин П.А. Система социологии. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 246 с.

18. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / Алексюк А.Н., Власова Е.И., Кашин С.А. и др. – (Система воспитания в высшей школе: Обзор инф. Вып 1). – М.: НИИВШ, 1992. – 56 с.

19. Giddings F.H. The Theory of Sociology. – Philadelphia, 1894. Reprint. London: Forgotten Books, 2013. 3-4. Print.

# 45. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ В ТРУДАХ А. В. ВОЗНЮКА

***Личность – это божественная по своей природе трансцендентальная сущность человека и мира, которая проявляется как изначально заданная цель их эволюции и характеризуется рядом диалектически взаимосвязанных личностных свойств, проистекающих из процесса трансцендентирования человеком основных аспектов бытия (времени, пространства, движения, вещества, поля) и выражающихся в его способности к творческой деятельности, свободе, волеизъявлению, самосознанию, целеполаганию, любви…***

***А. В. Вознюк***

*Вознюк Александр Васильевич (30 июня 1958 г.), доктор педагогических наук, профессор, родился в с. Белокоровичи Житомирской области Украины. В 1987 году с отличием закончил Житомирский государственный педагогический институт по специальности "Учитель английского и немецкого языка". С 1987 по 2000 год работал в общеобразовательной школе № 3 города Житомира. С 2001 по 2009 год работал в Житомирском военном институте Национального авиационного университета, а с 2009 года преподает в Житомирском государственном университете имени Ивана Франко. Проводя исследования в рамках междисциплинарной синергетической парадигмы, разрабатывает теорию синтеза знаний. Имеет около 500 научных публикаций, изданных на украинском, русском, английском, польском языках, более трети из которых отражены на Интернет-ресурсах. Среди публикаций – более 50 монографий, учебных пособий, а также более 100 статей, опубликованных в рецензированных журналах по педагогике, психологии, философии, истории, филологии, экономике, экологии, техническим и др. наукам. Авторская концепция личности представлена в ряде монографий: "Основные аспекты универсальной модели бытия" (1997), "Динамика и структура экономических феноменов: попытка философского синтеза" (1998), "Концепция целостности как основа философского синтеза знаний" (2005), "Целевые ориентиры развития личности в системе образования: интегративный подход" (2009), "Новый подход к пониманию человеческой личности как трансцендентальной сущности" (2011), "Философские основания педагогической аксиоматики" (2011), "Педагогическая синергетика" (2012), "Развитие личности педагога в условиях цивилизационых изменений: теория и практика" (2013), "Интегральная концепция соматического и духовного развития личности" (2013), "Новая парадигма моделирования и развития историко-педагогического процесса" (2014), "Холистическая образовательная парадигма" (2014) и др. Основные идеи концепции нашли свое выражение в таких статьях автора, как: "Архитектоника мироздания: человеческое "Я" и Вселенная в контексте феноменологической редукции и формальной логики" (2000), "О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности" (2002), "Новый подход к пониманию человеческого "Я" как целостности и педагогическая система А.Макаренко" (2003), "Человеческое "Я" как самодетерминированная сущность" (2003), "Синергетическое измерение человеческой личности" (2003), "Духовность как парадоксальность" (2010), "Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы" (2011), "Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма" (2012), "Антропологическая акмеология" (2015), "Теория управляемого хаоса" (2015) и др.*

*Раздел подготовлен А.В.Вознюком по заказу автора пособия, позволившим себе несколько редакционных правок полученного текста.*

### 45.1. Теоретико-методологические основания понимания личности как трансцендентальной сущности

Краеугольной проблемой современной науки как формы общественного сознания является ***проблема человеческой личности***, изучаемая в контексте постижения ее сущности и социальных условий актуализации, поскольку целью развития человека является формирование личности (Б.Г.Ананьев, И.Д.Бех, А.В.Петровский) как самосознающего начала Вселенной [2].

Углубленный анализ проблемного поля исследования позволяет обнаружить по меньшей мере три ***принципиальные теоретические трудности***, связанные как с анализом 1) феномена уникальности и 2) самодетерминации (свободы) личности, так и с пониманием 3) парадоксального единства полярных атрибутов и факторов ее функционирования, таких, например, как самодостаточность, с одной стороны, и социальная обусловленность – с другой [10, с. 233-252].

Как отмечает Р.Б.Калмыков в статье "*Кольцевой детерминизм: решение проблем научного материализма*", "традиционный линейный детерминизм в свое время решительно отстранился от решения телеологической проблемы, оказавшись до сих пор не в состоянии решить проблему свободной воли, что нашло отражение в

антиномиях Канта. Остались невыясненными особый детерминистический и онтологический статус автономных предметов природы, причинная подоплека активности и самоорганизации живых организмов, базис особой частной онтологии человека, ключевой принцип основных приводных механизмов его физиологии, психики и сознания. Все эти проблемы с новой силой акцентируются сегодня синергетикой, что делает все более острой необходимость подвергнуть детерминизм существенной доработке".

В этом контексте встают по крайней мере три вопроса о сущности личности.

1) В связи с анализом ***уникальности личности***, возникает вопрос о том, как может космосоциоприродная среда в бесконечном (принципиально неисчислимом) множестве своих элементов порождать нечто уникальное и неповторимое, не похожее ни на один из этих элементов. Как писал Э.В.Ильенков в работе "*Что же такое личность*", "раскрытие тайн "единичного" запредельно науке именно потому, что любая частная цепочка причинно-следственных зависимостей уводит исследователя в "дурную" бесконечность всего прошлого бесконечной Вселенной… Неповторимость свойственна каждой отдельной личности настолько органически, что если ее отнять, то исчезнет и сама личность".

2) В связи с анализом ***свободы лично***сти, правомерен вопрос о том, как может несвободная сущность, каковой является человек, полностью детерминированный в плане своего развития и существования космосоциоприродной средой, быть личностью, являющейся, по определению, свободной от этой детерминации. В строгом понимании, ответ на этот один из самых сложных философских вопросов не может быть полностью исчерпан ни представлениями о свободе личности как поведенческом выборе из разных альтернатив, ни концепциями волюнтаризма, фатализма или марксизма, базирующегося на понимании свободы как "познанной необходимости" и т.д.

В связи с этим, В.А.Петровский в фундаментальной книге "*Личность в психологии: парадигма субъектности*" писал, что последовательно проводимая эмпирическая точка зрения ведет к отрицанию свободы. Устами своего героя Б.Скиннер в книге "Walden Two" выражает эту мысль так: "С помощью тщательной научной разработки мы управляем не итоговым поведением, а намерением вести себя – мотивами, желаниями, склонностями. Любопытно, что в этом случае никогда не возникает вопроса о свободе". В.А.Петровский, анализируя данную сентенцию, замечает, что в тени здесь остается вопрос о происхождении самих управляющих импульсов (кто или что управляет ими, уж не лучи ли?). В то же время, замечает В.А.Петровский, практическая психология в лице авторитетных ее представителей постулирует свободу. Так, Вернер Эдхард отмечат: "Ты Бог в своем универсуме. Ты есть причина. Ты притворяешься, что ты не причина, чтобы играть. И ты можешь вспомнить, что ты есть причина, в любой момент, когда захочешь...". Вильям Шутц, в связи с этим, пишет следующее: "Я (универсальное я) выбираю всю свою жизнь и всегда выбирал. Я выбираю свое поведение, свои чувства, свои мысли, свои болезни, свое тело, свои реакции, свою спонтанность, свою смерть". Таким образом, делает вывод В.А.Петровский, постулирование свободы для этих психологов есть результат рефлексии их действования в мире, производного от их личного опыта, который сталкивается с необходимостью соотнести его внеэмпирический и эмпирический моменты, анализ чего может привести к постулируемой В.А.Петровским будущей трансфинитной психологии как психологии синтеза опытной и внеопытной форм познания-ведения мира, взаимоопосредствования трансцендентального и эмпирического. При таком понимании действительность свободной причины заключается для нас в самой идее Я как causa sui (причины в самой себе), которая интегрирует Имманентное Я, Идеальное Я, Трансцендентальное Я и Трансфинитное Я. В.А.Петровский предлагает механизм самодетерминации человеческой личности, который реализуется в процессе взаимной рефлексии, взаимного отражения этих ипостасей личности, что позволяет личности возвращаться к самой себе, выступая, таким образом, в своей самообусловленности [37].

3) Парадокс ***несовместимости*** двух полярных аспектов – самодостаточности (свободы) личности и социальной обусловленности ее формирования и функционирования – наиболее полно обнаруживается в плоскости мотивационной активности человека. Известно, что развитие человеческой личности осуществляется при помощи социально-педагогической среды, которая выступает фактором ***внешней мотивации*** человеческого поведения. Однако данная внешняя мотивация, которая предполагает развитие "из-под палки", должна парадоксальным образом трансформироваться во ***внутреннюю мотивацию***, реализующую существование человеческой личности на основе независимых от внешней среды внутренних мотивационных механизмов, освобождающих человека от участи быть запрограммированным внешней средой "биологическим роботом" [2; 11, с. 12-13].

Как это очевидно, в поле анализа личности попадают не только психологические, но и общенаучные, философские аспекты человека и мира (связанные, прежде всего, со сложнейшим объектом науки, каковым является принцип детерминизма, то есть причинно-следственной зависимости), что позволяет сделать вывод: разрешить отмеченную фундаментальную проблему можно на путях комплексных ***междисциплинарных*** постнеклассических исследований, базирующихся на принципе "***методологической избыточности***", который на логико-гносеологическом уровне поясняется теоремой о неполноте К.Геделя. Согласно данной теореме, в достаточно богатом формализованном научном языке есть истинные утверждения, которые ***принципиально невозможно доказать*** (или опровергнуть) с помощью средств, формализованных в рамках этого языка.

В соответствии с теоремой о неполноте, в любой научной теории (концепции), оперирующей своим языком – специфической системой взаимосвязанных фактов, понятий, законов, принципов, постулатов – всегда находятся некоторые законы и принципы, которые невозможно обосновать в рамках данной теории.

В силу этого, научные цели теории, связанные с обоснованием ее краеугольных положений, часто оказываются недостижимыми, поскольку, ***во-первых***, в теории всегда обнаруживаются *концептуальные лакуны* – положения, которые невозможно обосновать (или опровергнуть). И, ***во-вторых***, то, что обосновано в рамках одной теории, часто невозможно обосновать в рамках другой теории, оперирующей другими взаимосвязанными фактами, понятиями, законами, принципами, постулатами [21; 22].

Поэтому во всем множестве теорий и концепций личности (каковых более сотни в мировой науке) невозможно

найти универсальную теорию, которая бы смогла объединить содержание всех остальных, поскольку данное объединение требует интеграции и унификации всех ключевых положений теорий личности, часто противоречащих друг другу, поскольку они основываются на разных и порой полярных теоретических посылках (постулатах, базовых принципах, основополагающих положениях и понятиях).

Разрешение этой, казалось бы непреодолимой, теоретико-методологической трудности возможно посредством применения принципа методологический избыточности, то есть подъема на ***новый гностический "горизонт" познания*** не путем объединения множества теорий личности в плоскости традиционных методологических критериев их построения, а путем рассмотрения феномена личности в более широком и информационно "избыточном" познавательном контексте [21].

Это дает возможность выйти из достаточно узких социально-психолого-педагогических рамок традиционного изучения личности, то есть позволяет рассматривать ее с позиции ***более общей междисциплинарной гностически-онтологической базы,*** привлекая, как результаты постнеклассических исследований, научные феномены релятивистской и квантовой физики, синергетики, формальной логики, так и паранормальные явления "предельной реальности" (или "реальности невероятного"), а также представления религиозного сознания, в том числе ориентальные доктрины – восточные учения, в некоторых из которых количество психологических понятий на порядок выше, чем в современной психологии.

Подъем на упомянутый новый более высокий "гностический горизонт" познания позволяет построить так называемую ***трансцендентальную концепцию личности*** или ***человеческого "Я"*** [2].

Отметим, что данные две категории ("личность" и "Я"), которые иногда смешиваются, можно понимать как явления одного феноменологического порядка, отличающиеся по дуальному критерию "***актуальное – потенциальное***". Данный критерий имеет колоссальный эвристический потенциал, поскольку позволяет внести ясность в соотношение близких по содержанию элементов таких дуальных категорий, как *одаренность – талант, компетенция – компетентность, разум – интеллект, креативность – творчество, личность – "Я"* и др., которые относятся друг к другу именно как ***актуальное*** и ***потенциальное*** [19; 22].

Применяя этот критерий, который предполагает в каждом явлении или системе явлений вычленять помимо актуального, также и потенциальный аспект (выступающий, как учит релятивистская и квантовая физика, фундаментальной характеристикой бытия), можно понять, почему, например, помимо понятия "творчество", существует казалось бы избыточное понятие "креативность" ("творческость"), которое можно интерпретировать как скрытый потенциальный ресурс (качество) человека, реализующийся (актуализирующийся) на практике в процессе творчества как нечто актуального.

Подобным образом, можно предположить, что "Я" человека выступает глубинным ***потенциальным*** ядром личности, которая, в свою очередь, есть ***актуализированное*** (объективированное, реализованное во Вселенной) человеческое "Я". Раскроем данное утверждение более подробно [21; 22].

Если рассматривать ***личность*** как тотальность (В.В.Кизима), "замкнутую в себе целостность", то она в наиболее общем и традиционном понимании обнаруживает два понятийных пласта – ***актуальный*** (личность как функционально-ролевая характеристика человека, фиксирующая его внешний, поведенческий аспект) и ***потенциальный*** – личность как сущностная характеристика человека, с позиции которой личность предстает как своеобразный сгусток регулятивно-духовных потенций, центр самосознания, источник воли и ядро характера, субъект свободных действий в рамках социума и внутренней жизни человека. Такое понимание потенциального аспекта личности дает возможность трактовать человека как "существо, выдвинутое в Ничто" (М. Хайдеггер), как бесконечно открытую и никогда полностью не объективируемую потенциальность человека, всегда большую его психических, телесных проявлений и всех результатов деятельности.

Именно данная ***потенциальная сущностная характеристика личности выражается в человеческом "Я"*** – психосоциальном центре личности – ее самосознающем начале, интегральном ядре духовного мира человека, его регулятивной инстанции. "Я" при этом выступает внутренней (потенциальной) основой личности, определяющей характер и сферу мотивации, которая проявляется в определенной направленности, способе соотнесения человеческих интересов с общественными, уровне притязаний. Здесь "Я" понимается как основа формирования убеждений, ценностных ориентации, мировоззрения, социальных чувств человека (таких, как чувства собственного достоинства, долга, ответственности, совести, нравственно-эстетических принципов и др.).

При таком подходе "Я" выступает как самосознающий, мыслящий, волевой, регулятивно-прогнозирующий, духовно-смысловой субъект, высшая самость нашего единоцельного духа как трансцендентной сущности.

Как это очевидно, личность реализуется как ***актуальное***, а сущностное начало личности – ее "Я" – как ***потенциальное*** начало человека. Данный вывод дает основание употреблять понятия "личность" и "Я" как синонимы, близкие по содержанию и различающиеся по критерию "актуальное – потенциальное".

Личность при этом может пониматься как ***"храм" (тело, вместилище) человеческого "Я",*** которое, в свою очередь, выступает ***храмом Абсолюта – трансцендентальной сущности*** [24]. При этом трансцендентальность выступает основополагающей, сущностной, необходимой и достаточной характеристикой личности в силу того, что именно при помощи акта трансценденции достигается ***свобода*** – сущностная же характеристика личности.

Такое понимание личности базируется на ***парадоксе самосознания***, связанном с процессом ***редукции в неопределенность***, известном тем специалистам, которые объясняют процесс осознания человеком самого себя при

[24] ***Трансцендирование*** (от лат. *transcendo* – переходить, перебираться) может пониматься как: 1) выход за пределы посюстороннего; 2) выход из погруженности сознания в мирскую жизнь с целью обретения истины и смысла бытия. В экзистенциализме такую погруженность нередко приравнивают к рабству человека, а трансцендирование – к освобождению. 3) С.Франк различил "трансцендирование вовне", когда индивидуальная душа выходит за рамки своей субъективности к "другому", в отношения в Я-Ты и мы, и "трансцендирование вовнутрь" (или вглубь) – в область духа, для укоренения в духовной основе бытия, дающей объективную реальность и подлинную опору индивидуальной душевной жизни (В.С. Василенко).

помощи некоего внутреннего осознающего начала – маленького человечка (гомункулуса): однако это, в свою очередь, требует, чтобы в данном гомункулусе существовал еще один осознающий себя гомункулус, и так до бесконечности [45].

Подобно этому, "Я" как самосознающее начало можно определить либо 1) как потенциальную бесконечность, бесконечно погружающуюся вглубь этого "Я", либо 2) как трансцендентную сущность, выходящую за пределы "Я" и связанного с ним мира, обнаруживая природу Абсолюта, который по своему определению есть трансцендентное миру и свободное от него Божество.

Во втором случае мы освобождаемся от бесконечной ("дурной") редукции вглубь "Я". И это освобождение достигается именно при помощи ***трансценденции "Я" – его соотнесения (отождествления) с Абсолютом как принципиально неопределенной, парадоксальной и трансцендентальной миру сущности*** [10].

Таким образом, "Я" в качестве Абсолюта, как потенциальное (скрытое, непроявленное, глубинное, сущностное) начало личности, реализует ее основную ***трансцендентальную*** характеристику, связанную с механизмом самосознания (процессом дистанцирования, то есть трансцендирования человека от актуальной данности), которое выступает главным системоформирующим (то есть необходимым и достаточным) качеством человеческой личности [9; 10].

Однако, эта личность обнаруживает, как было показано выше, ***парадоксально-противоречивую природу***, охватить которую, как уже отмечалось, можно только с применением более общей гностически-онтологической базы исследования.

Данная база, являясь ***междисциплинарной*** (поскольку она использует новейшие научные результаты разных предметных областей), организуется на основе двух всеобщих, то есть универсальных аспектов бытия – ***процессуально-динамического и системно-статического.*** *Процессуально-динамический аспект* интерпретируется при помощи ***универсальной синергетической парадигмы развития.*** Ее можно назвать универсальным методологическим принципом, согласно которому развитие любого предмета или явления инвариантно, то есть протекает по универсальным фазам и реализует универсальные, то есть общие для всех предметов и явлений принципы [6–8; 13; 19; 22].

*Структурно-статический аспект* в силу своей объективизированной ("овеществленной") природы, реализуется в виде ***универсальной модели (схемы) реальности,*** проистекающей из анализа общего содержания философии как формы общественного сознания, который позволяет говорить о фундаментальной схеме реальности в виде понятийного поля: *"Я", не-"Я"* (внутреннее – внешнее, субъект – объект, человек – мир, личность – Вселенная) и *границы* между ними [14; 19; 22].

Приведенная выше триадная схема проистекает из самой первой человеческой реальности, каковой является процесс рефлексии как самоосознания (выступающего необходимым и достаточным выражением человеческой сущности), приводящего к фиксации приведенной триадной координации. Все многообразие нашего мира на субъектном уровне представляет собой различные формы (модусы) самосознания, разнообразные рефлексии этой рефлексии.

Важно отметить, что универсальная схема ("Я" – *граница* – не-"Я"), порождаемая механизмом рефлексии, отражает вскрытый гештальт-психологией и гештальттерапией феномен фундаментального несовпадения полярных членов триады, которое обнаруживается в понятии *границы*, имеющей парадоксальное содержание, ибо невозможно сказать определенно, какому из двух полярных членов триады она принадлежит – первому, второму, им обоим одновременно, либо ни тому, ни другому [34, с. 149-151]. В гештальттерапии данный парадокс реализуется в соотношении ***фона и фигуры*** (феномен Е.Рубина), когда невозможно сказать, чему принадлежит граница – предмету или фону.

"Я" человека в силу этого ***двойственно***, ибо, с одной стороны, "Я" и не-"Я" взаимно прозрачны (поскольку граница между ними принадлежит им обоим), а с другой – "Я" оппозиционно к не-"Я" (в той мере, в какой граница выступает как нечто самостоятельное).

Как видим, формальный анализ человеческой личности позволяет сделать вывод, что, ***с одной стороны***, "Я" как оппозиционное не-"Я", выступает как нечто самостоятельное, обособленное и самодостаточное, посредством чего человек может свободно и автономным образом принимать решения и проявлять свою свободную волю, проистекающую из внутренней мотивации человека и в идеале не детерминированную внешними обстоятельствами.

***С другой стороны*** (когда "Я" и не-"Я" прозрачны друг другу), "Я" как самосознающее начало не является самостоятельным, выступая результатом онто- и филогенетического развития. Принимая во внимание данный факт, можно сделать вывод, что человеческое поведение обуславливается внешней средой и проистекает из множества жизненных факторов (а также из обусловленных этими факторами психолого-мировоззренческих установок) – как ситуативных, так и генетически предшествующих данному поведению. Такой подход позволяет сделать вывод о том, что человеческое "Я" можно определить как "*то, что случается*". Здесь "Я" следует понимать как "флуктуационную" точку пересечения "экзистенциальных полей" в пространстве природного и социального космосов, характеризующуюся спонтанностью, мимолетностью, динамизмом. В этом понимании "Я" не является чем-то самодостаточным и уникальным, оно – "перекресток функций среды".

Разрешение данной двойственности, когда "Я" одновременно свободно и несвободно, можно только путем соотнесения человеческой личности с тем, что выходит за пределы отмеченной триадной схемы, то есть преодолевает (***трансцендирует***) сам принцип пространственно-логической координации трех членов этой схемы.

Трансцендентальная сущность личности со всей очевидностью обнаруживается и в так называемым ***парадоксе развития*** (возникновения или телеологическом парадоксе). Парадокс развития обнаруживает на первый взгляд ***непреодолимое противоречие***: развитие как процесс изменения предполагает возникновение чего-то нового на основе старого и поэтому из этого старого, которое предшествует новому в линейной причинно-следственной цепи подобно тому, как причина предшествует следствию. В этом случае новое заключено в старом в скрытом,

потенциальном состоянии, новое при этом не является принципиально новым, а следствие не является, по существу, следствием, ибо заключено в причине; кроме того, будущее не является будущим в полном смысле этого слова, ибо, опять же, будущее оказывается заключенным в прошлом.

Если же мы предположим, что новое возникает не из старого, то это новое должно возникнуть из *Ничто* (из того, что миром не является) – некой запредельной, ***трансцендентальной*** сущности [10; 15; 21].

Налицо ***двойственный характер*** как мира, так и человеческого "Я", проистекающий из двух равновероятных генетических позиций касательно сущности развития. Данная двойственность реализуется во всех сферах социоприродного бытия: у К.Маркса парадокс развития заключается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч.Дарвина новый вид возникает из старого, и одновременно не из него, когда позвоночные появляются из беспозвоночных, и одновременно не из них, человек из высших обезьян и не из них, а живое – из неживого и из живого. А. Эйнштейн сформулировал главную антиномию происхождения теоретического знания (теория рождается из опыта и вместе с тем не из опыта), которая позволяет говорить о такой проблеме, как "знание о незнании". Парадокс развития, который был известнен еще древним философам, с новой силой зазвучал в контексте ***парадокса процессов самоуправления***: поскольку процесс развития предметов и явлений нашего мира характеризуется направленностью к определенному, а не любому результату [42, с. 133], то цель развития предметов и явлений оказывается присутствующей в его начале. Тогда на вопрос, каким образом может детерминироваться процесс развития тем фактором, которого еще нет как объективной реальности, можно дать лишь один ответ – идеально [47, с. 113]. То есть цель развития присутствует в нем как потенциальный (виртуальный, идеальный) фактор, тем более, что потенциально-вероятностный аспект мира, как учит релятивистская физика, является его фундаментальной характеристикой, когда на квантовом уровне последовательность причинно-следственных связей нарушается. В результате этого следствие может предшествовать причине [45].

Вполне понятным является то, что парадокс развития (возникновения) делает ***парадоксальным*** само ***человеческое "Я",*** которое по своему определению уникально, неповторимо, идентично только самому себе и способно совершать ***свободные*** поступки.

Однако если "Я" человека возникает из мира, то оно уже содержится там в скрытом состоянии и не является новым и неповторимым. Вдобавок, оно в этом случае не может совершать свободные поступки, ибо свобода в полном смысле этого слова реализуется только сущностью, которая не зависит от детерминизма мира.

Получается, что личность человека как уникальная, свободная и неповторимая, вечная и константная сущность должна быть не от мира сего – то есть является, подобно Абсолюту, принципиально ***трансцендентной*** миру (бытию) сущностью. В этом аспекте ***"Я" человека как свободная трансцендентальная сущность обнаруживает Божественную (абсолютную) природу.***

Данные рассуждения приводят к выводу, что "Я" как нечто свободное и автономное должно быть выше детерминизма мира, быть "вне мира", быть, как пишет В.Франкл, самотрансцедентным, самоотстраненным. Другими словами, быть "истинным" "Я" – значит быть выше мира, происходить не из него, отождествлять себя с тем, что миром как нечто существующим не является.

Трансцендентальный характер личности уловил А.В.Петровский, когда писал: "Развивается ли личность? – Кощунственное сомнение возникает в связи с тем, что без другого человека никакое собственное развитие индивида, очевидно, не происходит... *Человек включен в другого человека и через эту включенность развивается как личность*" [37, с. 232]. При этом данная включенность человека в другого предполагает выход (трансцендирование) человека за границы самого себя, в чем и полагается его свобода.

Попытки такого понимания личности характерны для некоторых психологов, которые полагают, что источник личности следует искать не внутри объекта, а в ее отношениях с другими объектами в окружающей среде. Личность при этом можно трактовать как совокупность отношений человека к самому себе как некоему "другому" [28, с. 183-237], как фокус духовных актов, как центр сознания, который сам не может быть осознан, по М.Шелеру. Это также "подсознательная духовность", или "самосознание экзистенции", согласно В.Франклу, которая должна разворачиваться в высшем измерении по отношению к исходной точке познания. Это также и парадоксальная точка "трансцендентального изменения" П.Асмуса, в которой человек освобождается от власти мотивов. В связи с этим, М.М.Бахтин писал, что человек никогда не совпадает с собой, что истинная жизнь личности осуществляется, словно в точке этого несовпадения [13].

Парадоксальность человеческой личности, ее трансцендентальный характер обнаруживается на уровне анализа мотивационных механизмов личности как самодостаточной сущности, характеризующейся ***внутренней мотивацией***, предполагающей, ***во-первых***, способность человека к совершенно свободным поступкам, а поэтому выступающей краеугольным качеством личности, которая по своему определению есть сущность, способная совершать свободные поступки.

***Во-вторых,*** внутренняя мотивация, в теоретическом приближении свободная от влияний внешней среды (внутренний локус контроля), в идеале должна быть свободной от принципа детерминизма, проистекающего из бытия как арены существования человека. В данном случае источником внутренней мотивации должна быть трансцендентальная позиция человека, вышедшего за пределы бытия, то есть ***трансцендировавшего*** за его пределы в *парадоксальную область Абсолюта*, который, по определению, есть принципиально свободная от бытия сущность. Механизм акта трансценденции, осуществляемой в сфере когнитивных механизмов человеческого мышления, реализуется в сфере парадоксального мышления как единственного способа освобождения от умозрительных форм причинного основания мира. Парадоксальное мышление также является основным инструментом творческого – многозначного, фрактально-голограммного мышления.

***В-третьих,*** внутренняя мотивация, как показали психологические исследования, реализуется в так называемой надситуативной творческой деятельности (как способа трансценденции), то есть внутренняя мотивация, свободная от детерминации внешней среды, реализует творческий акт, выступающий надситуативной деятельностью, свободной

от внешних влияний, деятельностью ради самой деятельности [3, с. 34-59; 30; 37, с. 91]. Поэтому формирование внутренней мотивации к определенному виду деятельности проистекает из развития творческой составляющей воспитанника, когда ***формирование творческой личности является главным моментом в кристаллизации внутренней самодетерминирующей мотивации поведения человека***, а творчество при этом является выходом в сферу многозначного, многомерного понимания реальности и ее освоения, то есть творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта преодолевать принцип целесообразности, выходить за рамки "здесь и теперь" [30, с. 16-30], как умения видеть целое раньше частей, трансцендировать границы непосредственной данности и манипулировать категориями потенциально-возможного, виртуального (реализуя, таким образом, механизмы целеполагания). Следовательно, ***именно творчество является краеугольным фактором реализации личности человека, способной к активному творческому поведению и самодетерминации*** [29; 44, с 727; 46].

### 45.2. Способы трансценденции реальности

Проведенный анализ трансцендентальной природы человеческой личности позволяет экстраполировать несколько механизмов процесса трансценденции, то есть дистанцирования от космосоциоприродной реальности, в которой существует человек [2; 9; 10; 15]. Данную реальность в наиболее полном и фундаментальном виде можно представить в сфере пяти основных научно-философских категорий, которые выработало человечество – трех форм бытия материи (***времени, пространство, движение***) и двух видов материи – ***вещества и поля***.

Таким образом, ***трансценденция человека от реальности (бытия) как процесс актуализации личности реализуется как процесс трансценденции от каждого из отмеченных аспектов реальности***.

***1. Процесс хрональной трансценденции*** предполагает дистанцирование (освобождение) от принципа причинно-следственной зависимости, которая задается временем как принципом последовательного линейного разворачивания тех или иных процессов. Освобождение (трансценденция) от линейной заданности реализуется в контексте синергетических механизмов развития любой системы. Последние обнаруживают ***бифуркационно-хаотичные*** (граничные, критические, сензитивные, флуктуационные) фазы, в которых развивающаяся система освобождается от принципа линейной причинно-следственной зависимости. "Процесс бифуркации показывает нам, что когда система выталкивается за свой порог стабильности, она входит в фазу хаоса – не обязательно фатального для нее: это может быть и прелюдией к новому развитию. В жизнеспособных системах хаос отступает перед более высокими формами порядка... В природных мирах бывает невозможно предугадать, на какой путь выведет бифуркация. Ее исход не детерминирован ни прошлой историей соответствующих систем, ни их окружающей средой, а только взаимодействием более или менее случайных колебательных движений (флуктуаций) в хаосе этих систем, когда последние достигают критической точки в своей дестабилизации. Какое-то одно из колебательных движений, раскачивающих такие системы, вдруг "закрепляется" (will “nucleate”) и затем с большой быстротой усиливается и распространяется на остальную часть системы" [31, с. 27].

И если процессы, происходящие в организмах можно характеризовать двумя понятиями – ***эволюция*** (часть траектории развития организма характеризуется постепенностью накопления изменений в рамках пороговой емкости аттракторов и репеллеров данного организма – процессы протекают практически линейно) и ***бифуркация*** – часть траектории, неожиданное и нелинейное изменение, происходящее в том случае, когда в организме возникают сильные напряжения, нарушающие баланс емкости пороговой устойчивости организма по тому или иному его параметру. По определению Э.Ласло, бифуркации называются "мягкими", если переход происходит плавно и непрерывно; "катастрофическими", если он происходит резко и является результатом возрастания аттракторного напряжения; и "взрывными", если он вызывается факторами неожиданными и действующими с разрывом непрерывности, когда система выхватывается из одного режима и ввергается в другой [31; 16].

Сопоставляя характер взаимоотношений Хаоса и Порядка с вариантами эволюционной и бифуркационной траекторий развития систем, Э.А.Азроянц утверждает, что ***момент переполюсовки противоречий ложится точно на бифуркационную часть жизни системы***; все остальное лежит в области эволюционных преобразований [1]. При этом ***именно в контексте бифуркационной фазы развития система (человек) обретает свободу от детерминизма мира и актуализирует свободное поведение.***

***2. Пространственная трансценденция*** личности реализуется в плоскости представлений об Абсолютной сущности (Боге), трансцендентной бытийному пространству мира и полностью свободной от него. Пространство здесь выступает бытийной ареной, в которую погружены предметы и явления космосоциоприродной реальности, поэтому пространство, по сути, символизирует мир, Вселенную в целом, а дистанцирование от пространства можно понимать как дистанцирование от принципа бытия в целом, что предполагает выход за его пределы в сферу Абсолюта.

***3. Динамическая трансценденция*** – преодоление движения как принципа "здесь и теперь" может быть проанализирована в контексте понимания человеческого "Я" как сущности принципиально надситуативной, свободной от принципа "здесь и теперь", погруженной в систему ценностных ориентаций (идеалов), нацеленных на *будущее*. То есть, быть трансцендентным движению, значит зависеть не от настоящего (актуального момента движения), а от будущего (нечто потенциального), в сфере которого движению еще предстоит актулизироваться. Будущее как ***цель*** реализуется в контексте ***смысла*** ("цель есть смысл" [39]) как ценностно-мировоззренческой категории.

Для того, чтобы преодолеть принцип движения, реализованный в парадоксе развития, и понять "Я" человека как трансцендентную сущность, которая обнаруживает генетическую и причинную “отверженность” человека от мира, можно предположить, что человеческое "Я" кристаллизуется в будущем, как отстраненный от настоящего и погруженный в будущее идеальный момент мотивации поведения человека. Данный момент есть репрезентированное идеальным образом будущее, выступающее мотивационным фактором настоящего поведения человека и проявляющее свободу как надситуативную активность, осуществляющую влияние из трансцендентного

будущего на настоящее.

Такое понимание свободы и личности в целом отвечает идее “образа потребного будущего” Н.А.Берштейна, входит в понятую плоскость таких категорий, как “внутренняя предетерминация”, “опережающее отражение” П.К.Анохина, соответствует основным аспектам информационной теории эмоций П.В.Симонова и т.д.

Таким образом, "Я" человека (как высшая ценность**,** как источник активности его поведения и высшая цель человеческого развития) в данном случае есть идеальное будущее, которое оказывает влияние на настоящее, обнаруживая ценностно-целевой аспект человеческого существования**.** Отметим также, что нацеленность на будущее реализует смысл ("Смысл – это мысль о цели" [39, с. 20]).

***4. Вещественная трансценденция*** реализуется как процесс дистанцирование человека от себя как целостности, как вещественно-психического единства, что реализуется в процессе рефлексии, самосознании, достигаемом, в свою очередь, в процессе мышления.

***5. Полевая трансценденция*** реализуется как дистанцирование человека от принципа поля, реализующего механизм взаимодействия в нашем инерциальном мире. Освобождение от принципа поля, то есть от принципа инерциальности означает актуализацию воли как сущности принципиально неинерциальной, действующей "от противного" (перед препятствием усиливающуюся, а вне препятствия ослабляющуюся), как будет подробно показано ниже.

В целом, анализ общего содержания форм общественного сознания (науки, религии, философии и др.) позволяет говорить о ***трех взаимосвязанных механизмах достижения свободы***, которая обретается на путях трансцендирования человеком детерминизма мира, его причинной обусловленности.

***Во-первых***, быть свободным от мира – значит быть вне его, пребывать за пределами мира, что достигается благодаря акту трансценденции (выходом сознания человека за пределы бытия – его пяти рассмотренных аспектов), который обнаруживает идентификацию человеческого сознания с неким фактором *X*, находящимся на пределами мира и обычно именуемым Абсолютом, или *Богом-Отцом*, Которого "никто никогда не видел".

***Во-вторых,*** быть свободным от мира предполагает достижение некой "нейтральной точки", свободной от бытийных дихотомий, в которой не действует принцип "причины-следствия" и в которой противоположности приходят к единству, что отвечает критерию истины С.Б.Церетели ("истина есть единство противоположностей").

Единство противоположностей на уровне функциональной согласованности полушарий головного мозга человека, с одной стороны, реализуется как творчески-медитативный процесс: как свидетельствуют энцефалографические исследования, во время демонстрации парапсихологических феноменов имеет место высокая функциональная согласованность в работе правого и левого полушарий головного мозга человека; кроме того, в ***состоянии медитации*** наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария в психофизическом смысле выступают единым целым [Murphy, 1985, p. 34-40].

С другой стороны, единство противоположностей реализуется и на уровне логико-семантического освоения действительности человеком, что обнаруживается в явлениях операционной интеграции, языковой дипластии, энантиосемии, парадоксе (двойственности, парадоксальности смыслов, что проявляется, например, в такой языковой конструкции, как оксиморон, примером чего может служить словосочетания "живой мертвец", "сильная слабость" и др.) – присущему лишь человеческому сознанию психологическому феномену отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, что является продуктивным психологическим механизмом ориентации человека в окружающем мире.

Данный путь единства противоположностей реализует судьбу *Бога-Сына*, который соединяет тварную и божественную природы ("нераздельно и неслиянно"), обнаруживая дипластию и достигая статуса сына Бога в процессе жизненной активности благодаря преодолению детерминизма мира: "Я победил мир" (*Ин. 16, 33; Мф. 16, 21*), или, как сказал Г.С. Сковорода, "мир ловил меня и не поймал".

Соединение противоположностей дает нам физический (фотонный) вакуум, воплощающий в себе единство противоположностей, выступающий, поэтому, парадоксальной истиной как единством противоположностей и порождающий Вселенную посредством расщепления вакуума на положительный (континуальный) и отрицательный (дискретный) аспекты, которые, в свою очередь, взаимокомпенсируясь, восстанавливают *статус кво* – физический вакуум. Как считал Г. И. Наан, основываясь на своих выкладках и решениях А. А. Фридмана, рождение Вселенной является процессом расщепления “ничто” (физического вакуума) на “нечто” и “антинечто” (избыточную и дефицитную сущности, “плюс” и “минус”), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов. Этот исследователь писал, что грубую модель вакуума можно представить как бесконечно большой запас энергии одного знака, компенсированный таким же запасом энергии другого знака.

Фактор (Абсолют), который расщепляет *Ничто* и приводит к существованию нашу Вселенную, говоря языком квантовой физики, несет ответственность за *редукцию волнового пакета*, что приводит к процессу возникновения этой Вселенной (как переход системы в так называемое чистое квантово-механическое состояние). Данный квантово-физический фактор есть сознание наблюдателя, которое, говоря языком новой научной парадигмы синтеза науки и религии, выступает ***Сознанием Божественного Наблюдателя***. О Нем И.З. Цехмистро пишет как о "новой реальности" – "субквантовом свойстве уникальной целостности и неразложимости физического мира на множество элементов" [45, с. 337].

***В-третьих,*** свобода от мира возможна в ***зоне хаоса***, в точке бифуркации (деиерархизации), в которой развивающаяся система теряет свою определенность на континууме развития, то есть как бы "повисает над пропастью" между прошлым и будущим своими состояниями. Хаос как парадоксальное фазовое гранично-критичное "неуловимое" состояние системы, не имеющее строгой пространственно-временной локализации и свободное от диссиметрии, порождающей дихотомию "причина-следствие" (которая выступает, как полагал П.Кюри, источником бытия), больше всего соответствует *Богу-Духу*, Который, как Дух, обнаруживает вездесущую природу и реализует принцип нелокальности ("Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда приходит и куда уходит:

так бывает со всяким, рожденным от Духа" – *Ин., 3, 8*), обнаруживая природу сознания, которое также понимается как "вездесущее" [Аронов, 1995].

Достижение свободы и осознанности в точке хаоса обнаруживает две противоположные стратегии:

– создание хаоса (деиерерархизации) благодаря разрушению объектов, что соответствует действию "темных сил", проистекающих от "злого духа" – *Люцифера*, обретающего свободу и самосознание в процессе разрушения;

– одухотворение (оживление) хаоса (иерархизация), благодаря чему развивающаяся система выводится из хаотического состояния, что соответствует действию "светлых сил", проистекающих из воинства Господнего, светлой ангельской иерархии, обретающей свободу и самосознание в процессе созидания.

Как видим, *Бог-Дух* обнаруживает два аспекта, что фиксируется в *Ветхом Завете,* где повествуется о случае, когда "от Саула отступил Дух Господень, и возмущал его злой дух от Господа. И сказали слуги Сауловы ему: вот, злой дух от Бога возмущает тебя" (*1 Цар. 16: 14-15*).

Представленная модель реальности объясняет не только наличие злого ее начала, но и пропорцию этого начала, когда от Бога "ниспала третья часть ангелов" (о чем можно узнать из Библии по некоторым косвенным свидетельствам) во главе с "величайшим из них".

В итоге мы получили ***триадную модель реализации свободы и самосознания*** во Вселенной, реализующую принцип Троицы, когда свободной и сознающей себя личностью человек может быть в плоскости трех взаимосвязанных механизмов, обнаруживающих феномен единства Лиц *Троицы*.

И именно с позиции представителей от третьей части третьего механизма достижения свободы и самосознания мы обнаруживаем стремление обретать самосознание за счет разрушения внешней среды и повержения ее в хаос, который при этом стремятся эксплуатировать как нелинейный фактор управления, получивший название "управляемый хаос".

Следует однако отметить, что зоны хаоса как выражение критических явлений – фазовых граничных переходных состояний – реализуют универсальный способ существования и развития всего и вся во Вселенной. Любое изменение и развитие предполагает постоянное пересечение системой нейтрального (***нулевого***, граничного, хаотичного, критичного) состояния как на уровне целостной системы, так и ее аспектов (составных частей).

Данное состояние добывается человеком во всех актах жизненной активности, которые ориентированы в одном направлении – обретении нейтрального состояния, поскольку любая система в нулевых нейтральных фазах своего развития (на структуре волны это нули функции) обладает свободой и самосознанием, выступающих ***универсальной целью бытия.***

Однако для того, чтобы свобода и самосознание достигли своей полноты, они должны быть интегрированы в два других механизма реализации свободы и сознания, связанных с Богом-Отцом (принцип трансценденции) и Богом-Сыном (принцип творчества, реализуемого в процессе соединения противоположностей).

Важно отметить, что измененные состояния человеческой психики – это промежуточные, граничные состояния между двумя противоположными психическими модусами человека – активным бодрствованием и глубочайшим сном. В этой связи интерес представляет спектральная модель переходов между этими состояниями, разработанная В. Л. Леви:

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Пароксизм, судороги | Исступление, лихорадочная активность | Возбуждение | Бодрость, оживление | ***ПОКОЙ, область волевого контроля*** | Расслабление | Дремота | Сон | Летаргия |

*Рис. 1. Спектр переходов состояний психики*

Таким образом, при переходе от состояния возбуждения к состоянию торможения организм пересекает область, в которой он одинаково чувствителен как к сильным, так и слабым раздражителям (уравновешенная фаза), здесь он одинаково открыт ко всем сигналам (раздражителям) внешней и внутренней среды. Именно в данной промежуточной уравновешенной (гипнотической) фазе, думается, и происходит выработка различных психологических установок, так как данная фаза баланса процессов возбуждения и торможения оказывается “равнодействующей” по отношению к различным сенсорным модальностям, в результате чего данные модальности сопряженным образом формируют условный рефлекс как результат закольцованности нервных связей [Иваницкий, 1999]. Именно благодаря уравновешенной фазе возможен не только условный рефлекс, но и феномен синестезии.

Данное состояние, в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) состоянием волевого контроля (самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравновешиваются. Здесь возможно функциональное единство первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства (дипластия).

Переходные граничные состояния во множестве обнаруживаются на бытовом уровне: например, при чихании, когда человек переходит из состояния относительного возбуждения к состоянию расслабления, он оказывается открытым суггестивным действиям. Именно поэтому была выработана традиция желать человеку здоровья после чихания. На Востоке считали, что в процессе чихания у человека открывается "третий глаз" – центр ясновидения, что в этот момент от человека "отлетает душа". Подобным же образом люди произносят пожелания (тосты) во время застолья перед тем, как поднимаются рюмки или бокалы со спиртным, после чего человек переводится из состояния трезвости в состояние опьянения. Как писал Омар Хайям,

*Когда я трезв – нет радости ни в чем,*
*Когда я пьян – ум затемнен вином.*
*Но между трезвостью и хмелем есть мгновенье,*
*Которые люблю за то, что жизнь есть в нем.*

В целом, любой акт жизнедеятельности реализует переход из одних психофизиологических состояний в другие, обнаруживая "нуль-переход" (психофизиологический "хаос"), актуализирующий парадоксальный феномен сензитивности – целостности и открытости миру.

Состояние "нуль-перехода" свободно от каких-либо физических "условностей", что отражается в феномене непричинного импликативного согласования квантовых процессов и в других явлениях, обнаруживаемых наукой. Отсюда проистекают паранормальные феномены, когда, например, человек внезапно переходит от относительно спокойного состояния к сильнейшему возбуждению, пересекая "нуль-переход", приобретая при этом сверхвозможности: тщедушная старушка при пожаре вытаскивает из дому сундук, которые потом с трудом перемещают несколько человек; мать, на ребенка которой наехал пятитонный грузовик, приподнимает его и освобождает ребенка; люди, которые оказались в горящем составе, выбираются "из перевернувшихся на бок вагонов с заклинившимися выходами из купе, в прямом смысле раздирая руками перегородки крыши"[25].

При переходе к эпилептическому припадку (серии сильных двигательных конвульсий, обычно сопровождающихся выключением сознания) человек переживает "нуль-переход" как состояние тотальности бытия, которое может при этом восприниматься как подлинно-гармоничное. Так Ф. М. Достоевский в одном из своих писем пишет следующее: "За несколько мгновений до припадка я испытываю чувство счастья, которое совершенно невозможно вообразить в нормальном состоянии и о котором другие люди не имеют никакого понятия. Я чувствую себя в полной гармонии с собой и целым миром, и чувство это до того сильно, до того восхитительно, что за несколько секунд такого блаженства с радостью отдашь десять лет жизни, если не всю жизнь".

Всякое мистическое или иное посвящение эксплуатирует и культивирует это состояние, прорыв к которому совершается в условиях мощного эмоционального всплеска, выполняющего кроме этого и задачу отвлечения человека от тех или иных земных привязанностей, а также закладывающего базу для формирования психологической установки, и актуализации "нуль-перехода" – точки бифуркации, через которую организм устремляется в новое эволюционное русло.

Таким образом, все "свершения" человеческого духа осуществляются за счет нейтральной нулевой фазы, синхронизирующей функционально несовместимые процессы организма, приводящей к единству разнокалиберные аспекты нашего бытия. Это срединное нейтральное состояние, которое в силу своей "беспристрастности" оказывается причастным абсолютно всему и вся во Вселенной, обнаруживает действие механизма свободы, самосознания, целостного интуитивного постижения мира.

В связи с этим можно говорить ***о трех уровнях развития свободы и самосознания*.**

***Первый*** – хаотичный, которому преданы все существа (предметы) Вселенной, постоянно пересекающие переходные (критические, граничные, нейтральные, нулевые, промежуточные) этапы в своем развитии. Многие люди находятся преимущественно на этом уровне самосознания, которое извлекается ними посредством пребывания в переходных фазах, достигаемых при помощи процедур жизнедеятельности, имеющей как нормальную, так и наркотическую природу (наркотики – одно из средств достижения нулевых состояний – так называемых "измененных состояний сознания"). Однако наркотические процедуры, в отличие от "нормальной" жизнедеятельности, чреваты летальным истощением психофизиологических ресурсов человеческого организма, ибо длительное использование практик наркотического транса в конечном итоге приводит к смерти наркомана, который, таким образом, обретает свободу и самосознание, уничтожая самого себя.

Представители же "темных сил" уничтожают других, создавая зоны хаоса во внешней среде (в том числе и в среде наркоманов) и добывая для себя посредством этого свободу и самосознание. Для того, чтобы постоянно иметь в наличии ресурс хаоса, "темные" научились восстанавливать хаос, постоянно "оживляя" подвергающиеся хаотизации существа, которые, как видим, выступают "дойными коровами" (донорами) для "темных" (вампиров). Процесс "оживления" осуществляется при помощи энергии, извлекаемой из разрушения других существ, стоящих на низших ступенях социокосмоприродной иерархии. Отсюда проистекает иерархическая структура мира "темных сил" (наиболее полно такой мир представлен в теософской и масонских доктринах), во главе которых стоит *Архитектор Вселенной* (Люцифер, верховный демиург). Такое устройство мира в своем основании имеет "ад" – среду, в которой генерируются огромные массивы энергии для восстановления существ – "дойных коров", находящихся на более высоких, чем узники "ада", социокосмоприродных уровнях.

Процесс "оживления" может осуществляться и светлыми силами за счет созидания ими энергии на основе механизма Бога-Сына благодаря соединению противоположностей (в акте дипластии, творчества, в котором создается нечто принципиально новое), что создает вакуумно-фотонную реальность (эфир древних) – средство творения Богом-Отцом мира посредством расщепления этой вакуумно-фотонной реальности. Как видим, светлый сценарий оживления (восстановления хаоса), в отличие от рассмотренной выше вампирической модели "оживления", неизменно требует привлечения двух других ипостасей Троицы, что и составляет полноту сил света.

***Второй уровень*** свободы и самосознания связан, как видим, с процедурой соединения противоположностей, который можно назвать творческим диалектическим мышлением (и одновременно актом творчества), благодаря которому генерируется *Ничто* (что делает мышление идеальным процессом). И генерация эта осуществляется представителями светлых сил "из-себя", и одновременно как соборный акт, отвечая принципам любви и жертвенности: “Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них” (*Мф. 18:20*), что реализует парадоксальный сверхаддитивный принцип целого как системные эффект целого, когда целое больше суммы его частей.

***Третий уровень*** свободы и самосознания реализуется в процессе трансценденции человека – выхода за пределы бытия в сферу Бога-Отца, Который творит миры посредством расщепления *Ничто*.

[25] Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей / Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 95–101.

### 45.3. Трасцендентально конституированная структура личности

Отмеченные виды трансценденции определяют ***структуру личности***, которая строится на основе ***универсальной модели бытия,*** проистекающей из системных построений в психологии, которые наиболее полно разработал В.А.Ганзен. Этот автор еще в 70-80 годах XX столетия концептуализировал пентабазис СПВЭИ (***система пространства-времени-энергии-информации***). Анализ описания объектов самой различной природы дал возможность В.А.Ганзену высказать следующее утверждение: основными характеристиками любого объекта являются ***пространственные, временные, информационные и энергетические***. Этими характеристиками обладает субстрат объекта, который выполняет и функцию интегратора перечисленных характеристик [23, с. 45]:

| | |
|---|---|
| **Энергия** | **Информация** |
| **Субстрат** | |
| **Время** | **Пространство** |

*Рис. 2*. Пентабазис СПВЭИ

Это позволило В.А.Ганзену построить сотни структур, относящихся к психологии. Однако его системные построения лишены функционально-логических параметров, которые можно экстраполировать на структуру личности, применяя принцип логического квадрата, выступающего одной из основных логических структур классической логики и воплощающего в себе мнемонический прием для запоминания отношений между четырьмя суждениями аристотелевской логики [6–8; 13]:

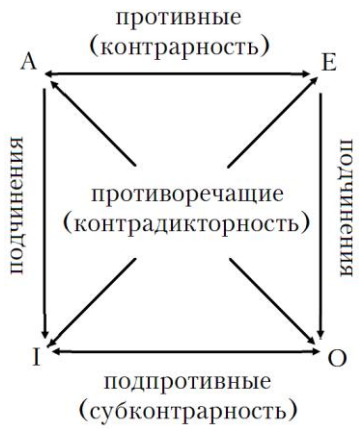



*Рис. 3. Традиционный логический квадрат.*

Буквы **A, E, I, O** символизируют, соответственно, общеутвердительное, общеотрицательное, частноутвердительное, частноотрицательное суждения. Соотношения в системе логического квадрата (*подчинения, контрадикторности, контрарности, субконтрарности*, которые устанавливаются между четырьмя типами суждений) представлены в формально-логическом (то есть статическом, однозначном) виде и отражают мир, который остановился (дискретно-линейный аспект мира).

Для того, чтобы соотношения в системе логического квадрата применять при анализе подвижного, изменчивого мира, необходимо преодолеть противоречие между статическим и динамическим, то есть передать соответствующие логические отношения как градуированные и подвижные, когда элементы квадрата, связанные ***противоречивыми отношениями***, могут переходить друг в друга, когда отношение подчинения предстает как реципроктное (взаимное), диалектическое, поскольку оно отражает парное взаимодействие, в котором элементы этого взаимодействия предстают единым нерасторжимым комплексом.

В связи с этим, строится структура Вселенной (***универсальная модель бытия***), базирующаяся на логических отношениях логического квадрата и положенная в основу множества моделей из различных областей знания точных и гуманитарных дисциплин [6–9; 13; 14].

| | |
|---|---|
| вещество | поле |
| пространство | |
| время | движение |

*Рис. 4. Логическая структура Вселенной (универсальная модель бытия).*

В данной логической схеме пространство занимает центральное место, а также может пониматься и как физический вакуум (фотонный, светоносный вакуум, "мировой эфир") – среда переноса взаимодействий, потребность в которой значительно возросла в последнее время в связи с попытками создать теорию "***великого объединения***".

Проведенный анализ позволяет построить ***структуру (модель) личности***, основывающуюся на пяти универсальных категориях бытия и их логико-функциональных связях в системе логического квадрата. Элементами модели личности выступают ***конструкты, полученные в результате анализа механизмов трансценденции пяти отмеченных категорий бытия***.

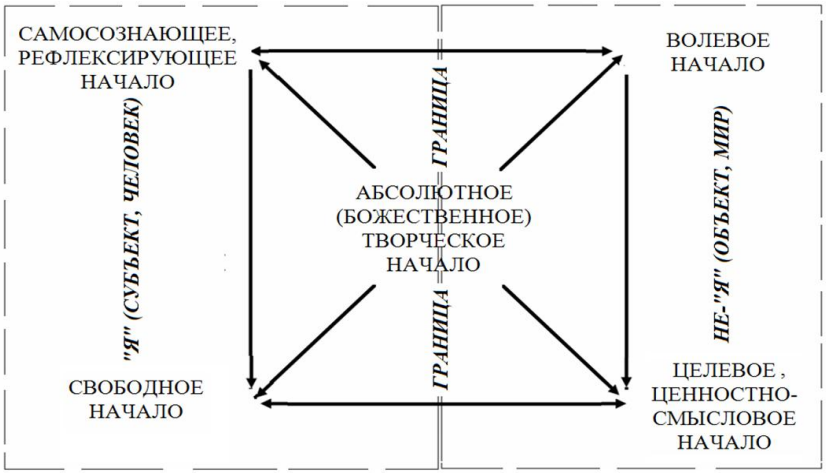



*Рис. 5. Трансцендентно детерминированная структура личности.*

В данной структуре личности можно зафиксировать ***функционально-логические связи,*** проистекающие из таковых в системе логического квадрата, когда ***рефлексирующее*** начало управляет ***свободным***, а ***волевое – целевым*** началом. При этом рефлексирующее начало противоречит целевому началу (поскольку принцип самосознания, рефлексии предполагает дистанцирование человека от самого себя как в плане актуальной данности, так и потенциальной – то есть цели), а свободное начало противоречит волевому (поскольку воля как сущность, реагирующая на препятствия, не может быть реализована в сфере полной, "анархической" свободы) [21].

Это позволяет дать определение ***личности как божественной по своей природе трансцендентальной сущности человека и мира, которая проявляется как изначально заданная цель их эволюции и характеризуется рядом диалектически взаимосвязанных личностных свойств, проистекающих из процесса трансцендирования человеком основных сторон бытия (времени, пространства, движения, вещества, поля) и проявляющихся в способности личности к творческой деятельности, свободе, волеизъвлению, самосознанию, целеполаганию на основе любви:*** конституирующий личность акт трансценденции, ведущий человека за пределы бытия в сферу Абсолюта, приводит к отождествлению с последним, обнаруживая ***состояние любви как тождества,*** устанавливаемого между любящими сторонами. В связи с этим, приведем рассуждения С.Московичи, которые в принципе выражают дух психоаналитической теории: "Желание интериоризуется, и человек, который любит, становится как тот, кого он любит. Подражая ему, он овладевает им" ("*Век толпы. Исторический трактат по психологии масс*"). Таким образом реализуется самоосуществление человека, который отождествляет себя с идеальным образцом самого себя, сотворенным любящим его существом. Получается, что в любви любящий любит в другом самого себя как ***совершенную*** сущность, что реализует основной библейский принцип "возлюби Бога, как самого себя", который, в свою очередь, обнаруживает любовный вектор развития человека: "Будьте совершенны, как Отец ваш небесный".

### 45.4. Механизмы и пути трансцендентального становления человеческой личности

Общие механизмы становления человеческой личности, "Я" постигаются при помощи ***универсальной парадигмы развития***. Если базовым основанием кристаллизации "Я" является человеческое мышление, идеальная сфера мысли, то быть "Я" в контексте трансцендентности – значит мыслить себя вне связи с миром, то есть мыслить об Абсолюте – о нечто, являющемся “превыше мира”. С другой стороны, "Я" человека взращивается на основе мира, в его недрах, а поэтому не имеет самобытной, трансцендентной природы. В этом понимании человеческого "Я", принимая к сведению парадокс развития, можно утверждать, что "Я" как бы "растворено" в мире и отсутствует в строгом понимании как нечто самодостаточное, аутентичное и сводимое только к самому себе [21].

Вышеприведенная двойственность "Я" делает человека мыслящего парадоксально-антиномичной сущностью, актуализирующейся на границе двух противоположных ипостасей "Я" – свободы и обусловленности – и сочетающей в себе амбивалентные, взаимоисключающие тенденции, известные как древним, так и современным мыслителям. С одной стороны, человек жаждет стать "Я" (чем-то обособленно-самостоятельным), а с другой – не прочь отказаться от своего "Я" как инструмента выбора и ответственности, стремясь возвратить “утраченный рай” абсолютного единства со средой своего существования, некоторый намек на которое нам дает состояние эмбриона в материнском организме, с которым этот эмбрион составляет симфоническое целое.

В этой связи интересными являются наблюдения П.А.Сорокина, который, исследуя проблему “преступления и наказания” в примитивных социумах, показал, что для дикаря вопрос о наказании не является актуальным, ибо он реагирует только на то, что непосредственно входит в орбиту настоящего (актуального) момента его жизнедеятельности. Дикарь почти не способен мыслить о будущем, существуя в экзистенциальном пространстве “рая” – “здесь и теперь”, будучи интегрированным в свой социум и не обладая способностью к рефлексии. То есть, дикарь лишен "Я" и практически не имеет возможности посмотреть на себя со стороны.

Согласно *универсальной парадигме развития*, по мере разворачивания процессов социально-экономической поляризации патриархальный космос примитивных сообществ распадается, порождая социально-классовую стратификацию, активизирующую индивидуально-личностное бытие, устремленное в будущее, когда актуальная данность дополняется потенциальной возможностью, обнаруживая состояние “фундаментальной тревоги”, которую Ф.Перлз определил как “брешь между сейчас и тогда”.

Таким образом, человек постепенно взращивает свое "Я" и начинает действовать как нечто обособленное от мира, эгоцентричное, внутренне расколотое и конфликтное существо, что, в свою очередь, ложится тяжелым бременем на всю его жизнь. Однако, как пишет Э.Фромм в книге "*Психоанализ и религия*", человек стремится преодолеть свой внутренний разлад, он мучим желанием "абсолютности", той гармонии, которая бы разрушила проклятие, отчуждающее его от природы, самого себя, других людей.

С позиции изложенного, можно сделать вывод, что развитие Вселенной идет по пути взращивания "активных точек" пространства и времени – личностей (человеческих "Я"), которые изначально погружены в некое "вселенское Я" и, по существу, не являются самодостаточно-самостоятельными. Здесь реализован универсальный бытийный цикл, открытый универсальной парадигмой развития, которая рассматривает процесс развития "Я" как проходящий три этапа (тезис – антитезис – синтез), при этом третий этап повторяет первый, но на более высоком витке развития. Данный процесс можно анализировать, применяя методологическую схему анализа от общего к особенному, а от него – к единичному.

***В общефилософском смысле*** универсальный бытийный цикл реализуется в сфере Божественного творения, которое предполагает параллельное творение человека и мира как антропной арены Вселенной. Данный процесс получает следующую диалектическую схему: 1) изначальное состояние слитности человека с Божественной реальностью, 2) состояние дифференциации (отпадения) человека от Абсолюта, 3) возврат человека в лоно Абсолюта.

***В общенаучном смысле*** данный процесс реализуется как творческий процесс происхождения мира, который интерпретируется современной наукой в виде расщепления некой первичной недифференцируемой сущности (физического вакуума, сингулярного состояния материи, *Ничто* и др.) на два начала – *Нечто* и *Антинечто* (вещества и поля, мира и антимира и др.), с дальнейшим восстановлением *статус-кво*, что достигается посредством взаимной аннигиляции полярных начал (с сохранением всех физических законов) [35]. Процесс данного восстановления и составляет бытийную сферу, или континуум реальности, в центре которого, как показали исследования физических параметров нашей Вселенной, находится жизнь и человек как основная ее форма, что позволило сформулировать антропный принцип, или принцип космологического дополнения.

Данный процесс примерно в таком же концептуально ракурсе интерпретируется и в рамках религиозного сознания, которое также понимает происхождение мира как его творение (из *Ничто, пустоты*), что сопровождается разделением недифференцируемого Божественного принципа, отпадением от Божественного, а также кенозисом (умалением) этого Божественного, что может пониматься и как принцип Божественной жертвы (а также Божественной игры). В дальнейшем процесс отпадения нивелируется и Божьи творения возвращаются в Его лоно.

***В конкретно-научном, единичном измерении*** данный процесс приобретает множество интерпретаций, одна из которых взята из ориентального мировосприятия: "Древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей "формой", своим временным телесным бытием. Своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, своего племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жаждой "захвата", жаждой "брать" (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа). На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда "отдавать" (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование"; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры [5, с. 15]. На третьем этапе развития "Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может, должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте" (*В.И. Вернадский). В этом плане и осуществляется развитие человека как трансцендентальный процесс.*

На уровне ***научной интерпретации*** действительности данный процесс можно проследить на основе концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека, выступающих своеобразным психосоматическим фокусом человека, поскольку с активностью полушарий связаны многие функции организма [24].

В целом, существуют три психических "измерения" человека, которые можно соотнести с тремя формами постижения бытия – *чувственным, рациональным и медитативным* [43], то есть правополушарным, левополушарным и их функциональным синтезом.

Экспериментально подтверждено, что полушария, с одной стороны, функционально тормозят, а с другой – взаимодополняют друг друга, обнаруживая частичную независимость, когда возможно параллельное функционирование полушарий на промежуточных стадиях переработки информации, когда сохранение памятного следа на уровне второй сигнальной системы сопровождается ослаблением его в первой сигнальной системе [33].

Интерес представляет и то, что в состоянии медитации наблюдается, как свидетельствуют энцефалографические исследования, функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария головного мозга человека выступают единым целым [48].

В целом, ***правополушарная*** стратегия восприятия, мышления и освоения мира является инстинктивно-интуитивным, эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, что формирует многозначно-метафорический лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности, "пробуждая" к жизни такие формы общественного сознания, как искусство и религия. ***Левополушарная*** стратегия, напротив, выступает личностно-волевым, абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, которое способствует формированию однозначного лингвистического и мотивационно-смыслового контекста отражения окружающего мира и "пробуждает" к жизни науку и философию. Есть данные, позволяющие сделать вывод о том, что правое полушарие функционирует по принципу положительной, а левое – отрицательной обратной связи, то есть они действуют "от противного", и именно

левое полушарие организует волевое усилие человека [36, с. 78-80].

В онтогенезе и филогенезе человека и животных наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, движение от симметрии к асимметрии, наибольшая выраженность которой достигается к зрелому возрасту. Затем, по мере старения организмов, функциональная асимметрия полушарий постепенно нивелируется [4, с. 62, 163; 40, с. 23].

Таким образом, ***развитие человека*** в онто- и филогенезе обнаруживает движение от правого полушария (в функциональных рамках которого человек слит с внешней средой и лишен "Я" – нечто самодостаточно-автономного) к левому (реализующему волевое усилие и выступающему механизмом рефлексии, сигнализирующей о наличии принципа осознания человеком самого себя), а от него – к полушарному синтезу, в рамках которого парадоксальным образом соединяется конкретное и абстрактное, многозначная правополушарная и однозначная левополушарная стратегии познания, что приводит к формированию парадоксального (диалектического, творческого) способа познания и освоения мира человеком.

Рассмотренный эволюционный процесс развития человека и его личности реализуется на основе ***конкретных психолого-педагогических механизмов трансцендентального развития,*** связанных с формированием структурных компонентов личности, а именно – ***1) самосознающего рефлексирующего начала, 2) целевого, ценностно-смыслового начала, 3) волевого начала, 4) свободного начала, 5) абсолютного божественного творческого начала.***

***1) Основной механизм развития самосознающего, рефлексирующего начала человека*** заключается как в развитии механизмов абстрактно-логического мышления, реализующего механизмы абстрагирования человека от самого себя, так и в развитии ролевого начала человека, достигаемом посредством ролевых тренингов (как социализационных механизмов, согласно Т.Парсонсу). Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволяют утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации. Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения, обнаруживая феномен взаимного противоречия социально-личностных ролей и их поведенческую ограниченность, узость ролевого репертуара (“конфликт неприятия роли”, “конфликт растворения в роли”, “конфликт перерастания роли”). Напротив, расширение ролевого репертуара человека в конечном итоге ведет нас за пределы системы социальных ролей, в сферу надролевого поведения, которое “предполагает подлинную самобытность, несет в себе потенциальную возможность достижения гармонии с окружающим миром и самим собой” [26, с. 103].

Отметим, что помимо развития ролевого начала формированию рефлексивной позиции личности способствует развитие механизмов эмпатии – "жизни в образе", "перенесении", "вживании", "вчувствовании", "первоплощении", "идентификации" и т.д. Специфичным для эмпатии является механизм мысленного перенесения себя – своего реального "Я" – в ситуацию того объекта, в образ которого вживаются. В результате проекции реальное "Я" оказывается вынесенным за пределы реальной ситуации творца, его пространственно-временных координат в воображаемую для него ситуацию [4, с. 189]. С данным видом инициации трансцендентального развития личности тесно связана методология надситуативной активности в работах В.А.Петровского.

***2) Развитие целевого, ценностно-смыслового начала личности*** связано как с формированием абстрактно-логических, рефлексирующих механизмов человеческого мышления ("цель есть смысл"), так и развитием мотивационных механизмов человеческого поведения, направленных на будущее и связанных с рефлексией будущего (П.А.Сорокин), что на психолого-педагогическом уровне реализуется в технологии "завтрашней радости" как построения перспективных линий деятельности, разработанной А.С.Макаренко, в воспитательных учреждениях которого имело место и мощное развитие ролевого начала человека в виде функционирования театра, а также системы сводных отрядов, в которых каждый колонист и коммунар мог побывать в разных социальных ролях [12; 18]. Постановка перед учащимися и самопостановка ими целей завтрашней радости, целей средней и дальней перспективы в значительной мере выступали механизмом трансцендентального развития личности и коллектива, их выхода в новую социально-психологическую, жизненную реальность.

3) ***Развитие волевого начало человека*** опирается на волевую концепцию П.В.Симонова, согласно которому воля как выразитель автономно-свободного начала есть парадоксальная сущность уже по своему определению запредельная, внемировая. Данный вывод можно проиллюстрировать результатами П.В.Симонова, творца информационной теории эмоций, который пишет, что воля, как "антипотребность", в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные свойства: от толчка она замедляется, а перед препятствием эскалируется. Здесь воля действует “от противного”: она атрофируется вне препятствий и усиливается при их наличии. Так ведут себя в мнимом неинерциальном мире тела с мнимой массой, подобной “корень квадратный из минус единицы” [41].

Это позволяет заключить, что механизм действия воли свободен от детерминизма нашего мира, поскольку действие воли индетерминистично, что открывает перед человеком возможность быть личностью как свободной от детерминизма сущностью. Для того, чтобы проиллюстрировать индетерминистский механизм воли, можно привести выводы Б.Беттельгейма, проведшего несколько лет в фашистских концлагерях и написавшего книгу *“Просветленное сердце”*. Он изучил условия лагерной среды, где происходит быстрая деградация личности посредством ***тотального детерминизма внешней среды,*** благодаря таким условиям лагерной жизни, как: коллективная ответственность за проступки; уничтожение тех, кто как-то выделялся из толпы, что заставляло заключенных сливаться с общей массой; и, что самое главное, – лишение узников самостоятельности, когда каждый самостоятельный шаг наказывался; регламентация до мельчайших деталей лагерной жизни. Автором книги был найден метод избегания коррозии личности – создание сферы автономного поведения, в которой можно самостоятельно совершать поступки и нести за них личную ответственность. Для этого нужно было делать то немногое, что в лагере не запрещалось (но и не

заставлялось делать), например, чистить зубы. *Трансцендентальность в этих условиях обеспечивалась так сказать деградацией лагерного социума, в условиях которого у некоторых заключенных происходило относительное развитие через внутреннее сохранение человеческого в себе.*

***4) Трансцендентальное развитие свободного начала личности*** выражает технологию развития способности к свободным, не обусловленным внешним миром поступкам, реализованным благодаря ***внутренней мотивации поведения***, которая, в свою очередь, связана с ***творческой активностью*** и ее важнейшим атрибутом – творческим, то есть парадоксальным, диалектическим мышлением. В этом понимании ***человеческая личность – это принципиально творческая сущность,*** характеризующаяся бифуркационно-парадоксальной, нейтральной природой, полагающейся в основе психической организации творческих, гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации [27]. Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциациативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *дипластии* (свойственной только человеку способности соединять в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении, энантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*" [25, с. 79].

***5) Формирование абсолютного божественного творческого начала личности*** предполагает формирование парадоксального творческого мышления и форм деятельности человека как способности выйти за пределы "актуальной данности", что позволяет отразить трансцендентальность мира, а поэтому парадоксальную природу Абсолюта, что достигается на основе ***педагогического парадоксоведения*** [22].

Как видим, формирование личности в контексте пяти рассмотренных ее компонентов реализуется в целостном контексте, поскольку данные компоненты предстают как диалектически взаимосвязанные и взаимно усиливающие друг друга сущности в рамках единого трансцендентально развивающего личность процесса .

### 45.5. Трансцендентальная природа творчества

Творчество – высший уровень деятельности и жизнедеятельности человека и, вообще, природы, в целом, которая, согласно высказываниям ряда мыслителей (Г. Спенсер, А. Бергсон, Л. Морган и др.), существует благодаря "***творческой эволюции***".

Творчество как процесс творческой деятельности предполагает создание нечто ***принципиально нового***. При этом исследование процесса возникновения нового – важная методологическая проблема современной науки, поскольку теоретический анализ этого процесса обнаруживает ***парадокс развития***, исходя из которого новое как объективно новое не может возникнуть из бытия (в этом случае, оно бы содержалось в бытии в скрытом виде), что на уровне психологии реализуется в явлении *бисоциации* (способности человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей), а на уровне синергетики – в феномене *системных свойств целого*.

Поэтому новое возникает из ***Ничто*** (небытия), которое в конкретно-научной плоскости имеет две проекции – ***физический вакуум*** (физика, космология) и ***идеальное*** (психология, философия).

Физический вакуум (Ничто), как учит современная наука, является источником Вселенной, что отвечает религиозным представлениям о сотворении мира Богом из ***Ничто***: это *Ничто*, согласно аксиомам временного порядка, также должно быть созданным – следовательно, *Ничто* (идеальное) создается некоторым гипотетическим "***фактором X***" (Богом, Абсолютом, Высшим Разумом и проч.).

***Следовательно, новое как продукт творчества есть, с одной стороны, результатом творчества Высшего Разума, а с другой, – является идеальной сущностью. Это позволяет прийти к выводу о том, что творческий человек, создающий новое, является Божественным существом.***

Сознание человека, которое реализуется как процесс мышления, оперирует ***идеальными объектами***, при этом идеальное предстает ключевым аспектом сознания мыслящего человека, творящего материальную реальность, что подтверждается квантовым парадоксом "*Наблюдатель*", исходя из которого на парадоксальном квантовом уровне человек (***Наблюдатель – некий трансцендентный, принципиально отстраненный от реальности субъект***) оказывается неразрывно связанным с миром и выступает его "бытийным инициатором", то есть "порождает" мир только одним своим присутствием. Исходя из интерпретации парадокса "*Наблюдатель*" (согласно которой процесс наблюдения, то есть осознания, приводит к редуцированию волнового пакета, в результате чего наш мир, изначально находящийся в непроявленном, потенциальном состоянии, актуализируется, то есть начинает существовать), именно ***принцип трансценденции*** (самосознания) стоит у истоков осуществления мира, его актуализации, выступая одновременно ***механизмом осознания*** ("*Я*") и ***механизмом творения*** реальности.

Отмеченное реализуется в "*принципе соучастия*" современной физики (гласящий, что физические объекты принципиально неотделимы от их восприятия нашим сознанием, от нашего влияния на эти объекты), воплощающимся в *антропном космологическом принципе*, исходящем из понимания человека как активной и органичной части космоса и Вселенной. В сфере психической реальности мы также встречаем подтверждения приведенным положениям, которые находят свою иллюстрацию в феномене *непричинных синхронических связей,* анализируемых в трудах К.Юнга, В.Паули, П.Девиса, Н.А.Козырева, С.Грофа и др. [20; 21].

Сама работа сознания также приводит к генерации ***Ничто*** (как единственного научного механизма актуализации в нашей психике феномена идеального, когда функционирование человеческого мозга оказывается "***энергетически бесплатным феноменом***" – Н.И.Кобозев, И.З.Цехмистро [45]). Как пишут на Востоке, сознание человека может продуцировать *Ничто* (пустоту, называемую *шунья*), что реализует замысел Творца – ***создание Самого Себя из Ничто***, благодаря чему в результате развития природа Творца обнаруживается в Его творениях и Он соединяется с Собой, замыкая круг творения, подобно тому, как гегелевское "в-себе-бытие" через "инобытие" приходит к "для-себя-бытие" (Логика – Природа – Дух):

*Пустое все, но Мы от века*
*Из шуньи лепим человека –*
*Забавно нам потом увидеть,*
*Как с человека шунья выйдет*

***Новое в акте творчества создается из Ничто – идеального феномена, который можно интерпретировать и как целостность с принципиально новыми системными свойствами.*** В связи с этим, творчество в плане синергетической парадигмы обнаруживает не только феномен бифуркарционно-хаотических фаз развития, в которых возможно появление нечто принципиально нового, но и в феномене ***системной целостности,*** когда на уровне целостной системы обнаруживаются эмерджентные, бисоциативные (объективно новые, возникающие как бы "ниоткуда") качества, не свойственные качествам входящих в эту систему элементов.

Таким образом, феномен целого, который обнаруживает *Абсолют* (Божественную Сущность) как некое сверхсистемное начало мира, реализуется как нечто принципиально новое. Целое же, как учит синергетика, реализуется в ***критической бифуркационной флуктуационной хаотической*** фазе развития.

Поэтому ***целостность, свобода, хаос, надситуативность, нейтральность, неоднозначность, творческий характер флуктуационно-бифуркационной фазы развития коррелируют не только с творчески-трансцендентным характером Абсолюта, но и с творческой личностью, характеризующейся теми же аспектами,*** поскольку творческие личности обнаруживают амбивалентность свойств и открытость неопределенности, творчество является выходом в сферу многозначного, многомерного, парадоксального, бисоциативного понимания реальности и ее освоения; творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта выходить за рамки однозначных конструкций “внешней целесообразности” [3; 30].

В рамках изучения психологических механизмов данная нейтральная трансцендентная позиция соответствует фазе так называемого ***волевого контроля***, в которой уравновешиваются полярные психологические состояния [32, с. 36]. *Таким образом, здесь нейтральное (идеальное, парадоксальное) состояние можно понимать и как результат творческого мышления и одновременно его условие. Благодаря данному нейтрально-идеально-парадоксальному состоянию – ключевому свойству творческого акта и, соответственно, творческих людей, последние характеризуются парадоксально-интегральными качествами* [27].

Отмеченные характеристики творчества обнаруживают состояние ***спонтанности сознания***. Как пишет А.П.Дубров в книге "*Когнитивная психофизика" (2006)*, это состояние реализуется в процессе трансцендентирования в надличностное пространство трансперсонального состояния сверхсознания, пребывание в котором позволяет человеку пережить свою сопричастность ***Целому***, прикоснуться к истокам Вселенной.

При этом ***выражением трансцендентального характера*** личности выступают парадоксы релятивисткой и квантовой физики. Парадокс есть результат научного познания, которое в его глубинных основах оказывается парадоксальным, что имеет место, например, в парадоксе корпускулярно-волнового дуализма, когда элементарная частица является одновременно и частицей, и волной, интегрируя в себе два несовместимых в одном и том же бытийном контексте качества Вселенной – вещественное и волновое (полевое). Кроме того, как показали эксперименты, на своем фундаментальном квантово-фотонном уровне (на уровне минимальной порции энергии) мир оказывается целостным нерасторжимым комплексом, в котором простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое и будущее… неотличимы друг от друга, что в современной физике находит свое воплощение в принципе нелокальности микрообъектов, который проистекает из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в другую элементарную частицу и, в сущности, является ею [45].

Анализ механизма творения Вселенной из ***идеального Ничто*** посредством его расщепления на противоположности приводит к выводу, что идеальное можно понимать не только как системное свойство *Целого*, но и как ***нейтральное***, которое можно представить как единство двух полярных аспектов системы, в которой гасятся и уравновешиваются противоположности этих полярных аспектов.

На уровне психических процессов человека диалектическое взаимодействие этих противоположностей, которое порождает нейтрально-идеальный продукт творчества – *Целое* (*идеальное, Ничто, шунью*) в наиболее полном и научно обоснованном виде обнаруживается при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, отражающих и осваивающих мир противоположным образом, генерируя при этом ***процесс мышления,*** которое в полном смысле этого слова (когда процесс мышления реализует сочетание противоположных друг другу конкретно-образного правополушарного и абстрактно-логического левополушарного аспектов познания и освоения действительности) является творческим божественным актом созидания идеального (*шуньи*) – нечто принципиально нового. Трансцендентальность творчества обеспечивается уже внутренними нейрофизиологическими механизмами психики человека, для благоприятного функционирования которых нужно создавать соответствующие социально-психологические условия.

### 45.6. Практическое применение трансцендентальной концепции личности в образовании

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что ***для осуществления развития личности человека*** следует поместить его в развивающую социально-педагогическую среду, которая, ***во-первых***, должна генерировать творческую деятельность, творческую активность по ***бисоциативному созданию жизненных смыслов как системных целостностей*** и порождать механизмы внутренней мотивации. ***Во-вторых***, данная среда должна быть приближена к жизни (что соответствует принципу контекстного обучения, согласно которому учебный процесс в системе профессионального образования должен в его наиболее существенных чертах имитировать, моделировать будущую профессиональную деятельность студента).

***В третьих***, данная среда должна способствовать формированию у человека внутренней мотивации как трансцендентальной позиции – через его погружение в парадокс, позволяющий генерировать творческую активность по созданию жизненных смыслов.

Итак, процесс развития человека начинается с мировоззренческого аспекта (выражающего высший уровень жизненных ценностей человека), который актуализируется при помощи развития парадоксального мышления. Данный момент является решающим в представленной системе формирования внутренней мотивации, отличающейся от других подобных систем, основанных на линейном представлении о ее формировании как постепенно растущей сущности. Однако внутренняя мотивация выступает новым качеством, переход к которому должен совершаться благодаря диалектико-синергетичному механизму фазового перехода, когда появление внутренней мотивации имеет сходство с процессом "пробуждения от сна серой обыденной жизни" (Л.Н.Андреев), просветления, "взрыва" (А.С.Макаренко) – неважно, будет ли этот взрыв иметь место на тренинговых занятиях, или, накапливаясь "подспудно", через несколько месяцев или лет внезапно сфонтанирует в новое качество – внутреннюю мотивацию, которая подобна воландовской свежести осетрины – имеет "первую свежесть", она же и последняя.

В контексте ***педагогической синергетики*** реализовать развитие человека в направлении формирования подобной внутренней трансцендентальной мотивации можно при помощи педагогики жизненных фактов, которая на основе подбора существенных (как тривиальных, так и ***парадоксальных***) жизненных фактов (почерпнутых непосредственно как из жизни, так и из педагогической деятельности), а также педагогических ситуаций, погруженных в тренинговые формы обучения, позволяет трансформировать сознание обучающегося и инициировать творческие формы деятельности, что выступает фактором развития личности человека.

Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство является и ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения. Поэтому личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития (Н.Я.Грот, Б.Г.Ананьев, И.Д.Бех, А.В.Петровский). И для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

Следует отметить, что развитие человека в направлении трансцендентального формирования личности выясняется благодаря привлечению концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека. И если развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу, то это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), трансформируются в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария. Последнее, таким образом, содержит в скрытом виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

Соответственно, наблюдается своеобразная кодировка будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности. Это находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии ***педагогики учебной сказки.***

Кроме того, в связи с феноменом отмеченной кодировки можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них психологических установок, а также *развития их* личности. Ребенок (особенно в раннем возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо Все моменты раннего детства схватываются ребенком целиком и некритически на уровне бессознательного правополушарного пласта психической деятельности, то есть усваиваются как руководство к действию в духе *положительной обратной связи.*

Это обстоятельство способствует формированию множества психологических установок, как положительных, так и отрицательных. Положительные установки можно понимать как стимулирующие те или иные действия (такие, например, как мытье рук перед едой и т. д.), а отрицательные установки – как выступающие в качестве запретителя тех или иных действий (“не пей холодную воду", "не балуйся", "не кричи громко”).

В достаточно взрослом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, абстрактно-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу *отрицательной обратной связи (“от противного”)*, когда все, воспринимаемое на уровне сознания (левополушарного аспекта психики), имеет тенденцию приниматься "в штыки", то есть подвергается критическому анализу. Поэтому все установки, которые были сформированы у ребенка, особенно в раннем детстве, у взрослого как личности имеют тенденцию перепрофилироваться, взаимопревращаться: положительные – в отрицательные, а отрицательные – в положительные. Тогда у человека наблюдается склонность делать все то, чему его учили в детстве, но с точностью до наоборот. Данные рассуждения определенным образом поясняют, почему в семьях религиозных фанатиков очень редко взращиваются религиозные дети, поскольку здесь актуализируется "черно-белая" реальность двух достаточно враждебных друг другу миров – "мы" (верующие) и "они" (остальной мир).

Отсюда вытекает вывод о том, что у ребенка с целью развития его личности нужно формировать *нейтрально-парадоксальные* установки, которые дают простор для творческого развития, а не закрепощают, не программируют, не зомбируют его. Нейтрально-парадоксальные установки формируются на базе полушарного синтеза, который как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики полярных нравственных качеств личности, которое дано нам в концепциях И.Канта, В.И.Вернадского, Тейяра де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизма моральной регуляции человеческого поведения.

В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или

только хорошими, или только плохими без какого-либо плавного перехода, и если такое восприятие окружающего мира закрепляется в поведенческие паттерны, то это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа, который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, холодноэмоциональным восприятиям мира. При этом важно, что именно амбивалентность как “баланс противоположностей” (П.Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, являющихся парадоксальными существами, которые характеризуются взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями.

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность взращивается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что ***парадокс является одним из основных факторов трансцендентального формирования личности***, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающуюся многовекторной и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью, что выступает основной характеристикой ***творческого поведения и деятельности.***

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной образовательной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное…

Отмеченное позволяет концептуализировать новое направление педагогической теории и практики – ***педагогическую парадоксологию***, в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Вместе с тем, трансцендентальная сущность личности требует своего дальнейшего раскрытия в ряде ключевых аспектов, например, касающегося природы самого выхода за свои пределы, особенностей перехода в новое состояние субъекта и объекта и возможно – возврата на обновленные позиции (вспомним принцип обратимости как необходимое условие сформированности интеллектуальной операции у Ж.Пиаже). Трансцендентальное движение мысли должно быть глубже соотнесено с подобными движениями в природе (квантовая физика, внутриатомарные переходы, нанодинамика) и обществе (социодинамика, конфликты, посредничество и т.д.).

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.
2. Бех І.Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
4. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
5. Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988.– Т. 6. – 719 с.
6. *Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тычина. – Житомир : Волынь, 1997. – 137 с.*
7. *Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.*
8. *Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.*
9. *Вознюк О.В. Архітектоніка світобудови: людське “Я” і Всесвіт у контексті феноменологічної редукції і формальної логіки / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Фундаментальні науки. – 2000. – № 10. – С. 38-49.*
10. *Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252.*
11. *Вознюк О.В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей XII науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 12-13.*
12. *Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.*
13. *Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.*
14. *Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.*
15. *Вознюк О.В. Духовність як парадоксальність // Світоглядні читання з нагоди 200-річчя Ч. Дарвіна : зб. наук.*

*праць та матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. «Світоглядний вибір і майбутнє науки та освіти в XXI столітті» / Т-во «Знання» України, Ін-т проблем походження і розвитку Всесвіту і життя, Нац. НДІ українознавства, Центр «Українознавство» Т-ва «Знання» України, Від-ня заг. біології НАН України; [відп. ред. Б.А. Рудий]. – К.: Четверта хвиля, 2010. – С. 62–68.*

*16. Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред.Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.*

*17. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.*

*18. Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012*

*19. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.*

*20. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.*

*21. Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012*

*22. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.*

23. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1984. – 176 с.

24. Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

25. Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с.

26. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.

27. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

28. Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

29. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.

30. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

31. Ласло Э. Рождение слова – науки – эпохи (глава из книги "Век бифуркации") // Полис. – 1993. – № 2. – С. 20-34.

32. Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. – М.: Знание, 1991. – 256 с.

33. Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мезга / М.Н. Ливанов. – М. : Наука, 1978. – 238 с.

34. Лосев А. Ф. Типы отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.

35. Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.

36. Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

37. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.

38. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

39. Поиски смысла/ Авт.: А.П.Алхименко и др. – СПб., 2004. – 346 с.

40. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

41. Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

42. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.

43. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии . – 1993. – № 4. – С. 89–105.

44. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

45. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

46. Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

47. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии.– М.: Мысль, 1976. – 247 с.

48. Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

# 46. ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ТЕОРИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОСТИ ПСИХИКИ И. П. МАНОХИ

***«Творческий потенциал личности в качественном его выражении предстает как содержательная результирующая двух ведущих тенденций, антиномичных по природе, – оригинальности и стереотипности».***

***И. П. Маноха***

*Маноха Ирина Петровна (22 января 1966 г.) – доктор психологических наук, профессор – родилась в Киеве, в семье служащих. Отец – Петр Маноха – преподаватель высшего учебного заведения, мать – инженер-конструктор. В 1989 г. закончила факультет психологии Киевского государственного университета имени Т.Г.Шевченка. В 1993 г. защитила в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченка кандидатскую диссертацию «Профессиональный потенциал личности: опыт онтологического исследования» под научным руководством В.А.Роменца, а в 2003 г. – докторскую диссертацию «Психология потенциала индивидуального бытия человека: онтологически ориентированный подход», посвященную памяти своего учителя, академика В.А.Роменца. С 1993 г. работает старшим научным сотрудником, заместителем заведующего лаборатории истории психологии Института психологии имени Г.С.Костюка АПН Украины. С 1993 до 2011 г. – старший преподаватель, доцент, профессор, зав. кафедрой общей психологии, декан (2006 г. – 2011 г.) факультета психологии Киевского национального университета Тараса Шевченка. С 2004 г. – заместитель директора по научной работе Института высшего образования НАПН Украины. С 2006 г. – ректор Европейского университета в Украине. С 2011 г. – заведующий кафедры психологии, организатор Института психологии Национального университета «Киево-Могилянская академия».*

*Основные научные интересы сосредоточены в области проблем истории психологии, профессионального, творческого потенциала личности. Взгляды на личность представлены в таких работах, как: «Человек и потенциал его бытия: Опыт синтеза развития онтологических и психологических познавательных техник» (1995); «Психология таинственного «Я» (2001); «Развертывание бытийного потенциала личности: психологические средства создания «индивидуальной истории» (2011) и др.*

### 46.1. Сущность творческого потенциала личности

Содержательную диалектическую характеристику творческого потенциала личности целесообразно определять, по мнению И.П.Манохи, по принципу антиномий (антиномичности), т.е. сосуществования и противодействия двух противоположных тенденций. Взаимодействие этих полярных тенденций обусловливает выявление ее сущностной результирующей в признаках того или иного явления [3, с. 282].

Согласно этому принципу, творческий потенциал личности определяется двумя противоположными смысловыми единицами: а) генерализованной личностной способностью продуцировать новые образы действительности на основании элементов имеющегося опыта и б) системообразующей способностью преодолевать влияние старого опыта, который сдерживает процесс продуцирования качественно новых элементов действительности. Эти единицы образуются двумя полярными тенденциями – оригинальности (направленности на необычное, нетрадиционное, новое) и стереотипности (сдерживание нового).

Итак, «творческий потенциал личности в качественном его выражении предстает в виде содержательной результирующей двух ведущих тенденций, антиномических по природе – оригинальности и стереотипности» [3, с. 283 – здесь и далее цитируется по 3].

### 46.2. Структура потенциальных творческих компонентов личности

И.П.Маноха выделяет семь компонентов структуры творческого потенциала по основным видам творческой активности личности, которым соответствуют определенные творческие продукты, образующие содержательное пространство развертывания этой активности:

- Визуальная творчество;
- Вербальная творчество;

- Реконструктивное творчество;
- Текстовое творчество;
- Образно-эвристическое творчество;
- Интеллектуально-мыслительное творчество;
- Синтетическое творчество.

Раскрывая структуру творческого процесса, И.П.Маноха указывает прежде всего на положение о триакте в концепции эврилогии П.К.Энгельмейера, включающего три элемента – желание, знания и умения (зарождение замысла, дискурсивное мышление, реальное использование или воплощение замысла в продукте), а также на предложенные им следующие признаки человеческого творчества: 1) искусственность (создание культуры), 2) целесообразность (стремление к цели, решение задачи, чтобы достичь определенной пользы, красоты, истины и т.д.), 3) неожиданность, 4) целостность (творческий продукт имеет идею, которая объединяет все части произведения) [3, с. 284].

Исследовательница анализирует также четырехстадиальную теорию творчества Г.Уоллеса (подготовка, созревание, вдохновение-озарение и проверка истинности), концепцию двух форм развертывания творческого процесса Э.Д.Гетчинсона (систематическое мышление и творческий инсайт), теорию бисоциации А.Кестлера как представление об общем механизме различных видов творчества.

На взгляд И.П.Манохи, основными характеристиками структуры творческого процесса и последовательности развертывания творческих действий являются следующие:

- Творческий акт всегда есть полисодержательным и энергоемким действием, результат которого предстает в форме нового, созданного, такого, что отражает «Я» создателя;
- Творческий акт выявляет не только «субъективно новое содержание», но и «объективный прирост» (Н.А.Бердяев) опыта, знания, содержания - в той или иной форме существования сущего;
- Творческий акт – это одновременно процесс и содержание духовного, эстетического, морального, профессионального и т.п. возрастания личностных самопроявлений «Я» индивида. Творческий акт предстает как поступок культурно-исторического содержания, в котором происходит соединение конкретного, единичного и всеобщего через сопоставление, соотношение и взаимодополнение индивидуального опыта и опыта общечеловеческого в познании и преобразовании явлений мира» [с. 287].

И.П.Маноха предлагает следующие основные направления оптимизации творческого деяния индивида [с. 288]:

1) организация объективных условий деяния индивида, что делает необходимым и достаточным процесс его самостоятельного целенаправленного творчества;

2) психологическое и педагогическое обеспечение субъективных возможностей индивида для осуществления творческого акта;

3) проекция перспективности осуществляемого акта творения на будущее в жизни данного индивида, обеспечение «надситуативности» конкретного деяния, насыщенности его смыслом «поступка», истинного самовыражения «Я».

Перечисленные условия обеспечиваются в первом случае обществом и различными его институтами (семьей, школой, внешкольными заведениями и др.), во втором случае – соответствующими социальными институтами, обращенными к его индивидуальности и предусматривающими его направленность на саморазвитие, а в третьем случае - личностным пониманием, инициированием, самообеспечением своего развития как свободного, творческого, успешного.

Вместе с тем, для подростка или юноши «всегда важным и необходимым является присутствие рядом мудрого наставника, учителя, который направляет, вдохновляет на пути сложном и ответственном – пути самоопределения личности» [с.288].

Сферами приложения творческого потенциала в процессе познания и преобразования мира выступают, по мнению И.П.Манохи, предметная действительность, отношения с другими людьми, свое собственное «Я».

«Когда предметом преобразования становится **мир идей, идеалов**, **сущностных определений явлений мира**, деятельность человека приобретает специфическое, свойственное только человеческому способу существования содержание – **ценностное, духовное созидание.** Жизнь человека разворачивается в пространстве физических явлений, общественных отношений и т.д.» [с. 288]. Постепенно складывается присущая конкретной личности система значений, приоритетов, ожиданий, идей, идеалов.

Особенной является роль идеала как образца, нормы, совершенного образа, который определяет способ и характер поведения и действия человека в обществе. «**Создание идеала** - это специфическая форма **самосозидания «Я».** В идеальном образе воспроизводится имеющийся и продуцируется возможный, перспективный уровень самопроявлений человека, его способность к созиданию ценностей собственной жизни» [с. 289].

Идея и идеал интегрируют и организуют мотивационный контекст ситуации, как таковой, в которой воспроизводится конкретный индивид. Для этого ему, чтобы приблизиться к идее и идеалу, чтобы воплотить их в жизнь, приходится прибегать к «сверхдействию», к подвижничеству, даже к подвигу. «Подвижничество, как средство организации и осуществления жизни – это система, цикл, комплекс действий, направленных на **превышение** существующего состояния самопроявлений, на **получение нового уровня существования,** на раскрытие **новых перспектив** собственного деяния, поведения, образа жизни» [с. 290].

### 46.3. Развитие творческого потенциала личности

Такому развитию способствуют учение, специализированное обучение, подготовка к будущей трудовой деятельности – с их социальными и индивидуальными аспектами, культурно-исторической ценностью и культурно-историческим содержанием, логикой роста, предметностью деятельности, формированием индивидуального опыта познания и преобразования явлений мира. «В процессе учения происходит усвоение индивидом знаний о природе и сущности явлений мира и об условиях и средствах преобразующего взаимодействия с данными явлениями». Различают знания, которые имеют **сущностное, субстанциональное и преобразующее процессуальное**

содержание» [с. 292] и предстают как вербально организованный, обобщенный опыт познавательного и преобразовательного взаимодействия с опредмеченными явлениями мира, накопленный предыдущими и современными поколениями в бытовом, техническом, научном, художественном контексте взаимодействия с миром и т.д.

Наряду со знаниями, творческий потенциал личности приобретает умения и навыки, которые проявляют ее способность к целостному, полному, завершенному (инновационному – Р.В.) циклу деяний в отношении предметной действительности. Их творческий характер зависит от способа передачи и усвоения знаний, средств педагогического воздействия, способа присвоения умений и способа воспроизведения навыков деяния.

И.П.Маноха обращает внимание на такую важную сторону учения и педагогического взаимодействия, как самодеятельность, то есть на то, что названо С.Л.Рубинштейном актом творческой самодеятельности. Последний предстает как условие, процесс и одновременно результат личностного роста индивида. «Сущностной основой самодеятельного деяния индивида в процессе учения являются те психологические образования, которые обусловливают готовность индивида к выполнению действия творческого, креативного, поступкового характера" [с. 295]. А это обеспечивается мотивацией учения, любознательностью, содержанием пытливого взгляда человека, стремлением молодого человека к знаниям, его творческими интересами, в целом – целостной цепью детерминации (в основе которой лежит потребность действовать нравственно!), стремлением к научному мировоззрению, к овладению системой энциклопедических знаний, созданию научной картины мира.

### 46.4. Самоактуализация творческой сущности личности в деяниях и поступках

Этому способствует стремление иметь широкую основу для научной деятельности, которую составляют энциклопедические интересы, абстрактное стремление к науке как средства познания чрезвычайных фактов, что предстают вначале именно как чрезвычайные факты, образующие затем круг странных, популярных, редких, феноменальных и эстетических фактов, изучение которых является содержанием научной романтики.

Наука имеет свои эстетические формы, она порождает эстетические впечатления, хотя это и обнаруживает определенное противоречие, ведь «эстетическое отношение к действительности имеет тенденцию выхода за пределы данного чрезвычайного факта» – тогда «возникает популярная форма науки» [с. 300]. Последняя, как преднаучный уровень познания, связан с практическим применением научного знания, в ней формируются глубокие мотивации научного исследования, основы видения существенных практических проблем.

Не обходит И.П.Маноха своим вниманием и такую своеобразную форму усвоения и существования научного знания, наукообразного созидания, как дилетантизм с его поверхностностью, односторонностью, схематичностью, примитивностью. Наряду с негативным, дилетантизм имеет и определенный положительный момент, заключающийся в попытках создания целостной картины мира и осуществления «смелых экскурсов в смежные сферы знания» [с.301].

Важным условием формирования творческого потенциала человека является его привязанность к идеалу ученого, сначала внешнему, который позже переходит в идеал внутренний, становится действенным побуждением познания. Содержанием идеала ученого выступает теоретическое сознание. Оно «выявляет себя в способности синтезировать отдельные знания о явлениях мира в **целостную систему**, формировать на основе отдельных знаний некоторое обобщенное представление о сущности того или иного явления, своеобразную познавательную концепцию, теорию, научный образ. Основой теоретизированного представления о сущности конкретного явления является **интуитивное видение** данного явления в совокупности его признаков, характеристик, действительных форм существования... Теоретическое сознание в ситуации интуитивного постижения предопределяет именно научную, теоретическую направленность создаваемых интуицией образов мира, конкретных явлений, процессов» [с.302].

Интуитивное постижение факта в процессуальном аспекте состоит в поиске основы факта, т.е. отношения факта к его основе, что становится в конце концов противоречием самого факта. С интуитивным постижением факта тесно связан механизм фантазии.

Построение теории предполагает интерпретацию фактов, для которой, как для своеобразного аналитического действия исследователя свойственны следующие действия:

- подведение под абстрактную, отдаленную категорию, что осуществляется как первичная классификация событий;
- воссоздание события посредством представления необходимых его компонентов с целью дать объяснение каждому из его компонентов и всего события в целом с помощью таких средств, как «перенесение», «интуитивное предчувствие» и др.;
- конкретная категоризация, т.е. отнесение определенного явления к непосредственному и ближайшему по смыслу понятию с сохранением первично-интуитивной, наглядно-симпатийной формы интерпретации;
- категориальное упорядочивание путем попытки построить своеобразную систему научного объяснения с помощью использования некоторых категорий – с целью раскрытия сущности явления, закономерностей его становления, причинного объяснения [с. 303].

И.П.Маноха выделяет следующие **основные признаки мотивации** теоретического, научного воссоздания мира в знании [с. 304]:

- мотивация посредством стремления индивида к целостному системному постижению сущности явлений мира, к построению универсальной объяснительной модели мира, которая позволяет трактовать любое явление как такое, что существует, развивается, изменяется, находится в физическом и феноменологическом движении;
- мотивация теоретического творчества как естественного для каждого индивида средства психологического роста его личности, как проявления специфической способности индивида к продуктивному осуществлению познавательной деятельности;

- мотивация теоретического творчества в условиях онтогенетического и психологического движения от стремления и возможности деяния в пространстве популярной формы науки через элементы дилетантизма к собственно научному способу теоретического взаимодействия с явлениями мира;

- мотивация теоретического творчества на основе индивидуализованного сопоставления собственного образа деяния с идеалом ученого как эталоном продуктивного и эффективного действия в науке;

- мотивация теоретического творчества через «спецификацию», «специализацию» индивидуального образа деяния человека в мире, когда теоретическое сознание становится средством преобразующих действий индивида.

На основе мотивации теоретического, научного воссоздания мира в знании возникает тяга к экспериментированию, к исследовательской деятельности, призванной выявить в целостном событии определенный аспект связей, зависимостей, отношений.

Как отмечает И.П.Маноха, «воссоздать многообразие события в экспериментальной деятельности можно только на основе **комплексного исследовательского деяния**... Когда осуществляется эксперимент, возникает необходимость его толкования, потребность его теоретического осознания. Теория должна обосновывать истинность эксперимента, хотя есть и обратная зависимость – эксперимент должен выступать в качестве доказательства истинности теории» [с. 306].

Исследовательница справедливо указывает, что в эксперименте событие, изучаемое определенным образом, изолируется от других событий, оно подвергается специальным воздействиям, которые приводят к развертыванию составляющих этого события и их содержательному и процессуальному проявлениям, существенным для изучения предмета исследовательской деятельности.

Если же ни в лабораторном, ни в естественном эксперименте невозможно воспроизвести содержательную и процессуальную сторону исследуемого факта, то, в дополнение к реальному экспериментированию, прибегают к воображаемому. «Экспериментирование, реальное или **предметное**, заключается в непосредственном преобразующем воздействии на изучаемое явление с целью вызвать те или иные изменения в его существовании, инициировать ту или иную линию развития, обеспечить конкретный уровень проявлений исследуемой сущности. Экспериментирование воображаемое, или умственное, направленное на феноменологические, идеальные по форме преобразующие воздействия на сущность явления, которое исследуется, когда те или иные изменения в его существовании только предполагаются, «направленно представляются» и исследуются в феноменологической (или онтологической) последовательности их развертывания» [с . 307].

При становлении научного сознания возникают такие его формы, как **гипотезирующее, экспериментирующее и теоретизирующее**, сменяющие одна другую. В первой форме преимущественно выступает мысленный эксперимент, который переходит в реальный по форме, предметный эксперимент, трансформируемый, в свою очередь, в теоретическую форму эксперимента. «Таков путь развертывания научных форм сознания, который в процессуальном виде предстает как продуцирование гипотезы, мысленный эксперимент, вероятностная интерпретация, реальный эксперимент, установление закономерностей, создание теории» [с. 307-308].

И.П.Маноха выделяет в контексте рассмотрения экспериментирующего сознания теоретический и практический интеллект. Из соотношения между теоретическим и практическим интеллектом возникает обстоятельная база для творчества. «Теоретический интеллект, выявляя несовершенство действительности, выдвигает идеализированные требования к жизни и этим побуждает человека к преобразованию действительности... Переход от одного типа интеллекта к другому знаменует рубеж между молодостью и зрелостью. В молодости практический интеллект является **интеллектом индивидуализации,** что связано с определенной интегративной схемой... Возникает новый предмет познания – **характерология объективности.** Зрелое творчество учитывает характерологию объективности, что означает максимальную интеграцию объективных признаков при максимальном сохранении индивидуализированных черт» [с. 308-309].

Ученый утверждает, что «задача практического интеллекта заключается в том, чтобы менять саму индивидуализированную силу вещей, обращая внимание на ее индивидуализированные черты... **Творческий принцип** на уровне практического интеллекта – это «интеграция через своеобразие и своеобразие через интеграцию».

…В переходе от теоретического к практическому интеллекту проявляются такие формы (индивидуализированного – Р.В.) **мировоззренческого сознания**, как оптимизм, пессимизм, догматизм, скептицизм и др. В целом же, главными признаками практического интеллекта является нравственность, индивидуализация, творчество, он (интеллект – Р.В.) порождается первыми попытками молодого человека самостоятельно противостоять миру, проявлять свойственные именно ему способы и средства взаимодействия с миром, постепенно выбирая тот или иной путь развертывания своей индивидуальной сущности в познавательном и действенном контакте с миром» [с. 309].

Наряду с научной, важной формой творческого деяния индивида в мире является **художественное воспроизведение явлений**, т.е. художественное творческое деяние. «Искусство воссоздает мир в образах обобщенных, отвлеченных или, наоборот, реальных, естественных, однако, всегда - индивидуально присвоенных и индивидуально отраженных в цвете, звуке, пластике и т.д. …Речь идет о **художественном образе** – самостоятельной индивидуализированной реальности, порождаемой рукой и воображением конкретного человека. Художественный образ имеет два содержательных аспекта созерцания: как самостоятельная объективная реальность, существующая уже независимо от ее создателя и предмета, вдохновившего его; как произведение человеческого духа, проявление конкретного индивидуального «Я», рожденное в муках творчества, «прожитое» и «отжитое», выделенное, отторгнутое от своей сути» [с. 309-310].

И.П.Маноха замечает, что создание художественного, т.е. живописного, музыкального, пластического «образа всегда обусловлено **индивидуальным творческим напряжением** всех мироотношений индивида, актуализацией значений и идей, идеалов и смыслов, которые направляют способ развертывания этих мироотношений и предопределяют их содержательную наполненность... Достаточно активно развиваются синтезированные формы художественного видения и воссоздания мира, что приводит к появлению большого количества новых форм

искусства», например, художественной фотографии, современного театрального искусства, прикладных форм скульптуры, архитектуры и т.п. [с. 310-311].

«Художественное воссоздание мира иногда понимают как специфический **способ познания мира»**, которому присущи эмоциональный подъем, вдохновение. Вместе с тем, его «понимают также, как **способ преобразования,** своеобразный прием, способ изменения, отображения, собственно преобразования явлений мира... в идеальной форме… Художественный образ в **прямой или опосредованной** формах может вызвать изменения, оказывать **художественные влияния** на развитие социальных и даже исторических процессов» [с. 312].

В этой части своих рассуждений И.П.Маноха делает важный вывод о том, что «художественное воссоздание мира в индивидуально-психологическом аспекте предстает как реальный продуктивный способ познавательно-преобразующего деяния индивида в мире, **способ самовыявления индивидуального «Я».** Человек, для которого этот способ саморазвития и самоопределения является сущностным, рано или поздно обращается к применению соответствующих средств взаимодействия с явлениями мира: живописанию, музыкальному творчеству и т.д.» [с. 312].

Исследовательница отмечает, что в ходе создания человеком «индивидуальной истории» бытия в вышеперечисленных формах, таких, как учение, познание на основе теоретического и практического интеллекта, художественного воссоздания мира, формируются специальные способности индивида. Ею выделяются несколько содержательных направлений такого формирования: «от неосознаваемого выполнения и мотивирования творческих действий к их содержательному и процессуальному осознанию; от образования потенциальной возможности индивида осуществить определенное творческое действие к актуализации данной возможности в реальном процессе самостоятельного творческого деяния; от репродуктивного выполнения целостного цикла специализированных действий к самостоятельному творческому акту самовыявления «Я» индивида [с. 313].

Важной стороной творческого деяния индивида является создание личности и индивидуального мира «Я», в котором концентрируется уникальный творческий потенциал. И.П.Маноха подчеркивает то обстоятельство, что **личность** как социальное качество индивида, которое может перейти содержательным признаком в индивидуальное бытие и обусловить тем самым культурно-исторический уровень самопроявления человека, выступает одновременно как своеобразное условие и социально ценный результат развертывания личной жизни. Своеобразие этого условия состоит в неповторимой готовности человека осуществить это качество, социальная ценность такого следствия - в приумножении социокультурного богатства человечества [с. 313].

Опираясь на взгляды У.Джемса, М.М.Рубинштейна, И.Г.Фихте, Геффдинга, И.П.Маноха рассматривает такие три группы свойств личности, как **метод, характер** и **воля.**

Она тщательно анализирует центральное образование индивидуального мира «Я» личности - ее характер, в который включаются физическая природа (телесная организация), психическая природа (стремления, импульсы, аффекты, чувственность, скорость реакций, элементы волевыявления и др.) – эти два элемента объединяются в так называемый психофизиологический строй или собственно характер конкретного индивида. Высшим уровнем характера признается духовная организация индивида и его культурный элемент**.**

Духовная организация индивида, как определяющая составляющая его характера, благодаря которой выявляются «закономерности формирования и раскрытия высших образований психической жизни человека, оказывает наиболее существенное влияние на развертывание индивидуального бытия, на формирование и утверждение в реальной жизни ее идеалов, ценностных ожиданий, глубинных, духовных переживаний, мироотношений и т.д.» [там же].

И.П.Маноха подчеркивает, что «человеческая природа с уверенностью определяет в характере личности только **возможности (потенции)** его формирования, отдельные тенденции развертывания и т.д. …Можно также говорить об определенном **характере мировоззренческих позиций** личности, которые являются центрирующими в сознательном, целенаправленном процессе организации ею своей жизни... В вопросе о воспитании характера речь идет не только о возможности воспитания вообще, а и о том, может ли человек быть свободным в развертывании сущности своего бытия, …отвечать логике жизни и сущности собственно человеческого способа существования, ведущей характеристикой которого является **способность к самодетерминации** (в тексте **«к самопричиниванию»** - Р.В.)» [с. 316-317].

«**Сила характера** личности проявляется прежде всего в том, что индивид должен обладать способностью к противостоянию в жизненных ситуациях борьбы противоречий, должен обладать духом инициативы, предотвращения, стойкости, мужества и т.д... Важно также помнить, что характер индивида не является суммой отдельных задатков, способностей и других элементов, он является живым, неразрывным единством их, связанным общим внутренним принципом – единым духом личности.

В личности, независимо от масштаба ее самопроявлений и самоактивности, всегда кроется неисчерпаемая возможность порождения новой культуротворческой силы. Гений и «простой смертный» оба являются ценностями и, как ни велико расстояние между ними, первый никогда не заменит другого, и существование первого никогда не будет отрицать актуальности существования второго. Культура требует и творческих индивидуальностей, и тех, кто способен воспринять и оценить эти индивидуальности, независимо от величины индивидуальных влияний, каждый из них - культурно-историческая неповторимость. Культуре можно служить только индивидуальным путем. Поэтому, развивая индивидуальность, мы выполняем требования, предъявляемые культурой и культурно-историческим процессом в целом» [с. 317].

В культурном контексте логичным является рассмотрение в качестве творческой деятельности, в дополнение к интеллектуальной и эстетической, еще и морального творчества, которая является «незыблемой почвой мыслительной и эстетической деятельности человека и образует их окончательный смысл». А это выводит автора психологической теории потенциальности личности в плоскость анализа поступка. Ведь именно поступок, по мнению академика В.А.Роменца, гениального учителя И.П.Манохи, выступает непосредственным **«механизмом нравственного творчества».** «**Поступок порождается человеческой сущностью личности.** В нем она формирует и проявляет свою общественную природу. Можно говорить даже не об отдельном виде нравственного творчества,

наряду с интеллектуальным и эстетическим, а о **едином творчестве нравственности**, относительно которого все другие виды творчества следует считать производными и второстепенными» [с. 319].

Поступок можно считать единицей определенной нравственной активности. Он при любой субъективной значимости имеет, в конечном итоге, объективное общественное значение. Поступок целесообразно определить как **преобразование человеком нравственной ситуации**, в ходе которой происходит одновременно акт духовного развития и созидания моральных ценностей.

В контексте **логической структуры поступка** И.П.Маноха рассматривает такие его модификации, как поступки развернутые и редуцированные, зарождающиеся и отмирающие, зависящие от ситуационных и мотивационных метаморфоз и т.д. «Психологической основой поступка является **установление и разрыв определенных связей человека со средой.** Его можно понимать также, как действительное выражение конфликта между общественной нормой поведения и определенной психологической направленностью человека. Тогда эмоциональность поступка будет измеряться глубиной и интенсивностью превращения этой нормы и этой направленности» [с. 320].

Характеризуя поступок как волевое действие, И.П.Маноха связывает его с **борьбой мотивов**, которая связана с борьбой между традицией и новой моральной установкой, переживанием духовных противоречий, с конфликтом между существующими связями и необходимостью устанавливать новые на базе старых или вопреки им. «И именно в борьбе мотивов человек обретает нравственное, справедливое разрешение конфликта в соответствии с его идеалами, а также учитывает нравственность средств действия. То, что наполняет смыслом само действие, составляет возвышенный **идеал** человека. В идеале отчетливо выступает противоположность между стремлениями, мечтой, будущим и тем, что является в это время и в этих условиях определенным достижением индивида. Если противопоставляется идеал и действительность, человек становится бездеятельным» [с. 320].

Автор концепции раскрывает закономерности развертывания поступка. Так, сначала устанавливается определенное **соотношение между идеалом и действительностью**, которое фиксируется как зависимость между **мотивом и ситуацией.** Позже, в результате борьбы мотивов, выбора желательных аргументов поступка проясняются его **цель и средства осуществления**. Дальнейшее осознание поступка обеспечивает более четкое знание его цели, средств осуществления и общественных последствий. Следующий затем процесс реального развития поступка предполагает раскрытие и прояснение наличной ситуации в контексте достижения желаемого результата – ведь поступок является совершением действия вопреки имеющемуся состоянию вещей, выступлением против какого-то общественного обычая, нравственной нормы, шаблона мышления и одновременно – против определенных сил индивида и т.д.

Для поступка характерно «очищение от амбивалентности, то или иное ее прикрытие, устранение одной из противоречивых сторон поступка», что «образует суть катарсиса (очищения)»… как «очищения мысли»… «от угнетающих амбивалентных чувств».

Таким образом, «причинная цепь действий поступка замыкается. Поступок осуществляется».

И.П.Маноха подытоживает: «Осуществленный поступок вызывает определенную реакцию (**последействие**) не только со стороны среды, но и со стороны действующего индивида (закон обратной связи). Ни один поступок полностью не исчерпывает мотивационного стремления, особенно когда оно сформировано с участием идеала. Один поступок открывает путь другим. В цепной реакции поступков **происходит духовное формирование индивида**, развертывание и утверждение неповторимой сущности его «Я», его личности» [3, с. 324]. В такой интерпретации поступок выступает как форма морального творчества, которая должна быть тесно связана с эстетической и интеллектуальной его формами. По контексту исследования можно предположить наличие целесообразного иерархического порядка осуществления данной триады творчества, который диктует следующий приоритет развертывания компонентов творчества - нравственное, эстетическое и интеллектуальное творчество. Именно такая последовательность воплощения творческого потенциала человека в поступке, поведении и деятельности, как свидетельствует история человеческой культуры и данные специалистов, таких как Н.Я.Грот, Н.А.Бердяев, В.В.Давыдов, В.А.Моляко и др., может обеспечить максимально гуманистический характер развития цивилизации.

Итак, в исследованиях И.П.Манохи сформировано комплексное, целостное, диалектическое представление о творческом потенциале личности, о его структуре, видах, закономерностях самоактуализации в форме нравственного поступка, эстетического поведения и интеллектуальной деятельности, благодаря чему происходит созидание человеком духовных ценностей, «индивидуальной истории» собственной жизни, своей личности и индивидуального мира «Я».

## БИБЛИОГРАФИЯ


*1. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия: Опыт синтеза развития онтологических и психологических познавательных техник / И.П.Маноха. – К.: «Стимул», 1995. – 256 с.*

*2.Маноха І.П. Методологічна криза в психології: реальність дійсна чи уявна. – Вісник КДУ ім. Т.Г.Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка, К., 2000, №8.*

*3.Маноха І.П. Психологія потаємного «Я»: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.*

4.Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О.Татенка, Т.М.Титаренко, Вид. 2-е, стереотипне – К.: Либідь, 2003. – 992 с.

*5.Маноха І.П. Розгортання буттєвого потенціалу особистості: психологічні засоби творення «індивідуальної історії» / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота, 2011, №2.*

# 47. ТЕОРИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Э. А. ПОМЫТКИНА

***Личность – субъективная проекция духовного Я в индивиде, обеспечивающая усвоение и приумножение жизненного опыта, полноту социальных отношений и способов самореализации в социуме.***

***Личность, как социальное Я, выступает посредником между Я духовным и Я биологическим, обеспечивая гармонизацию и удовлетворение человеческих потребностей, от низших, инстинктивных (выживания, самообеспечения, продолжения рода) – до высших (самосовершенствования, служения ближним, приумножения Добра, Красоты, Истины).***

***Э. А. Помыткин***

*Помыткин Эдуард Александрович – доктор психологических наук, профессор. Родился в Киеве в семье инженеров. С 3-х лет маленький мыслитель спрашивал взрослых о смысле и цели жизни, о смерти и человеческих возможностях. "Философом станет" – предсказывали дедушка и бабушка, когда мальчик стоял, задумавшись, посреди двора.*

*В десятом классе состоялась одна из судьбоносных встреч – с психологом Валентином Васильевичем Рыбалкой (ныне – доктором психологических наук, профессором). Беседы с ним о будущем человека и человечества, о вечных ценностях, труде и творчестве способствовали выбору жизненного пути.*

*Получил высшее образование в Киевском политехническом институте и психологическое образование в Киевском народном университете научно-технического прогресса и курсах практической психологии, однако продолжал поиск ответов на важнейшие экзистенциальные вопросы. Собственные духовные потребности осознал около 22 лет, после службы в армии. Активно изучал древние духовные и религиозные традиции, пытался объединить этот опыт с современными психологическими знаниями. Духовные поиски привели на Дальний Восток, где вместе с женой (ныне – доктором психологических наук, профессором Помыткиной Любовью Витальевной) работал по ряду специальностей, пока не был приглашен в сельскую школу психологом. Первый урок психологии в маленьком поселке Аланап Хабаровского края стал самым сложным – в классе оказалось всего 4 ученика.*

*С распадом Советского Союза Э.А.Помыткин вместе с семьей вернулся в Украину. Работал в Киеве сначала методистом-психологом в отделе образования Железнодорожного района; затем – ассистентом и старшим преподавателем Академии руководящих кадров образования; далее – научным сотрудником и заведующим отделами теории и практики педагогического мастерства, педагогической психологии и психологи труда, профессиологии и психолого-педагогической диагностики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины. Кандидатскую диссертацию «Формирование духовных ценностей старшеклассников в деятельности школьной психологической службы» (научный руководитель – В.В.Рыбалка) защитил в 1999 г., докторскую «Психологические закономерности и механизмы духовного развития детей и молодёжи» (научный консультант – И.А.Зязюн) – в 2009 г.*

*Среди наиболее значимых научных разработок такие, как: теория духовности и развития духовного потенциала личности; периодизация духовного пути личности; психологическая модель личности с высоким духовным потенциалом (125 характеристик); система психологической диагностики духовного потенциала личности; классификация эмоциональных состояний (около 300 видов) человека; дифференциальная шкала аффективных состояний личности; психологическое сопровождение духовного развития детей и молодежи; духовно-личностный подход в психологическом консультировании клиентов (более подробная информация на персональном сайте eduardpomytkin.com).*

*Э.А.Помыткин работает по совместительству профессором в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко, Национальном педагогическом университете им. М.П. Драгоманова.*

*В 2000 г. был награжден именной стипендией Кабинета Министров Украины для молодых учёных. В 2003 г. отмечен грамотой и медалью Верховного Совета Украины за заслуги перед украинским народом. Награжден нагрудным знаком «Антон Макаренко» (2008), «Константин Ушинский» (2014). Победитель конкурса*

*«Общественное признание» в психологии (номинация «Академическая психология», 2011 г.). Проводит лекции, авторские семинары, психологические тренинги, консультации, творческие вечера, концерты, активно участвует в радиопрограммах и телевизионных передачах.*

*Автор более 200 научных трудов по проблемам возрастной психологии, духовного развития личности, 3 сборников стихотворений и 2 дисков песен духовной направленности. Теоретические представления о личности представлены в следующих трудах: Духовное развитие учащихся в системе школьного образования: научно-методическое пособие (1996); Психология духовного развития личности: монография (2007); 12 путей духовности: учебное пособие (2007) и др.*

*Раздел подготовлен Э.А.Помыткиным по заказу автора пособия с незначительным редактированием текста.*

### 47.1. Определение личности и психологическая модель развития ее духовного потенциала

В отличие от животных, человек имеет не только биологические потребности, но также потребности социального Я и духовного Я. Руководствуясь биологическими инстинктами самосохранения и продолжения рода, человек является потребителем материальных благ общества и ресурсов планеты. Получаемая при этом энергия поддерживает существование его физического тела и позволяет сформироваться и проявиться личностным потребностям. Развитие личности происходит путём овладения биологической природой, преобразования натуры в культуру, естественного творчества в духовное творчество. На высших ступенях развития социальное Я интегрируется с Я духовным: через духовное творчество, служение и самоотдачу человек становится вместе с другими людьми сотворцом новых духовных ценностей, новой духовной реальности, которая трансформирует социум.

Личность, как социальное Я индивида, выполняет функцию посредничества между Я биологическим и Я духовным и обуславливает соответствующие социальные потребности в жизненном самоутверждении, профессиональном росте, самореализации в обществе. Идентификация с биологическим Я обуславливает потребности психофизиологического плана: в еде, сне, отдыхе и т.д., потребности, которые соотносятся с потреблением. Что же касается Я духовного, то соответствующие ему потребности могут кардинально отличаться от перечисленных, поскольку именно духовное Я обуславливает направленность личности на творчество, самоотдачу, служение ближним (людям, миру), утверждение Добра, Красоты, Истины.

Определение духовно развитой (высокодуховной) личности следует рассматривать как проекцию существующих представлений о духовности в человека. В этом смысле целесообразно выделить два основных подхода к пониманию духовности – содержательный и функциональный.

В соответствии с содержательным подходом, духовность определяется смыслосозидающими и ценностными категориями, которые могут носить либо светский характер (Красота, Добро, Истина – по Платону), либо религиозный (Вера в Бога, Надежда на спасение, Любовь, Покаяние и т.п. – в христианстве).

Согласно функциональному подходу, духовность характеризуется иерархической доминантностью развитых высших психологических функций личности, к которым относят сознание, самосознание и волю (Л.С.Выготский, И.Д.Бех).

Обобщая приведенные подходы, духовно развитую личность следует рассматривать как субъекта жизнетворческой активности, направленной на осознанное самосовершенствование, носителя идеалов, ценностей и смыслов Добра, Красоты и Истины, стремящегося к гармонизации поведения и образа жизни, обогащению духовного достояния человечества результатами собственной деятельности.

Какие преобразования происходят во внутреннем мире человека в процессе развития его духовного потенциала? Как высшие психические функции взаимодействуют с более низшими – интеллектуальными и эмоциональными? Какой может быть последовательность этого процесса во времени?

Для изучения процесса духовного развития в соотношении с другими психическими процессами целесообразно воспользоваться психологической моделью, представленной на рис.1.

При этом под актуализацией следует понимать переход от потенциального, неосознанного - к активному, осознанному и проявленному в личностных потребностях. Духовные потребности не возникают от рождения, так же, как не рождаются личностью, которой еще предстоит стать. В первые месяцы жизни ребенка более активны психофизиологические функции и процессы, которые обеспечивают физический рост тела, формирование органов и систем организма, обусловливают соответствующие потребности в физической активности, сне, еде, отдыхе, безопасности и комфорте. Эти потребности и процессы являются фундаментом личности, обусловливают соответствующие эмоциональные состояния и интеллектуальную активность.

В дальнейшем ребенок все больше проявляет базовые эмоции – «комплекс оживления», когда чувствует запах мамы, ощущает единство с ней, воспринимает ее заботу о себе, улыбается, когда узнает родных, радуется от удовольствия непосредственного общения с ними и т.д. Потребности эмоционального развития удовлетворяются далее в разнообразных формах общения (сначала невербальных, а позже – вербальных), игре, различных видах совместной деятельности.

С возрастом все большую активность приобретают интеллектуальные процессы - восприятие, внимание, память, мышление, воображение. Ребенок как первооткрыватель познает собственное тело и внешний мир, проявляет интерес, задавая бесконечное количество вопросов взрослым.

Удовлетворение базовых психофизиологических потребностей приводит возникновению потребностей социальных - в любви, уважении, оценке со стороны значимых личностей, самоактуализации (А.Маслоу). Мышление и эмоции «возвышаются» к поиску новых возможностей самораскрытия и реализации в социуме.

Активность эмоциональных и интеллектуальных процессов личности составляет основу для формирования высших психических функций – сознания, самосознания и воли (И.Д.Бех, Л.С.Выготский), которые являются проекцией его духовного Я.

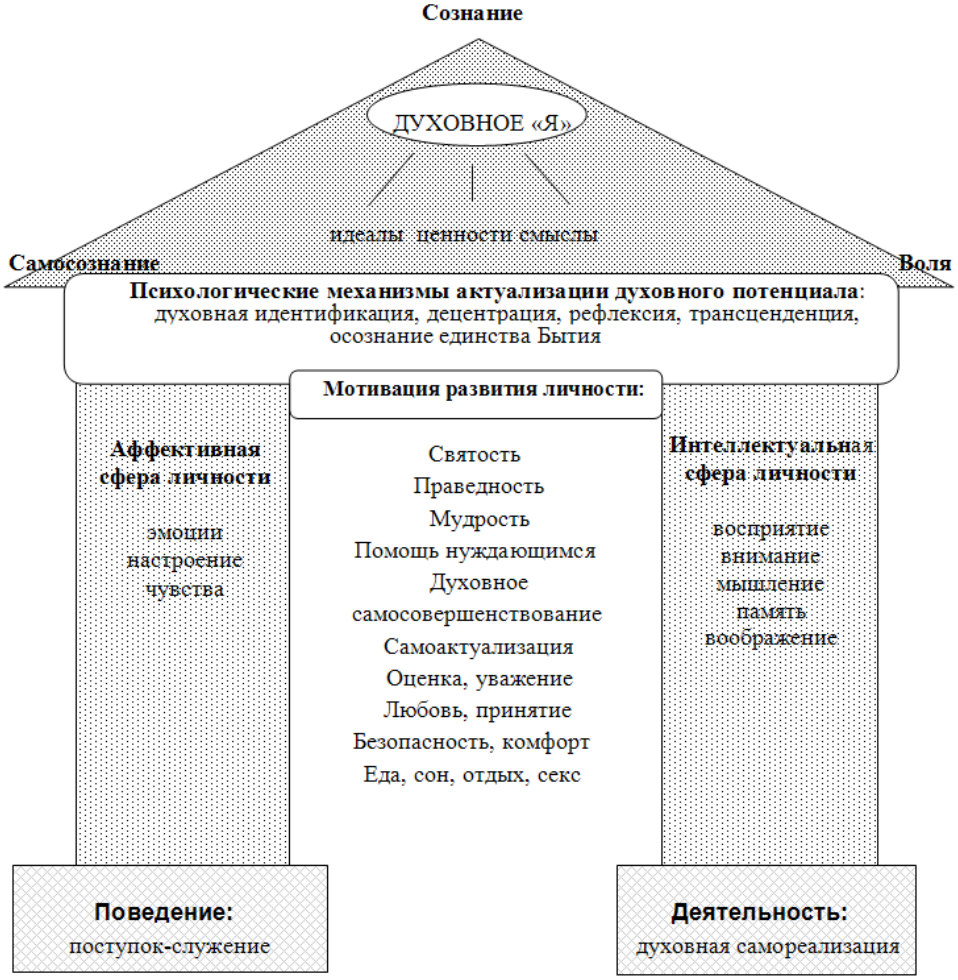



Рис. 1. Психологическая модель развития духовного потенциала личности.

При этом важную роль играют благоприятные внешние условия – влияние семейного воспитания, образование, референтные личности.

В процессе воспитания взрослые пытаются привлечь ребенка к самым высоким достижениям, существующим в социуме. Этот процесс успешен, если удается задействовать мотивы и психологические механизмы актуализации духовного потенциала личности.

Через общение, сказки, мифы и легенды смыслообразующие категории Добра, Красоты, Истины выступают предметом познания личности ребенка, и в случае благоприятных внутренних условий находят эмоциональный отклик, вызывают положительное эмоциональное отношение, в интеллектуальной сфере активизируют внимание, мышление, запоминаются и побуждают к развитию воображения, детской фантазии. Функциональная и содержательная согласованность между аффективной и интеллектуальной сферами приводит к формированию устойчивых мотивов духовного развития личности. Это в итоге способствует эстетическому мировосприятию и направленности, стремлению к самосовершенствованию и совершенствованию мира; гуманистическому мировосприятию и направленности; стремлению к познанию, самопознанию и самосовершенствованию; упорядочению своей жизни в соответствии с духовными принципами; достижению наиболее полной духовной самореализации.

Под влиянием духовной мотивации происходит актуализация психологических механизмов развития духовного потенциала личности. Так, актуализация психологического механизма идентификации вызывает отождествление с высокодуховными личностями, с собственным духовным Я. Идентифицируя себя с героями мифов и сказок, ребенок подражает их поведению и поступкам, мысленно переносит себя в игровых ситуациях из обычного мира в мир фантазии, обустраивает этот мир как альтернативную духовную реальность.

Психологический механизм децентрации помогает освобождаться от эгоцентризма, учитывать потребности и интересы других, реализовать на личном опыте главные духовные заветы человечества, наставления духовных подвижников.

Актуализация психологического механизма рефлексии даёт возможность обращать внимание на свой внутренний мир, размышлять над своим психическим состоянием, анализировать события собственной жизни, находить жизненные смыслы, осуществлять интеграцию личностных достижений в духовный опыт человечества.

Психологический механизм трансценденции связан с вершинными переживаниями личности, стремлением к абсолютному, совершенному, условно идеальному, возвышает человека над обыденностью, способствует развитию интуиции, творчества, любви к людям и миру.

Психологический механизм осознания единства бытия способствует пониманию человеком себя как части единого целого - человеческого сообщества, природы, Вселенной, обеспечивает связь между поколениями людей, вызывает активность всех форм сознания: чувств, переживаний, мышления.

Актуализация психологических механизмов духовного развития приводит к активности высших психических функций личности – сознания, самосознания и воли, «пробуждению» духовного Я человека, упорядочению идеалов, смыслов и ценностей.

В процесс формирования идеалов, ценностей и смыслов первыми у ребенка формируются идеалы, которыми, в большинстве случаев, выступают родители. В дальнейшем же в подростковом возрасте идеализация родителей уступает место критическому осмыслению их недостатков и преимуществ, подростки как бы пытаются выйти за пределы семьи. Актуализация духовного потенциала человека сопровождается переориентацией с личностных на трансцендентные идеалы. Так, маленькие дети отмечают, что идеалами для них служат родители («хочу быть похожим на папу, маму!»), но в дальнейшем им становится стыдно это признавать, так как они стремятся к взрослости, самостоятельности. Подростки мечтают быть похожими на молодежных лидеров, следуют поведению киногероев.

В процессе развития ребёнок начинает разделять черты человека (животных, персонажей из мультфильмов) на положительные и отрицательные, постепенно определяя, что ему в них нравится, а что - нет. Таким образом, он все больше осознает те черты, качества, которые в совокупности составляют трансцендентный идеал.

Для развития духовного потенциала чрезвычайную роль играет возможность ознакомления с духовными идеалами (как личностными, так и трансцендентными). Увлекаясь жизнью и установками духовных подвижников, и ребенок, и взрослый человек при наличии высокого духовного потенциала испытывают «родство», «сопричастность», особую духовную близость к ним. Это эмоциональное увлечение может быть достаточно мощным для ценностной переориентации, которая у многих наступает только вследствие жизненных потрясений.

Первые ценности в жизни человека связаны с ним самим, с потребностями тела (безопасность, здоровье, комфорт и т.д.). Ценными для ребенка также являются направленные на него положительные эмоции – любовь, забота. Природный эгоцентризм является условием его выживания, а проявление беззащитности, непосредственности, искренности становится эффективным оружием во «взрослом мире». Даже дикие животные беспомощны перед улыбкой Маугли.

Актуализация в человеке его духовного потенциала предопределяет переориентацию от потребления к самоотдаче. Доминантными для него становятся духовные ценности, в частности, гуманистические (добро, благотворительность); эстетические (красота, гармония, совершенство в природе и в человеке); экологические (чистота, сохранение планеты от экологической катастрофы); ценности самопознания (интроспекция, самосозерцание, самосознание); самосовершенствования (поиск путей и методов улучшения себя, приобретения новых положительных личностных качеств) и ценности самореализации (раскрытие собственного личностного потенциала в служении ближним, Родине, человечеству, природе, Богу).

Смыслы в возрастном измерении личности формируются позже, ведь их осознание требует интеллектуальной и моральной саморефлексии, которая не под силу ребенку. Первые смыслы формируются в большинстве случаев под влиянием сказок, семейных установок. В дальнейшем же подросток подвергает сомнению усвоенное и стремится к созданию собственных смысловых ориентиров.

Основные смыслы духовного порядка связаны с важнейшими проблемами человеческого бытия, в частности, его назначением, свободой и ответственностью, самосовершенствованием и высшей духовной самореализацией.

Активизация, «пробуждение» духовного Я обуславливает возникновение совершенно новых для человека потребностей развития, которые он стремится понять и определить свое эмоционально-оценочное отношение к ним. Как свидетельствуют биографические данные жизни Сковороды, Матери Терезы и других подвижников, духовные потребности приходят изнутри и осознаются как зов сердца, голос совести, стремления души, жизненная необходимость, по сравнению с которой все остальное теряет смысл [8]. При этом наше внимание как интеллектуальный процесс может быть направлено и на внешний мир (через 5 органов восприятия), и на внутренний. Несоответствие между первым и вторым наводит на размышления о несовершенстве мира и собственном несовершенстве, об идеальных образцах совершенства и необходимых шагах для приближения к ним. Уравновешивание противоречий побуждает личность к раскрытию и обогащению духовного потенциала, к дальнейшему духовному развитию.

В целом духовное развитие целесообразно понимать как процесс сознательного самосовершенствования личности, который направляет человека на подчинение своего биологического и социального Я высшим идеалам, ценностям и смыслам Добра, Красоты и Истины, на гармонизацию поведения и образа жизни, обогащение духовного достояния человечества результатами собственной деятельности.

Духовные потребности, как зов собственного духовного Я, могут быть осознаны в любом возрасте. Однако, нередко этому мешает избыточная активность интеллектуальной или аффективной сферы. Непрерывная интеллектуальная активность или эмоциональная несдержанность не могут трансформироваться в развитие духовного потенциала личности, поскольку духовное развитие требует иерархического подчинения процессов мышления и эмоционального реагирования процессам сознания, самосознания и воли.

В частности, в функциональном измерении актуализация духовного потенциала личности происходит через:

- рефлексию интеллектуальной активности;
- упорядочение собственных мыслей;
- контроль интеллектуальной активности;

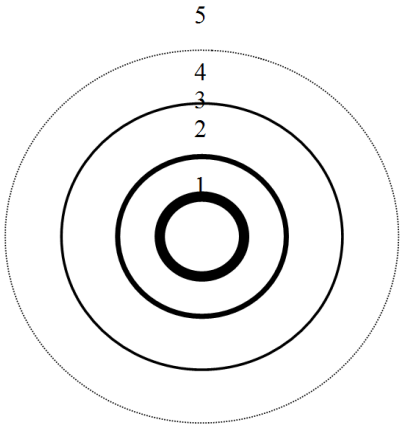
- рефлексию эмоциональной активности;
- уравновешивание эмоциональных состояний.

В содержательном измерении актуализация духовного потенциала требует:

- рефлексии направленности мышления;
- ориентации мышления на высшие духовные понятия и категории, духовное творчество;
- недопущения «низких», недостойных мыслей;
- овладения высшими эмоционально-чувственными состояниями и их содержанием;
- исключения негативных эмоций и чувств.

Чаще всего, человек в процессе духовного развития использует общеизвестные на протяжении тысячелетий духовные практики: различные виды сосредоточения, медитации, контроля мыслей и эмоций, молитвы для направления мышления в единое русло, аскетизм для подчинения желаний и влечений и тому подобное.

Развитие сознания является наиболее сложным процессом. Характеризуя различные качественные признаки, в речевом обороте используют такие словосочетания, как «ограниченное сознание», «эгоцентрическое сознание», «низкое сознание», «высокосознательная личность», «расширенное сознание», «бытийное сознание», «космическое сознание» и др. Безусловно, высокий духовный потенциал характеризуется особым уровнем сознания, сознательной активностью личности, проявляется в её поведении и деятельности.




5 - уровень духовных ценностей космического, расширенного сознания;

4 - уровень общечеловеческих ценностей;

3 - уровень общественных, гражданских, национальных ценностей;

2 – уровень семейных ценностей;

1 - уровень эгоцентрических ценностей, самоутверждения, ограниченного сознания

Рис.2. Психологическая модель развития сознания и ценностной ориентации личности

В методическом плане распределение сознания на качественные уровни целесообразно осуществлять, опираясь на психологическую модель развития сознания и указанные в ней уровни личностных ценностей, что представлено на рис. 2. Согласно этой модели, развитие ценностных ориентаций личности происходит поочередно, начиная с 1-го до 5-го условно определенного уровня. При этом в онтогенезе уровни отождествляются с этапами процесса духовного развития личности и осознания единства бытия. Так, еще до рождения ребенок находится в состоянии бессознательного единства с организмом матери, а теряя это единство в момент рождения, в дальнейшем стремится к его восстановлению на сущностно новом уровне.

Невозможность непосредственного восстановления единства и гармонии с организмом матери, утраченных ребёнком в момент рождения, приводит к активизации инстинктов самосохранения и выживания. Таким образом, первая ступень развития сознания – эгоцентризм – характерна для ребенка, который требует от внешнего мира внимания, заботы, любви. Наиболее актуальными для него становятся слова: "Я", "Мне", "Я сам". Если человек остается на первом уровне сознания в течение дальнейшей жизни – его называют эгоистичным.

В процессе перехода на второй уровень возрастает значение заботы о близких людях – родителей, родных. Для второго уровня сознания приоритетные ценности и потребности – это ценности и потребности собственной семьи. Ребенок, подрастая, постепенно берет на себя решение семейных проблем, то есть его мировоззрение расширяется до семейного круга, что сказывается на ответственности. При этом утраченное при рождении единство с организмом матери реализуется через единство семейного круга. Высказывание "хороший семьянин" соотносится именно с этим уровнем. Вместе с тем, безоговорочное утверждение правоты и ценностей только своей семьи порождает конфликты с теми, кто к этой семье не принадлежит и имеет отличную точку зрения, отстаивает другие интересы.

Дальнейшее развитие сознания человека способствует пониманию того, что его личная жизнь, жизнь семьи тесно связаны с жизнью общества, нации, народа. Таким образом, улучшение общественной жизни положительно отразится также на жизни семей, из которых состоит общество. Благодаря осознанию этого факта (что, к сожалению, случается не всегда), человек "переходит" на третий уровень – к гражданской активности, государственному патриотизму, национальному самосознанию. Его не перестают волновать семейные или личные ценности, однако в случае необходимости человек может отодвинуть их на второй план, жертвуя собственным ради общего. Утраченное единство восстанавливается через любовь к родному краю, народу.

Противоречием тут может оставаться разделение людей на своих и чужих, признание интересов одной социальной группы единственно важными, что может порождать конфликты на межнациональном уровне или между различными государствами.

Следующий, четвертый, уровень – это уровень принятия и понимания другого человека независимо от его национальных признаков или веры. Принятие каждого человека как индивидуальности, признание права каждого на собственные убеждения, осознание факта, что человечество - единый взаимосвязанный организм, в котором каждый

выполняет свою роль - характеризует уровень общечеловеческих ценностей. Этот уровень сознания освобождает человека из замкнутого круга «мое – чужое», «друзья – враги». Основным принципом, который присущ мировоззрению четвертого уровня, является так называемое "золотое правило" Иисуса Христа: "Не делай другим того, чего не хочешь себе". На этом уровне утраченное единство реализуется не только в семейных и общественных отношениях, но и на уровне человечества в целом.

Однако, человек не отделен от природы, планетарной жизни, космоса со всеми явлениями, которые осознаются и не осознаются человеком. Вместе с тем, все космические процессы непосредственно влияют на человечество, и понимание, переживание этого факта расширяет сознание до космического масштаба. Этот уровень сознания человека характеризуется пониманием, что Вселенная – единый организм, а Земля со всеми обитающими на ней существами - его неотъемлемая часть. Из этого следует и соответствующее отношение к бытию, ко всем живым существам как к самому себе. Таким образом, пятый уровень сознания и ценностной ориентации реализует единство человека со всем организмом Вселенной.

Следует отметить, что процесс развития сознания имеет определенную закономерность: от неосознанного единства с материнским организмом, путем духовного развития человек приходит к осознанному единству с организмом Вселенной, возвращаясь к отправной точке своей жизни, но на качественно новом уровне. Сущностное отличие между приведенными на рис. 2 уровнями сознания заключается в приоритете ценностей, в направленности стремлений и потребностей человека. На первом уровне потребности направляются на себя (инстинкт самосохранения), а на пятом – человек получает естественную радость и удовлетворение от самоотдачи, от оказания помощи нуждающимся, осознания потребностей своего духовного Я. Таким образом внутреннее и внешнее становятся уравновешенными.

Когда осознание потребностей собственного духовного Я состоялось, для человека с необычайной ясностью открывается его жизненная миссия, цель и ориентиры духовного развития. Личность переориентирует внимание преимущественно на собственный духовный мир, познает не только внешние объекты, но и глубину собственной души, постигает духовное Я. По этому поводу Патанджали отмечал: «Тогда, когда умственное волнение взято под контроль, наблюдатель сосредотачивается на своей собственной природе. Контроль за изменениями умственной активности достигается благодаря постоянным усилиям и отсутствию привязанности... Практика требует непрерывности усилий, направленных на сохранение устойчивости сознания» [4, с. 2].

С.Гроф утверждал в этой связи, что «переживания духовного Я и его интимного союза с личностным Я дает ощущение расширения внутреннего пространства, универсальности и уверенности в том, что внутренний мир каким-то образом причастен к Божественной природе» [3, с. 48].

В результате развития духовного потенциала активность духовного Я направляет мышление личности на поиск новых моделей духовно направленного поведения, высшим проявлением которого является поступок-служение (И.Д.Бех) и через серию таких поступков, объединенных духовными мотивами, целью и результатами трансформируется в духовно направленную деятельность, выступает условием духовной самореализации личности.

Человек, в христианском понимании, становится «Храмом Святого Духа». Недостойное поведение становится для него недопустимым не потому, что будет кем-то осуждено, а потому, что не соответствует собственной духовной сущности, жизненным принципам. Так, в процессе консультативного взаимодействия, девушка, создающая рекламные ролики для одного престижного телевизионного канала, призналась: «Не могу больше рекламировать алкогольные изделия. Каждый раз, когда это делаю, помню, что от алкоголя ежедневно погибает около 100 человек. Не хочу быть к этому причастной».

Таким образом, процесс развития духовного потенциала приводит к существенным изменениям не только во внутреннем мире личности, но и к изменению траектории жизненного пути, способствует нахождению новых возможностей самореализации во внешнем мире.

Сравнение процесса духовного развития личности с процессом социализации позволяет констатировать, что последняя обеспечивается на практике благодаря только двум из приведенных психологических механизмов, а именно – идентификации с социальными лидерами (их нормами поведения, убеждениями) и децентрации (при условии, что в обществе не господствует идея массового эгоцентризма). В дальнейшем же, социализация и духовное развитие могут иметь кардинально отличные по направленности векторы, что обуславливает наличие выбора: жить «как принято» или поступать в соответствии с высшими смыслами и принципами.

Сформированность духовных идеалов, смыслов и ценностей, с одной стороны, а также преобладание активности высших психических функций – с другой, способствуют одухотворению всех личностных подструктур, в частности, общения, направленности, характера, самосознания, опыта, интеллекта и психофизиологических свойств – в соответствии со структурой личности, разработанной В.В.Рыбалкой [14; 15].

### 47.2. Структура качеств и свойств высокодуховной личности

Для создания психологической модели личности с высоким духовным потенциалом был осуществлен анализ содержания жизненного пути представителей человечества, которые в разные исторические эпохи достигали духовных вершин, становились духовными подвижниками, Учителями человечества.

Для их выбора в процессе исследования использовались такие критерии:

1) стремление к реализации в своей жизни идеалов Добра, Красоты и Истины;

2) единство стремлений, поведения и духовно направленной деятельности, которое проявляется в жизненных выборах и поступках;

3) наличие философского учения, установок, передаваемых устно или письменно;

4) наличие учеников, последователей.

По выдвинутым критериям был составлен список, в который вошли: Рам, Кришна, Моисей, Орфей, Пифагор, Будда, Платон, Иисус Христос, Сергий Радонежский, Григорий Сковорода, Елена Рерих, Николай Рерих, Порфирий

Иванов, Мать Тереза. Биографии этих личностей детально проанализированы и обобщены в содержании учебного пособия «12 путей духовности» [8]. Также были проанализированы жизненные пути старца Силуана, князя Святослава (черниговского), Жанны Д'Арк, Джордано Бруно, Якова Беме, Рамакришны, Владимира Вернадского, Януша Корчака, Сальвадора Дали и др.

В процессе биографического анализа особое внимание уделялось выделенным в текстах определенным единицам содержания, в частности:

- событиям раннего детства, факторам, которые способствовали духовному становлению;
- особенностям духовного развития на различных этапах жизни;
- мотивам духовных поступков и поведения;
- отношению к себе и окружающим;
- личностным изменениям, связанным с процессом духовного развития;
- динамике переживаний и эмоциональных состояний;
- особенностям духовной самореализации в ходе жизненного пути;
- отношению к жизни и смерти.

Вся полученная в ходе анализа совокупность из 125 качеств и свойств личности с высоким духовным потенциалом систематизирована на основе трехмерной, поэтапно конкретизированной, психологической структуры личности [14; 15] и представлена в соответствии с двумя ее измерениями – деятельностным (горизонтальным – компоненты 1, 2, 3, 4, 5) и социально-психолого-индивидуальным (вертикальным - подструктуры А, Б, В, Г, Д, Е, Ж):

**Классификация качеств, способностей высокодуховной личности**

| *Потребностно-мотивационный компонент деятельности* | *Информационно-познавательный компонент (прием, поиск, переработка информации)* | *Целеполагающий компонент (принятие решения)* | *Результативный компонент (исполнение решения, достижение результата)* | *Эмоционально-чувственные компоненты деятельности* |
|---|---|---|---|---|
| **А. Способности высокодуховной личности к общению и межличностному взаимодействию** | | | | |
| **А - I. Способность к духовному общению в литературной форме** | | | | |
| *1.Потребность в информации духовного характера* | *2. Способность к поиску и определению информации духовного характера в литературных источниках* | *3. Способность к систематизации духовных знаний, различных философских или психологических подходов* | *4. Способность к письменному изложению своих мыслей, идей, духовного опыта в литературных произведениях, письмах, стихах* | *5. Интерес к чтению древней и современной литературы духовного содержания* |
| **А - II. Способность к вербальному и невербальному общению с высокодуховными личностями и людьми, нуждающимися в духовной помощи** | | | | |
| *6. Потребность в духовном общении* | *7. Способность к поиску новых форм общения, к восприятию духовного содержания в произведениях искусства, в общении с высокодуховными личностями* | *8. Способность к обсуждению духовных идей, согласованию планов самосовершенст-вования с партнёрами по общению* | *9. Способность к передаче духовных знаний, опыта, к оказанию духовной помощи нуждающимся в разных формах общения* | *10. Чувство благодарности, проявление сочувствия, эмпатии, доверия в процессе общения* |
| **А - III. Способность к духовному общению в коллективе** | | | | |
| *11. Потребность в духовном сотрудничестве с единомышленниками* | *12. Способность к восприятию духовных идей и проектов в процессе общения в коллективе* | *13. Способность видения духовно ценного в позиции другого, к согласованию единой цели, замысла, проекта* | *14. Способность создавать и поддерживать в коллективе атмосферу уважения, взаимопонимания, творческого сотрудничества* | *15. Чувство любви, общности, благодарности за сотрудничество* |
| **А - IV. Способность к духовному общению с Природой, Богом, Бытием или Абсолютом** | | | | |
| *16. Потребность в регулярном контакте с голосом сердца, мудростью Вселенной, Богом* | *17. Способность в процессе созерцания, молитвы или медитации, к восприятию Бытия как живого целостного Организма* | *18. Способность соотносить полученную в процессе общения информацию с собственными взглядами, духовными идеалами, жизненной целью* | *19. Способность к расширению сознания, формированию нового мышления, новой картины мира, к общению на языке Бытия, языке поэтов, провидцев* | *20.Переживание единства с Бытием, причастности к его жизни, «океаническое чувство», «пиковый опыт»* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Б. Направленность высокодуховной личности** | | | | |
| **Б – V. Гуманистическая направленность** | | | | |
| *21. Желание нести добро, приносить пользу миру, человечеству, стране, близким, потребность жить по совести* | *22. Знание исторических примеров гуманизма и духовного служения человечеству* | *23. Способность отличать подлинный гуманизм от показного и на этой основе строить планы духовного поведения* | *24. Способность заботиться о людях, отсутствие эгоцентризма* | *25. Чувства благодарности, гуманизма, великодушия, милосердия, сострадания, ответственности* |
| **Б - VI. Направленность на гармоничное развитие, самосовершенствование** | | | | |
| *26. Желание достигать и поддерживать гармонию во внутреннем мире, разносторонне духовно улучшать себя* | *27. Самопознание собственной духовной сущности и методов духовного самосовершенствовани я, чуткость к внутреннему и открытость к внешнему миру, новым взглядам, духовному опыту и образу жизни* | *28. Создание плана духовного самосовершенство-вания, прогноз этапов выполнения жизненных заданий* | *29. Создание собственной картины мира, целостность между телом, душой и духом, эмоциями и интеллектом, готовность изменять себя к лучшему* | *30. Чувство гармонии, удовольствие от внутреннего духовного прогресса, вера в себя* |
| **Б - VII. Направленность эстетическая** | | | | |
| *31. Желание воспринимать и создавать прекрасное* | *32. Познание красоты художественных образов произведений искусства, явлений природе, человеческой души* | *33. Склонность к поиску прекрасного в явлениях мира, характере людей* | *34. Стремление к улучшению мира, выбор определенных видов искусства для реализации своих наклонностей* | *35.Эстетический вкус, чувство восторга, величия, созвучия с прекрасным, праздничности* |
| **Б - VIII. Направленность экологическая** | | | | |
| *36. Желание защитить живую и «неживую» природу от неразумной человеческой деятельности* | *37. Поиск информации об экологическом состоянии природы, критическое отношение к науке и технике, используемых во вред природе и для манипулирования человеком* | *38. Склонность к поиску путей выхода из экологического кризиса, способов сохранения окружающей среды и планеты* | *39. Участие в мероприятиях, направленных на улучшение экологического состояния природы (в экологических рейдах и т.д.)* | *40. Чувство единства с Природой, радость от осознания своей полезности, сопричастности* |
| **Б - IX. Направленность на духовную и творческую самореализацию** | | | | |
| *41. Желание найти в социуме собственное место для принесения максимальной пользы, для выполнения жизненно важной миссии, реализации своего духовного потенциала* | *42. Ориентация на духовные ценности, на примеры самореализации духовных подвижников, на особенности их жизненного пути, разумное отношение к богатству* | *43. Склонность к рассмотрению собственных идей, планов с точки зрения своей миссии в жизни* | *44. Стремление наполнять каждый день жизни смыслом, максимально полезным для себя и мира, самореализация в различных видах деятельности* | *45. Чувство удовлетворения, внутренней радости, вера в «дело жизни»* |
| **В. Характер высокодуховной личности** | | | | |
| **В - X. Черты характера целенаправленного человека** | | | | |
| 46.Заинтересован-ность в развитии духовных черт характера | 47.Любознательность, открытость новому духовному опыту | 48.Целеустремлен-ность | 49. Терпение, толерантность | 50. Преданность цели, вера в нее |
| **В - XI. Черты характера творческого, оригинального человека** | | | | |
| *51. Мотивация жизнетворчества* | *52. Оригинальность, свежесть восприятия* | *53. Творческий поиск, спонтанность* | *54. Жизненная мудрость* | *55. Остроумие, чувство философского юмора (в отличие от сарказма)* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **В - XI. Черты характера порядочного, высоконравственного человека** | | | | |
| *56. Требовательность* | *57. Открытость в общении, отказ от лицемерия, хитрости, соблюдение высоконравствен-ных норм поведения* | *58. Ответственность, старательность, совестливость, надежность* | *59. Смелость, склонность к героизму, готовность к риску ради высокой цели, отказ от насилия* | *60. Чувство достоинства, толерантности, терпимости* |
| **В - XII. Черты характера доброжелательного человека** | | | | |
| *61. Доброжелатель-ность* | *62. Вежливость, тактичность, чуткость, честность* | *63.Оптимистичность, жизнерадостность, внутренняя свобода* | *64. Верность, сердечность, великодушие, доброта* | *65. Чувство любви к ближним* |
| **Г. Самосознание высокодуховной личности** | | | | |
| **Г - XIII. Способность к адекватному самосознанию** | | | | |
| *66. Потребность в самосознании своей природы, потребностей биологического, социального и духовного «Я»* | *67. Способность к самоосознанию собственных достоинств и качеств, препятствующих духовному развитию* | *68. Способность к осознанию зависимости между собственными качествами и жизненными успехами или неудачами* | *69. Способность к духовной идентификации, децентрации, рефлексии и трансценденции* | *70. Уважение к себе как к части природы, Вселенной, удовлетворённость от осознания себя частью Абсолюта* |
| **Г - XIV. Способность к самоанализу** | | | | |
| *71. Потребность в познании себя в единстве с миром* | *72.Способность к интроспекции, самосозерцанию, адекватному самоосознанию* | *73. Способность к анализу ценностной направленности своих мыслей, слов и поступков, их сопоставлению с идеалом* | *74. Способность анализировать свои мысли, состояния, слова, действия, низкий уровень внутренней конфликтности* | *75. Удовольствие от самопознания* |
| **Г - XV. Способность к самоорганизации духовной практики и деятельности** | | | | |
| *76. Потребность в самоорганизации и духовной практике* | *77. Способность к определению и изучению информации, необходимой для духовно направленной деятельности* | *78. Способность к систематизации методов духовного роста, к предвидению духовных подъемов и кризисов* | *79. Способность к проявлению воли и характера в процессе духовной трансформации личности* | *80. Чувство удовлетворения от возможности волевой саморегуляции, управления своими мыслями, желаниями и эмоциями* |
| **Г - XVI. Способность к духовному самосовершенствованию** | | | | |
| *81. Потребность в духовном самосовершенст-вовании* | *82.Способность к поиску духовных идеалов (личностных и трансцендентных), примеров личностного самосовершенст-вования* | *83. Способность соотносить свой духовный путь с путями высокодуховных личностей, разрабатывать реальный план самосовершенствования* | *84. Способность эффективно выполнять программу самосовершенствова ния, вносить конструктивные изменения в собственные взгляды и поведение* | *85.Чувство удовлетворения от развития духовного потенциала, ощущение причастности к эволюционным процессам Бытия* |
| **Д. Духовный опыт личности** | | | | |
| **Д – XVII. Способность к получению духовного опыта** | | | | |
| *86.Устойчивое стремление к духовному развитию, получению духовного опыта* | *87.Способность распознавания, отделения духовного опыта от псевдодуховного (магии, спиритизма и т.д.)* | *88.Способность к систематизации собственного и общечеловеческого духовного опыта, исследование преемственности духовных традиций* | *89.Способность к развитию существующих духовных учений и традиций, к выявлению новых закономерностей развития человека и человечества* | *90. Чувство удовлетворения от получения духовного опыта, от собственного вклада в духовную сокровищницу человечества* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Д – XVIII. Способность к реализации духовного опыта в повседневной жизни** | | | | |
| *91. Потребность в духовной самореализации во всех жизненных сферах* | *92. Способность воспринимать обыденные жизненные ситуации как возможность получения духовного опыта* | *93. Способность доверять собственному опыту в сочетании с недоверием псевдо-авторитетам, которые навязываются извне* | *94. Готовность порождать самостоятельные нравственные суждения, способность видеть ситуации извне, с позиции мудрости, любви* | *95. Чувство любви к себе, людям и природе, удовлетворение от духовной самореализации* |
| **Е. Интеллектуально-творческие способности, функции, процессы личности** | | | | |
| **Е – XIX. Внимание и наблюдательность** | | | | |
| *96. Интерес к духовным знаниям, традициям, духовным учениям* | *97. Способность в любых явлениях, мелочах замечать внутренний смысл, сакральное значение* | *98. Способность к концентрации внимания как на внешних объектах, так и на собственных внутренних состояниях, пробуждённости, озарению* | *99. Способность к сознательному управлению вниманием, постоянная «включенность в жизнь», способность делать открытия* | *100. Эмоциональная устойчивость при напряженном духовном поиске, духовных кризисах, критике или успехе* |
| **Е - XX. Стратегическое мышление** | | | | |
| *101.Установка на духовную самореализацию, на достижение главных жизненных идеалов* | *102. Способность отделять главное от второстепенного, причины и следствия, основываться на духовном мировоззрении* | *103.Способность предвидеть последствия своих действий, поведения, видеть перспективы начинаний* | *104. Способность начать, продолжить и завершить определенный этап духовного роста* | *105. Энтузиазм, инсайт, чувство уверенности в успешном завершении действий* |
| **Е - XXI. Полифоническое мышление** | | | | |
| *106.Интерес к закономерностям и законам внешнего и внутреннего мира* | *107. Способность к видению духовной взаимосвязи событий, к отслеживанию собственных внутренних состояний* | *108.Способность к разностороннему анализу проблем, ситуаций, событий жизни, видению духовных перспектив собственного поведения* | *109. Способность к творческому синтезу, к сочетанию различных точек зрения, позиций науки, религии, искусства* | *110. Чувство гармонии, единства мира, преодоления границ и стереотипов мышления* |
| **Е – XXII. Память** | | | | |
| *111.Потребность в упорядочении памяти, установка на запоминание духовно значимой информации* | *112. Готовность памяти вовремя отобразить нужную информацию, способность к духовной ретроспекции* | *113. Способность помнить добро и забывать зло, обиды, унижения* | *114. Ясность мыслей благодаря структурированию в памяти основных принципов, духовных законов Бытия* | *115.Чувство легкости, незагруженности памяти неактуальной информацией* |
| **Е – XXIII. Воображение** | | | | |
| *116. Потребность в детерминации воображения позитивными образами Добра, Красоты, Истины* | *117. Поиск информации о духовных методах управления воображением, познание образов внутреннего мира* | *118.Дар предвидения, пророчества, стремление к упорядочению воображения, направление её в позитивное духовное ценностное русло* | *119. Способность к одухотворению образов и событий в процессе жизнетворчества, прогнозирование будущего в духовном воображении* | *120. Радость от преодоления воображаемых ограничений, от реализации творчества во внутреннем и внешнем духовном мире* |
| **Ж. Психофизиологические качества высокодуховной личности**<br>**Ж – XXIV. Ответственное отношение к своему организму** | | | | |
| *116.Интерес к собственному организму как средству самореализации духовного Я* | *117. Самопознание духовных особенностей организма, поиск методов физического самосовершенст-вования* | *118. Оздоровление организма на основе духовных программ общения с природой, разумного питания, вегетарианства, аутогенной духовной тренировки и т.п.* | *119.Духовное совершенство-вание психофизиологи-ческих свойств, как основы здорового образа жизни* | *120. Чувство уверенности в своих физических возможностях, гармонии духа и тела* |

Поскольку основными смыслосозидающими категориями духовного развития являются Добро, Красота, Истина и Любовь, выделим из перечня эмоционально-чувственных (аффективных) состояний человека те, преобладание

которых будет свидетельствовать об актуализированности или неактуализированности духовного потенциала личности. При этом распределим их на положительные и отрицательные.

Так, к морально-гуманистическим, нравственным эмоциям и чувствам относятся те, которые связаны с совестью, возвышением или унижением личности, выражающие определенное отношение к ней:

Морально-гуманистические аффективные состояния личности

| **Позитивные** | | **Негативные** | |
|---|---|---|---|
| благодарность | обязанность патриотизм | безжалостность | презрение |
| великодушие | поддержка | вина | пренебрежение |
| самоотверженность | радушие | высокомерие | смущение |
| ответственность | слава | гордость | равнодушие |
| достоинство | смирение | жестокость | раскаяние |
| доброжелательность | сочувствие | зависть | смущение |
| доброта | справедливость | злорадство | стыд |
| единство | забота | лукавство | унижение |
| жалость | умиротворение | неприязнь | уныние |
| милосердие | честь | предвзятость | холодность |
| невиновность | | | |

К эстетическим эмоциям и чувствам можно отнести те, что связаны с восприятием красоты, созвучности, гармоничности, совершенства:

Эстетические аффективные состояния личности

| **Позитивные** | | **Негативные** | |
|---|---|---|---|
| благоговение | вдохновение | брезгливость | отвращение |
| величие | обожание | дисгармония | уродство |
| вкус | окрыленность | диссонанс | предвзятость |
| отнесенность | подъем | низость | страдание |
| восприимчивость | праздничность | обыденность | цинизм |
| гармония | совершенство | опустошенность | |
| интерес | созвучность | | |
| красота | такт | | |
| любование наслаждение | торжественность | | |
| | восторг | | |

К интеллектуальным эмоциям и чувствам можно отнести те, которые наиболее тесно связаны с процессами восприятия, внимания, мышления, памяти и воображения:

Интеллектуальные аффективные состояния личности

| **Позитивные** | | **Негативные** | |
|---|---|---|---|
| заинтересованность | прозрение | апатия | озабоченность |
| занятость | просветление | беспомощность | отчаяние |
| инсайт | сосредоточенность | грусть | подозрительность |
| интерес | уверенность | жалость | равнодушие |
| концентрированность | удивление | замешательство | разочарование |
| любопытство | умеренность | невнимательность | растерянность |
| озарение предчувствие | энтузиазм | неуверенность | сарказм |
| вдохновение | юмор | обеспокоенность | скука |
| | удовлетворение | обреченность | сомнение |

К интимно-личностным эмоциям и чувствам относятся те, что сопровождают наиболее близкие отношения между людьми:

Интимно-личностные аффективные состояния

| **Позитивные** | | **Негативные** | |
|---|---|---|---|
| близость | нежность | возмущение | осуждение |
| влюбленность | преданность | месть | раздражение |
| доверие | приверженность | невозмутимость | ревность |
| дружба | привязанность | недоверие | соперничество |
| забота | радушие | нежность | страсть |
| кротость | симпатия | ненависть | унижение |
| любовь | счастье | одиночество | ярость |
| восхищение | уважение | оскорбление | равнодушие |

Интересной закономерностью в процессе духовного развития является то, что интимно-личностные эмоции и чувства постепенно расширяют границы, направляются и на других - на человечество, природу, мир, а в случае религиозного сознания – становятся характерными при общении с Богом. Так, любовь к единственному близкому человеку может расшириться и превратиться в любовь к человечеству, ко всем живым существам, красоте нашей планеты и т.п.

Резонанс, образованный положительными эстетическими, морально-гуманистическими, интеллектуальными и интимно-личностными эмоциональными состояниями может привести к трансперсональным переживаниям, которые чаще всего приводятся в мистической, религиозной литературе. В психологической парадигме такие состояния описываются как «океаническое чувство» (З.Фрейд), «пиковый опыт» (А.Маслоу), «состояние растворённости», «всеединства» (В.С. Соловьев), «пробуждения», «просветления» и др. Рассмотрим психологическое содержание приведенных состояний подробнее.

Под океаническим чувством З.Фрейд понимал момент переживания полного слияния с природой, Вселенной - единение, которое стирает все возможные различия между «Я» и остальным миром. Этот термин указывает на переживания человеком своей сопричастности к целому, как отношение одной капли ко всему океану. Океаническое чувство может быть внезапным как озарение, иногда может повторяться, но в любом случае благодаря своей силе, интенсивности и глубине не забывается.

Пиковым (вершинным) опытом Маслоу называл переживания, которые находятся на грани человеческих возможностей, человеческого восприятия. Ученый доказал, что спонтанные пиковые переживания часто были полезными для людей, которые впоследствии обнаруживали отчетливую тенденцию к самореализации или самоактуализации. Для иллюстрации можем привести известные примеры переживания клинической смерти, особенно случаи, когда пациенты видели свое тело со стороны, получали информацию, которая затем оказывалась достоверной. Эмоциональное потрясение, переживаемое на грани смерти, было настолько мощным, что в дальнейшем изменяло всю их жизнь.

Состояние растворённости, всеединства рассматривается как следствие потери своего эгоцентрического «я», которое все время фокусирует внимание личности на дефицитарных потребностях, не позволяя чувствовать, переживать и осознавать единство всех процессов и всех существ во Вселенной. Вместо будничных переживаний появляются переживания, связанные с активностью Я-духовного – неописуемое чувство любви, сыновней покорности Духу Божьему (Г.С.Сковорода).

В различных мистических традициях идея духовного единства всех живых существ во Вселенной выражалась в использовании тех или иных терминов, аналогий. Так, Патанджали отмечал: «Там, где есть различие интересов, один интеллект управляет многими интеллектами. Сознание едино, но генерирует различные множественные формы» [4, с.44].

К высшим духовным переживаниям также следует отнести пробужденность и просветление. Пробужденность свидетельствует о том, что высшая духовная природа, которая находилась в потенциальном состоянии, становится актуализированной, духовное сознание «пробуждается от сна», человек по-новому осознает жизненную реальность, в которой дефицитарные потребности отступают на второй план, а будничные чувства уступают место более высоким. В любых явлениях, в повседневности он воспринимает высшую целесообразность, причинно-следственные связи. Это и обуславливает осознанный интерес к жизни, способность быть «здесь и сейчас».

Просветление можно понимать как состояние, сопровождающееся переходом от «темноты ограниченности», низких желаний и мыслей к ясному, неограниченному эгоцентризмом восприятию и созерцанию реальности жизни, как достижение высшей мудрости, непосредственное получение знаний от своего духовного Я. В различных традициях просветленного человека изображают с нимбом над головой или вокруг всего тела, что свидетельствует о сиянии чистых мыслей и позитивных эмоций, о духовной силе, совершенстве. Живя в условиях современного социума, просветленный человек вынужден поддерживать двойное внимание - не терять связь с собственным духовным Я и в то же время участвовать в тех видах социальной деятельности, которые не противоречат его духовным принципам («Кесарю – кесарево, а Богу – Божье»).

Как отмечает Патанджали, внутреннее и внешнее очищение приводят к ментальной удовлетворённости, концентрации сознания, хорошему настроению, способствуют контролю органов чувств и самонаблюдению. Состояние просветления характеризуется веселым настроением духа, победой над чувственностью, способностью к самопознанию и видению своего истинного «Я». Вследствие удовлетворенности становится возможным достижение высшего счастья, которое не подвластно внешним изменениям [4, с.25].

Таким образом, в содержательном измерении личность с высоким духовным потенциалом переживает как обычные человеческие чувства и эмоции, так и специфические трансперсональные состояния.

Относительно функционального измерения, личность с высоким духовным потенциалом отличает не только широкий спектр положительных эмоций, но и эмоциональная устойчивость, которая достигается постоянной волевой практикой. В отличие от личности, живущей преимущественно внешним миром, человек с высоким духовным потенциалом имеет развитые высшие психические функции, позволяющие ему осуществлять саморегуляцию эмоций и чувств – их интенсивности, силы, направленности.

История свидетельствует, что образ жизни личности с высоким духовным потенциалом, как правило, характеризуется отказом от насилия. В частности, немало из таких людей были вегетарианцами, поскольку показателем духовности, культуры и цивилизованности человека является его отношение к слабым. Известен случай, когда у Плутарха, который описывал жизнь Пифагора, спрашивали, почему Пифагор не ел мяса. Тогда Плутарх отвечал, что его не то удивляет, что Пифагор не ел мяса, а то, что до сих пор люди, которые могут сытно питаться зернами, овощами и плодами, ловят живые существа, режут их на части и поедают [17].

Наиболее известными среди вегетарианцев были Заратустра, Пифагор, Гаутама Будда, Иисус Христос, пророк Магомед, Далай Лама, Конфуций, Сократ, Гиппократ, Платон, Аристотель, Плутарх, Эмпедокл, Эпикур, Гораций,

Овидий, Сенека, Ориген, Иоанн Златоуст, Сергий Радонежский, Леонардо да Винчи, Томас Мор, Монтень, Исаак Ньютон, Эммануил Сведенборг, Вольтер, Бенджамин Франклин, Карл Линней, Граф Сен-Жермен, Жан-Жак Руссо, Байрон, Серафим Саровский, Фридрих Шиллер, Шопенгауер, Байрон, Эмерсон, Чарльз Дарвин, Рихард Вагнер, Лев Толстой, Николай Федоров, Марк Твен, Илья Репин, Томас Эдисон, Владимир Соловьев, Винсент Ван Гог, Никола Тесла, Джордж Бернард Шоу, Рабиндранат Тагор, Генри Форд, Герберт Уэллс, Махатма Ганди, Альберт Эйнштейн, Святослав Рерих, Даниил Андреев.

Как отмечал Л.Н.Толстой, «люди не считают плохим есть животных из-за того, что ложные учителя заверили их, будто Бог позволил людям потреблять в пищу животных. Это неправда. В каких бы книгах не было написано, что грех убивать животных и поедать их, в сердце каждого человека написано яснее, чем в любых книгах, что животных надо жалеть и нельзя убивать так же, как и людей. Мы все знаем это, если не заглушаем в себе совести» [17]. Таким образом, ориентация на Добро, гуманистическая направленность личности с высоким духовным потенциалом не ограничивается только кругом «себе подобных существ».

Животные, растительный мир, вся экология планеты зависят от уровня сознания современного человека. Среди современных известных деятелей искусств вегетарианства придерживаются Ричард Гир, Арнольд Шварценеггер, Дэвид Духовный, Брэд Питт, Том Круз, Николь Кидман, Бриджит Бардо, Памела Андерсон, Синди Кроуфорд, Клаудиа Шиффер, Ума Турман, Стинг, Мадонна, Брайан Адамс, Джон и Йоко Леннон, Пол Маккартни, Джордж Харрисон, Ринго Старр, Оззи Осборн, Тина Тернер, Монсерат Кабалье, Джастин Тимберлейк, Людмила Гурченко, Михаил Задорнов, Георгий Вицин и др.

Однако не следует отождествлять вегетарианство с духовностью. Отказ от животных продуктов может иметь в основе не только морально-этический подтекст, а стремление к улучшению здоровья, религиозные запреты или просто экономию средств. Именно поэтому от других аргументов следует отличать голос сердца, зов духовного Я. Не убий – отмечает Л.Н.Толстой – относится не только к человеку, но и ко всему живому. Заповедь эта была записана в сердце человека прежде, чем она была записана на скрижалях» [17].

Разумеется, сочетание в совокупности всех качеств и способностей, приведенных в классификации, в личности одного человека - явление довольно редкое. Чаще всего на практике духовный потенциал достаточно сформирован в отдельных подструктурах личности, например, человек может охотно общаться на духовные темы, но не иметь опыта соответствующих поступков. Созданная психологическая модель представляет собой своеобразный эталон качеств, способностей, а их системное представление позволяет видеть не отдельные черты личности, а их непосредственную связь и взаимовлияние, что особенно важно для осуществления психологической диагностики духовного потенциала.

В истории человечества достаточно примеров проявлений духовного потенциала. Так, известны попытки врачей, которые пытались преодолеть чуму, проводя эксперименты на себе. Ярким примером силы человеческого духа был «матч смерти», который проходил в 1942 году в оккупированном нацистскими войсками Киеве. Пленных игроков киевского «Динамо» заставили играть с немецкой футбольной командой, а по завершении встречи динамовцев, которые отказались проиграть, казнили в Сырецком концлагере. Это событие, безусловно, повлияло на боевой дух соотечественников, показав возможность нравственной победы над врагом силой не оружия, а воли к победе в футбольном матче.

Поскольку духовные подвижники не стремятся к славе, случаи проявлений духовного потенциала в истории человечества происходят гораздо чаще, чем об этом становится известным. Комментируя приведенные примеры, следует отметить, что каждая личность имеет духовный потенциал, однако не каждый человек за время своей жизни успевает реализовать и преумножить свои потенциальные возможности.

Все вышесказанное позволяет сформулировать кредо высокодуховной личности: ***каждый день посвящать самосовершенствованию и служению ближним; в личной, семейной и общественной жизни, профессиональной деятельности в сотворчестве с другими духовными подвижниками утверждать ценности Добра и Любви, Красоты и Гармонии, Истины и Свободы в нашем динамичном, многоликом и противоречивом мире! Это кредо может быть выражено в следующих стихах:***

**ДАВАЙ ВОЗЬМЁМСЯ ЗА РУКИ**

Давай возьмёмся за руки, создав единства нить.
Давай возьмёмся за руки – с друзьями легче жить!
Давай отправим в прошлое долги былых обид
И вспомним всё хорошее, что сердце сохранит.

Давай призывной песнею разбудим мир души.
Ведь вместе петь полезнее, чем жизнь проспать в тиши.
Давай споём вполголоса, чтоб слышать сердца стук
И силою наполнятся ладони наших рук!

Мы все с единой скоростью по космосу летим,
И радости, и горести мы делим вместе с ним.
Мы все такие разные на корабле Земля…
Давай полёт отпразднуем, мы вместе: ты и я!

### 47.3. Возрастная периодизация духовного развития личности в онтогенезе

Процесс развития личности должен рассматриваться в контексте онтогенеза, ведь каждый возрастной период жизни имеет определённые задачи и может проживаться человеком осознанно.

Предложенный далее авторский вариант возрастной периодизации жизненного пути имеет такие ведущие признаки:

1. Целостность – все возрастные периоды рассматриваются в едином жизненном пространстве от эмбрионального развития, рождения и до смерти человека.

2. Функциональность – установление функциональной зависимости психических процессов, возникновения и реализации личностных потребностей во времени.

3. Взаимообусловленность жизненных периодов – рассмотрение достижений человека на каждом возрастном периоде как суммы достижений предыдущего и базиса дальнейшего опыта развития.

Поскольку развитие как процесс имеет спиралевидный характер, целесообразно считать, что одни и те же психологические потребности (в общении, познании, творчестве и т.д.) циклически актуализируются во времени в течение человеческой жизни на новом качественном уровне. Это позволяет устанавливать функциональные связи между различными жизненными периодами и исследовать, как тот или иной выбор на предыдущем жизненном этапе влияет на дальнейшее профессиональное развитие личности во времени. Для графического удобства возрастные периоды представлены в виде синусоидального графика, иллюстрирующего принцип цикличности и облегчающего сравнение и установление связей между различными периодами жизни (рис. 3).

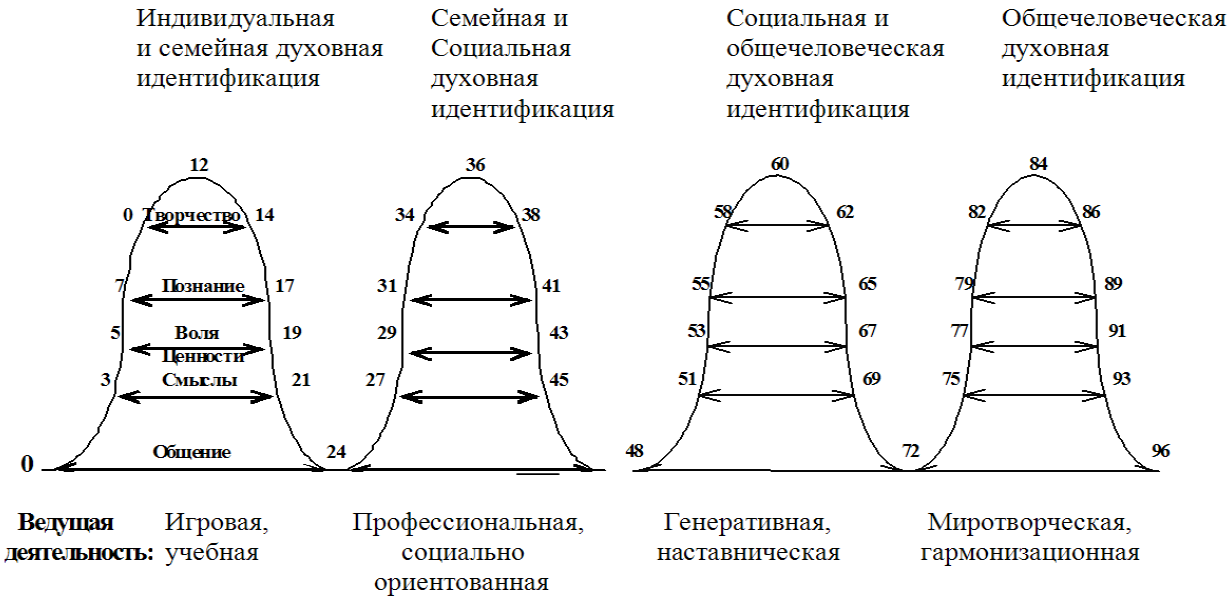



Рис. 3. Возрастная периодизация духовного пути личности.

Четыре условных периода, приведённые на графике, соответствуют процессам индивидуально-семейной, социальной, общечеловеческой и духовной идентификации, когда личность отождествляет себя с собственным Я, семьей, профессиональным сообществом, человечеством и всей природой, Бытием. При этом происходят и изменения ведущей деятельности.

В первый период преобладает учебно-познавательная деятельность, когда ребенок, подросток, а в дальнейшем юный, молодой человек проявляет интерес к определенным видам деятельности, овладевает знаниями, нравственными нормами и духовными ценностями человечества, апробирует их на личном опыте, отрицает одни из них и принимает другие, формирует собственную жизненную позицию.

Во время проживания второго периода ведущей становится трудовая, профессиональная деятельность, когда молодой и взрослый человек сначала овладевает начальными профессиональными навыками, а в дальнейшем становится настоящим профессионалом, способным к творчеству в выбранном направлении деятельности.

Третий период жизни отмечается возрастанием потребности в передаче собственного опыта, ценностей, жизненной мудрости пожилых людей и профессиональных знаний будущим поколениям.

Четвертый период характеризуется потребностью человека в старости в гармонизации, упорядочении собственной жизни, осознании её смысла, выделении главного и второстепенного, стремлением к улучшению взаимоотношений между детьми и внуками, сближением с природой (в религиозном контексте – с Богом).

Первый полупериод синусоиды (до 12 лет) соответствует индивидуальному развитию ребенка, опосредуется процессами овладения навыками общения, усвоения смыслов и ценностей, формирования воли, активизации познавательной и творческой деятельности.

Второй полупериод – время апробации усвоенного, выработки собственных смыслов и ценностей. Подобная очередность усвоения и реализации жизненного опыта составляет динамику развития личности.

Духовное развитие личности является динамическим процессом, содержащим подъемы и спады, среди которых можем выделить 4 судьбоносные вершины, связанные с жизненными выборами:

- 12-летия, когда дух в человеке «осознает себя как индивидуальность» (Гегель). Подросток осуществляет выбор между принятием ответственности, самостоятельности или потреблением, слепым воспроизведением усвоенных ценностей и опыта родителей. Неверный выбор приводит к обострению кризиса взрослости (когда происходит

разрушение стереотипов восприятия и мировоззрения), к еще большему расхождению между желаниями и возможностями;

- 36-летняя вершина, когда «дух в личности осознает свою социальную природу». Взрослый человек совершает выбор между построением уникального профессионального пути в соответствии со своей природой, социальной активностью или общепринятым повторением жизненных путей, уже пройденных другими. Неверный выбор усиливает кризис нереализованности (когда кажется, что жизненная программа не выполнена, а достижения – незначительные);

- 60-летняя вершина пожилых людей, когда «дух в человеке осознает свою общечеловеческую природу». Личность решает, чем наполнить свое будущее – творческими достижениями, мудростью, самосовершенствованием или обыденностью и постепенной потерей физических и духовных сил. Следствием неправильного выбора является усиление кризиса опустошенности – утрате осознания связи между прошлым, настоящим и будущим;

- 84-летняя вершина возраста старости, когда дух "осознает через человека самого себя, свою духовную природу». Личность идентифицирует себя с собственным духовным Я, осознает себя частью единого мира, Вселенной, посвящает жизнь служению, миротворчеству или оставляет жизненную сцену, так и не поднявшись над мелочами, не поняв смысла собственной жизни в эволюционно-историческом измерении. Неверный выбор приводит к кризису бесперспективности, когда человек живет только воспоминаниями, ощущает недостаточное количество жизненной энергии. Понимание и учет законов духовного развития способствует реализации единства личности с миром, Природой. Человек возвращается к вечности, к неизменным духовным ценностям, становится гражданином Вселенной.

Правильность производимых выборов определяет жизненную судьбу личности. Пользуясь представленной периодизации, следует учитывать, что возрастные ориентиры являются лишь приблизительными, зависимыми от индивидуальных особенностей, духовного потенциала личности и социокультурных условий.

В целом использование предложенной возрастной периодизации жизненного пути позволяет выделять основные этапы ценностно-смысловой и профессиональной ориентации в процессе развития личности, проектировать траектории её профессиональных достижений, осуществлять ревизию жизненного опыта и строить перспективы новых свершений.

### 47.4. Духовно-личностный подход в исследовании психологических феноменов

Духовно-личностный подход целесообразно рассматривать как совокупность концептуальных представлений, моделей, принципов и методов, которые способствуют более объективному пониманию личности в процессе духовного развития, обеспечению в системе национального образования психолого-педагогических условий, благоприятных для духовного становления детей и молодежи.

В дальнейшем представлены ведущие принципы, на которых основывается духовно-личностный подход. Рассматривая личность в структурном плане как систему систем, Г.С.Костюк тем самым закладывал основу для понимания ее составляющих как связанных и взаимозависимых компонентов, которые опосредуются принципами целостности и иерархичности. Эти же принципы должны быть учтены при формулировании принципов духовно-личностного подхода. Однако в нашем случае данная целостность является более широкой, поскольку интегрирует духовную, личностную (социальную) и биологическую (психофизиологическую) природу человека.

**Принцип духовно-личностной интеграции** связан с такими положениями:

- духовная, социальная и биологическая природа человека составляют единую целостную систему, центром интеграции которой выступает личность с присущими ей структурой, функциями и процессами;

- находясь в постоянном энергоинформационном обмене с целостным миром, человек своей деятельностью превращает материальные формы энергии в более совершенные, духовные формы, одухотворяя себя и окружающий мир;

- эволюционно-исторический прогресс человечества неразрывно связан с одухотворением личности, которое происходит в ее структуре на основе развития предыдущих базовых процессов: морального, эстетического, интеллектуального, эмоционального, физического развития и т.п.

**Принцип иерархичности** в контексте духовно-личностного подхода находит отражение в следующих положениях:

- духовная сфера человека является наиболее поздним (по времени проявления в онтогенезе), наиболее сложным, а потому наиболее ценным личностным образованием по отношению к интеллекту, аффективной сфере и психофизиологии;

- в процессе духовного развития выстраивается Я-концепция личности, упорядочиваются мотивы, мышление направляется на решение важнейших проблем бытия, достигается гармоничное соотношение физической, аффективной и интеллектуальной сфер;

- гармоничное соотношение интеллектуальной, эмоционально-чувственной и физической активности личности является необходимым фундаментом процесса духовного развития.

**Принцип ценностно-смысловой детерминации** отражается в следующих положениях:

- психологическое содержание идеалов, ценностей и смыслов направляет личностные функции и процессы, придает им согласованность, детерминирует личностную направленность. Несогласованность или потеря жизненных ценностей и смыслов лишает человеческую жизнь смысла, превращает ее в биологическое существование;

- ценностно-смысловая саморегуляция выступает основой для волевой и эмоциональной саморегуляции личности;

- поведение, поступки и взаимодействие детей и молодежи должны изучаться в непосредственной связи с их ценностно-смысловой детерминацией.

**Принцип духовного творчества**

Генерация, создание нового, привнесение своего опыта в сокровищницу человеческих достижений является одной из фундаментальных потребностей, метамотивом духовно развитой личности. Духовное творчество личности отличается своей ценностной и смысловой направленностью на созидание. В отличие от этого, творчество, лишённое духовной направленности, может быть разрушительным (например, изобретение орудий убийства, средств мошенничества, коррупционных схем, компьютерных вирусов и т.д.).

Духовное творчество характеризуется самоотдачей, отречённостью, а в случае необходимости – самопожертвованием, оно возносит человека на новую ступень эволюционного развития. В отличие от индивидуального творчества, духовное объединяет единомышленников через осознание сопричастности в едином процессе сотворчества.

### 47.5. Диагностика духовного потенциала личности

Исследуя духовные характеристики личности, следует учитывать как содержательное, так и функциональное измерение духовности. В частности, духовные смыслообразующие категории Добра, Красоты, Истины, Любви и т.д. осознаются личностью и становятся предметом общения, мышления, определяют направленность, интегрируются в черты характера, отражаются в эмоциональных состояниях и личностном опыте, реализуются с помощью волевых усилий. То есть духовность распределяется во всех подструктурах личности, а ее общая суммарная характеристика может идентифицироваться как духовный потенциал. Духовный потенциал отражает высшую ступень человеческой самоорганизации и характеризуется высоким уровнем сознания, самосознания и волевой саморегуляции, направленностью личности на общечеловеческие духовные идеалы и ценности, преобладанием конструктивных мыслей, позитивных эмоций и чувств.

Развитие духовного потенциала предполагает формирование основных компонентов духовных ценностей, а именно ценностей гуманистических, этических, эстетических, экологических, ценностей познания, духовного самосовершенствования и самореализации.

Для осуществления диагностики духовного развития личности на практике целесообразно использовать пять методических приёмов.

Первый из них основан на анализе влияния социально-психологических условий на формирование духовного мира ребенка. Второй - на определении ценностной ориентации и выяснении рейтинга духовных ценностей в общей системе ценностей личности. Третий опирается на исследование поведения личности в коллективе и позволяет осуществлять интеграцию социометрических оценок в единую оценку духовной направленности поведения ученика или студента. Четвертый приём предполагает использование структуры качеств и свойств духовно развитой личности как эталонной и построение на этой основе тестовых методик, направленных на выявление актуализированности психологических механизмов духовного развития (духовной идентификации, децентрации, рефлексии, трансценденции и осознания единства бытия). Таким образом, исследуется степень развитости духовного потенциала в каждой личностной подструктуре. Пятый приём позволяет осуществить анализ результатов духовно направленной деятельности человека на основе деятельностного измерения структуры личности (разработанной В.В.Рыбалкой) с использованием метода экспертных оценок и квалиметрии. В частности, развитие потребностно-мотивационного компонента определяется наличием устойчивых потребностей и мотивов реализации собственного духовного потенциала в поступках и деятельности. Развитие информационно-познавательного компонента находит отражение в поиске и осмыслении информации о возможностях реализации духовного потенциала, нахождении путей и методов помощи нуждающимся и т.п. Развитие целеполагающего компонента деятельности характеризуется принятием решения, формулировкой и пониманием цели духовно направленного поступка. Развитие результативного компонента оценивается по наличию волевых усилий в процессе реализации замысла, способности доводить запланированное до завершения. Развитие аффективного компонента деятельности находит проявление в доминировании положительных эмоций и чувств (вдохновения, возвышенности, упорства, удовольствия) как во время участия в духовно направленной деятельности, так и после ее завершения.

Предложенные приёмы нашли воплощение в разработке конкретных психодиагностических методик, которые используются для определения влияния сложившихся идеалов, ценностных ориентаций, смыслов и волевых качеств на развитие личности в условиях дошкольного образования, общеобразовательной и высшей школы [6]. В целом диагностика духовного развития является одним из важных элементов общей системы психологического сопровождения, которое позволяет обеспечить сохранение, развитие и самореализацию духовного потенциала молодежи.

### 47.6. Психолого-педагогическое обеспечение духовного развития и самореализации личности

Полученные научные данные свидетельствуют о том, что процесс духовного развития детей и молодежи целесообразно обеспечивать поэтапно, в соответствии с четырёхуровневой моделью (рис.4). На первом уровне происходит овладение определенной системой ценностей и знаний духовной направленности, познание своих духовных потребностей. Это достигается через использование духовно ориентированных спецкурсов, специально организованных встреч с выдающимися личностями, которые смогли осознать и реализовать свой духовный потенциал на пользу людям. Использование психологического механизма идентификации позволяет учащимся отождествлять себя с героями – духовными подвижниками, которые на определённый период времени выступают духовным личностным идеалом.

Этот уровень является важным, но недостаточным, поскольку не предполагает активности личности. Усвоенные знания и «чужие» ценности могут остаться чужими и не находить личностного смысла, не вызывать позитивного эмоционального отклика.

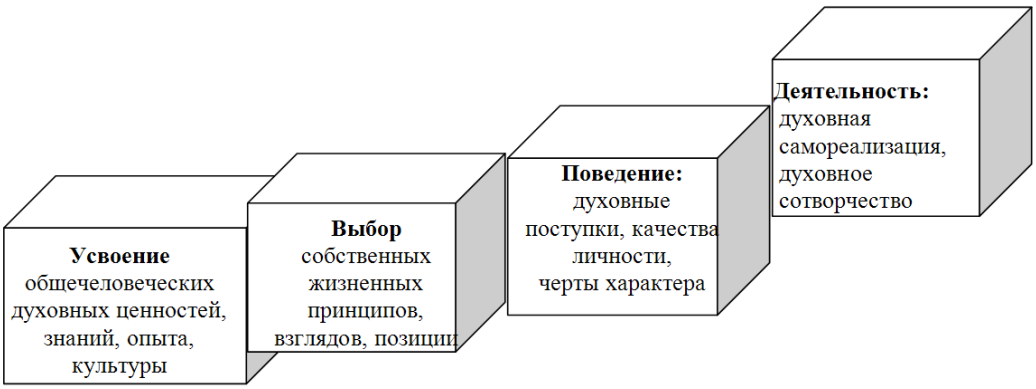



Рис.4. Четырёхуровневая модель процесса психологического обеспечения духовного развития и самореализации личности.

Второй уровень предполагает проявление личностной активности через сознательный выбор и формирование собственной жизненной позиции, критику и отвержение неконструктивных взглядов и жизненных принципов. Это достигается посредством актуализации психологического механизма децентрации, благодаря изучению духовного наследия человечества и его отдельных представителей: десяти заповедей, правил Исуса Христа, Владимира Мономаха, принципов жизни духовных подвижников разных стран и народов. На этой основе учащиеся создают собственные принципы и правила жизни, которые стремятся выполнять.

Третий уровень способствует формированию качеств высокодуховной личности, что может осуществляться с использованием психологических тренингов, ролевых игр и специально предназначенных методик, позволяющих участникам проявлять и закреплять в поведении духовные качества личности. При этом важным является актуализация потребности личности к совершению духовно направленных поступков: помощи нуждающимся, защите природы, поиску и свершению новых открытий и т.д.

Такой подход является эффективным, но не долговечным. Опыт показывает, что качества личности, не закрепленные в условиях соответствующей деятельности, являются неустойчивыми, а их проявление - временным. Так, выходя из школы, дети могут забыть и о вежливости, и о толерантности, которую проявляли в школе.

В данном случае необходимо привлекать учащихся к специально организованной, духовно ориентированной творческой деятельности. С учётом этого, третий уровень модели включает в свой состав психолого-педагогические мероприятия, обеспечивающие духовную самореализацию молодежи. На практике потребность в предоставлении учащимся возможности обогатить и реализовать свой духовный потенциал требует разработки и внедрения специальных творческих личностных проектов духовной направленности, участие в которых дает возможность приобщиться к общественно полезной деятельности.

Разработка таких проектов должна осуществляться с участием самих учащихся, учитывать их потребности, желания, интересы и ценности. То есть из относительно пассивного наблюдателя, потребителя предоставленной информации и чужого опыта ученик постепенно превращается в социально духовно активную творческую личность, которая стремится изменить мир к лучшему.

Проекты духовной самореализации учащейся молодежи имеют выраженную специфику. В частности, это ориентация на систему духовных ценностей: гуманистических, этических, эстетических, экологических, ценностей познания, самосовершенствования и самореализации. Практика реализации подобной формы работы показывает её значительную результативность. Так, учащиеся и студенты, пообщавшись с воспитанниками детского дома, глубже осознают ценность семьи и в будущем вряд ли захотят оставить своих детей без внимания. После посещения «Дома престарелых» они будут больше ценить отношения со старшими, а защищая природу, не станут её уничтожать.

Во взрослой жизни духовная самореализация может происходить во всех жизненных сферах личности: профессиональной, семейной, общественной деятельности и т.д. Характерные для каждой сферы психологические проблемы могут потребовать психологической помощи с учётом особенностей духовного развития личности.

### 47.7.Психологическое консультирование учащейся молодежи и взрослых на основе духовно-личностного подхода

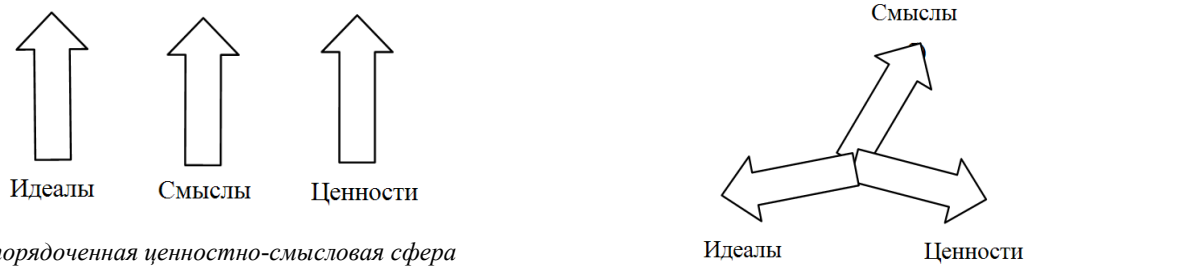
Процесс духовного развития личности нередко сопровождается кризисами, духовным диссонансом и нуждается в квалифицированной индивидуально-психологической помощи. Повышенная эмпатийность и неравнодушие к жизненным судьбам других людей нередко делают духовно направленную личность более чувствительной. Особенно это касается первых этапов духовного восхождения, когда в водовороте взлетов и падений человек не осознает, что с ним происходит, неадекватно относится к личностным изменениям. При таких условиях жизненно необходимой для него может стать квалифицированная психологическая помощь.

Причины духовных кризисов нередко связаны с характером взаимодействия векторов идеалы-смыслы-ценности во внутреннем мире человека, которые в условиях упорядоченности имеют одинаковую направленность, а в случае духовного диссонанса становятся разнонаправленными (рис. 5).

Духовный диссонанс, который сопровождает духовные кризисы – это негативное побудительное состояние, обусловленное действием нескольких противоречивых ценностно-смысловых установок личности, сформированных одновременно или на разных возрастных этапах жизни.

Переживание духовных кризисов сопровождается состоянием неопределенности, тревожности. Такие клиенты более открыты и ранимы, больше осознают себя частью человечества, частью Вселенной. Их больше волнует и глубже интересует смысл собственного существования внутри целого, чем личные события, карьера и социальные достижения.

Закономерно, что психологическая помощь клиенту в процессе духовного развития имеет свою специфику. Она должна опираться, прежде всего, на знание этого процесса, его закономерности и психологические механизмы. При этом традиционные психотерапевтические подходы могут оказаться неэффективными.




*а) упорядоченная ценностно-смысловая сфера*

*б) неупорядоченная ценностно-смысловая сфера личности*

Рис. 5. Взаимодействие векторов идеалы-смыслы-ценности во внутреннем мире личности

Немало современных ученых обращают внимание на определенную беспомощность психиатрической практики перед вечными проблемами жизни и смерти, смысла существования, наконец, человеческого счастья.

Характерной особенностью духовно-личностного подхода в консультативной деятельности является его направленность не на обеспечение психологического благосостояния личности, а на поиск путей и возможностей ее духовного роста, определение идеалов, ценностных ориентаций и смыслов, которые для человека являются жизненно важными.

Реализуя духовно-личностный подход в психологической практике, психолог опирается на следующие основные принципы.

**Принцип высшей целесообразности.** Согласно ему, все события в жизни клиента имеют смысл и ценность. В событиях и ситуациях, в которых оказывается клиент, выбирается определенная сторона, которая позволяет анализировать их с точки зрения необходимости для развития личности. Прошлое, настоящее и будущее предстают в одной плоскости. Любой опыт рассматривается как достояние человека, помогает в будущем избегать подобных жизненных ошибок.

**Принцип целостности.** Согласно этому принципу, жизнь личности рассматривается как целостное этическое, художественное произведение, в котором распределение на важное и второстепенное является условным. Соблюдение этого принципа в процессе психологической работы позволяет видеть в каждой мелочи часть большого и значительного, не унижать роли впечатлений, переживаний, состояний, мировоззренческих убеждений, а рассматривать их с позиции единства человека и мира.

**Принцип сознательного взаимодействия.** Работа с клиентом строится на основе осознанного отношения к проблеме и совместного поиска путей ее решения. Этот принцип означает чрезвычайно важную роль осознания клиентом цели психологической работы, ее основных этапов и задач. В таких условиях между клиентом и психологом возрастает доверие, они естественным образом становятся партнерами в общем деле - решении психологической проблемы.

**Принцип развития сознания.** Согласно этому принципу, решение психологической проблемы осуществляется в контексте повышения уровня сознания клиента. Этот принцип означает, что помимо тактической цели работы - решение актуальной на сегодня проблемы – психолог должен ориентироваться на стратегическую цель своей деятельности, связанную с помощью в развитии сознания клиента. Определяя в процессе диагностики имеющийся уровень сознания, психолог использует его как базовый для достижения следующего уровня.

**Принцип свободы волеизъявления клиента.** Работа с клиентом не должна препятствовать его самостоятельности. Соблюдение этого принципа обеспечивает право клиента на самостоятельный поиск путей решения проблемы, предотвращает возникновение типичной ситуации, когда психолог сознательно или подсознательно старается привязать его к себе, сделать зависимым. Этот принцип согласуется с идеями многих авторов, работающих в русле гуманистической психологии, которые считают, что клиент способен свободно выбирать ценности, смыслы, идеалы, далекие и близкие цели, наконец, поведение, которое согласовывается с духовными смыслами.

**Принцип детерминированности внешнего и внутреннего.** Использование этого принципа позволяет рассматривать личностную проблему как маршрутную схему на пути развития клиента, а отношение к проблеме - как показатель уровня его сознания. Этот принцип подчеркивает связь между личностью клиента и событиями, имеющими место в его жизни. Жизненные трудности рассматриваются с позиции той пользы, которую может иметь для клиента процесс их преодоления. В свою очередь, отношение к проблеме определяет характеристики сознания клиента и позволяет намечать зону его ближайшего развития.

Конечно, применение этих принципов на практике требует высокого уровня профессиональной подготовки психолога, поскольку те проблемы, которые связаны с ценностями и смыслами, являются самыми сложными

проблемами человеческого существования. Их решение не допускает некомпетентного вмешательства и в этом контексте духовно-личностный подход имеет широкую сферу применения и может составлять основу психотерапевтической практики. Результатом его реализации являются комплексные преобразования в структуре личности клиента, в его ценностно-смысловой сфере.

Вмешательство в эту сферу является чрезвычайно ответственным и постепенным процессом. Малейшие изменения в ней могут привести к кардинальным преобразованиям в направленности мышления, аффективных реакциях и даже психофизиологии человека. В случае ценностно-смыслового диссонанса, т.е. несогласованности между идеалами, ценностями и смыслами личности, психолог помогает клиенту осознать причины и упорядочить эти компоненты.

Обращаясь к психологу, клиент в определенной мере осознает проблему как несоответствие между желаемым и действительным. Значение же каждой личной проблемы напрямую зависит от уровня сознания, то есть от той высоты, с которой делается взгляд на жизнь и, в частности, на личную проблему. Известное изречение Марка Аврелия «Измени свое отношение к вещам, которые тебя беспокоят, и ты будешь от них в безопасности» – отражает именно эту истину. Но изменение отношения к определенным жизненным ситуациям – это лишь первый шаг во внутреннем мире, за которым появляется необходимость в конструктивных изменениях мира окружающего. С повышением уровня сознания постепенно расширяется мировоззрение человека, его беспокоят и интересуют многие явления и события, не замечаемые ранее. Значение же личных проблем, а значит и чрезмерная тревожность, препятствующая пониманию глубинных причин возникновения проблемы, постепенно уменьшаются (рис. 6).

Так, для мировосприятия первого уровня личная проблема кажется довольно значительной, она занимает треть поля зрения человека. В частности, неудача в трудоустройстве может привести к снижению самооценки, самообвинениям в никчемности, размышлениям о самоубийстве. При расширенном мировоззрении человек осознает себя частью огромной Вселенной, в которой постоянно происходят изменения. В сравнении с осознанной глобальностью, личная проблема частично теряет значимость, трансформируясь в поиск смыслов более высокого духовного порядка. В этом случае неудача в трудоустройстве может дать толчок к дальнейшему самосовершенствованию и поиску условий лучшей самореализации.

Духовное, космическое сознание (Р.Бекк, Тейяр де Шарден, Роджерс, Маслоу, С.Гроф) синтезирует и включает в себя все остальные уровни, что приводит к интересной закономерности: духовно развитая личность лучше понимает запросы и потребности других, поскольку сама уже прошла их путь развития. Можно сказать, что высшие уровни духовного роста, во-первых, помогают человеку быть менее зависимым от личных проблем и, во-вторых, позволяют видеть истинные причины возникновения проблемы, а значит – принимать правильные решения по ее решению.

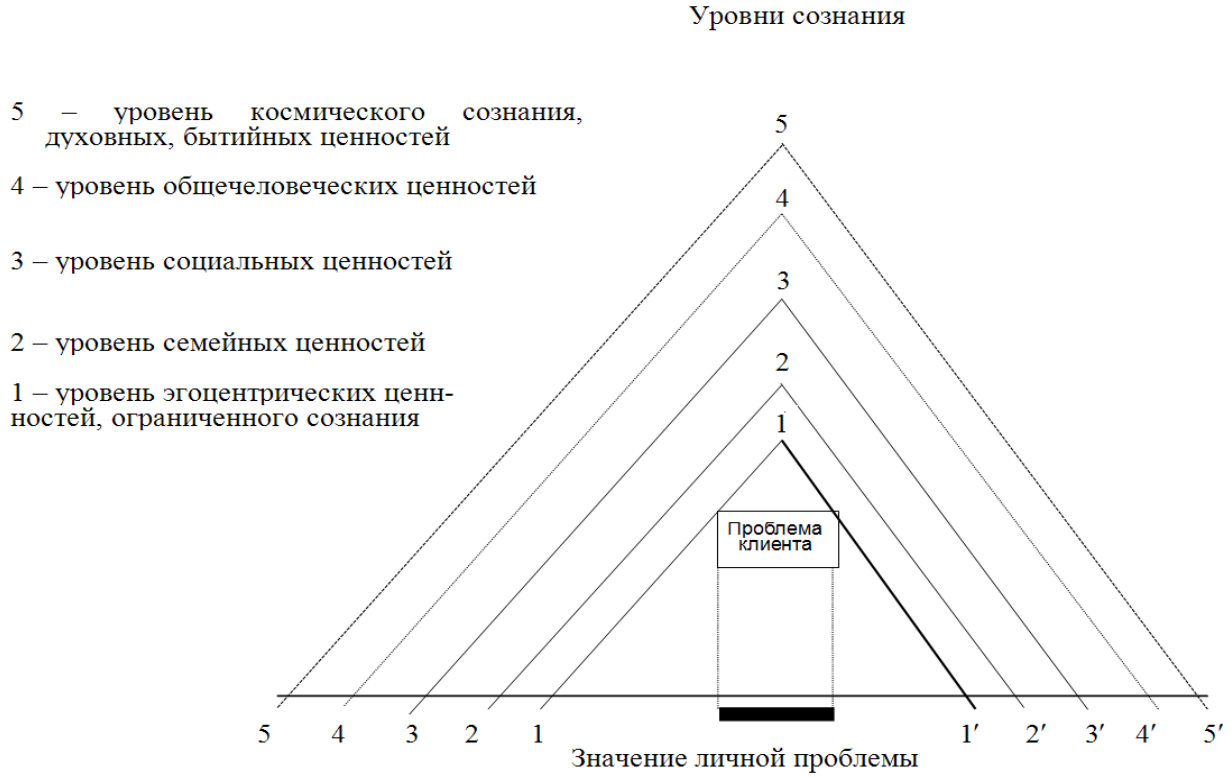



Рис. 6. Значение личностной проблемы для клиента в зависимости от уровня его сознания.

Существенные проблемы для высокодуховного человека - это проблемы, связанные с помощью другим в процессе личностного развития, с совершенствованием себя и улучшением окружающего мира. Развитие сознания приводит к увеличению степени свободы, помогает человеку быть менее зависимым от эгоцентризма, эмоций агрессивности или страха, других инстинктов, которые характерны для животного мира. Любовь (или, точнее, приверженность) человека только к себе постепенно трансформируется в любовь ко всему Бытию, что и является

настоящей любовью к себе, а личные заботы оставляют место заботе о других. Народная мудрость правильно замечает, что все беды человека - от эгоизма. Освобождаясь от эгоистической ограниченности, человек в процессе самореализации естественно освобождается от влияния характерных личных проблем.

Духовно-личностный подход направлен, прежде всего, на возможное (хотя бы и временное) повышение уровня сознания клиента, которое осуществляется параллельно с решением отдельной проблемы. При этом психолог должен найти общий язык с клиентом, опираясь на его интересы, ценности и жизненные смыслы, т.е. учитывая его уровень сознания. Именно на этой основе строится индивидуальная программа духовного личностного развития, реализация которой требует восхождения от эгоцентризма к более высокому альтруистическому уровню сознания. В процессе развития сознания, освобождаясь от очередных границ соответствующего уровня, человек освобождается и от характерных для прошлого проблем. За изменениями во внутреннем мире происходят изменения в мировосприятии, жизнь вступает в новый, благоприятный период.

Духовное развитие направляет человека на путь активного преобразования собственной сущности в соответствии с местом и задачами в едином организме Вселенной. Делая существенный шаг в этом направлении, клиент начинает понимать, что собственные проблемы не является в полном смысле собственными, а проблемы других входят в число собственных проблем. Отсюда возрастает мотивация саморазвития: улучшение себя приводит к улучшению мира.

В целом духовно-личностный подход в психологическом консультировании является тем дополнением к традиционной психологической теории и практике, необходимость которого обусловлена потребностями духовного развития личности. Успешность применения духовно-личностного подхода детерминируется многими факторами: личностью психолога и клиента, наличием доверительных отношений между ними, условиями проведения психологической работы.

В ходе пофессиональной подготовки практических психологов следует создавать ситуации общения и взаимодействия между студентами и личностями, которые могут быть примерами духовной самореализации. Эти встречи играют роль некоего камертона, который поможет психологам в дальнейшем лучше ориентироваться в проблемах духовного восхождения человека. При подготовке профессиональных психологов следует учитывать также и то, что система личностных качеств находится в постоянном развитии, динамике видоизменений. Результативность профессиональной подготовки психологов значительно возрастает, когда студент в процессе обучения активно участвует в диагностике духовного саморазвития, осуществляет самооценку, намечает программу самосовершенствования, ищет пути собственной духовной самореализации.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку: [наук.-метод. посіб.] / Іван Бех. – Рівне: РДГУ, 2004. – 42 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. Отв. ред. Е.П.Ситковский. – М.: “Мысль”, 1977. – С. 85
3. Гроф Станислав. Духовный кризис: статьи и исследования / Гроф Станислав. – М.,1995. – 255 с.
4. Махариши Патанджали. Йога-сутра. Перевод с санскрита Е.П.Островской и В.И.Рудого.– www.myshambhala.com/books/yoga/index.htm
5. *Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: УІПКККО, 1995. –152 с.*
6. *Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: Посібник / Е.О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.*
7. *Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.*
8. *Помыткин Э.А. 12 путей духовности: Учебное пособие. – К.: «Освита Украины», 2007. – 110 с.*
9. *Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді. Дис... доктора психологічних наук. – 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – НПУ ім. М.П.Драгоманова - 2009. - 527 с.*
10. *Pomytkin Eduard. Duchowa asceza psychologiczne zjawisko życia osobowości // Semper in altum. Zawsze wzwyz. – Stalowa wola. – 2010. – S. 337–346.*
11. *Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Уроки психології для учнів початкової школи: Навч.-метод. посібник / Л.В.Помиткіна, Е.О.Помиткін. – К.: Освіта України, 2011. – 244 с.*
12. *Е.О.Помиткін. Консультативна діяльність на основі духовно особистісного підходу // Консультативна психологія: Навчальний посібник / І.С.Булах, В.У.Кузьменко, Е.О.Помиткін [та ін.]. – К: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С.118-127.*
13. *Психотерапия и духовные практики: подход Запада и Востока к лечебному процессу / [сост. В. Хохлов; пер. с англ. Н. В. фон Бока]. – Мн.: «Вида – Н», 1998. – 320 с.*
14. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : Монографія / В.В. Рибалка // За ред. Г.О. Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
15. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. - Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
16. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: Навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.
17. Толстой Л.Н. Путь жизни / Л.Н. Толстой. – М. : Республика, 1993. – С. 36-88.

# 48. КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ: АВТОРСКИЙ ВАРИАНТ ОБОБЩЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФИЛОСОФОВ, ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ О ЛИЧНОСТИ

***«Личность – это человек с социально, психологически, индивидуально обусловленной системой высших психических свойств, которая определяется вовлечением человека в овладение и создание общественных, культурных, исторических, жизненных ценностей. Эта система проявляется и формируется в процессе сознательной прогрессивной, производительной, предметной деятельности, межличностного общения и жизнедеятельности. Личность опосредствует и определяет творческий уровень ее взаимосвязей с культурной и природной средой. В философско-психологическом аспекте личность – это объект и субъект социального, культурного, исторического процесса и собственной жизни. В аксиопсихологическом плане личность является высшей ценностью общества, источником создания других – материальных и духовных, природных и общественных ценностей. Ценность и самоценность личности определяют ее честь и достоинство»***

***В. В. Рыбалка***

*Рыбалка Валентин Васильевич (1 января 1947 г.) – доктор психологических наук, профессор – родился в г. Ютербог, Германия, в семье военнослужащего. В 1962 году окончил 8 классов Новомосковской общеобразовательной школы №11 Днепропетровской области, а в 1966 году – Днепропетровский техникум автоматики и телемеханики. В 1965-1967 годах работал техником-исследователем в Конструкторском бюро авиационной аппаратуры в городе Курске. С 1967 по 1972 год учился на факультете психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, по окончании которого занял должность инженерного психолога в лаборатории эргономики Киевского научно-исследовательского института периферийного оборудования Научно-производственного объединения "Электронмаш" (заведующий лабораторией – В.М.Бондаровская). С 1974 года – аспирант, а с 1977 года – младший научный сотрудник Института психологии Украины. В 1982 году защитил кандидатскую диссертацию "Психологические особенности процесса синтеза при конструировании технических объектов" (научный руководитель – В.А.Моляко). Работал старшим научным сотрудником (с 1985 г.) лаборатории психологии трудового воспитания, заведующим Республиканского центра психологической службы системы образования Института психологии Украины (1991 г.), старшим (с 1995 г.) и ведущим (с 2007 г.) научным сотрудником по совместительству лаборатории консультативной психологии и психотерапии Института психологии им. Г.С.Костюка НАПН Украины. Принимал участие в Государственной программе "Дети Чернобыля" (1991-1993 г.г.). С 1993 года – старший научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, в 1995-1998 годах – докторант этого же института. В 1998 году защитил докторскую диссертацию "Личностный подход в профильном обучении старшеклассников" (научный консультант – Г.А.Балл). С 1998 года – заведующий лабораторией (с 2001 года – отделом) психологии трудовой и профессиональной подготовки. Доктор психологических наук с 1999 г., профессор психологии с 2003 г. С 2007 года – старший, ведущий и главный научный сотрудник отдела педагогической психологии и психологии труда Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины. С 2015 года – главный научный сотрудник отдела профессиологии и психолого-педагогической диагностики этого же института.*

*Работал по совместительству доцентом Киевского национального университета имени Т.Г.Шевченко (1986-1998 г.г.), профессором Киевского национального лингвистического университета (2000-2005 г.г.), Одесского национального университета им. И.И.Мечникова (2001-2004 г.г.), Национального университета "Киево-Могилянская академия" (2003-2006 г.г.), Киевского городского педагогического университета им. Б.Д.Гринченко (2005-2008 г.г.), где преподавал такие дисциплины, как «Общая психология», «Психология личности», «Методологические проблемы современной психологии», «Психология труда», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Дифференциальная психология» и др. Более 20 лет работает школьным психологом (с 1989 г.) и научным консультантом (с 1999 г.) психологической службы Киевского естественно-научного лицея №145 МОН Украины. С 2004 по 2007 год возглавлял Специализированный ученый совет К.26.451.02 по защите кандидатских диссертаций по специальности 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология, в которой защитились 33 кандидата психологических наук. Под его научным руководством и консультированием защитились 17 кандидатов и 1 доктор психологических наук. Работал профессором Полтавского государственного педагогического университета им. В.Г.Короленко (с 2008 по 2013 г.), Львовского государственного университета внутренних дел МВД Украины (с 2008 по 2012 г.). Отличник образования*

*Украины (с 1996 г.), координатор комитета по профессиональной подготовке психологов Украинской психологической ассоциации (с 2005 г.), победитель в номинации "Академическая психология" всеукраинской акции по общественному признанию в психологии (в 2006 г.), награжден медалями "За научные достижения" МОН Украины (в 2007 г.), "Почетный профессор Открытого международного университета развития человека "Украина" (в 2008 г.), «К.Д.Ушинский» (в 2011 г.), «В.В.Зеньковский» (в 2013 г.), Орденом Украины «За заслуги» III степени (в 2014 г.).*

*Автор более 500 научных трудов по психологии. Теоретические взгляды на личность изложены в таких публикациях, как: Развитие творческой личности в условиях экологического кризиса: Научно-программно-методическое пособие (соред., соавтор, 1993); Психология развития творческой личности: Учебное пособие (1996); Личностный подход в профильном обучении старшеклассников: Монография (1998); Основы практической психологии: Учебник (соавтор, 1999, 2001, 2006); Психология: Учебник (соредактор, соавтор, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2008); Подготовка учащихся к профессиональному обучению и труду (психолого-педагогические основы): Учебно-методическое пособие (соред., соавтор, 2000); Психология труда и профессиональной подготовки личности: Учебное пособие (соред., соавтор, 2001); Психология личностно ориентированной профессиональной подготовки учащейся молодежи: Научно-методическое пособие (ред., соавтор, 2002); Методологические вопросы научной психологии: Учебно-методическое пособие (2003); Готовность учащегося к профильному обучению: Психологический инструментарий (2003); Психология профессионального самоопределения для здоровых старшеклассников: Методические рекомендации (2004); Личностно центрированное консультирование клиентов с патогенной психодинамической неконгруэнтностью: Методическое пособие (2005); Психология труда личности: Учебно-методическое пособие (2006), Теории личности в отечественной психологии: Учебное пособие (2006); Психологическая профилактика суицидальных тенденций у учащейся молодежи: Методические рекомендации (2007); Теории личности в отечественной психологии и педагогике: учебное пособие (2009); Психология чести и достоинства личности: культурологический и аксиологический аспекты: научно-методическое пособие (2010), Психология развития творчески одаренной личности: пособие (2011); Психология и педагогика труда личности (2013); Психология и педагогика труда личности: от одаренности ребенка к мастерству взрослого: пособие (2014) и др.*

### 48.1. Обобщенное определение личности в виде смысловой контентно-частотной, атрибутивной и антиномической, формулы и персонологический интеллект психолога

В отечественной и зарубежной психологии существуют десятки определений личности. Если ориентироваться на это дефиницитарное множество, то из него можно вывести многочисленные, акцентированные на те или иные аспекты личности варианты ее теоретического понимания и соответствующие варианты личностной ориентации в психологии и педагогике. Поэтому встает проблема разработки обобщенной формулы личности на основе существующих процедур. В качестве такой процедуры может быть использован контент-частотный анализ содержания имеющихся в наличии определений личности.

К настоящему времени отечественными философами, психологами и педагогами предложены теории личности, число которых достигает, по нашим данным, около 50 [6; 10; 11; 14; 16; 20; 26; 30; 31; 33; 42; 51; 59; 62; 75; 80; 84; 90; 96; 98; 100; 101; 106; 108; 127; 129; 132; 151 и др.]. Заметим, что в 2012 году исполнилось 125 лет отечественной персонологии, если учесть тот исторический факт, что в январе 1887 года российский врач-психиатр, «лекарь-психолог» П.П.Викторов выступил с предложением о создании теории личности и представил ее проект в своем докладе на Первом съезде отечественных психиатров в Москве. Несколькими месяцами позже вышла в свет его книга «Учение о личности как нервно-психическом организме. Выпуск первый. – Москва: Изд. К.Т.Солдатенкова, сентябрь 1887 г. – 180 с.» [см. в 151 и раздел 1 в данном пособии].

Уже в первых отечественных теориях личности указывалось на исключительную важность изучения и развития личности как решающего фактора успешности деятельности и благополучия отдельного человека и общества, как ключевого условия безопасности государства. Напомним в этой связи, что в своем докладе в Киеве 4 сентября 1905 года на II съезде психиатров России на тему «Личность и условия ее развития и здоровья» академик В.М.Бехтерев заявил, фактически развивая инициативу П.П.Викторова, что благополучие и само существование российского государства напрямую зависят от наличия в нем развитого общества и здорового слоя личностей. Он утверждал, что поражение России в только что закончившейся русско-японской войне обусловлено слабостью и неэффективностью этого слоя и общества, в отличие от более развитого и совершенного в этом отношении японского государства. Однако, вместо того, чтобы прислушаться к словам всемирно известного психиатра и психолога, власти сразу же после его доклада закрыли съезд и начали репрессии против и без того слабого личностного потенциала страны. Можно предположить, что именно систематическое его уничтожение в ходе последующих социальных потрясений и привело в XX веке царскую Россию и СССР к развалу, об истинных причинах которого никто серьезно не задумывался и не задумывается, рассматривая иные второстепенные причины…

Следует отметить, что в этом же столетии на западе, в частности, в США, происходит противоположный процесс постепенного накопления личностных ресурсов общества, массового возвышения личности, в том числе и с участием психологической науки (Фрейд, Адлер, Карнеги, персонология, психотерапия и др.), что сделало в конечном итоге западные страны мировым лидером прогрессивных цивилизационных процессов. Вспомним тот интересный факт, что в США еще в 1937 году вышла известная книга Г.Олпорта, в которой была проведена интерпретация 50 дефиниций и теорий личности. А в это же время в СССР уничтожались ростки социальной психологии, педологии, психотехники, психологии личности и сама личность... Все это делает необходимым проведение, хотя бы и с опозданием на 75 лет, анализа отечественных определений личности.

Дефиниции личности являются сжатыми исходными положениями о ее сущности, входящими в состав теорий и конкретизируемыми в последующих их разделах. Конечно, разработка определений и теорий личности в отечественной персонологии требовало наличия у их авторов особого мышления, интеллекта, которое мы называем персонологическим – по главному его предмету – личности. Персонологическое мышление имеет не меньшее право на существование, чем другие виды предметного мышления человека, например, философское, математическое, медицинское, экологическое, педагогическое, являясь важнейшим видом общего психологического мышления. Хотя

каждой профессии и присущ свой специфический тип мышления с его логическими операциями и творческими приемами, однако им свойственны и общие черты, определяемые, по нашему мнению, присущим им персонологическим интеллектом. Ведь представители каждой профессии осуществляют межличностное общение с коллегами и другими специалистами и реализуют связанные с этим определенные «личностные», собственно персонологические установки, восприятие, мышление и воображение, память и внимание, эмоционально-чувственное отношение к ним, от чего во многом зависит успешность их профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на очевидную значимость, персонологическое мышление, в целом персонологический интеллект, как бы не замечается психологами и педагогами, то есть вроде бы как и не существует, по крайней мере – не осознается как один из важнейших факторов понимания, развития личности. В связи с этим парадоксальным обстоятельством, данного вида интеллекта явно не хватает, по нашим наблюдениям, многим профессиональным психологам и педагогам. Так, мы провели пилотажный опрос тридцати теоретических и практических психологов – бакалавров и магистров, научных сотрудников и преподавателей психологии, кандидатов и докторов наук (мы обращались к ним с одной и той же просьбой: «Дайте, пожалуйста, краткое определение личности») и получили неожиданный результат. Обобщенное понимание сущности личности продемонстрировали всего лишь около 20 процентов опрошенных. При этом некоторые из них прибегали к затянутым и запутанным рассуждениям о сути личности, пытаясь вспомнить свои знания и опыт обучения по соответствующему спецкурсу. Другие же импровизировали, обращаясь к собственной интуиции. Были и такие, кто отказывался отвечать (встречались даже случаи агрессивного отказа, сопровождавшиеся проявлением профессионального высокомерия…). Лишь немногие давали лаконичные, хотя иногда и интересные определения. Так, младший научный сотрудник (И.П.) одного из академических институтов представила самое краткое из известных нам определений: «Личность – это социализированный индивид». Последнее является лишь частично правильным, нуждающимся, как мы увидим далее, в существенном уточнении и дополнении, например, следующим образом: «Личность – это высоко социализированный человек с развитыми самосознанием, способностью к творчеству, духовностью, культурностью, жизненностью, индивидуальностью и т.д.».

Вышеизложенное свидетельствуют о низком потенциале персонологизации даже у «психологически подготовленных специалистов». Что же в таком случае говорить о неподготовленных специалистах других профилей? Что развивает в ребенке психолог и педагог, который не знает, что является сущностью личности даже в общем виде? Можно предположить парадоксальную ситуацию, когда психологи, педагоги и социологи, не имеющие четкого представления о личностной ориентации работы с молодежью, в своей профессиональной деятельности под вывеской персонализации фактически осуществляют иной процесс… Ведь если процесс персонализации лишен цели, то каков достигаемый результат? Не замещает ли при этом место цели способ? Не формируется ли тогда вместо личности «индивидуум» или даже «организм» (согласно взглядам А.Н.Ткаченко об организмическом, индивидном и личностном уровнях психической регуляции у человека), который требует удовлетворения прежде всего материальных, а не духовных потребностей? Вместо персонализации неподготовленными психологами, педагогами и социологами в действительности осуществляется процесс псевдоперсонализации, или даже деперсонализации. «Персонализаторы», которые четко не осознают значения категории личности, принижают, примитивизируют ее смысл и поэтому бессознательно могут быть вовлечены в другие, противоположные декларируемым действа...

Итак, вышесказанное делает актуальным рассмотрение проблемы создания обобщенного определения личности как эталона персонализации, личностного развития молодежи, профессионала, понимания определения личности как продуктивного процесса, т.е. как некоторой мыслительной, интеллектуальной деятельности, собственно персонологического мышления, интеллекта с его специфическими мотивами, содержанием, целеполаганием, способами, приемами, операциями, результатами решения соответствующих персонологических задач, эмоциональным переживанием сущности личности.

Именно с изучения определений личности и формирования персонологического интеллекта логично начинать знакомство с теориями личности. Указанный интеллект должен отражать специфические особенности личности как своего уникального предмета – прежде всего ее чрезвычайную сложность (ортономичность в понятийном отражении). По-видимому, это должно проявляться и в не менее сложном качественном и количественном, смысловом соотношении между собой множества свойств и соответствующих им атрибутивных признаков, в частности, - частотности их использования в совокупности определений, наличии как в реальной личности, так и в ее теоретических определениях таких диалектических характеристик, как, например, внутреннее единство и противоречивость и соответствующая этому антиномичность ее атрибутов и т.д.

В философском словаре понятие определения (от лат. *definitio* – логическое определение, дефиниция, разграничение) трактуется как «определенное логическое действие, направленное на отличие объекта от других объектов путем установления его специфических и типологических признаков; такое раскрытие значения термина определенного объекта заменяет описание его свойств» [190, с. 80]. В процессе определения объект берется в идеализированной, формализованной форме. С гносеологической точки зрения определение является установлением существенных, атрибутивных признаков, черт объекта, предполагающее учет относительности уровней познания его сущности в научных понятиях, раскрытие и формулирование содержания понятий в форме суждения по определенным правилам, например, через указание на их ближайший род и видовое отличие [там же].

Что же касается конкретных определений личности, то существуют, как мы уже указывали и увидим дальше, их особенности, вытекающие из их специфики и касающиеся значительной сложности предмета дефиниции, иерархичности и взаимосвязанности атрибутивных характеристик личности, определенной их антиномичности и т.д. Приведем выявленные нами в ходе поисковой работы, проделанной при написании данного учебного пособия и его двух предшествующих изданий, 48 определений личности в условном хронологическом порядке, соответствующем, датам рождения их авторов и времени появления созданных ими теорий, ставших основой отечественной персонологии. Вот эта историческая линия определений личности:

*1.**П.П.Викторов** (1853-1929): «Наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата» [см. в 151].*

*2.**Н.Я.Грот** (1852-1899): «Очевидно, личность человека есть не только его животно-психическая*

*индивидуальность, а сочетание этой последней с мировым духовным началом, с божественной творческой силой, которая создала мир, и в этой последней содержатся корни всей нашей нравственной жизни... Личностью является не только органическая индивидуальность, но и «над-индивидуальное», божественное, творческое начало» в человеке... Непосредственная задача каждой личности – создать и поддержать, сохранить или спасти как можно больше других жизней, хотя бы и с пожертвованием своей собственной единичной жизни... Любить, жалеть, холить, сохранять и спасать от смерти все живое – вот общая формула» [151].*

*3.**В.М.Бехтерев** (1857-1927): «Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самодеятельное лицо со своим психологическим складом и индивидуальным отношением к окружающему миру» [151].*

*4.**В.И.Вернадский** (1863-1945) «В ноосфере решающим и определяющим фактором является духовная жизнь личности, в ее специальном выражении... Нет ничего более ценного в мире и ничего, требующего большего сохранения и уважения, чем свободная человеческая личность» [151].*

*5.**А.Ф.Лазурский** (1874-1917): «И именно этот священный огонь, это стремление (личности – Р.В.) к наиболее полному всестороннему развитию своих духовных сил мы считаем одинаково ценным, будет ли оно проявляться в яркой и разнообразной психике многоодаренного человека, или в бедной примитивной душе индивидуума...» [151].*

*6.**В.В.Зеньковский** (1881-1962): «Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свой смысл в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу» [59] .*

*7.**С.М.Балей** (1885-1952): «Мы присоединяемся к тем, кто использует понятие «личность» в двух значениях, говоря, с одной стороны, о личности идеальной, а с другой – о личности реальной (действительной) [10].*

*8.**А.С.Макаренко** (1888-1939): «Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность это воздействие обязательно должно быть воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив» [151].*

*9.**С.Л.Рубинштейн** (1889-1960): «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние деяния (в эти внутренние условия включаются и психические явления – психические свойства и состояния личности» [151].*

*10.**В.Н.Мясищев** (1893-1973): «Личность характеризуется прежде всего как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но какими бы частичными в данном смысле отношения ни были, каждое из них всегда остается личностным» [151].*

*11.**А.Ю.Кульчицкий:** (1895-1980) «Личности, которые создают культуру, бывают увлечены, можно сказать, одержимы определенными ценностями. Благодаря ценностям как бы проникает в человеческую историю «высший свет» и заставляет исторические личности идти к нему на службу…» [151].*

*12.**Л.С.Выготский** (1896-1934): «Личность... – понятие социальное, она охватывает сверхприродное, историческое в человеке. Она не врождена, но возникает вследствие культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения...» [151].*

*13. **Г.С.Костюк** (1899-1982): «Человеческий индивид становится общественным существом, личностью по мере того, как у него формируется его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, которая внутренне определяет его поведение, делает его способным участвовать в жизни общества, выполнять те или иные общественные функции. От уровня развития этих свойств зависит степень его возможного участия в создании необходимых для общества материальных и духовных ценностей» [151].*

*14.**А.Н.Леонтьев** (1903-1979): «Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, осуществляемой в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее действительно научному психологическому пониманию» [151].*

*15.**А.В.Запорожец** (1905-1981): «Личностью называют отдельного человека, поскольку он является членом общества, занимает определенное положение в обществе и принимает то или иное участие в жизни общества» [58].*

*16.**К.К.Платонов** (1906-1985): «Личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему» [151].*

*17.**Б.Г.Ананьев** (1907-1972): «...Личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения, наконец, что особенно важно, субъект общественного поведения - носитель нравственного сознания» [151].*

*18.**Л.И. Божович** (1908-1981): Личность – это человек, «достигший такого уровня развития, при котором его взгляды и отношения приобретают устойчивость и он становится способным сознательно и творчески преобразовывать действительность и самого себя» [151].*

*19.**А.Г.Ковалев** (1913-2004): «Личность – сложное, многогранное явление общественной жизни, звено в системе общественных отношений. Она – продукт общественно-исторического развития, с одной стороны, и деятель общественного развития - с другой» [75].*

*20.**Н.М.Амосов** (1913-2002): «Личность – это совокупность врожденных и приобретенных качеств интеллекта, придающих человеку его индивидуальность» [151].*

*21.**В.А.Сухомлинский** (1918-1970): «Всестороннее развитие личности – это создание индивидуального человеческого богатства, которое сочетает в себе высокие идейные убеждения, моральные качества, эстетические ценности, культуру материальных и духовных потребностей...» [151].*

*22.**А.В.Петровский** (1924-2006): «Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее степень представленности общественных отношений в индивиде» [151].*

*23.**В.А.Роменец** (1926-1998): «Личность как субстрат, носитель нравственного поступка вместе с этим формируется благодаря ему, является результатом совокупности поступков, моральных действий, это касается и таких черт личности, как характер, темперамент, одаренность и т.д.» [151].*

*24.**А.К.Дусавицкий** (1928-2012): «Личность есть особый орган в структуре психики индивида, ответственный за принятие решений и их последствия» [151].*

*25.**Борышевский М.И.** (1934-2014): «Личность начинается с самосознания», которое «отражается в ее духовной сфере» [20].*

*26.**Г.А.Балл** (1936): «Личность – это способность человека... быть автономным носителем культуры...*

*Учитывая активность... социальных общностей и личностей в культурном пространстве, они предстают не просто носителями, но и субъектами культуры» [151].*

*27.**В.А.Моляко** (1937): «Творческая личность... имеет психологическую готовность к творческому труду в современных условиях, ...самостоятельно выбирает свои действия и решения, достигает существенного уровня умственного развития и профессионального мастерства, способна к нестандартным действиям, осознает свою ответственность перед собой, коллективом и обществом» [151].*

*28.**И.А.Зязюн** (1938-2014): «Субъектом культуры может быть общество в целом как выразитель определенным образом определенной культуры; лицо как носитель специфических представлений, своего «личностного» культурного опыта; группа как совокупность личностей с подобными культурными характеристиками» [151].*

*29.**Побирченко Н.А.**(1937): "Личность предпринимателя… проявляется в его инициативности, смелости, динамике поведения, экономическом мышлении, настойчивости, склонности к риску, творческом деятельном подходе к постановке и решению проблем, способности «Я» принимать решения в ситуациях выбора и прилагать усилия к преодолению трудностей, постоянном стремлении к постановке задач и успеху в их решении; предприимчивость является интегративным феноменом личности и основывается как на интуитивности, так и рациональности ее деятельности и поведения» [129].*

*30.**А.Н.Ткаченко** (1939-1985): «Личность – это «вершинное» образование в иерархической структуре психики человека... качественно новый способ организации поведения... высокий уровень взаимодействия человека с миром» [151].*

*31.**В.Ф.Моргун** (1947): «Личность – это человек, который активно осваивает и сознательно преобразует природу, общество и самого себя, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных устремлений, уровней овладения и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их (включая и непредсказуемые) последствия перед природой, обществом и своей совестью» [151]*

*32.**И.Д.Бех** (1940): «...Развитой личностью может считаться та, которая достигла наивысшего уровня духовного освоения окружающего мира. Чтобы это произошло, она на том же уровне должна освоить и свой внутренний мир, который часто для нее бывает закрытым. Поэтому необходимо формировать у воспитанника способность ко все большей открытости самому себе, а также приближению к существенному в себе» [151].*

*33.**С.Д.Максименко** (1941): «Личность – это форма существования психики человека, которая представляет собой целостность, способную к саморазвитию, самоопределению, сознательной предметной деятельности и саморегуляции, и имеет свой уникальный и неповторимый внутренний мир» [156].*

*34. **Т.С.Яценко** (1944): «Личностный потенциал руководителя группы активного социально-психологического обучения включает такие профессиональные качества, как: заботливость о психологической безопасности личности обучаемых; убежденность в осуществлении положительных изменений; откровенность перед собой и участниками общения; психологическая сила, динамичность и жизненность личности; самопознание и глубинно-психологическое знание самого себя; чувство юмора; изобретательность; преданность этическим требованиям в межличностном общении» [208].*

*35.**Г.П.Васянович** (1945), **В.Д.Онищенко** (1939): «Человеческая личность проявляется через свой духовный мир (духовный универсум), который включает идеалы, мотивы, ценности; принципы, убеждения; верования; знания, взгляды, эрудицию, высшие чувства (например, морально-духовные или духовно-эстетические) и т.д. С другой стороны, как самость (собственно личность), человеческая личность или личность человека проявляются через различные формы и виды самосознания: осознание, самоопределение, определенную самодостаточность, собственное призвание, самоактуализацию и самореализацию и др.» [27].*

*36.**Б.И.Цуканов** (1946-2007): «Время – это стержень, на который нанизана личность» – это выражение Кьеркегора положено Б.И.Цукановим в основу его теории времени в психике человека и личности [151].*

*37.**В.Г.Кремень** (1947): «В новой философии образования личность выступает социокультурным существом, которое постоянно развивается вместе с окружающей ее социокультурной системой...*

*Личность – это неповторимое – не только в пределах ограниченного целого, но и вообще, в принципе - человеческое существо, уникальный микрокосм, ...субъект и носитель обновленных духовно-нравственных ценностей... Особое значение имеет личностное самоутверждение», задачей которого является образование, «построение»... этого «уникального человеческого микрокосма» [84].*

*38.**В.В.Рыбалка** (1947): «Личность – это человек с социально, психологически, индивидуально обусловленной системой высших психических свойств, которая определяется вовлечением человека в овладение и создание общественных, культурных, исторических, жизненных ценностей. Эта система проявляется и формируется в процессе сознательной прогрессивной, производительной, предметной деятельности, межличностного общения и жизнедеятельности. Личность опосредствует и определяет творческий уровень ее взаимосвязей с культурной и природной средой. В философско-психологическом аспекте личность – это объект и субъект социального, культурного, исторического процесса и собственной жизни. В аксиопсихологическом плане личность является высшей ценностью общества, источником создания других – материальных и духовных, природных и общественных ценностей. Ценность и самоценность личности определяют ее честь и достоинство» [151].*

*39.**О.П.Санникова** (1948): «Личность профессионала, которая формируется и существует в деятельности, представляет собой сложное динамичное образование, которое становится главным компонентом профессиональной деятельности, организует, контролирует, оценивает и преобразует деятельность и себя» [151].*

*40.**А.Г.Асмолов** (1949): "Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают. Психология личности может быть понята только как история развития изменяющейся личности в изменяющемся мире» [7].*

*41.**Т.М.Титаренко** (1950): «…Личность – открытая, не застывшая целостность, которая постоянно меняется, самоопределяясь в социокультурном пространстве и индивидуально-психологическом времени. Она является инструментом овладения собственным поведением и жизнью, собственным будущим. Существование личности состоит в постоянном преобразовании усваиваемой культуры в живое индивидуальное жизнетворчество…» [185].*

*42.**А.Ф.Бондаренко** (1951): «Средоточием консультативной и психотерапевтической работы выступает главная цель, вытекающая из русской антропологии – восстановление и укрепление личностного достоинства человека. Совершенно очевидно, что непосредственно это сделать невозможно по причине измененного психогенией эмоционального состояния. Следовательно, первоочередной задачей выступает задача восстановления душевного равновесия. Затем – восстановление личностного достоинства. И, как венец консультативной и психотерапевтической работы – процессы совершенствования этического ядра личности. Для краткости я именую эту триединую задачу задачей трех «Р»: ревитализация, ревальвация, реконструкция личностного «Я». А психотерапевтическая традиция, обязанная своим возникновением русской философской антропологии, является не чем иным, как этическим персонализмом, поскольку русской культуре свойственно именно стремление к нравственному совершенствованию»[см. в разд. 41 данного пособия]*

*43.**П.П.Горностай** (1955): «Понимание личности человека как актера, выполняющего в своей жизни определенную роль, трактовка жизненного мира как сцены, на которой как драма разыгрываются важные жизненные события, является очень плодотворным и предоставляет новые возможности для решения многих проблем современной теоретической персонологии» [42].*

*44.**П.В.Лушин** (1956): «Личность – самоорганизующаяся открытая и динамическая система, обеспечивающая поддержание жизни индивида в определенной среде… Понятие изменения является логически неотъемлемым атрибутом личности: чтобы поддерживать, сохранять себя, личность обязана постоянно дезорганизовываться, изменяться…»[96].*

*45.**А.В.Вознюк** (1958): «Личность – это божественная по своей природе трансцендентальная сущность человека и мира, которая проявляется как изначально заданная цель их эволюции и характеризуется рядом диалектически взаимосвязанных личностных свойств, проистекающих из процесса трансцендентирования человеком основных сторон бытия (времени, пространства, движения, вещества, поля) и выражающихся в его способности к творческой деятельности, свободе, волеизъявлению, самосознанию, целеполаганию на основе любви…»[31].*

*46.**Е.И.Власова** (1960): «Личность – социальная форма существования человеческой психики, которая формируется в условиях социальной жизни как её особое интегральное свойство, позволяющее человеку продуктивно функционировать в обществе, обеспечивая его социальное воспроизводство и развитие, а также самореализацию и дальнейшее развитие личности» [см. в разд. 44].*

*47.**И.П.Маноха** (1966): «...Творческий потенциал личности в качественном его выражении является содержательной результирующей двух ведущих тенденций, антиномических по природе, – оригинальности и стереотипности» [101] и т.п.*

*48.**Э.А.Помыткин** (1967): «Духовно развитую личность следует рассматривать как субъект жизнетворческой активности, направленной на осознанное самосовершенствование, носителя идеалов, ценностей и смыслов Добра, Красоты и Истины, стремящегося к гармонизации поведения и образа жизни, обогащению духовного достояния человечества результатами собственной деятельности»[132].*

В ходе внимательного прочтения всех 48 определений личности можно заметить определенную закономерность, связанную с тем, что одни ее атрибуты встречаются значительно чаще, чем другие. Данный факт делает возможным проведение контентно-частотного, смыслового анализа понятийного множества существенных признаков категории личности, что реализуется путем выделения и подсчета частоты повторения этих признаков как атрибутивных понятий во всех приведенных определениях и составления их рейтингового списка.

Результаты такого контентно-частотного анализа представлены далее в виде соответствующей формулы личности с убывающим по своей частотности (см. число в скобках) рядом атрибутивных понятий 48 отечественных определений личности. При этом наиболее часто употребляемые понятия (некоторые из них объединены при подсчете в общие группы как в значительной мере синонимические), расположены в начале и далее внутри перечня, а наименее частотные - на предпоследних и последних его позициях.

Таким образом, совокупная «контентно-частотная атрибутивная формула» категории личности образуется структурной иерархией ряда главных понятий, в которых отражаются ее фундаментальные свойства, такие как:

**1.Социальность (37). – 2.Самосознание, «Я-концепция» (28). – 3.Творческость (25). – 4.Духовность (24). –5.Гуманизм (21). – 6.Жизненность (20). – 7.Ценность и самоценность, честь и достоинство (18). – 8.Культурность (16). – 9.Развитость (16). – 10.Деятельность (14). – 11.Наличие совокупности, структуры специфических свойств (14). – 12.Индивидуальность (12). – 13.Динамичность, изменчивость (11). – 14.Поведение, способность к поступку (10). – 15.Психологичность (10). – 16.Субъектность (9). – 17.Относительность (наличие отношений) (9). –18.Формальность (8). – 19.Системность, интегративность (8). – 20.Способность к овладению, усвоению мира (8). – 21.Вершинность (7). – 22.Сознательность (7). – 23.Качественность (6). – 24.Историчность (6). – 25.Организованность (6). – 26.Уникальность (5). – 27.Объективность (5). – 28.Способность к решению проблем на основе интеллекта, мышления, интуиции (5). – 29.Коллективность (5). – 30.Общительность (5). – 31.Продуктивность, результативность (4). – 32.Мировоззрение (наличие взглядов, принципов, убеждений) (4). – 33.Ответственность (3). – 34.Наличие внутреннего мира (3). – 35.Идеальность (3). – 36.Материальность (3). – 37.Трансцендентальность (2). – 38.Диалектичность, антиномичность (2).- 39.Гармонизация (1)…**

Мы останавливаемся на атрибуте «гармонизация», хотя на это место претендуют и другие понятия, например, «темперамент», «самоактуализация», «дезорганизация», «актер», которые в представлениях данной исторической группы экспертов не занимают заметное приоритетное смысловое место в дефинициях. То же самое можно сказать и о сотнях других рабочих психологических понятиях, из которых складываются соответствующие рассмотренным

определениям теории личности. В этом – относительное значение данной контентно-частотной атрибутивной формулы, из которой можно делать лишь относительные, а не абсолютные выводы. Это следует из самой природы личности и особенностей ее описания, подмеченных многими исследователями. Например, это соответствует положениям С.Д.Максименка и его коллег об ортономичности, дополнительности и бесконечности личности [100]. Личность действительно бесконечна, а представления о ней – относительны, что не снижает их важности, о чем нельзя забывать и теоретическому, и практическому психологу! В данном плане, появляющиеся в будущем в персонологии определения и теории личности могут несколько изменить рейтинговые места представленных в данной формуле (и новых) актуальных атрибутов, уточнить смысловое содержание будущих контент-частотных атрибутивных формул, однако первые наиболее значимые их члены будут менять свой приоритет в меньшей степени, чем последние, менее частотные.

Данная контентно-частотная атрибутивная формула является полезной психологам, поскольку может обеспечить формирование у них содержательного смыслового представления о личности как об очень сложном (и непрерывно усложняющемся), т.е. ортономическом, иерархическом предмете работы с ним исследователей и практиков. Можно считать данную совокупную контентно-частотную атрибутивную формулу личности общей иерархической ее структурой, которая определяет (!) содержание и рейтинговый порядок работы с ней специалистов.

Заметим особо то обстоятельство, что наличие на первом месте в перечне понятия ***социальности*** личности объясняет актуальность процесса социализации молодежи. Полный же список атрибутов определения личности свидетельствует о необходимости значительного расширения значения термина социализации и постепенного соотнесения с ним последующих атрибутивных признаков личности. Учитывая рейтинговые места этих признаков, можно утверждать, что процесс социализации молодежи выступает как самодеятельный творческий процесс, как процесс одухотворения, гуманизации, окультуривания жизненной основы индивида, как аксиологический процесс приобретения человеком ценности и самоценности, чести и достоинства и т.п. Социализация в условиях развитого общества должна опираться на самовоздействие со стороны самой личности.

Другими словами, для методологически последовательного постижения и организации становления личности необходим личностно-общественный… подход, постепенно дополняемый и насыщаемый рефлексивным, креативным, духовным, гуманистическим, культурным, жизненным, индивидуальным, ценностным, развивающим, деятельностным и т.п. его составляющими. То есть его следует для большей точности считать личностно-общественно-рефлексивно-креативно-духовно-гуманистически-культурно-жизненно-индивидуально-ценностно-развивающе-деятельностным… и т.д. подходом, последовательно разворачивающимся и дополняющимся почти до бесконечности все новыми и новыми атрибутивными свойствами…

При ознакомлении с определениями личности нельзя не заметить наличия в большинстве из них противоположных атрибутов, т.е. их явной или неявной антиномичности. В этих определениях, так же, как и в «живой» личности, сосуществуют полярные, амбивалентные атрибуты с имеющимися или снятыми противоречиями, что немаловажно как для теоретической, так и для практической психологии. Напомним, что в антиномиях (с греческого – *противоречие в законе*) освещаются «противоречия между двумя суждениями, каждое из которых считается в равной степени обоснованным в пределах определенной системы, ...в антиномии противоположные высказывания сосуществуют, но не выводятся друг из друга» [190, с. 24].

Согласно этому факту наличия антиномичности, нами были выделены три группы определений: а)явно антиномические, в содержании которых четко представлены противоположные атрибуты личности с имеющимися или определенным образом снятыми, т.е. в той или иной степени психологически согласованными или уравновешенными, противоречиями (таких антиномий оказалось больше, чем других – примерно в двух третях из 48 определений); б)неявно антиномические определения, в которых противоположности и противоречия намечены контекстуально, в частности – фактом уже введенного в научный оборот, в содержание теории личности, хотя и не указанного в дефиниции, противоположного представленному в ней признаку (таких менее трети) и в) неантиномические определения, в которых отсутствуют – и в тексте и в контексте – противоположные и противоречивые признаки личности (это присуще примерно десятой части всех определений).

Антиномичность является почти закономерной характеристикой персонологического интеллекта и его понятийного личностного продукта, который отражает, охватывает самое сложное в мире явление, личность, через ее полярные атрибуты и сразу же намечает или снимает психологические противоречия между ними. Антиномичность пронизывает и наше обычное повседневное мышление и воображение, общение и поведение, когда мы характеризуем, например, человека одновременно противоположными, амбивалентными признаками. Это известная формула оценки другого: «да, это так, но не совсем так..», – поскольку любая истина о человеке не является абсолютной, а выступает как относительная... В этом смысле возможно не совсем прав был А.Адлер, когда считал формулу «да, но» признаком невроза.

Мышление человека о личности по сути своей антиномично, поскольку допускает одновременное существование в ней диалектических, противоположных, полярных, противоречивых, в той или иной мере снятых или не снятых, понятых или непонятых характеристик. Когда Ф.М.Достоевский и тот же А.Адлер говорят об опасности чрезмерного опосредствования человека в понятиях высокого уровня абстрагирования, то, возможно, эта угроза в определенной степени снижается именно с помощью антиномий, благодаря одной из которых сознание пытается удержать на почве земной жизни неизбежно опосредствованное понимание такого сложного феномена, каким является личность...

Персонологическое мышление, интеллект отечественных ученых накладывает на личность следующие ключевые атрибутивные антиномии (далее показаны антиномии лишь некоторых определений, они связаны через «тире», в скобках же приводятся контекстуальные члены антиномий, взятых из текста теорий):

– Животно-психическая индивидуальность – духовное начало – божественная творческая сила как корень всей нравственной жизни; над-индивидуальное (т.е. социально-индивидуальное); божественное ( – светское) начала; творческое ( – нормативное) начала; создание – поддержка; сохранение – спасение жизни, самопожертвование.

– Объективно-субъективное представление; нервно-психический аппарат.

– Самодеятельное лицо с психологическим складом – индивидуальное отношение к окружающему миру.

– Предельно полное всестороннее развитие своих духовных сил (– ее духовный упадок); богатство одаренности –

бедность примитивности.

– Абсолютное (– относительное); не сама по себе – а из общения с миром ценностей; живой социальный опыт – обращение к Богу.

– Идеальная – реальная личность.

– Внешние действия – преломляются через внутренние условия; психические явления - психические свойства и состояния личности.

– Система отношений – частичное отношение личности.

– Создание культуры – увлеченность ценностями; высший – низший мир; историческая личность – и служение высшему миру ценностей.

– Субъект преобразования мира – на основе его познания, переживания; отношение к нему (– равнодушие).

– Объект – и субъект исторического процесса; объект – и субъект общественных отношений; субъект – и объект общения; субъект общественного поведения – и носитель (объект) морального сознания.

– Уровень развития – способность сознательно и творчески преобразовывать действительность – и самого себя.

– Совокупность врожденных – и приобретенных интеллектуальных качеств.

– Всесторонность (– и односторонность) развития; индивидуальное (– и социальное) богатство; культура материальных – и духовных потребностей.

– Носитель нравственного поступка – результат совокупности поступков и моральных действий; что касается характера – темперамента – и одаренности.

– Наивысший уровень духовного освоения внешнего – и внутреннего мира; их закрытость – и открытость самому себе; приближение к (– и отдаление от) существенного в себе.

– Изменяющаяся личность – изменяющийся мир.

– Открытая (– и закрытая система); постоянно изменяется (– и стабилизируется); самоопределяется в социокультурном пространстве – и индивидуально-психологическом времени; инструмент овладения собственным поведением – и жизнью; собственным будущим (– и прошлым); постоянное превращение культуры – и усвоение в живое индивидуальное жизнетворчество.

– Актер, выполняющий в жизни определенную роль – и жизненный мир как сцена; на которой разыгрываются как драма – важные жизненные события.

– Творческий потенциал как результирующая двух антиномических тенденций: оригинальности – и стереотипности и т.д.

– Интуитивность – и рациональность деятельности.

– Сохранять себя – и постоянно дезорганизовываться, изменяться.

Важно отметить, что в некоторых определениях личности представлены не только парные антиномии, но и последовательные антиномические цепи, которыми охватывается сложная и часто противоречивая сущность личности. На наш взгляд, следует объединить эти антиномии в целостный комплекс, чтобы увидеть еще один совокупный, теперь уже антиномически противоречивый портрет личности... Это обстоятельство требует дальнейшего и более глубокого изучения особенностей персонологического мышления, интеллекта психолога и педагога, работающих с развивающейся личностью. Кстати, эта антиномичность уже используется в некоторых психодиагностических методиках при изучении личности, например, в личностном опроснике Г.Айзенка (ср. фактически антиномические шкалы «экстраверсия - интраверсия», «эмоциональная стабильность – нейротизм»), в семантическом дифференциале и т.д. Интересным примером снятия противоречий в антиномиях являются предложенные создателем теории стресса Г.Селье понятия «альтруистический эгоизм» и «эгоистический альтруизм» и т.д.

Вышесказанное позволяет разработать еще одну совокупную, теперь уже контентно-частотную антиномическую формулу личности. Для этого логично вернуться к контентно-частотной атрибутивной формуле и представить ее в антиномическом виде. При этом первые члены антиномий в такой формуле мы будем выбирать согласно их рейтинговому порядку приведения в контентно-частотной атрибутивной формуле, а вторые альтернативные члены – выявлять в этой же формуле или в общем списке определений (в той их части, которая не вошла в контентно-частотную атрибутивную формулу), или в тексте самих теорий личности. Соответствующий анализ и синтез имеющихся данных позволили разработать следующую контентно-частотную антиномическую формулу личности, в которой в квадратных скобках суммативно (через знак +) представлены упорядоченные антиномические пары (с указанием в скобках после каждого атрибута частоты его приведения в определениях или теориях личности):

**[1.Социальность (37)–12.Индивидуальность (12)] +**
**[2.Самосознание, «Я-концепция» (28)–22.Сознание, сознательность (7)] +**
**[3.Творческость (25)–Нормативность (1)] +**
**[4.Духовность (24)–36.Материальность (3)] +**
**[5.Гуманизм (21)–Варварство (1)] +**
**[6.Жизненность (20)–18.Формальность (8)] +**
**[7.Ценность и самоценность, честь и достоинство (18)–Индифферентность (1)] +**
**[8.Культурность (16)–Природность (1)] +**
**[9.Развитость (16) – Врожденность (1)] +**
**[10.Деятельность (14)–14.Поведение, способность к поступку (10)] +**
**[11.Наличие совокупности, структуры специфических свойств (14)–Случайный набор признаков (1)] +**
**[13. Динамичность, изменчивость (11)–Стабильность, устойчивость (1)]+**
**[15.Психологичность (10)–Биологичность (1)] +**
**[16.Субъектность (9)–27.Объектность (5)] +**
**[17.Относительность (наличие отношений) (9)–Абсолютность (1)] +**
**[19.Системность, интегративность (8)-Суммативность, дифференцированность (1)] +**
**[20.Способность к овладению, усвоению мира (8)-34.Наличие внутреннего мира (3)] +**
**[21.Вершинность (7)–Глубинность (1)] +**
**[22.Качественность (6)–Количественные характеристики (1)] +**

**[24.Историчность (6)–Эволюционность (1)] +**

**[25.Организованность (6)–Спонтанность (1)] +**

**[26.Уникальность (5)–Обыденность (1)] +**

**[28.Способность к решению проблем на основе интеллекта, мышления, интуиции (5)–29.Продуктивность, результативность (4)] +**

**[29.Коллективность (5)–Автономность (1)] +**

**[30.Общительность (5)–Аутичность (1)] +**

**[32.Мировоззрение (наличие взглядов, принципов, убеждений)(4)–Ограниченность, поверхностность восприятия и понимания мира (1)] +**

**[33.Ответственность (3)–Безотчетность (1)] +**

**[35.Идеальность (3)–Реальность (1)] +**

**[38.Диалектичность, антиномичность (2)–Метафизичность, однополярность (1)]…**

К этой антиномической формуле можно добавить те парные антиномии, которые присущи вышеприведенным определениям личности. Значение такой контентно-частотной антиномической формулы состоит, во-первых, в том, что личность характеризуется в ней во всей своей сложности не линейно и абсолютно, а релятивно, посредством своеобразных содержательных дихотомических квантов, что несколько упрощает ее понимание, а во-вторых – сразу же, уже на этапе своего первичного определения, представляет ее как имеющую в себе противоречия, то есть детерминанты развития и саморазвития. А это, как известно, соответствует теоретическим и методологическим положениям отечественной психологии, признающей противоречия источником развития психики и личности. Об этом неоднократно заявляли такие известные психологи, как С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Г.С.Костюк и мн. др.

Личность «по определению» насыщена разнообразными противоречиями, разрешенными или неразрешенными, уравновешенными или неуравновешенными, снятыми или неснятыми, конструктивными или деструктивными, развивающими или тормозящими ее развитие и т.д. Эти противоречия выступают предметом теоретического исследования проблемы личности или решения проблем личности средствами практической психологи. При этом первый, более рейтинговый член каждой антиномии в формуле свидетельствует о том, что противоречие разрешается при развитии личности в целом в его пользу, а первые пары цепи антиномий являются предпочтительней в этом отношении последующих пар в личностно ориентированной работе психологов и педагогов.

Можно утверждать, что в антиномическом понимании личности фиксируются теоретические противоречия, в которых обобщены реальные проблемы личности. Другими словами, в антиномиях такой личности потенциально представлено единство теории и практики психологии и педагогики. При этом некоторые антиномии еще недостаточно или совсем не усвоены практическими психологами, что сужает перечень решаемых ими проблем конкретной личности. Это особенно относится к работе с одаренной, талантливой личностью, диалектичность, антиномичность, противоречивость которой часто бывает более выразительной, чем у обычной личности. Действительно, в перечень проблем такой личности как бы просятся следующие антиномии: животно-психическая индивидуальность; индивидуальность – божественная созидательная сила; сохранение – спасение жизни на основе самопожертвования; стремление к возможно более полному развитию своих духовных сил (– духовный упадок их); богатство одаренности – бедность примитивности; идеальная – реальная личность; положение в обществе (– автономность в обществе); всесторонность (– и односторонность) развития личности; высокий уровень духовного освоения внешнего и внутреннего мира, их закрытость – и открытость самому себе; приближение (– и отдаление) к существенному в себе и т.п.

Итак, есть достаточно оснований считать ортономичность, многоатрибутивность, контентно-частотную атрибутивную иерархичность и антиномичность важными специфическими содержательными признаками обобщенного определения личности и научного персонологического мышления, интеллекта представителей отечественной психологии, которые выступают образцом их творческой производительности в указанной сфере.

Как видно из сравнительного анализа представленных формул определений личности, последние переплетаются между собой, обогащают друг друга и образуют определенную концептуальную призму, через которую можно лучше понять сущность личности и практически использовать это понимание как некий эталон, идеал, общую цель в психолого-педагогической работе по развитию личности в процессе социализации, жизненного и профессионального ее самоопределения. Конечно, указанные особенности совокупной формулы личности, в частности, антиномические особенности, требуют дополнительной верификации, что необходимо для более обоснованного использования этой формулы в работе специалистов. Но уже сейчас можно наметить пути практического применения этих данных.

Приведенная выше контентно-частотная, атрибутивная и антиномическая, формула личности может выступать как план работы с человеком как личностью! Согласно этому плану, практический психолог должен воспринимать и оценивать своего клиента в контексте социальности, рефлексивности, креативности, духовности, человечности, культурности, жизненности, индивидуальности, ценности и самоценности и т.д. Эти качества личности должны соотноситься с их противоположностями. Социальный педагог должен формировать, доформировывать, переформировывать у своего ученика социальность, рефлексивность, креативность, духовность, человечность, культурность, жизненность, индивидуальность, честь и достоинство и т.д. Работодатель, изучая продуктивные возможности личности как кандидата на рабочее место, может подбирать персонал своего предприятия в процессе тестирования, в ходе профориентационной беседы с кандидатом и его стажировки на производстве – путем проверки степени его соответствия профессиональным критериям социальности, самоорганизации, креативности, духовности, гуманизма, культурности, жизненности, индивидуальности, ценности и т.п. В случае необходимости, для конкретизации этой обобщенной формулы можно вернуться к предыдущим стадиям ее разработки, то есть к первичным определениям и теориям личности.

Обнаруженное атрибутивное и антиномическое персонологическое разнообразие характеристик главного предмета психологии – личности – образует уникальные возможности для генерирования последующих оригинальных социально-психолого-педагогических идей и гипотез (например, через формирование неявных антиномий), что важно для дальнейшего развития содержательной личностно-общественно-рефлексивно-творчески-духовно-… ориентированной системы образования и социальной общественной практики, в частности, – при консультативном

участии в ней практических психологов и социальных педагогов. Понятно, что при этом персонолог должен применять психологические операции персонологического мышления, позволяющие работать с личностью в масштабе ее сложных динамических микро-, мини- и макропроявлений. Именно для этого предназначены специфические мыслительные психологические операции анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, индукции, дедукции, конгломерации, систематизации и т.п., благодаря которым психолог и педагог может охватить личность как сложную действительность.

Вместе с тем, работа с личностью, как показывает опыт изучения психики, сознания и мышления человека выдающимся отечественным философом, психологом и педагогом С.Л.Рубинштейном, требует «антиномического» объединения указанных логических операций – наподобие применяемого им «анализа через синтез» (и «синтеза через анализ»). Поэтому, по аналогии с предложенной им схемой снятия антиномических противоречий уже с помощью логических операций, целесообразно продолжить их антиномизацию и использовать «обобщение через конкретизацию» (и, наоборот, «конкретизацию через обобщение»), «индукцию через дедукцию» (и противоположный процесс «дедукции через индукцию»), «систематизацию через конгломерацию» и т.д. На следующем этапе эти антиномические психологические операции можно использовать комплексно и последовательно, что позволит максимально полнее охватить личность и лучше ее понять.

Эти формальные психо-логические мыслительные операции целесообразно дополнить также стратегиями и тактиками творческого восприятия, мышления, воображения, наподобие предложенным В.О.Моляко личностным стратегиям творческой деятельности: аналогизирования и реконструирования (противопоставления), комбинирования и спонтанной, универсальной и моностратегиям – и соответствующим им творческим тактическим действиям и операциям [см. в 151].

Конечно, работа с личностью как сложнейшим в мире явлением требует незаурядного философского, психологического и педагогического мастерства, современные основы которого заложены в исследованиях академика И.А.Зязюна и его коллег [61; 62]. Эта работа не терпит дилетантизма, упрощения, примитивизма, за что приходится сразу или впоследствии расплачиваться неэффективностью, ошибочностью, неудачами, трагедиями – как результатом фактически «неличностного» подхода и т.д.

В связи с этим, персонологическая интеллектуальная деятельность психолога и педагога в работе с личностью может быть охарактеризована следующей последовательностью действий:

1.Формирование исходной интеллектуальной мотивационно-смысловой установки на восприятие и понимание человека как личности во всей ее содержательной и динамической сложности (и бесконечности), иерархичности и противоречивости ее свойств, т.е. контентно-частотной атрибутивной упорядоченности и антиномичности; эта установка должна содержать в себе готовность к сочетанию теоретического и практического компонентов персонологической интеллектуальной деятельности в работе с личностью.

2.Учет совокупной формулы личности как содержательного информационно-познавательного эталона, ориентира, идеала; опора на контентно-частотную, иерархизированную, атрибутивную и антиномическую, формулу личности, которая обеспечивает исходное концептуальное понимание конкретной личности в определенных осознаваемых психологом и педагогом интеллектуальных пределах, но не ограничивается ими.

3.Осуществление этапа формирования цели и задач персонологической интеллектуальной деятельности, что базируется на наиболее актуальных (согласно профилю, профессии, возрасту, гендерной принадлежности, индивидуальности и т.д.) атрибутах и антиномиях конкретной личности – согласно их противоречиям определяются первоочередные и последующие ее проблемы и задачи работы психолога и педагога в контексте той или иной области теоретической или практической психологии, в частности, исследовательской, психодиагностической, креативной, развивающей, консультативной, фасилитационной, психотерапевтической; на этом этапе должны устанавливаться степень соответствия имеющейся индивидуальной модели личности с ее научно определенной формулой и определяться пути повышения степени такого соответствия, предполагающее гармонизацию прогрессивного общественно-индивидуального существования и жизнетворчества личности.

4.Операционно-результативные действия, которые состоят в подборе и использовании адекватных психологических и эвристических мыслительных, интеллектуальных операций, стратегиальных способов решения проблем личности психологом и педагогом, постоянно соотносимых и подчиненных решению личных проблем клиентов, в том числе и на основе снятия противоречий-антиномий и формирования более высокого уровня гармонии между ее личностным самоопределением в обществе и собственном самосознании.

5.На эмоционально-чувственном этапе закрепляются средствами эмоционального интеллекта положительные результаты и отбрасывается негативный опыт осуществления персонологической интеллектуальной деятельности психолога и педагога в работе с личностью.

Таким образом, проведенный контентно-частотный, атрибутивный и антиномический, анализ отечественных определений личности и выявленная характеристика персонологического интеллекта психологов и педагогов свидетельствуют о целесообразности учета результатов данного исследования в психолого-педагогической работе по психическому развитию личности молодежи на основе личностно-общественно-рефлексивно-творчески-духовно-… ориентированного подхода. При этом, разумеется, следует полнее учитывать взаимосоответствие, взаимообусловленность, сложную взаимосвязанность содержательных и динамических характеристик общества и функционирующей в его условиях личности.

Указанное выше намечает пути формирования персонологического интеллекта современных специалистов, который должен сочетаться с мышлением и воображением предыдущих и последующих поколений отечественных персонологов и, приобретая совокупный продуктивный, творческий потенциал, получать перспективы своего совершенствования. Современным философам, психологам, педагогам, социологам следует развивать в себе специфические мотивационные, содержательные, целеформирующие, операционно-результативные и эмоционально-чувственные качества своего персонологического интеллекта, что поможет им в личностно-общественно-рефлексивно-творчески-духовно-… ориентированном выявлении, развитии и самореализации потенциала личности учащейся молодежи. Вместе с тем, необходимо продолжить исследование данной проблемы, учитывая предварительный характер полученных данных и необходимость их дальнейшей проверки и уточнения.

В завершение следует отметить глубокую диалектичность понимания отечественными учеными сущности личности, поскольку ее антиномии являются явными проявлениями особой личностной диалектики – с ее законами единства (целостности) и борьбы (согласования) противоположностей, отрицания отрицания (снятия противоречий), перехода количества атрибутов в высшее качество социального поведения и предметной деятельности и т.д. Неожиданным, но таким понятным после проведения контентно-частотного, атрибутивного и антиномического, анализа и синтеза определений личности является своеобразное подтверждение их результатов… теорией конвергенции В.Штерна, рассматривавшим в свое время развитие психики в контексте единства влияний наследственности и среды. Мы же можем поддержать все более утверждающееся в психологии положение о том, что личность сама имеет в качестве своих сущностных характеристик уникальную способность к конвергенции, конструированию, консолидации, конституированию, конгруэнтности, концентрации, интегративной работе с разнообразными противоположностями, снятию противоречий между ними – как по внутренней антиномической своей природе, так и по персонологическому интеллекту с его «рубинштейновскими логическими операциями» («через») и конвергентными творческими стратегиями В.А.Моляко.

Не удивительно поэтому подтверждение полученными данными прогрессивной созидательной, конструктивной роли личности как продуктивной «единицы общества». Эта субъектная «единица» созидает и совершенствует общество как бы изнутри, она внутренне готова преодолевать и разрешать его противоречия, согласовывать неоднозначную социальную действительность как единое развивающееся целое, в конечном итоге – проявлять себя в «конструировании миров» по А.Г.Асмолову.

Мы можем привести и другие примеры конструктивной роли личности, представленные прежде всего в виде теории политической, экономической конвергенции, предложенной и поддерживаемой такими авторитетными мыслителями, как Дж.Гэлбрейт, У.Ростоу, Я.Тирберген, Р.Арон, П.Сорокин, А.Сахаров, Е.Примаков и др. В их основе лежит идея объединения, а не конфронтации, возможностей противоположных систем. Правильность этой теории блестяще подтверждена опытом «государственной конвергенции» противоположных социальных систем («снимаемых» в ходе такой конвергениции), продемонстрированным, например, политиками скандинавских стран, доказавшими возможность реального сочетания лучших сторон «социализма и капитализма» в целях прогрессивного развития своих государств и народов. Личность выступает во всех приведенных примерах субъектом конструктивной конвергенции, творческого разрешения противоречий, присущих многообразным проблемам, в интересах общества и самой личности. В этом – общественно-историческое значение личности с ее потенциалом социальности, самосознания, творчества, духовности, гуманизма, культуры, жизненности, ценности и самоценности, развития, деятельности и т.д.

Представленную в данном параграфе атрибутивную и антиномическую формулу можно рассматривать как своеобразную контентно-частотную структуру личности, которая имеет свое теоретическое и практическое значение. Однако в персонологии существует более чем столетний опыт построения психологической структуры личности на основе различных вариантов систематизации описывающих ее категорий и понятий.

### 48.2.Трехмерная психологическая, поэтапно конкретизированная, категориально-понятийная структура свойств личности как уникальной ценности

Категория личности исторически вводилась в общественное сознание как сложное содержательное образование, имеющее высший ценностный смысл и выполняющее интегративную функцию объединения отдельных психических свойств в более эффективное целое. Так, по мнению мыслителей эпохи Возрождения, благодаря таким качествам своей личности, как мышление, знания, характер, человек создает новые ценности и поэтому сам становится все возрастающей ценностью. То есть, когда заходит речь о личности, то это означает высочайшее качество психики и психической регуляции деятельности, что обеспечивается в значительной мере благодаря целостному, системному объединению психических функций.

Следует сказать, что к необходимости введения в научный обиход понятия психологической системы в конце XIX века вплотную подошли известные отечественные психологи, среди которых следует прежде всего назвать одесского профессора Н.Н.Ланге, на университетской кафедре которого позже работал С.Л.Рубинштейн. Благодаря этим и другим психологам и физиологам стало возможным использование понятия психологической системы, структуры свойств личности. Именно на это обстоятельство опирался Л.С.Выготский, используя в своей культурно-исторической теории понятия психологической системы, личности, межфункциональной структуры высших психических функций. Он настойчиво говорил о системных, структурных взаимосвязях между самосознанием, мышлением, воображением, другими психическими функциями, придающих психике принципиально новые возможности. По убеждению Л.С.Выготского, установление именно внутрисистемных, внутриструктурных взаимосвязей приводит к появлению новых качественных эффектов в поведении, придает человеческой психике беспредельные возможности, а сами психические функции делает высшими. В этом смысле был прав патриарх украинской психологии Г.С.Костюк, который в середине прошлого века трактовал личность именно как «систему систем». Для нас важно то, что достижение системного эффекта при установлении структурно-функциональных связей между психическими функциями остается актуальной психолого-педагогической задачей и в наше время, является одним из важнейших аспектов развития личности, что часто выпадает из поля зрения современных психологов и педагогов. Формирование целостной психологической структуры личности является важным условием ее развития и эффективной деятельности.

Следовательно, для осознания ценности личности и совокупности ее свойств как уникальных способностей, дарований, талантов целесообразно обращаться к их систематизации на основе психологической структуры личности. А для этого необходимо подробнее раскрыть понятие структуры личности как самого сложного в мире образования. Это означает, что следует отказаться от слишком общего и упрощенного ее толкования и научиться работать с ней, как со структурированной целостной сложностью высшего порядка.

Проблема научного психологического анализа и синтеза структуры личности реально возникла более столетия назад и в наше время серьезно интересует теоретических и практических психологов. Следует вспомнить, что одним из первых вариантов психологической структуры стал «Опросный лист для психофизиологической характеристики профессий и специальностей», предложенный в начале XX века О.Липманом, заведующим Институтом прикладной

психологии в Берлине. Лист включал в себя 151 пункт, которым охватывался исчерпывающий для того времени, хотя и мало упорядоченный, перечень качеств личности, важных для успешного выполнения трудовой деятельности. Этот перечень использовался в 30-е годы Центральным институтом труда в Москве для составления психограмм разных профессий, для проведения консультаций по определению профессиональной пригодности, что значительно улучшало подготовку профессионалов [126].

Почти одновременно с этим, ученик В.М.Бехтерева А.Ф.Лазурский разработал программу исследования личности, отражающую уже достаточно структурированный список психологических понятий, в котором на разных уровнях обобщения и конкретизации была фактически представлена психологическая структура свойств личности, отвечающая условно-рефлекторной логике. На ее основе можно было составить содержательное научное представление о личности, которую сам А.Ф.Лазурский считал настоящим богатством человека [151].

О плодотворности структурного анализа и синтеза качеств личности как ценности свидетельствуют опыт разработки психологической структуры личности и так называемой карты личности, созданной К.К.Платоновым на основе предложенной им во второй половине XX столетия психологической, динамичной, функциональной теории личности [126; 127]. Заслуживает внимания в этом ряду предложенная в 70-е годы прошлого века В.Ф.Моргуном монистическая теория и структура многомерного развития личности [108].

Именно в такой структуре целостно, системно собирается, складывается, хранится в свернутом виде качественный культурно-психологический потенциал личности как ценности, потенциал, готовый актуализироваться, развернуться в ситуациях дальнейшего созидания предметных ценностей культуры и себя, как высшей, ценности.

Следует отметить, что структура выступает также как концептуальный инструмент лучшего понимания феномена личности, что она со временем приобретает сама по себе значительную теоретическую, методологическую, методическую ценность в научной психологии, поскольку с ее помощью становится возможным лучше осознавать всю сложность и ценность личности, более конструктивно осуществлять теоретические и экспериментальные исследования, комплексную психодиагностику личности, психоразвивающие, психокоррекционные, психотерапевтические, консультативные мероприятия. Поэтому теоретическому и практическому психологу полезно будет знать о некоторых общих процедурах построения структуры личности в научной психологии.

В этой связи, целесообразно отметить, что существуют два основных направления создания структуры личности, которые противоположны друг другу по своим методам и результатам. Их можно условно обозначить, как индуктивный и дедуктивный. В индуктивном направлении структура личности выводится из множества конкретных жизненных психологических понятий обычного словаря с помощью определенной статистической процедуры. В ходе же реализации дедуктивного направления структура личности складывается на основе общих методологических принципов и категорий научной психологии, которые постепенно конкретизируются путем использования более конкретных научных психологических понятий и терминов.

Первое из этих направлений может быть представлено, в частности, так называемыми диспозициональными теориями личности. Известный представитель этого направления, Р.Б.Кэттэлл, использовал определенные правила индуктивного умозаключения при построении 16-факторной структуры личности.Он проанализировал 4,5 тысячи черт личности, которые ранее были выделены среди 18 тысяч терминов английского словаря Г.Г.Олпортом и Х.С.Олдбергом. Эти черты были позднее сгруппированы Р.Б.Кэттэллом в 171 группу синонимических понятий. Далее все эти группы оценивались экспертами и подлежали корреляционному анализу. Вследствие этого были выделены 46 корреляционных плеяд, дальнейший факторный анализ которых привел, наконец, к формированию 16 известных факторов [23].

Аналогичную процедуру использовал при создании своей трехфакторной структуры личности Г.Айзенк. В современной отечественной психологии это направление построения психологической структуры личности был поддержан и реализован В.М.Мельниковым и Л.Т.Ямпольским. Особенностью структур этого типа является то, что они охватывают почти весь массив лингвистических данных о личности и систематизируют его путем постепенного обобщения – от предельно конкретных единичных психологических терминов словаря до предельно абстрактных понятий, рассматриваемых как «факторы» структуры личности.

Однако при этом как исходные используются преимущественно житейские понятия обычного языка, наполненные субъективизмом индивидуального и общественного сознания, в отличие от значительно более высокого уровня объективности научных понятий и категорий, которые строятся на основе экспериментального и теоретического обоснования. Если бы можно было положиться на человеческое и общественное сознание, то не было бы нужды в психологической науке. Все необходимые знания о личности можно было бы выводить из словаря с помощью определенных логических или психолингвистических процедур. Ведь системы житейских и научных понятий складываются несколько различными путями, отличающимися по своим сущностным основаниям.

Поэтому, более перспективным для научного понимания структуры личности предстает, на наш взгляд, дедуктивное направление создания психологической структуры личности, основанное на накопленном в научной психологии фонде закономерных знаний о личности: методологических подходах, исходных принципах, категориальных атрибутах определения личности и т.д. Современное состояние психологической науки позволяет последовательно реализовать дедуктивное направление «восхождения от абстрактного к конкретному» при построении психологической структуры личности, постепенно создавая соответствующие «этажи» классификации все более конкретных научных психологических категорий и понятий, обеспечивая формирование объективной, существенной, глубинной психологической структуры личности и на этой основе осуществлять систематизацию профессионально и жизненно важных качеств личности.

В будущем дедуктивное направление построения структуры личности может объединиться с индуктивным. Это требует наличия у психолога обязательного высокого уровня логической культуры, то есть важной для него способности успешно работать с научными психологическими понятиями разного уровня обобщения-конкретизации, владения им дедуктивно-индуктивными, аналитически-синтетическими, обобщающе-конкретизирующими, дифференцирующе-интегрирующими логическими операциями, которые помогают постичь с помощью специально организованного логического мысленного процесса уникальную сложность личности.

Однако это дедуктивное направление не следует представлять упрощенно, линейно, одномерно. Необходимо учитывать накопленный опыт разработки психологической структуры личности на этом пути. В связи с этим, можно выделить как минимум три основных подхода к поиску вариантов структуры личности в русле дедуктивной процедуры, которые, по нашему мнению, целесообразно обозначить, как социально-психолого-индивидуальный, деятельностный и генетически-временной (возрастной).

Анализ научных данных, которые получены в соответствующих исследованиях, свидетельствует о том, что в психологии все глубже понимается ограниченность именно одномерных представлений о структуре личности. В работах А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Ф.Лерша, Г.С.Костюка, К.К.Платонова, В.Ф.Моргуна, Ю.Козелецкого и других психологов продемонстрирована тенденция к выходу за пределы одномерного и синтезу двумерных и многомерных структур личности. Рассмотрим их подробнее.

Примерами одномерной структуры личности, если рассматривать ее в контексте только социально-психолого-индивидуального подхода (с полярностью «социум – индивид»), являются известные модели личности З.Фрейда, К.Юнга, Б.Г.Ананьева, А.Г.Ковалева, А.В.Петровского, В.Н.Келасьева и других психологов. Одномерной, но в деятельностном плане, можно считать структуру личности, предложенную Н.М.Пейсаховым.

Попытку построения двумерной структуры личности предпринял К.К.Платонов. В предложенной им «функциональной, динамичной, психологической структуре личности», в первом, социально-психолого-индивидуальном ее измерении, были выделены четыре главные подструктуры: 1)социально обусловленная подструктура направленности личности, 2) подструктура опыта, в которой, наряду с социальным влиянием, все заметнее ощущается также биологическое, 3) подструктура психических, познавательных процессов, в которой и социальные, и биологические влияния приобретают важную роль и определенным образом уравновешиваются, 4) подструктура биопсихических свойств личности, где биологические влияния преобладают над социальными [126]. К.К.Платонов предложил «наложить» на подструктуры социально-психолого-индивидуального измерения (направленности, опыта, психических процессов, биологически обусловленной подструктуры) еще две подструктуры – способностей и характера. Однако, на наш взгляд, принцип наложения правомерно использовать только по отношению к одной из наложенных подструктур – способностей, рассматривая в широком смысле все качества личности именно как способности, как средства осуществления деятельности. Что же касается подструктуры характера, как совокупности социально детерминированных и сформированных в межличностных отношениях черт личности, то они должны занять свое особое место в социально-психолого-индивидуальном измерении структуры личности, как это делается большинством специалистов.

Исходя из универсального значения способностей, можно утверждать, что они представляют в структуре К.К.Платонова еще одно – временное, генетическое, возрастное, развивающее измерение структуры личности, ведь способности являются результативным показателем развития психических качеств личности на ее жизненном пути, в соответствии с требованиями жизнедеятельности, той или иной деятельности и поведения, развертывающихся во времени.

Следовательно, предложенная К.К.Платоновым двухмерная схема психологической структуры личности может рассматриваться как исходный пункт для перехода к многомерным синтетическим ее вариантам, в которых измерения личности связаны между собой. На пути к этому, однако, необходимо определенное дополнение и уточнение данной схемы.

Так, в социально-психолого-индивидуальное измерение структуры личности целесообразно вставить, наряду с подструктурой характера, расположив ее ближе к социальному полюсу этого измерения, такие важные подструктуры, как психосоциальность и общение. Ведь без психосоциальных качеств и способностей личности к коммуникации и взаимодействию с другими невозможна взаимосвязь между человеком и обществом. В центре же этого измерения личности должна располагаться подструктура самосознания – без нее как «ядра» личности невозможно никакое научное представление о структуре личности. Этот вывод следует из взглядов на личность таких известных исследователей, как У.Джемс, З.Фрейд, К.Юнг, А.Маслоу, К.Роджерс, Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, Г.С.Костюк, П.Р.Чамата, М.И.Борышевский и др. На другом же, индивидуальном, полюсе указанного измерения целесообразно поместить подструктуру психосоматики.

В целом, по нашему убеждению, в социально-психолого-индивидуальном измерении структуры личности должны быть представлены в определенном порядке, соответствующем полярности «социум-индивид», такие базовые подструктуры, как:

А – психосоциальность;
Б – общение;
В – направленность;
Г – характер;
Д – самосознание;
Е – опыт;
Ж – интеллект;
З – психофизиология;
И – психосоматика.

Синтез данного измерения с временным, генетическим, возрастным измерением позволяет определять уровень развития у конкретного индивида задатков и психических способностей на конкретном возрастном этапе становления личности. В этом смысле это измерение можно считать развивающим.

Следует отметить, что К.К.Платонов, подобно А.Ф.Лазурскому, использовал дедуктивный метод в построении психологической структуры личности. Это выразилось в конкретизации каждой из 6 предложенных им общепсихологических базовых подструктур (четырех основных и двух наложенных) на детализирующие их психические свойства. Благодаря этому К.К.Платоновым была построена так называемая карта личности, включающая в себя уже 61 элемент. Карта получила при этом более конкретную психологическую характеристику [126].

Перспективный вариант сочетания двух – «горизонтального и вертикального» – измерений психологической структуры личности осуществил в конце 30-х – начале 50-х годов прошлого века немецкий психолог Ф.Лерш. Он

фактически попытался объединить деятельностный и социально-психолого-индивидуальный (по нашей терминологии) измерения личности – в виде двумерной «горизонтально-вертикальной» схемы построения личности. На этот проект структуры личности в свое время обратили внимание украинские психологи Г.С.Костюк и П.Н.Пелех [123].

По Ф.Лершу, «горизонтальный» параметр или измерение личности образуют психические процессы и функции, которые возникают и развиваются в человеческой личности на основе «закона коммуникации», то есть взаимодействия личности с окружающей средой, ее деятельности и общения. Такой «горизонтальный», то есть функциональный, деятельностный круг внутренней психологической структуры личности состоит из четырех «членов»: *1) мотивационного, 2) чувственного или эмоционального, 3) познавательного, 4) деятельного поведения.*

«Вертикальный» же параметр или измерение личности рассматривался Ф.Лершем как внутренний результат этой психической «горизонтальной» деятельности, как ее внутренние силы. В процессе развития они образуют внутренние наслоения в форме «диспозиций», психических свойств, навыков, привычек и т.д. Они не являются чем-то статичным, а динамичны, так как участвуют в «горизонтальной» деятельности личности. Такими основными наслоениями или подструктурами «вертикального» измерения личности являются: «личностная надстройка», «эндотимная основа личности» – ее внутренние побуждения, стремления, проблемы и чувства, как мотивы человеческой деятельности; «внешний объем переживаний личности» – ее ощущения, восприятие, воображение, память, фантазия, мышление, деятельное поведение и т.п.; «жизненная основа личности» – совокупность органических процессов живого существа, среди которых наиболее важными являются физиологические процессы в нервной системе.

Введение Ф.Лершем «горизонтального», деятельностного измерения в структуру личности наделяет ее реальными атрибутами субъекта деятельности, придает ее активности действительно продуктивный характер. Именно этому способствует дифференциация им данного измерения личности на четыре элемента – мотивационный, чувственный (эмоциональный), познавательный и деятельный.

Учитывая современные данные о деятельности, полученные в исследованиях П.К.Анохина, Н.А.Бернштейна, П.А.Гончарука, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, Г.С.Костюка, В.М.Русалова, Н.Ф.Талызиной и других специалистов, мы считаем возможным уточнить структурные компоненты деятельности и, соответственно, деятельностного измерения личности и представить их в такой психологической последовательности:

1) потребностно-мотивационный компонент;

2) информационно-познавательный;

3) целеформирующий (принятие решения о цели, формирование замысла, плана, программы деятельности и т.д.);

4) операционно-результативный (инструментальные средства выполнения решения, достижение результата деятельности);

5) эмоционально-чувственный компонент.

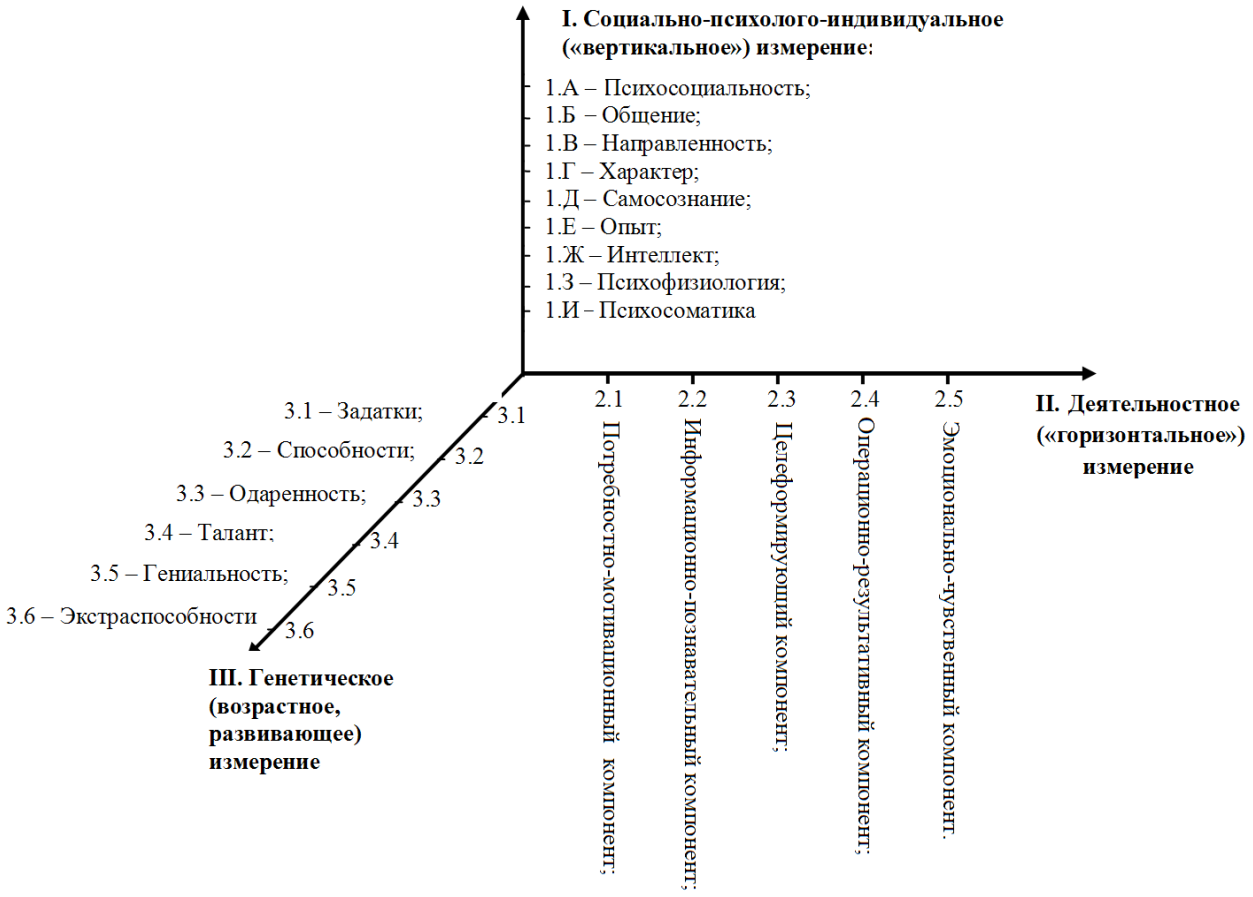



Рис. 1. Трехмерная психологическая структура личности на 1-3 этапах конкретизации соответствующих категорий и понятий научной психологии.

Смысл двумерной «горизонтально-вертикальной» структуры, по Ф.Лершу (и мы согласны с ним в этом), заключается в том, что каждая подструктура («диспозиция») личности вносит свой системный вклад в регуляцию

деятельности и поведения. И, наоборот, требования по эффективной организации и осуществлению деятельности в меняющихся условиях окружающей среды постоянно формируют поуровневую, по подструктурам, организацию свойств личности. Как отмечает Г.С.Костюк, дополняя Ф.Лерша, «свойства личности, образующиеся в ходе деятельности, добавляются в структуру ее последующей деятельности, испытывают в ней различные изменения, дифференцируются, интегрируются и становятся компонентами более сложного целого, каким является структура личности, то есть устойчивая и вместе с тем, динамическая система психических свойств» [80]. Отметим то обстоятельство, что при наличии подструктуры самосознания личность овладевает собственными качествами и поэтому Г.С.Костюк называет качества личности ее свойствами (присвоенными качествами). Это в полной мере соответствует взглядам Л.С.Выготского на личность, которую он отождествлял с самосознанием, благодаря которому она овладевает своей психикой и поведением.

Этот процесс имеет временную характеристику, он включен в возрастное развитие личности, в течение жизни человека, поэтому и возникает необходимость введения в структуру личности, наряду с социально-психолого-индивидуальным и деятельностным, также временного, генетического, возрастного, развивающего измерения.

Сравнивая перечисленные выше варианты психологической структуры личности между собой, сопоставляя проявленные при этом тенденции с существующими методологическими подходами к познанию и развитию личности, а также с принципами психологической науки (детерминизма, отражения, единства психики и деятельности, развития психики, системно-структурным), мы считаем, что целесообразно использовать при построении психологической структуры личности именно три взаимосвязанные базовые измерения (см. рис. 1):

На рисунке 1 представлены три основные измерения личности:

Первое измерение (1) – социально-психолого-индивидуальное, «вертикальное», с присущими ему подструктурами личности (1.А – 1.И).

Второе измерение (II) – деятельностное, «горизонтальное», которое дифференцируется на соответствующие компоненты деятельности и поведения (2.1 – 2.5).

Третье измерение (III) – временное, генетическое, возрастное, развивающее, характеризующее уровень развития качеств личности, ее задатков и психических способностей, степень овладения и развития которых превращает их в свойства личности; в контексте обеспечения успешности деятельности их можно обозначить как задатки, способности, дарования, таланты, гениальность, экстраспособности (3.1 – 3.6).

Эти измерения целесообразно рассматривать как единую систему базовых категориальных параметров целостной психологической структуры личности. Средством их сочетания в систему взаимосвязанных параметров личности целесообразно считать ортогональный принцип, согласно которому в физике и математике целостно соотносятся между собой три измерения пространства. Однако, в психологической структуре личности он используется не в строго математическом смысле, а как определенный способ установления и презентации внутренних системных связей между базовыми элементами модели личности. По этому принципу, каждый элемент психологической структуры личности испытывает системные воздействия и системно соединяет в себе функции не менее трех главных типов - социально-психолого-индивидуального, деятельностного и временного (генетического, возрастного, развивающего), которые соответствуют трем базовым измерениям личности. Вместе они образуют психологическое пространство личности.

Кроме того, каждое из трех измерений имеет собственное внутреннее строение, которое образовано соответствующими подструктурами, компонентами, уровнями развития, являющимися взаимосвязанными между собой и могущими быть дифференцированными дальше. Учитывая вышеупомянутое, можно считать такую модель психологической структуры личности действительно многомерной, системной. Кстати, она может быть дополнена дополнительными измерениями, например, аксиологическим, валеологическим и т.д. Это означает, в частности, что все элементы указанной структуры личности, как высшей ценности, должны иметь при анализе аксиологическую составляющую, а в контексте отклонения от нормы – и валеологическую.

Для обобщенного понимания указанных тенденций ортогенеза, интеграции, развития, в целом – прогресса личности, целесообразно уже на уровне общего аксиологического взгляда на структуру личности употреблять термин подъема и понижения уровня личностности. Движение в направлении, совпадающий на рис. 1 со стрелочками в каждом из трех измерений, мы называем подъемом личностности, ценности личности, а в противоположном направлении - ее понижением (включая и содержание этого понятия, и подструктурно-качественные, и продуктивно-деятельностные, и вершинно-акмеологические моменты) и т.д.

Еще одним аспектом подъема-понижения личностности в структуре личности как ценности является, если иметь в виду универсальность этих понятий, процесс восхождения-нисхождения в процессе конкретизации и обобщения исходных понятий структуры личности.

Осуществляя логико-психологический, дедуктивный анализ и синтез структуры личности, надо постоянно осознавать, на каком этапе «восхождения от абстрактного к конкретному», то есть обобщения и конкретизации при применении категориально-понятийного аппарата психологической науки, ведется построение этой структуры. В разработанном нами варианте трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности пока рассматриваются пять этапов конкретизации структурного представления о личности, хотя их в макроструктурно-микроструктурном масштабе рассмотрения может быть больше.

Так, если говорить о собственно понятии «психологическая структура личности», как об определенной стороне и важном аспекте ее системной характеристики, то есть сложной социально-психолого-индивидуальной по своей природе системы с определенными психическими свойствами, которые постоянно развиваются и реализуются в деятельности и общении, то это понятие можно считать наиболее обобщенным и на данном этапе малосодержательном. В связи с этим, данное понятие можно условно отнести к наиболее абстрактному уровню обобщения, с которого должен начинаться процесс его конкретизации и аксиологизации. То есть, можно считать этот уровень **первым этапом** конкретизации структурно-психологического представления о личности.

**Второму этапу** конкретизации свойственно рассмотрение трех выделенных ранее измерений: социально-психолого-индивидуального, деятельностного и временного (генетического, возрастного, развивающего) как базовых категориальных параметров психологической структуры личности. Кстати, этот этап конкретизации соответствует

уровню конкретности дефиниции личности. Ведь личность – это человек с системой социально, психологически и индивидуально определенных свойств, которые выступают системным регулятором эффективной деятельности и поведения, развиваются в успешной содеятельности и общении с другими людьми в специально организованном обществе и имеют своим продуктом культурные, духовные и материальные ценности и, самую главную среди них - собственную и другую личность, как высшую ценность. Итак, этот этап конкретизации может быть представлен в виде трех осей ортогонального типа – см. на рис. 1. Отметим, что на этом этапе заметно возрастает атрибутивное богатство пусть еще достаточно обобщенных, но уже заметно конкретизированных ее признаков.

На **третьем этапе** конкретизации структуры личности ведется дифференцированный и интегративный анализ и синтез составных элементов указанных измерений: подструктур социально-психолого-индивидуального измерения (психосоциальность, общение, направленность, характер, самосознание, опыт, интеллект, психофизиология, психосоматика), компонентов деятельностного измерения (потребностно-мотивационный, информационно-познавательный, целеформирующий, операционно-результативный, эмоционально-чувственный) и уровней развития в рамках временного (генетического, возрастного, развивающего) измерения (задатки, способности, одаренность и т.д.).

Обратим внимание здесь на III-е – временное, генетическое, возрастное, развивающее измерение, т.е. измерение фило- и онтогенетического развития личностных качеств, свойств (рис. 1). Именно это измерение наиболее очевидным образом демонстрирует растущую ценность личности, в целом, и ее новообразований, как отдельных, так и в их системе. Это достаточно четко обозначено термином «подъем личностности», чему прямо соответствуют предусмотренные в данном измерении позиции: 3.1 – задатки, 3.2 – способности, 3.3 – дарования, 3.4 – таланты, 3.5 – гениальность и 3.6 – экстраспособность. Эта «открытая в бесконечность размерность» данного измерения (III), так же, как и других двух (I и II), что ортогонально (напомним, что термин «ортогенез» означает «усложнение») связаны между собой, соответствует известному положению многих психологов и педагогов о неограниченном характере развития творческого, продуктивного, духовного потенциала личности, о ее возвышении в направлениях, определенных тремя указанными измерениями ее структуры.

Однако, подъем, развитие творческого потенциала личности от уровня задатков и способностей до уровня одаренности, талантливости, гениальности и т.п. (временное, генетическое, возрастное, развивающее измерение) может произойти только при достижении возрастающего успеха деятельности личности (деятельностное измерение), что, в свою очередь, должно быть обеспечено сформированностью (в социально-психолого-индивидуальном измерении) таких подструктур, как психосоциальная, коммуникативная, мотивационная, характерологическая, рефлексивная, компетентностная (опыт), интеллектуальная, психофизиологическая, психосоматическая - на уровнях от задатков до способностей, дарований, талантов, гениальности, экстраспособностей. Итак, категориально-понятийный круг замкнулся, как и подобает системному характеру структуры личности.

Если бросить аксиологический взгляд на одаренную, талантливую личность с точки зрения деятельностного измерения, то всякая успешная деятельность (игровая, учебная, спортивная, военная, трудовая, профессиональная и т.д. – их более 40000 разновидностей) не может обойтись без соответствующих «профильных» видов задатков и способностей. И в каждой конкретной деятельности они должны быть определенным образом развиты - на любом из указанных уровней (3.1-3.6) в определенных «профильно» развитых комбинациях.

Конечно, с точки зрения деятельностного измерения, вместе с психологической классификацией способностей и дарований (психосоциальных, коммуникационных, мотивационных, характерологических, рефлексивных, компетентностных, интеллектуальных, психофизиологических, психосоматических) должна использоваться также предметная их классификация (трудовые, спортивные, эстетические, педагогические, управленческие и т.п. способности и дарования). В предметной классификации названия способностей и одаренностей соответствуют общепринятым предметным обозначениям деятельности, которые в этом плане более удобны для употребления. Но каждый раз, особенно при проведении психолого-педагогического исследования, следует обращаться к психологической классификации способностей и одаренности, через которые реализуются определенные виды предметной деятельности.

**Четвертый этап** конкретизации заключается в привлечении в состав психологической структуры личности понятий общепсихологических качеств, функций, процессов, которые конкретизируют категории предыдущего этапа. Они образуют систематизированную (на основе организованного определенным образом восхождения от абстрактных категорий к конкретным психологическим понятиям) матрицу психологических процессов, функций, свойств. Она изображена в виде таблицы 1. Фактически, таким образом образуется единая общепсихологическая классификация психических свойств личности как субъекта деятельности, что соответствует общим требованиям выполнения личностью человеческой деятельности и поведения. Вместе с тем, это есть и более подробная психологическая классификация способностей и одаренностей личности, обеспечивающих успешное выполнение ею определенных видов предметной деятельности.

Отметим, что в этой матрице приведены только подструктуры социально-психолого-индивидуального и компоненты деятельностного измерений. Третье, временное (генетическое, возрастное, развивающее) измерение психологической структуры представлено в виде нормативного списка психических свойств личности взрослого человека. Для презентации других возрастных стадий развития личности необходимо строить соответствующие им возрастные нормативные матрицы, в которых будут определены наличие, характер и степень развития указанных психических свойств для каждого возраста.

Как видно из обзора матрицы, избранный принцип построения психологической структуры личности можно использовать для систематизации психических свойств человека, для их системного изучения, аксиологического понимания, развития и использования. Вместе с тем, этот принцип позволяет осуществить дальнейший целенаправленный анализ и синтез психологической структуры личности на последующих этапах конкретизации и перейти к разработке профильных и профессиональных моделей личности.

По этой матрице, каждая из приведенных в соответствующих подструктурах базовых способностей, свойств личности состоит из более конкретных взаимосвязанных элементов.

Таблица 1.

**Общепсихологическая структура (матрица) функций, процессов, состояний, свойств, способностей, дарований личности**

| Компоненты деятельностного измерения Д / Подструктуры С-П-І-измерения | Потребностно-мотивационный компонент | Информационно-познавательный компонент (прием, поиск, переработка информации) | Целеобразующий компонент (принятие решения) | Операционно-результативный компонент (выполнение решения, выработка духовного продукта деятельности с определенным качеством) | Эмоционально-чувственный компонент |
|---|---|---|---|---|---|
| Психо-социальность | Социальные потребности, мотивы, установки, ожидания | Социальное познание, атрибуция, идентификация | Социальные ориентации, отношения, притязания, прогнозирование, целеобразование, планирование, намерения | Социальные достижения: *статус, гражданская позиция, роль, профессия, должность* | Социальные эмоции, чувства, переживания: солидарности, сплоченности, общности, доверия |
| Способность к общению | Потребности и мотивы общения (афилиация) | Обмен информацией (коммуникация) | Понимание партнера по общению (перцепция) | Межличностное взаимодействие (интеракция): *разнообразные сообщества – партнерские, дружественные, групповые, общественные* | Эмоционально-чувственные компоненты общения: симпатия (атракция), антипатия, эмпатия, апатия |
| Направленность | Основные желания и мотивы поведения | Главные познавательные интересы | Идеалы, убеждения, цели | Стремление и воля в достижении цели: *установки, смыслы, идеалы, планы, проекты* | Эмоционально-чувственная основа направленности |
| Характер | Мотивационные черты характера | Информационно-познавательные черты характера | Черты целенаправленности характера | Черты производительности характера: отношения | Эмоционально-чувственные черты характера |
| Самосознание | Потребность в самоосознании собственной личности | Самопознание и самооценка личности | Саморегуляция и самоконтроль на основе цели | Самореализация и самосовершенствование: *внутренний мир личности* | Эмоционально-чувственные компоненты самосознания |
| Опыт | Мотивационный опыт | Система знаний, картина мира | Система умений | Система привычек и навыков достижения результата: *образованность, опыт, мудрость, компетентность, мировоззрение* | Эмоционально-чувственный опыт |
| Интеллект | Атенционные установки | Объем и переключение внимания | Направленность и концентрация внимания | Распределение внимания: *организованность интеллектуальных действий в пространстве* | Атенционные эмоции (удивление) |
| | Интеллектуальные установки | Сенсорно-перцептивные процессы | Мыслительные и имажинативные процессы прогнозирования | Представления: *образы, идеи, понятия, визуальные концепты, теории* | Интеллектуальные эмоции и чувства (сомнение, вдохновение) |
| | Мнемические установки | Образная и понятийно-логическая память | Память в футурогенной функции | Двигательная память: *организованность интеллектуальных действий во времени* | Эмоциональная память |
| Психофизиология | Психофизиологические установки | Сенситивность, эргичность нервной системы | Подвижность, темп, пластичность нервной системы | Работоспособность нервной системы: *производительность, оперативность, эффективность труда* | Эмоциональность, чувственность нервной системы |
| Психосоматика | Установочные потребностно-мотивационные психосоматические диспозиции органов и всего тела (постановка, поза тела, выражения лица) | Ориентировочные информационно-познавательные состояния, жесты и движения органов чувств и всего организма | Целеустремленные диспозиции органов тела и всего организма ("Мыслитель" Родена), программирующие движения | Производительные преобразующие сенсо-моторные, перцептивно-действенные, интелектуально-деятельностные движения органов тела и всего организма, оснащенные определенными орудиями: *материальные, материализованные и идеальные продукты* | Экспрессивные, пластичные эмоционально-чувственные выражения лица (мимика), отдельных органов и всего тела (пантомимика), что особенно проявляется у актеров театра, балета, кино, цирка и т. п. |

Так, в подструктуре общения могут быть выделены мотивационно-коммуникативная (аффилиация), собственно коммуникационная (коммуникация в узком смысле, как способность к обмену информацией), перцептивно-коммуникационная (перцепция, понимание партнера по общению), интеракционно-коммуникативная (интеракция, взаимодействие), коммуникативно-эмоциональная (эмпатия, симпатия, апатия, антипатия) составляющие.

Если же рассмотреть подструктуру интеллекта, то в ней системно взаимосвязаны между собой аттенционные (внимание), мнемические (память), сенсорные, перцептивные, мыслительные (мышление) и имажинативные (воображение), интеллектуально-чувственные (чувство удивления, вдохновения, сомнения) и другие способности.

Таким же образом дифференцируется каждая подструктура личности на этом четвертом этапе конкретизации категориально-понятийной структуры личности. Особенностью этой матрицы является указание на операционально-результативный характер деятельности личности, для чего в четвертой колонке курсивом выделены *основные результаты* деятельности каждой подструктуры личности, из которых складывается *общий продукт* деятельности личности.

Подчеркнем в этом месте также то обстоятельство, что ценность личности, наглядно и содержательно представленная в указанной матрице, касается всех ее подструктур, компонентов и уровней развития. В этом плане мы можем говорить о наличии аксиопсихологической характеристики, ценностных аспектов психосоциальности, общения, направленности, характера, самосознания, опыта, интеллекта, психофизиологии, психосоматики личности, всех компонентов ее деятельности – потребностно-мотивационного, информационно-познавательного, целеформирующего, операционально-результативного, эмоционально-чувственного, и всех уровней развития личности, представленных в ее задатках, способностях, одаренности, талантах, гениальности и экстраспособностях.

Далее, на **пятом этапе** конкретизации, становится возможной классификация специальных качеств, собственно способностей, одаренности личности по отношению к определенным видам профессиональной деятельности, например, естественно-научной, производственной, управленческой, экономической, педагогической и т.д. Такой подход в полной мере согласуется с общепринятым определением способностей как индивидуально-психологических особенностей человека, которые способствуют успешному выполнению им той или иной деятельности. Такое понимание способностей присуще Б.М.Теплову, К.К.Платонову, Г.С.Костюку, Е.А.Голубевой и другим психологам.

Следовательно, переход от четвертого к пятому этапу конкретизации связан с учетом требований, предъявляемых к личности при ее включении в выполнение конкретных видов профессиональной деятельности, ролевого поведения, имеющих свой специфический предмет, цели и средства. Другими словами, созданную таким образом классификацию специальных психических свойств, способностей личности можно рассматривать как подробную систематизированную психограмму определенного профиля или профессии, как основу составления соответствующей профилограммы, профессиограммы одаренности или таланта.

В теоретическом плане предложенная концепция психологической структуры личности должна развиваться и дальше, в частности, на пути уточнения характеристик личности как системы, в частности, - установления сущности взаимосвязей между ее элементами. Однако уже на этом этапе своей разработки она может использоваться и в практическом плане. Это касается, прежде всего, профильных и профессиональных психологических моделей личности, на основе которых возможно значительно эффективнее осуществлять психологический отбор кандидатов на профессиональную подготовку, проводить оптимальную расстановку кадров, лучше выявлять и реализовывать продуктивный потенциал работников.

Разработка идеальной модели личности конкретного профиля – сложная задача. Ее решение требует изучения соответствующих научных данных, выделения в специальной литературе профессионально важных для данного профиля или профессии качеств, специальных способностей личности, составления достаточно полного их перечня и его систематизации по логике построения психологической структуры личности. В соответствии с концепцией трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности нами разработан ряд идеальных моделей личности, которые принадлежат к естественно-научному, гражданскому и управленческому профилям. Они содержат систематизированные перечни профессионально важных качеств, способностей личности ученого (155 качеств), гражданина (162 качества) и менеджера (250 качеств) [145; 146; 149; 151; 154; 155].

Такое концептуальное категориально-понятийное представление о личности имеет теоретическое и практическое значение. Его теоретическое значение состоит в том, что благодаря ему личность понятийно выступает как идеальное «системное качество», как результат прогрессивного, культурного, гуманистического развития (вспомним положение К. Юнга о «параде прогресса» в его теории личности) и как фактор детерминации процесса создания предметного мира и новых поколений личностей с определенными человеческими качествами, очеловечивающими мир.

С практической точки зрения, именно на такую качественно структурированную, ценностную характеристику личности следует ориентироваться в построении методов изучения, психодиагностики, воспитания, профильного обучения, развития личности, личностного и профессионального самоопределения учащейся молодежи, ее самоактуализации на основе «проекта жизни» (А.К.Дусавицкий [см. в 51]) и т.д.

Приведенная категориально-понятийная структура личности является, конечно, абстрактной, обобщенной моделью, которая, однако, необходима для эффективного понимания конкретной эмпирической структуры реальной личности. Для достижения этого данная модель должна быть наполнена конкретным психологическим содержанием - через наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент и т.д.

В соответствии с концепцией трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности, нами разработана специальная психологическая классификация способностей личности к научной деятельности. Она создана путем конкретизация общих психологических свойств, функций, процессов в соответствии с требованиями эффективности труда ученого в области научных исследований и инновационной деятельности. Эта структура представлена в виде классификации соответствующих качеств личности ученого в табл. 2. В ней применяются три вида нумерации. Первый вид (литерный) нумерации указывает на подструктуру личности, второй вид (литерно-цифровой) нумерации – на субподструктуру. Третий вид (двухпозиционный цифровой) нумерации определяет общий порядок приведения способностей в классификации (первая цифровая позиция) и преимущественную принадлежность способности к тому или иному компоненту деятельности (вторая цифровая позиция).

Рассматривая возрастную принадлежность данной классификации, следует отметить, что она отражает уровень профессиональной зрелости творческой личности ученого. Ее целесообразно рассматривать как идеальную модель личности исследователя естественнонаучного профиля, т.е., как идеал для предыдущих возрастных этапов - подросткового, юношеского, молодости, как перспективу развития творческой личности этого профиля. При этом она

является совокупной идеальной аксиологической моделью потому, что сочетает в себе большинство из известных в научной литературе наиболее ценных психологических качеств, которые присущи творческим личностям выдающихся деятелей науки и техники, что привели их к выдающимся достижениям.

Применение предложенной классификации должно обеспечивать практическую работу педагога по развитию творческой личности ученого у учащихся. Речь идет о ее непосредственном использовании в классе, кружке, студенческой группе, где обычно собрана учащаяся молодежь с различными индивидуально-психологическими предпосылками и уровнями развития творческих способностей.

Таблица 2

КЛАССИФИКАЦИЯ СВОЙСТВ, СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНОГО

***А.Психосоциальные качества личности ученого***

**А-1.Психосоциальные установки и диспозиции личности ученого**

1.1.Осознание ученым общественной потребности в его науке, социальные мотивы его научного творчества, профессиональные установки, ожидания ученым признания в обществе, общность научных интересов с коллегами.

2.2.Социальное осознание ученым своей профессии, идентификация ученого с коллегами и должностными ступенями профессионального становления.

3.3.Социальные ориентации ученого, отношения с коллегами, карьерные притязания, прогнозирование научного роста, овладение научными званиями и степенями, планирование исследований, научно-кооперативные намерения по совместному проведению исследований.

4.4.Социальные достижения ученого: обогащение научного корпоративного опыта, статус и авторитет в научном сообществе, гражданская позиция ученого, профессиональные роли и должностной рост.

5.5. Социальные корпоративные эмоции, научные чувства, переживания когнитивных противоречий, солидарность с учеными по единому научному пространству, сплоченность с коллегами по научным ассоциациям и международным научным организациям, доверие к обществу и государству.

***Б. Способности личности к научному общению***

**Б-1. Способности к творческим контактам в литературной форме**

6.1. Потребность в новой научной, технической информации.

7.2. Способность к поиску и получению научной, технической информации (знаний, идей), которая содержится в книгах, статьях ученых, инженеров, писателей.

8.3. Способность к систематизации фактов, знаний, к ведению заметок, конспектов, дневников наблюдений или к созданию коллекций.

9.4. Способность к письменному изложению своих мыслей, идей в виде статей, тезисов, заметок, к созданию рассказов, стихов, научных, исторических, фантастических произведений и т.д.

10.5. Любовь к чтению научной, технической, фантастической литературы.

**Б-2. Способность к установлению устных научных контактов с творческими людьми в индивидуальной и коллективной формах**

11.1. Потребность в общении с творчески мыслящими людьми, учеными, инженерами в условиях дискуссий, дебатов, семинаров, конференций, форумов, частных деловых встреч.

12.2. Способность к поиску и получению новой научной и технической информации в ходе устного общения с творчески мыслящими людьми при диалоговом и коллективном обсуждении научных проблем.

13.3. Способность к пониманию новых, нестандартных мыслей, идей, которые выдвинуты собеседниками в ходе обсуждения перспективных научных проблем, планов, программ - как в ходе непосредственного общения, так и с помощью компьютерных информационных систем.

14.4. Способность к выступлению с научным сообщением, докладом, лекцией перед коллегами.

15.5. Чувство профессиональной чести и одновременно уважительное, корректное отношение к научным взглядам собеседников в процесе устного общения в группе.

**Б-3. Способность к творческому научному диалогу**

16.1. Потребность в творческом диалоге, общении с человеком, который вас понимает.

17.2. Способность объективно, разносторонне воспринимать личность другого человека без недооценки или переоценки ее качеств.

18.3. Способность правильно понимать другого человека, выяснять факторы его поведения, входить в его положение.

19.4. Способность влиять на собеседника, убеждать его в правильности собственных представлений.

20.5. Тактичное, интеллигентное отношение к партнеру по общению, уважение к его интересам, способность к сопереживанию.

**Б-4. Способность к творческому взаимодействию с коллегами в научном коллективе**

21.1. Потребность в творческом сотрудничестве с членами коллектива.

22.2. Способность к восприятию, обсуждению и разработке идей в ходе творческих контактов в коллективе.

23.3. Способность к коллективному принятию творческих решений.

24.4. Способность организовывать творческие группы, становиться их лидером, налаживать деловое сотрудничество между их членами.

25.5. Чувство уважения к мнению коллектива, взглядам людей, которые входят в него.

***В. Направленность личности ученого***

**В-5. Активная естественно-научная направленность**

26.1. Желание расширять свой научный, технический кругозор, углублять эрудицию в сфере естественных наук.

27.2. Широта интересов в области естественных наук, техники, культуры.

28.3. Склонность к предвидению тенденций развития определенной сферы науки и техники.

29.4 Стремление к систематизации существующих научных знаний, к созданию собственной научной картины мира.

30.5. Любовь к природе и ее познанию.

**В-6. Направленность на поиск гармонии в мире**

31.1. Желание творчески совершенствовать существующую картину действительности и реальную окружающую среду.

32.2. Интерес к новым фактам, закономерностям в науке, технике, искусстве, жизни.

33.3. Склонность к тому, чтобы заглянуть в будущее, представить его в мыслях более совершенным.

34.4. Стремление к улучшению существующих научных знаний и технических объектов.

35.5. Чувство гармонии, совершенства, красоты мира.

**В-7. Гуманистическая, духовная направленность**

36.1. Желание приносить добро, пользу людям и обществу своим научным трудом.

37.2. Интерес к духовным ценностям, к моральным, эстетическим, интеллектуальным основам жизни людей и собственной научной деятельности.

38.3. Склонность к познавательной активности, опережающей действительность и соответствущей духовным устоям.

39.4. Стремление достигать новые результаты в научных занятиях, которые полезны людям, и воплощать их в жизнь.

40.5. Чувство гуманизма, любви к людям.

**В-8. Направленность на осуществление творческого, продуктивного труда**

41.1. Желание осуществлять высокую творческую миссию в жизни своей научной деятельностью.

42.2. Глубокий интерес к познанию, открытию нового, непрерывным творческим поискам в любое время дня и ночи, на занятиях, дома, на отдыхе.

43.3. Склонность к постановке творческие целей, к формированию новых планов, проектов в определенной области науки и техники.

44.4. Стремление систематически и плодотворно работать над определенной научной, технической идеей, программой, проектом.

45.5. Преданность творческой цели, проблеме, задаче, вера в нее.

***Г. Характер личности ученого***

**Г-9. Черты характера порядочного, интеллигентного человека**

46.1. Порядочность, доверчивость, откровенность в отношениях с людьми.

47.2. Научная, профессиональная, человеческая честность.

48.3. Стиль непосредственности, внутренняя свобода, раскрепощенность.

49.4. Смелость разума и духа, готовность к риску во имя достижения научной истины.

50.5. Чувство ответственности перед людьми и собственной совестью.

**Г-10. Черты характера целеустремленного, решительного, настойчивого человека.**

51.1. Любознательность исследователя.

52.2. Заинтересованность в творческой работе.

53.3. Целенаправленность.

54.4 Настойчивость, упорство, безграничное терпение при размышлении над научными вопросами, при исследовании сложных проблем.

55.5. Чувство толерантности, терпение к неясности в начале познавательной деятельности.

**Г-11. Черты характера творческого, оригинального человека**

56.1. Инициативность в процессе поиска и определения перспективного направления познавательной деятельности.

57.2. Оригинальность, способность к избеганию шаблонов.

58.3. Планомерность, методичность в творческой научной деятельности.

59.4. Смекалка, изобретательность.

60.5. Остроумие, чувство юмора, способность воспринимать смешное.

**Г-12. Черты характера старательного, делового человека**

61.1. Требовательность к себе.

62.2. Взыскательность, способность не довольствоваться приближенными сведениями, а уточнять, доходить до сути первоисточников, учитывать мнение специалистов.

63.3. Критичность ума при оценке перспектив исследования.

64.4. Дисциплинированность, организованность, аккуратность при выполнении разнообразных дел, связанных с проведением исследований.

65.5. Чувство здравого смысла.

***Д. Самосознание личности***

**Д-13. Способность к адекватному самоосознанию качеств собственной личности**

66.1. Потребность в самоосознании своей личности.

67.2. Способность к самоосознанию собственных достоинств и недостатков, в сравнении с другими людьми.

68.3. Способность к самоосознанию своих качеств как причин успехов и неудач и учета этого при постановке цели исследовательской деятельности.

69.4. Способность объективно, самокритично оценивать себя, опираться на имеющиеся собственные силы и на этой основе добиваться заметных результатов в творческой деятельности.

70.5. Чувство реализма в самоосознании своих качеств без лишней самоуверенности или, наоборот, самоунижения.

**Д-14. Способность к самопознанию и самооценке собственной личности**

71.1. Потребность в самопознании.

72.2 Способность к самонаблюдению, самопознанию и самооценке собственных качеств, поступков, действий и возможных субъективных трудностей на пути исследовательской деятельности.

73.3. Способность к размышлениям, анализу, изучению своих действий, поступков, к правильному пониманию себя, своих склонностей, способностей, черт характера, чтобы эффективно разрабатывать реальные цели, планы познавательной деятельности.

74.4. Способность контролировать себя, свои мысли, поступки, действия, осознавая, что от этого зависит успех в поведении и творческой деятельности.

75.5. Чувство собственного достоинства, уважения к себе, вера в себя.

**Д-15. Способность к самоорганизации собственной творческой деятельности.**

76.1. Потребность в самоорганизации познавательной деятельности.

77.2. Способность к систематическому изучению всей необходимой информации о проблеме, которую следует решить, и о своих возможностях, чтобы лучше подготовиться, прежде чем начать дело.

78.3. Способность к планированию заранее своих действий при подготовке к научным занятиям, к экспериментам и анализу их данных и т.д.

79.4. Способность к проявлению воли и характера, к мобилизации всех своих ресурсов на выполнение тяжелой и, возможно, иногда не очень интересной, но необходимой работы, которая требует значительного времени и сил.

80.5. Способность к управлению своими желаниями, чувствами, эмоциями и, если нужно, к сознательному сдерживанию их.

**Д-16. Способность к самосовершенствованию собственной личности**

81.1. Потребность в непрерывном самосовершенствовании своей личности.

82.2. Способность к поиску и нахождению высоких нравственных идеалов, образцов поведения и сопоставления с ними качеств своей личности, чтобы определить целесообразное направление самосовершенствования.

83.3 Способность разрабатывать реальные планы самовоспитания своей личности на продолжительный период.

84.4. Способность эффективно выполнять намеченную программу самовоспитания, контролировать ход ее реализации, как бы это ни было трудно.

85.5. Чувство удовлетворения от духовного, то есть нравственного, эстетического, интеллектуального самосовершенствования и професионального роста в процессе самовоспитания.

***Е. Творческий опыт, компетентность личности ученого***

**Е-17. Способность постоянно развивать творческий научный опыт своей личности**

86.1. Желание повышать научную компетентность, систематически получать и обновлять необходимые знания, развивать соответствующие умения, навыки исследовательской работы.

87.2. Способность быстро находить, приобретать в творческих поисках новые знания, расширять свой научный кругозор («рождаться каждый день заново»).

88.3. Умение целенаправленно исследовать, изучать определенные вопросы или проблемы.

89.4. Способность к развитию навыков экспериментального исследования в систематических научных занятиях, в оформлении их результатов в виде научных отчетов, статей, тезисов.

90.5. Чувство удовлетворения от наращивания опыта научной деятельности и одновременно творческое недовольство им, как условие дальнейшего роста компетентности в выбранной сфере.

**Е-18. Способность формировать и реализовать творческую научную стратегию**

91.1. Стойкая потребность в стратегическом видении своих исследовательских перспектив в определенном направлении науки и техники.

92.2. Способность к самостоятельному непрерывному получению и систематизации актуальных знаний в определенной области науки, техники, к обладанию ключевыми для нее проблемами, определяющими стратегию ее развития.

93.3. Умение разрабатывать гибкую стратегию творческой познавательной деятельности на основе определения важной научной цели и соответствующей ей программы исследования актуальной научной проблемы.

94.4. Способность мобилизовать весь свой опыт и быстро приобретать дополнительную компетентность с целью разрешения важной и сложной проблемы.

95.5. Чувство ответственности при выполнении творческих научных, технических задач.

***Ж. Интеллектуально-творческие способности, функции, процессы личности ученого***

**Ж-19. Творческое внимание**

96.1. Интерес к новым объектам, фактам, знаниям, идеям, который благоприятствует долговременному вниманию к ним.

97.2. Значительный объем внимания, переключение внимания, что позволяет замечать вещи, которые легко выпадают из поля зрения при наблюдении и собирании фактов.

98.3. Способность к сосредоточенности, концентрации внимания, продолжительному напряжению внимания и удержанию его на определенной теме, вопросе, проблеме.

99.4. Способность к широко распределенному вниманию («боковому мышлению»), т.е. вниманию ко многим, на первый взгляд, второстепенным вопросам, которые могут оказаться важными при достижении цели познания, при разрешении научной или технической проблемы.

100.5. Впечатлительность, способность удивляться, входить в состояние определенного волнения при столкновении с новым или необычным.

**Ж-20. Творческое восприятие действительности и наблюдательность**

101.1. Установка и интерес к творческому восприятию новых объектов, явлений, знаний, закономерностей, новой научно-технической информации в виде текстов, графики и т.п.

102.2. Способность к систематическому наблюдению за объективными явлениями, восприимчивость, чувствительность, открытость к новым фактам и информации.

98.3. Способность к непосредственному видению перспективных для исследования существенных особенностей, закономерностей, принципов построения изучаемого объекта и соотнесения воспринятого с имеющимся опытом.

104.4. Способность к интуитивному нахождению решения проблемы в ходе наблюдения за объектом и

последующего понимания воспринятого, его формулирования в научных понятиях, формулах, определениях.

105.5. Чувство нового при восприятии научных текстов, технических объектов, знаний, закономерностей.

**Ж-21. Логическое мышление**

106.1. Интерес к размышлениям над противоречиями, проблемами, к поиску истины в ходе логического мышления.

107.2. Восприимчивость к несоответствиям, дисгармониям, недостаткам в окружающем мире, к расхождениям между общепринятыми логическими объяснениями и новыми фактами.

108.3. Способность к самостоятельному обобщению ряда фактов, понятий, к установлению закономерностей в процессе логического изучения вопросов или проблем, т.е. идя индуктивним путем, от конкретного к абстрактному.

109.4. Способность к установлению новых фактов, явлений, логических связей между понятиями на основе использования закономерностей, обобщений, т.е. идя дедуктивным путем, от общего к конкретному.

110.5. Любовь к истине.

**Ж-22. Целостность, системность мышления**

111.1. Жажда познания, живой интерес к закономерностям и законам целостного построения, единства мира.

112.2. Способность к целостному, системному восприятию и пониманию событий, фактов, действительности.

113.3. Способность к творческому анализу, т.е. выделению и изучению существенных, непривычных, нестандартных элементов, сторон, аспектов, вопросов, связей в целостном объекте, предмете, проблеме.

114.4. Способность к творческому синтезу, т.е. созданию оригинальных, парадоксальных, сложных структур, систем, объектов из элементов, путем их целенаправленного комбинирования и объединения.

115.5. Чувство гармонии, единства мира.

**Ж-23. Теоретическое мышление**

116.1. Интерес к непривычным, оригинальным, парадоксальным, запутанным вопросам, задачам, проблемам, которые формулируются в абстрактной, обобщенной, теоретической форме.

117.2. Прозорливость в поисках вопросов, задач, способность находить проблемы там, где для других все ясно.

118.3. Способность к выдвижению и критическому рассмотрению теоретических гипотез, идей, к постановке острых вопросов, формулированию задач и проблем на основе противопоставления, реконструкции имеющихся, устоявшихся систем знаний.

119.4. Способность действовать в умственном, внутреннем плане, разрабатывать идеи в ходе интенсивной теоретической работы.

120.5. Чувство сомнения в абсолютной истинности и полноте существующих научных знаний.

**Ж-24. Творческое воображение, фантазия**

121.1. Желание и интерес к творческому воображению, фантазированию.

122.2. Легкость генерирования образов, целостных представлений на основе словесного описания, абстрактных понятий.

123.3. Способность предсказывать будущее в образах, в реальных и фантастических представлениях.

124.4. Владение приемами, средствами творческого воображения, фантазирования, выдумки, пространственного представления.

125.5. Чувство вдохновения в процесе творческого воображения, фантазирования.

**Ж-25. Оригинальность, нестандартность интеллекта**

126.1. Интеллектуальная инициатива, готовность к выдвижению новых, нестандартних, творческих идей и образов.

127.2. Зоркость в поисках новых проблем, идей на основе отдаленного ассоциирования и гибкости интеллекта.

128.3. Способность к преодолению инерции мышления, воображения, т.е. способность своевременно отказаться от скомпроментированной гипотезы, непредвзятость, способность к легкому преодолению умственных ограничений, стереотипов, к широкому и быстрому переходу от одного класса явлений к другому.

129.4. Способность легко генерировать новые идеи, творчески использовать стандартизированные элементы, аналоги, нормативы научной, технической деятельности, правила, инструкции, стандарты, принципы, закономерности и законы.

130.5. Чувство смелости и уверенности в отстаивании собственных творческих идей, эмоциональная устойчивость при напряженном творческом поиске, при разочарованиях, критике, при неудачах или успехе.

**Ж-26. Стратегичность творческой интеллектуальной деятельности**

131.1. Установка на разработку и осуществление крупномасштабной и долговременной стратегии творческой научной деятельности со значимыми результатами.

132.2. Способность к поиску или генерированию перспективных научных стратегий, технических идей, проектов, имеющих личностное и общественное значение.

133.3. Способность предвидеть положительные и негативные последствия осуществления своих научных стратегических идей и технических решений.

134.4. Способность начать, продолжить и плодотворно завершить процесс научного, технического творчества по определенной стратегической программе, используя стратегии творческой деятельности, такие как аналогизирование, комбинирование, реконструирование, универсальная, спонтанная (проб и ошибок).

135.5. Чувство уверенности, убежденности в успешном завершенни творческой научной деятельности.

**Ж-27. Практический, инновационный ум**

136.1. Установка на достижение практического, полезного для общества результата научной, технической деятельности.

137.2. Способность к получению полной, конкретной, точной информации, что необходимо для осуществления эффективной научной, технической деятельности.

138.3. Способность к разработке замысла практического научно-технического проекта на основе интересной теоретической идеи.

139.4. Наличие практических интеллектуальных инновационных умений, навыков, умственной и ручной ловкости, что благоприятствует доведению идей, решений, проектов до конкретного результата, его представления в

материальной форме (опытные образцы, макеты, модели, экспериментальные изделия, научные отчеты, книги, статьи и т.д. ).

140.5. Чувство профессионального удовлетворения от эффективного воплощения замысла, идеи, проекта в конкретный инновационный продукт.

**Ж-28. Память ученого**

141.1. Установка на запоминание интересных научных или технических идей, фактов.

142.2. Способность к продолжительному сохранению и оперативной актуализации в памяти необходимой информации в нужный момент.

143.3. Способность к прогнозированию результатов познавательной деятельности, дар предвидения на основе учета собственного творческого опыта, зафиксированного в памяти.

144.4. Легкость и оперативность формулирования мыслей в словах и образах на основе быстрого воссоздания в памяти нужной информации.

145.5. Чувство удовлетворения от слаженной работы памяти при осуществлении научной деятельности.

***З. Психофизиологические свойства личности***

**З-29. Типологические свойства высшей нервной деятельности (темперамент).**

146.1. Ориентировочно-исследовательские рефлекторные реакции (по И.П.Павлову), которые содействуют быстрому формированию устойчивых установок, мотивов творческой познавательной деятельности и поведения.

147.2. Чувствительность и выносливость (эргичность по В.М.Русалову) воспринимающих органов нервной системы (зрения, слуха, осязания), обеспечивающих выделение значимых элементов действительности и продолжительную работу с ними.

148.3. Подвижность, пластичность нервной системы, которые содействуют гибкой, быстрой перестройке программ творческого поведения и деятельности.

149.4. Сила процессов возбуждения и торможения нервной системы, определяющие работоспособность, тщательность, старательность (темп по В.М.Русалову), необходимые для осуществления продолжительного процесса достижения результата познавательной деятельности.

150.5. Эмоциональность, как психофизиологический показатель процесса достижения и закрепления результата деятельности.

***И.Психосоматика***

**И-30.Психосоматические свойства личности ученого**

151.1.Установочные мотивационные психосоматические состояния органов чувств и всего организма (установки, позы тела, выражения лица), необходимые ученому, например, для проведения научных экспериментов .

152.2.Информационно-познавательные состояния и движения органов чувств и всего организма.

153.3.Целеустремленные диспозиции органов тела и всего организма ("Мыслитель" Родена), программирующие движения.

154.4.Производительные преобразующие сенсомоторные, перцептивно-действенные, интелектуально-деятельностные движения органов тела и всего организма, оснащенные определенными орудиями: материальными, материализованными и идеальными.

155.5.Экспрессивные эмоционально-чувственные выражения лица (мимика), отдельных органов и всего тела (пантомимика) ученого, важные, например, при выступлениях с докладом и т.д.

Как уже отмечалось, предложенный вариант классификации способностей к научной деятельности можно рассматривать как совокупную идеальную аксиологическую модель творческой личности этого профиля. Ее целесообразно использовать в качестве исходной схемы, позволяющей формировать по определенной процедуре, с использованием комплексного психологического обследования, индивидуальную модель творческой личности ученика, студента, молодого специалиста. Реальные, результативные проявления научных способностей и одаренности личности следует искать в создаваемых ею оригинальных научных идеях, понятиях, законах, концепциях, теориях и т.п.

В целом же, осуществленный указанным выше образом трехмерный психологический “анализ через синтез” и “синтез через анализ” свойств личности, вместе с процедурой восхождения от абстрактного к конкретному и, напротив, нисхождения от конкретного к абстрактному, благодаря поэтапной конкретизации и поэтапному обобщению научных психологических категорий и понятий, – позволяет получить по-настоящему целостное, системное психологическое представление о личности как “системе систем”. Такое представление имеет важное теоретическое и практическое значение. В теоретическом контексте предлагается обобщенный вариант целостной концепции личности, что, учитывая ее бесконечную сложность, позволяет приблизиться к созданию единой теории личности. Еще один аспект теоретического значения такого подхода заключается в том, что личность представляется как решающие “системное качество”, как результат прогрессивного, культурного, гуманистического развития, что детерминирует созидание предметного мира и новых поколений личностей с определенными человеческими качествами.

С практической точки зрения, именно на такую качественную сторону личности следует ориентироваться в построении методов, технологий изучения, психодиагностики, воспитания, обучения, развития личности, личностного и профессионального самоопределения ученической молодежи, ее самоактуализации на основе “проекта жизни” (А.К.Дусавицкий [51]).

Таким образом, продолжение и обобщение методологических поисков классиков научной психологии на основе использования современных подходов и методов, позволяет создать более совершенные схемы анализа и синтеза целостной характеристики, “системных качеств” личности, “переплавить” теоретическое движение отечественной персонологии в реальные практические достижения, достойные стандартов мировой психологии личности.

Приведенная категориально-понятийная структура является абстрактной, обобщенной моделью конкретной эмпирической структуры реальной личности, для получения которой последняя должна быть комплексно обследована и наполнена конкретным содержанием – путем наблюдения, тестирования, эксперимента, опроса и т.д. В то же время сложность психологической структуры личности адекватна тем задачам и проблемам, встающим перед нею в мире, в котором приходится жить человеку.

### 48.3. Самосознание и сознание личности в процессе познания, создания и использования внутреннего и внешнего мира: уточнение проблемы

Актуальность данной проблемы объясняется тем, что самосознание признается многими исследователями центральным атрибутом личности, ключом к ее пониманию. Вспомним то внимание, которое уделял Эго, Супер-Эго как инстанциям самосознания личности З.Фрейд. В отечественной психологии наиболее четко о значении самосознания сказал Л.С.Выготский, утверждавший, что личность – это и есть самосознание. В проведенном нами контентно-частотном анализе 48 определений личности самосознание занимает в атрибутивной ее формуле второе место, а в антиномической формуле тесно связано с сознанием (см. в разделе 48.1). Это обстоятельство требует рассмотреть самосознание в его связи с сознанием и в то же время – в новых дополняющих существующие взгляды аспектах, которые не стали предметом надлежащего изучения. Так, вполне очевидным становится то обстоятельство, что в процессе общения, взаимодействия между людьми, например, между взрослым и ребенком, самосознание и сознание часто могут трактоваться в разных контекстах и масштабах – от простого партнерства в условиях внешнего природного и социального мира при решении определенной задачи до взаимодействия между внутренними мирами партнеров по общению. В этих случаях самосознание и сознание как чрезвычайно сложные образования личности сопоставимы с масштабными категориями внутреннего и внешнего мира.

Этот контекст является наиболее привлекательным в психолого-педагогическом и аксиологического плане, когда, например, мать или отец, бабушка или дедушка, транслируют ценности внешнего мира культуры во внутренний мир культурно развивающегося ребенка через прекрасный мир сказки. Тогда часто возникает вопрос, что происходит при этом, что формируется самосознанием и сознанием во внутреннем личностном мире детей, входящих в огромный мир Вселенной? Подобные вопросы часто возникали у автора данного пособия, который на протяжении более двадцати лет общался с основателями и руководителями Института педагогики и психологии профессионального образования (1993-2007 гг.) и Института педагогического образования и образования взрослых (с 2007 г.) НАПН Украины – академиками Иваном Андреевичем Зязюном и Нелей Григорьевной Ничкало. Каждый раз при общении с ними возникало ощущение прикосновения к уникальному внутреннему миру великих личностей, создавших удивительный интеллектуальный мир психолого-педагогических исследований проблем образования. Эти и другие ощущения и представления придают огромную актуальность проблеме внутреннего и внешнего мира личности в связи с ее самосознанием и сознанием и ставят ряд вопросов по различным аспектам данной проблемы.

Обнадеживающий ответ на эти вопросы дал в свое время выдающийся украинский философ Григорий Сковорода в своих взглядах на две натуры и три мира... Учение Сковороды о двух натурах – видимой и невидимой, внешней и внутренней – тесно связано с его концепцией трех миров – большого (макрокосмического), малого (микрокосмического) и символического (Библии) [191, с. 586-587]. Конечно, указанные натуры и миры являются составными частями единой природы и Вселенной. Эти взгляды были приложены Г.Сковородой к человеку, благодаря чему последний был возвышен им до уровня Бога. Можно предположить, что идеи философа о большом макрокосмическом, малом микрокосмическом мире и промежуточном символическом мире (который был связан с культурным, духовным миром Библии) являются весьма перспективными для современной психологии и педагогики, для системы образования и должны быть рассмотрены и углублены в свете последних научных данных. Мы можем говорить об этом, имея в виду, например, неслучайное совпадение однокоренных понятий внешнего и внутреннего миров (в украинском языке – *світів*) человека и системы образования (*освіти*), которая просвещает (*освічує*) усилиями педагогов (*освітян*) самосознание и сознание человека, то есть включает его во Вселенную (*Всесвіт*).

Об этом свидетельствуют также многочисленные психолого-педагогические исследования различных аспектов проблемы Я-концепции, самосознания, собственно проблемы внутреннего мира человека [2; 6; 14; 17; 27; 30; 121 и др.]. В частности, правомерно акцентируют внимание на этой проблеме академик И.А.Зязюн и другие современные философы, психологи и педагоги. И.А.Зязюн одним из первых понял значение Я-концепции как основы личностного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов, в развитии педагогического мастерства учителей. Он поставил в центр такого подхода рефлексию, опыт, общение личности, ее направленность, аффект, волю и интеллект. Личность учителя выступает при этом как уникальный телесный, душевный и духовный мир, который проявляет себя в общении с развивающимся личностным миром школьника. Есть все основания говорить именно об общении двух внутренних личностных миров – учителя и ученика, о чем прямо свидетельствуют и некоторые определения личности, предложенные в последнее время учеными, например, академиком И.Д.Бехом. Но роль этих миров различна – зрелый внутренний мир учителя выполняет функцию медиатора, посредника между раскрывающимся внешним и внутренним миром ребенка.

На это недвусмысленно указывал в свое время выдающийся отечественный философ и психолог С.Л.Рубинштейн, когда, характеризуя личность с точки зрения принципа детерминизма, утверждал, что «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние деяния (в эти внутренние условия включаются и психические явления – психические свойства и состояния личности)» [163]. В своей книге «Человек и мир» С.Л.Рубинштейн рассматривал соответствующую проблему как вершину философской и психологической проблематики [163, с. 382]. Он исследовал бытие человека в мире внешнем и внутреннем как определенное отношение к Вселенной. В его концепции бытия и сознания последнее выступает как активный процесс, реализуемый системой логических операций, психических действий и психологических деятельностей, о чем мы скажем позже.

Подчеркнем тот общеизвестный факт, что, говоря о самосознании как главном признаке личности, за которым стоит внутренний и внешний мир человека, Л.С.Выготский сформулировал законы формирования высших психических функций как условия существования человека в этом мире. Речь идет о законах социализации, опосредствования и интериоризации. Являясь диалектиком, выдающийся мыслитель не исключал антиномическую сущность этих законов, о чем позже скажут его ученики и последователи А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, А.Г.Асмолов и др. Учитывая их взгляды, можно говорить о диалектическом их понимании как законов социализации-индивидуализации, опосредствования-неопосредствования, интериоризации-экстериоризации, что уже более очевидно указывает на закономерности

взаимодействия (с прямыми и обратными связями) между внутренним и внешним миром личности. Взгляды С.Л.Рубинштейна и других отечественных ученых могут существенно дополнить идеи Г.Сковороды, в связи с современными положениями о самосознании и сознании личности и наоборот, уточнить проблему самосознания и сознания как важнейших факторов существования личности в мире.

Так, перспективными в этом отношении являются мысли А.Н.Леонтьева, связывавшего внешний и внутренний мир личности через деятельность и утверждавшего, что «именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг» [90, с. 92]. При этом А.Н.Леонтьев уточняет известное положение С.Л.Рубинштейна о детерминизме, в соответствии с чем, повторим, при объяснении природы психического следует учитывать, что внешние условия действуют через внутренние, в качестве которых у человека выступает личность. А.Н.Леонтьев обращает этот тезис, утверждая, что "внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет" [90, с. 181]. Сила реагирования субъекта «может действовать только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение – словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, т.е. в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия" [90, с. 181-182].

Вспомним также, что патриарх украинской психологии Г.С.Костюк, дополняя С.Л.Рубинштейна и Л.С.Выготского, писал о личности как о «системе психических свойств, которая внутренне определяет его поведение, делает его способным участвовать в жизни общества», т.е. во внешнем социальном мире [80].

В данном контексте следует упомянуть также выдвинутое Я.А.Пономаревым положение о внутреннем плане деятельности, в котором осуществляются творческие интеллектуальные операции с моделями действительности как предметами самосознания и сознания. То есть во внутреннем плане выделяются функциональные и предметные, душевные и духовные составляющие творческого процесса, ведущего к новому результату.

Современный методолог научной психологии И.Д.Бех идет дальше и непосредственно вводит понятие внешнего и внутреннего мира в сферу воспитания ребенка, указывая, что развитая личность характеризуется «наивысшим уровнем духовного освоения окружающего мира. Чтобы это произошло, она на том же уровне должна освоить и свой внутренний мир, который часто для нее бывает закрытым. Поэтому следует формировать у воспитанника способность ко все большей открытости самому себе, а также приближения к самому существенному в себе» [14]. Учитель и психолог должны помогать ребенку сделать это. И.Д.Бех настаивает на диалектическом подходе к пониманию психических явлений, обоснованно призывая коллег: «Ищите противоположности!». Такой противоположностью для внутреннего мира является внешний мир!

Президент НАПН Украины, академик В.Г.Кремень считает личность «уникальным человеческим микрокосмом», перекликаясь в этом плане с приведенными выше взглядами Г.С.Сковороды.

Об актуальности проблемы внутреннего мира и принципиальной возможности его теоретико-экспериментального исследования свидетельствует монография Н.В.Папучи «Внутренний мир человека и его становление», которая существенно дополняет знания по этой проблеме [121]. Ученый показал, что внутренний мир человека представляет собой целостную психологическую самоорганизующуюся систему, которая охватывает и упорядочивает всю психику человека. Он отличается структурированной сложностью и нелинейностью, то есть сочетанием упорядоченности-неупорядоченности. Структурирование внутреннего мира происходит постоянно на всех этапах онтогенеза, а также в процессе актуалгенеза. Ведущими механизмами процесса структурирования внутреннего мира Н.В.Папуча называет целеполагание, создание психологических средств и переживание (добавим также смыслообразование и когницирование, без которых невозможен, судя по контексту исследования, этот процесс). Тем самым внутренний мир характеризуется как деятельностное образование личности. Обязательным условием структурирования внутреннего мира выступает, по мнению ученого, внешний и внутренний диалог. Важным является его утверждение о том, что каждый новый элемент внешнего мира должен найти свое место в структуре внутреннего мира, что является фактором его гармоничного становления – иначе могут появиться дисгармонии, противоречия и отклонения, которые должны стать предметом определенной рефлексивной психотерапии.

Все вышесказанное дает основание обратиться к деятельностному определению понятий самосознания и сознания как центральных механизмов построения и функционирования внутреннего и внешнего мира личности.

Так, известный социолог И.С.Кон называет самосознанием «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности… его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я»… как центр внутреннего мира личности [77, с. 9].

Фактически деятельностным по своему компонентному составу является определение сознания, данное А.В.Петровским, который считает его «высшей, интегрирующей формой психики, результатом общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности, при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми. В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие» [28, с. 372]. Структуру сознания, по А.В.Петровскому, образуют [28; 114]: а) *совокупность знаний об окружающем нас мире*; в нее входят важнейшие познавательные процессы (ощущение, восприятие, мышление, воображение, внимание, память и др. – Р.В.); б) закрепленное в сознании отчетливое *различение субъекта и объекта*, т.е. того, что принадлежит *«Я» человека и его «не-Я»*; в)*обеспечение целеполагающей деятельности человека* на основе выбора мотивов, волевых решений, выполнения действий; г) наличие *переживания* и *эмоциональных оценок* в межличностных отношениях. Обязательным условием формирования и проявления всех качеств сознания является ***язык*** как в известном смысле реальное сознание» [28, с. 372-373].

На наш взгляд, центральными структурными личностными образованиями внутреннего мира, его главными функциональными и содержательными подструктурами являются самосознание, опыт и интеллект (см. в предыдущем разделе 48.2). При этом принципиальным с точки зрения установления специфических характеристик внутреннего мира является его сопоставление со специфическими характеристиками внешнего мира, ведь они при всей взаимосвязанности имеют разную логику построения и функционирования. Плодотворным может стать уже пространственно-временной психолого-педагогический антиномический подход к проблеме развития у ребенка и взрослого внутреннего мира в

сопоставлении его с внешним миром. Поэтому в данном разделе проводится такое сопоставление по некоторым содержательным и функциональным, духовно-душевными характеристикам внутреннего и внешнего мира относительно личности, такими как состав элементов и взаимосвязь между ними, их качественные характеристики, учитывая имеющиеся научные данные о них. При этом следует стремиться понять различия (противоречия) и тождество (изоморфизм) внутреннего и внешнего и мира.

Таким образом, важными исходными аспектами понимания внутреннего и внешнего мира являются:

а) представления Г.Сковороды о видимой и невидимой натурах, о внешнем большом макрокосмическом и внутреннем малом микрокосмическом мире, о символическом мире Библии, что могут быть признаны предварительными гипотезами для последующей конкретизации и модернизации соответствующих представлений с учетом взглядов С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского, В.И.Вернадского, Г.С.Костюка, Я.А.Пономарева и других специалистов, особенно – идеи о взаимодействии и взаимодеятельствовании, об опосредствовании и других психологических механизмах взаимосвязи этих миров.

б) макрокосмический мир – это мир, состоящий из нескольких сфер – косносферы, биосферы, ноосферы, социосферы, психосферы, наносферы – в целом, это объективно-субъективный мир, включающий как косные неживые объекты, так и живые, растительные и животные, существа, человеческие сообщества, группы отдельных людей и их внутренний микрокосмический мир;

в) микрокосмический мир – это составляющая макрокосмического мира, представленная его психосферой и клеточной наносферой человека;

г) символический мир – это исторически прежде всего Библия, то есть буквально книга о Я человека (Библи-Я); Библия состоит из нескольких десятков книг на самые актуальные темы жизни человека (Старый завет, Новый завет и др.), то есть речь идет о настоящей первичной библиотеке жизни многих поколений человечества, фактически ставшей исходной для создания Всемирной библиотеки жизни человека во внешнем макрокосмическом и внутреннем микрокосмическом мире, главным духовным инструментом опосредствования взаимоотношений между ними;

д) благодаря этому миру опосредствования существуют очевидным образом мини-космический мир, т.е. близкий и дистанционный космос жизни. Объединение и обобщение в Библии множества человеческих Я-судеб делает человека в ценностном плане подобным Божеству, возвышает его, по мнению Г.Сковороды, от уровня твари до уровня Бога. В этом проявляется отличие «Я» от «Не-Я»;

е)взаимодействие и взаимодеятельность (учитывая также наличие субъективных факторов в социальной и психологической сфере внешнего мира), встречный, прямой и обратный, характер процессов взаимодействия и взаимодеятельности;

ж) в целом, это далекие от совершенства и полноты формы представленности макрокосмического и микроскопического миров в сознании и самосознании человека и человечества, фрактальность психики [119], оперативный объем деятельности личности [153], небеспредельные возможности канала межличностного общения, что обуславливает реальную ограниченность понимания видимой (познанной) и невидимой (непознанной) природы, внешнего и внутреннего мира, ограниченность опосредствования взаимодействия между ними символическим миром, сила которого все же постепенно возрастает в ходе прогресса человечества;

з) ресурсная, материальная и информационная, зависимость внутреннего мира личности от внешнего, а в условиях существования ядерной энергии – и от глубинного наносферного своего слоя;

и) гипотетическое наличие в личности ряда макро-микро-космических механизмов овладения внешним и внутренним миром в их целостности и взаимосвязи – это внешняя и внутренняя речь, макроструктура и микроструктура средств поведения и деятельности, экстериоризация и интериоризация, ощущения с уподобляющими, саккадическими движениями органов чувств, перцепция и апперцепция, активный ответ всех познавательных функций личности на внешние воздействия и разнообразные виды прямой и обратной связи между, с одной стороны, внешним и внутренним, а с другой стороны – между внутренним и внешним миром и т.д. Эти взаимосвязи могут свидетельствовать об активном способе установления через сознание и самосознание единства внешнего и внутреннего мира.

Рассмотрим данную проблему в последовательности от большого внешнего мира к малому внутреннему и промежуточному символическому миру, определяя место сознания и самосознания во взаимодействии между ними.

**Большой внешний макрокосмический мир** предстает перед **самосознанием и сознанием личности** как действительно космический, макрокосмический и микрокосмический, в своем максимально-минимальном пространственно-временном масштабе. Ведь он при первом, «телесном» подходе объективно простирается как бы от ближайшего к поверхности человеческого тела окружения до самых отдаленных уголков Вселенной, добраться до которых можно лишь через многие миллионы световых лет. Внутренний же мир, согласно тому же подходу условно как бы уходит от поверхности человеческого тела вовнутрь, к бесконечным нанометрическим глубинам человеческого организма, его органов, мозга, клеток, нейронов, генов, молекул, атомов и т.д. Однако такой телесный подход сразу же вызывает вопросы и требует существенного уточнения в понимании границ между внешним и внутренним миром, если перейти к психологическому подходу. При таком подходе само тело, организм, органы, клетки человека как вместилище внутреннего мира очевидным образом одновременно входят и во внешний макрокосмический мир. Например, рука воспринимается как объект внешнего макрокосмического мира, хотя и выступает органом, управляемым внутренним микрокосмическим миром, формируемыми в нервной системе командами. Эта двойная внутренне-внешняя, микрокосмически-макрокосмическая характеристика является принципиально важной, когда мы говорим о взаимодействии внутреннего и внешнего миров. Она связана с наличием центральной инстанции внутреннего мира – Я. С точки зрения Я все, что отражается человеком, личностью, воспринимается как бы изнутри, устремляясь навстречу центростремительному внешнему потоку впечатлений и может квалифицироваться как одновременно внутренний и внешний мир. Понятно, что это возможно лишь тогда, когда внутренний мир входит в состав внешнего мира и рефлексивно его определяет.

Поэтому возникает принципиальная необходимость и возможность идентификации внешнего и внутреннего мира не в понятиях границ и пределов телесного, а в контексте учета психологического сектора освещения внешнего объективного мира, местоположения субъекта психологического взгляда на действительность, и субъективной точки

отсчета, начиная с микрокосмической Я-центрированности и продолжая секторальной психологической освещенностью макрокосмической беспредельности Вселенной. Субъектный взгляд и воздействие на мир как бы устремляется навстречу указанной макрокосмичности из некоторого микрокосмического центра. В качестве такого центра и выступает Я личности. Тогда все то, что стремится к этому субъектному микрокосмическому центру из бесконечного объективного макрокосмоса, может идентифицироваться как внешний мир, а то, что психологически излучается навстречу этому макрокосмосу из Я и субъектно поглощается им, – как внутренний мир.

Такова, на наш взгляд, важнейшая особенность принципа психологической относительности в понимании мира, который психологически является и великим и малым, и внешним и внутренним, и макрокосмическим и микрокосмическим – в зависимости от точки отсчета и местоположения субъекта данного философского и психологического различения. Без субъекта, без Я, Вселенная не имеет указанного выше различения, для нее по большому счету безразлична судьба этого субъекта с его Я, втиснутая либо во временные периоды стабильного развития планетарных систем или мгновенно исчезающая в недрах космических катастроф, что является обычным для эволюции природы.

При таком понимании внешний и внутренний мир проникают друг в друга, внешний мир как бы психологически сворачивается во внутреннем мире личности и упирается в некую наногалактику, закономерности которой нам пока еще не совсем известны, но между тем должны быть каким-то образом учтены в процессе непрекращающегося познания. Закономерно возникают вопросы: «Как происходит уплотнение, свертывание макрокосмической фактуры внешнего мира с его бесконечностью и вечностью в почти точечную центрическую пространственность и временность Я-бытия внутреннего мира и наоборот – развертывание внутреннего микрокосмического мира во внешний макрокосмический мир личностью?» и «Что онтогенетически появляется раньше – внутренний микрокосмический или внешний макрокосмический мир?»

Возможно, ответы на эти вопросы содержатся в каких-то закономерностях, средствах третьего, символического, мира, о которых говорил Г.С.Сковорода и о которых сейчас можно ориентировочно и предварительно думать как о малоизвестных особенностях макрокосмически-микрокосмического пространственно-временного психологического эндоопосредствования, интериоризации, интрасоциализации и, наоборот, – экзоопосредствования, экстериоризации, экстраиндивидуализации, когда происходит обратный переход. За этим должен стоять, с одной стороны, определенный личностный механизм утонченного редуцированяя внешних воздействий во внутренние, ничтожные по размерам и масштабам молекулярные микрообразования и функции, а с другой – механизм психологического или психофизиологического усиления, мультиплицирования слабых нанокоманд в соразмерные масштабу личности и общества операции, действия. Последние с помощью специальных орудий различной силы могут преобразовывать гигантские вещественные, энергетические, информационные субстанции внешнего мира. Пока эти макрокосмические и микрокосмические средства находятся, после первоначальной констатации их существования Г.Сковородой, в значительной мере в тени познания, но это не значит, что их нет у человека – нет инструментов их полноценного видения и изучения. Именно поэтому сохраняет свою интригующую силу более чем двухтысячелетнее обращение Сократа к человеку: «Познай самого себя»

Таким образом, если говорить более точно о большом макрокосмическом мире, то в него входит и микрокосмический мир, образующий единый с ним объективный мир природы. Если представить бесконечный макрокосмический мир как большую сферу, то внутренний мир может быть помещен внутри нее в виде малой сферы. Психологически этот малый микрокосмический личностный мир открыт внешнему миру, стремится к расширению до его пределов и выходу за эти пределы. Да и так ли он мал, если учитывать уникальные возможности сознания и самосознания по отражению внешнего и внутреннего мира категориально-понятийными и образными средствами? Тем более, что некоторые из них бесконечны по своему объему и содержанию, например, те же понятия космоса, пространства и времени и многие другие. Поэтому мы условно обозначаем большой мир как объективно-субъективный, учитывая наличие в нем множества различных сфер – от косносферы и биосферы до ноосферы (по выражению В.И.Вернадского [30]), социосферы и психосферы – в ее общественной и индивидуальной форме. Малый же мир может быть условно обозначен как единичный (и одновременно – мультицентрический – см. дальнейшие рассуждения) объектно-субъектный мир, так как его образуют отдельные люди, человек, являющийся и объектом природного и социального воздействия при указанной диспозиции, и субъектом личностного воздействия на социальный, предметный мир и природу.

Каково конкретное содержание внешнего мира и как оно отражается, осознается (по-украински *у-сві(й)-дом-лю(б)ється,* благодаря чему внутренний мир личности предстает как *свой дом*), концентрируется в указанном выше микрокосмосе? И как функционально и содержательно осуществляется переход от внешнего мира к внутреннему миру и наоборот? Можно задать и более парадоксальные вопросы: «Как происходят транспереходы от макробесконечности и мегавечности к микровечности и нанобесконечности на уровне личности?», «Не входит ли обеспечение этих транспереходов в особую миссию личности?». Понятно, что в осуществлении этих переходов принимают участие разнообразные средства, возможно целая система опосредствования (физического, технического, биологического, социального, эстетического, психологического, «х-логического» и т.д.), созданная природой и человечеством в ходе эволюции и истории.

Внешний объективно-субъективный мир воспринимается человеком как в основном малодоступный, отчужденный, чужой, холодный (особенно – зимой и в космическую стужу, в мало знакомом обществе и с совсем незнакомыми людьми). Он тревожный, в основном, неживой в косной его части, а в живой природе и обществе это объективно жизненный, но часто агрессивный и враждебный мир. От его косной части следует защищаться в помещениях и одежде, а не спрятавшись в необходимой адаптивной мере, не подготовившись должным образом, рискуешь выйти из потока жизни... Этот мир ограничен в явлении, он мало доступен для ощущения и восприятия уже на небольшом и увеличивающемся расстоянии, например, он исчезает через несколько сот метров и километров, за горизонтом, или уже через несколько десятков или сотен шагов в нем остаются лишь крупные объекты (что искажает реальность, лишая ее деталей) – в него надо всматриваться, чтобы что-то распознать. Далее же – следует включать мышление и воображение, формировать представления, чтобы сориентироваться и действовать без риска ошибиться и потерпеть неудачу.

Но и образы восприятия и воображения, так же как и понятия мышления несут в своем отражении «существенных» признаков немалую недостоверность – за счет известных логикам потерь в опускаемых в отвлеченных образах и

абстрактных понятиях несущественных (до определенного момента) признаков отражаемой действительности... Но что может стать в изменяющейся действительности в последующие моменты существенным или второстепенным?

Этот объективный внешний мир угрожающе молчалив, на него часто нельзя повлиять индивидуально, надо объединяться с другими субъектами и оснащаться орудиями, чтобы приспособить его к себе, однако эти другие имеют свои интересы, да и инструменты могут быть разрушающими как по отношению к природе, так и к самим людям, часто уничтожая и одно и другое. Даже свободное демократическое общество людей организуется на основе правового принуждения и, не задумываясь, свободно жертвует своими членами в ситуации нарушения отдельных прав и в случаях острой необходимости... Войны между людьми, горячие и холодные, идут непрерывно, то разгораясь, то затухая...

Подчеркнем еще раз, что в этот большой внешний объективно-субъективный мир входит и малый внутренний объектно-субъектный мир – и отдельной, индивидуальной личности, и соборной личности, насчитывающей в максимуме около 7 миллиардов людей, населяющих планету Земля. Внутренний объектно-субъектный мир как бы развивается и функционирует внутри этого большого внешнего объективно-субъективного мира. А внешний большой мир входит и функционирует в пределах внутреннего малого мира в преимущественно превращенных опосредствованных формах, например, в тех же символических, идеальных, материализованных, духовных, виртуальных, компьютерно-информационных и др. Возникает ситуация актуального символического опосредствования и относительно полного, так называемого существенного отражения человеком внешнего и внутреннего мира, необходимого для его существования…

Следует также помнить, что сама жизнь человека в ее онтогенетическом развертывании как бы являет собой переход от малого внутреннего мира к большому внешнему миру, когда человек в онтогенезе последовательно проходит этапы созревания из оплодотворенной наследственной яйцеклетки матери (и отца) и деления этой клетки до рождения плода и от рождения плода через стадии созревания, соматического, психосоматического, психического и психологического развития в периоды младенчества и детства и далее – подросткового, юношеского, молодого, взрослого, пожилого и старческого возраста и смерти… Объективно – это усложнение от наследственной клетки до организма, индивида и личности, когда происходит усвоение и овладение внешним и внутренним миром через образы, понятия и представления с усложняющимся и расширяющимся содержанием и структурой. Отраженный в сознании макромир и микромир содержит в виртуальной форме объективное и субъективное окружающего и входящего мира, организуемое в объектно-субъектном мировоззрении, миропонимании – исторически сначала в фольклоре и Библии, а затем – в библиотеках, со многими книгами жизни, написанными, прочитанными и пережитыми людьми.

Эпос, Библия, частные и корпоративные библиотеки и, наконец, Всемирная библиотека выступают коллективным экстериоризированным материализованным стержнем внутреннего мира личности, источником ее субъектного, деятельностного отношения к внешнему миру? А внешний мир действует на внутренний мир многочисленными природными, косными, биологическими, ноологическими, социальными, концептуальными, технологическими, психологическими, психогенетическими (и «х-логическими», относящимися к «невидимой натуре» Г.Сковороды) факторами. Например, общественное сознание, менталитет различных групп людей или отдельных лиц влияет на индивидуальное сознание и самосознание личности как непосредственно, так и опосредствованно, через специальные общественные и государственные институты – образование, науку, технику, политическое устройство, власть, организацию труда, финансовую систему, экономику, средства массовой информации и т.д. – с их особой символической опосредствующей составляющей.

Охватить объективный внешний макрокосмический мир во всем его сложном бесконечном содержании и в масштабе многомиллиардолетнего развития трудно и практически невозможно. Как же решает эту проблему человека природа в условиях его эволюции и общественно-исторического прогресса? Да и решает ли? Скорее всего лишь частично, через особую организацию и функционирование внутреннего мира человека, через зарождение и развертывание Я личности и его взаимодействие с внешним миром и т.д. И что же все-таки является первичным в онтогенетическом плане – малый внутренний или большой внешний мир?

**Малый внутренний объектно-субъектный микрокосмический мир** личности существенно отличается от ее внешнего объективно-субъективного макрокосмического природного и социального мира и в то же время тесно связан с ним. Этот внутренний мир – субъектно живой, понятный, «мирный», светлый, собственный, свой, домашний (укр.: *само сві(й)-домий*!!!), уютный, интимный, более честный перед собой (попробуй – обмани себя), сокровенный для себя и тайный для других, мечтательный, фантастический, относительно гибкий, комфортный, преобразуемый, психологический, идеальный, духовный, в котором можно приспосабливать к себе определенные жизненно важные фрагменты внешнего объективно-субъективного мира так, как надо... Внутренний объектно-субъектный мир – страстный, суверенный, референтный, рефлексивный, неограниченный, генеративный, бесконечный и вечный в образах, понятиях, представлениях, эмоциональных состояниях и др. Человек отображает, познает и преобразует внутреннюю Вселенную, ноосферу, общество и себя на основе субъектного мировоззрения, сохраняет самое ценное и обновляет его на основе эволюционного закона наследственности и изменчивости. Во внутреннем мире интегрируется духовный потенциал значимых членов общества, создается искусственная, абстрактная, предметная, субъектная его сфера, избирательно успешно действующая.

Внутренний мир оперирует образами, понятиями, идеями, символами, смыслами, мотивами, целями, намерениями относительно вещей и людей внешнего мира, общества и себя, которые, будучи эмоционально пережитыми, приобретают определенные свойства, важные смыслы рефлексивно живой предметной действительности. Так актер («Вся жизнь театр!») оживляет на сцене своего персонажа, но во внутреннем мире личностью осуществляется оживление еще более глубокое и вневременное, отсюда происходит вероятно идея о бессмертии человека… А фантастические взлеты жизни в воображении писателей, поэтов, композиторов, балетмейстеров, гениальных ученых поражают живущих на планете Земля! И этот феномен торжества жизни в процессе ее психологического порождения цепью поколений, приумножения, возвышения, обожествления требует своего изучения как супермотива бытия…

Если предположить, что индивидуальный внутренний мир человека концентрируется вокруг определенного объединения Я-образа и Я-концепции (Я-образоконцепции или Я-концептообраза), то последние должны содержать в себе определенные механизмы избирательности, отбора и уплотнения информации по Вселенной, глобальной природе,

искусственному предметному миру, обществу, отдельным людям и самому себе («внутренний человек» Г.Сковороды). А также – противоположные механизмы мультипликации информации, идущей из глубины собственного наномира. Тогда следует говорить об определенным образом трансформированных моделях – внутренней Вселенной, внутренней природы, внутренней культуры, внутреннего общества, внутреннего человека и внутреннего Я – в их взаимосвязях между собой. Какую роль при этом и какую форму имеют инт-электуальные (внутри-выборочные) операции мышления, воображения и представления именно в разномасштабных взаимопереходах между внешним и внутренним мирами и наоборот? Какие качества приобретает и теряет субстанция самосознания и сознания при переходе из одного мира в другой и наоборот, какие трансформации испытывает уже в специфическом пространстве и времени этих миров под влиянием рефлекторных и рефлексивных средств?

В частности, можно ли говорить при этом о соответствующих функциях таких логических операций мышления, как анализ-синтез, конкретизация-обобщение, конвергенция-дивергенция, индукция-дедукция и т.д.? Уже в самом названии этих операций зафиксирована специфика таких масштабно разнонаправленных взаимодвижений мышления от меньшего к большему и наоборот. Возможно, необходимость таких вышеозначенных взаимодвижений порождает, детерминирует появление некоторых специфических эффектов, вроде голографических, интеро-экстеро-понятийных и тому подобных... И что вообще можно сказать о детерминации внутреннего мира внешним миром или о нанодетерминации внутренним миром внешнего и о связанных с этим взаимных трансформациях? Ведь и то и другое объективно, хотя и разномасштабно и по-разному самоосознаваемо и осознаваемо!

Эта нанодетерминация начинается, по В.И.Вернадскому, уже с атомного и молекулярного ресурсного обмена между косносферой и телом человека (воздух, вода, материалы, вещества, вся таблица Менделеева в организме из косносферы, точнее ее наносферы – оказывается, что все метаболические процессы осуществляются на наноуровне, таком знакомом нашему организму, нашей сущности и т.д.), продолжается органическим взаимодействием между человеком и питающими его микроорганизмами и макроорганизмами биосферы (различные биохимические, органические соединения) и разнообразными социальными взаимодействиями между обществом и личностью уже в рамках ноосферы (предметные и информационные ресурсы ее существования) и др. В этом проявляется специфика изначальной зависимости внутреннего мира личности от объективного внешнего мира и наоборот. Учитывая наличие во внешнем мире, наряду с ее косносферой и биосферой, еще и социально-психологической сферы, следует говорить об массовидном объективно-субъективном характере влияния внешнего мира на внутренний, тогда как внутренний мир имеет объектно-субъектный характер, поскольку содержит в себе психосферу и наносферу личности, меньшую по масштабу, но паритетную по действию на внешний мир. То есть следует говорить о некотором психодинамическом балансе, конгруэнтности между внешним и внутренним миром.

В этом месте следует остановиться на одном важном и уже затронутом аспекте проблемы, связанном с субъектной точкой отсчета и относительностью отражения в этой точке личностью внешнего и внутреннего миров. Ведь, допустив существование внутреннего мира в одном человеке, мы не вправе исключать его наличия у каждого из 7 миллиардов человек, живущих на Земле и прошедших возрастную точку «Я сам!». При этом действует своеобразный принцип массового рефлекторно-рефлексивного «человекоцентризма», когда в центре Вселенной стоит каждое из 7 миллиардов Я. Характер понятий о миропонимании, используемых Г.Сковородой и любым другим автором, пишущим на данную антиномическую тему (большой-малый, внешний-внутренний, макрокосмический-микрокосмический мир, сознание-самосознание, индивидуальный-коллективный и т.д.), требует выполнения требований адекватного ***отношения*** к пространственно-временным реалиям мира, масштабам, ситуациям, местоположениям и движениям каждого такого «человекоцентра», а также – к его типологическим качествам, присущим каждому из них. Это вызывается самой спецификой используемых понятий. Каждый такой «человекоцентр» может быть уподоблен тому же космонавту, воспроизводящему и ***соотносящему*** мир с собой как находящимся либо где-то на космодроме на планете Земля, либо на орбите, либо в процессе подъема или спуска с нее. Так, на космодроме личность космонавта, его Я непосредственно сопоставима, ***соотносима*** с личностями коллектива специалистов, обслуживающих его подготовку к полету. Но на орбите этот коллектив перцептивно как бы исчезает из поля зрения космонавта, превращается в точку его представления о космодроме, переходит в иное, мыслительное, имажинитивное измерение его психологического, интеллектуального пространства, в иную его модальность – мышление, воображение, представление, внимание, память и т.д. Вступает в силу принцип психологической относительности, согласно которому меняется *характер* мировидения одного и того же объекта внешнего мира. Понятие «*характер*», определяемое в психологии именно как отношение к объектам действительности, как нельзя лучше свидетельствует о существовании определенных психологических механизмов относительности, одним из которых он, *характер*, и является. Такими же ***механизмами психологической относительности*** предстают, вероятно, феномен установки в понимании Д.Н.Узнадзе, перцептивный механизм константности и др. Этот аспект проблемы требует своего уточнения, учитывая очевидный, но не до конца изученный потенциал относительности эмоциональной сферы, характера, всей психики, личности – если вспомнить уникальную отечественную теорию отношений В.Н.Мясищева.

Эти и другие данные свидетельствуют о необходимости более точного определения точки отсчета каждого «человекоцентического» субъекта-космонавта (ибо все жители планеты Земля как космического тела являются действительно космонавтами, для которых планета создала комфортные условия для полета в космосе – в этом смысле Г.Сковорода нисколько не ошибся, говоря о космической природе внешнего и внутреннего, большого, малого и символического миров человека). Такой точкой отсчета является Я личности, концентрируемое в подструктуре ее самосознания и ***соотнесенное*** с указанными мирами. Здесь нет ничего нового – именно поэтому в психологии как науке о духе, душе и теле отдельного индивида у каждого из 7 миллиардов жителей планеты появляется Я, когда оно соотносится с Я других жителей в конкретных условиях планеты, с конкретными качествами этого индивида и в соотнесении с качествами других индивидов. Когда, например, идет речь о реальном космонавте, об исследователе, психологе, педагоге, ребенке, взрослом и соответствующих качествах и различиях каждого из сверстников-землян и т.д. Правда, это зависит и от доступности этого внешнего мира их внутреннему миру, их Я, от особенностей точки зрения их Я на этот мир. Этих точек зрения реально столько, сколько допущенных к такому наблюдению за этим миром субъектов и используемых ими диспозиций, аспектов наблюдения, а также – от наличия и силы желания каждого из 7

миллиардов Я-носителей выступить в качестве субъекта по отношению к другим – через общение, решение их и своих проблем. Возникает, однако, вопрос о глобальном эффекте наличия на поверхности планеты Земля такого полицентрического Я – что это дает человечеству? Не зря ведь в списке отмечаемых ООН дат числятся рядом два дня - биологического и культурного разнообразия человечества…

В связи с изложенными только что соображениями, автор этих строк берет на себя смелость, стоя на позициях альтруистического эгоизма, выступить с позиции личной субъективной точки отсчета в уточнении проблемы самосознания и сознания личности в процессе изучения, создания и использования внутреннего и внешнего мира, передавая исследовательскую эстафету понимания (и недопонимания) этой проблемы каждому читающему этот текст. При этом автор позволяет себе в перспективе осуществить соотнесение своей позиции с позициями все возрастающего количества Я-носителей во взгляде на эту проблему, например, тех же космонавтов, философов, представителей той или иной профессии, например, знакомой для него профессии ученого, психолога, педагога, руководителя, социолога и т.д., то есть попытаться реализовать **принцип психологической относительности** в системе **профессиональных отношений**, а также – гендерных, возрастных, генеративных, типологических, темпераментальных и т.п.

В этой проблеме – все относительно, нет ничего абсолютного, более того, достижение абсолютности принципиально невозможно в мире бесконечных различий сущего мира. Последнее является никогда не исчезающим условием действия указанного принципа. Это подтверждается, например, известным каждому психофизиологу положением о том, что перцептивное движение, начиная с саккадических движений глаз – является необходимым условием зрительного восприятии, а ощупывающие движения рук, оснащенных у незрячих тросточкой как постоянно движущимся зондом, есть необходимым условием кинестетического восприятия. Обездвиженный глаз ничего не видит, точно так же как и неподвижная рука и пальцы ничего не осязают! Точно также, обездвиженное самосознание и сознание также ничего не отражают. Такого рода движения порождают необходимые для функционирования самосознания и сознания различия. И в этом месте мы должны перейти к описанию разнообразных форм встречного движения самосознания внутреннего мира навстречу осознанию внешнего мира как необходимого условия взаимодействия внутреннего и внешнего миров личности и условия их существования как единого целого.

Внешний мир, понятно, активно воздействует на внутренний мир человека всеми своими сферами – косной, биологической, социальной, ноосферой, мультиличностной сферой, наносферой и т.д. Возьмем в качестве примера лишь воспитательное и, в целом, образовательное воздействие семьи и общества на своих членов. А ведь существует еще и производственное, политическое, правовое, организационное, финансовое, генеративное, эстетическое и этическое воздействие, благодаря чему сохраняется и воспроизводится, в основном, единство внешнего мира с внутренним. С другой же стороны, внутренний мир человека, личности также активен по отношению к внешнему миру, благодаря чему обеспечивается единство, целостность мира теперь уже с его внутренней стороны.

Сложная пространственно-временная структура и динамика взаимодействия множества объектов и субъектов внешнего макрокосмического мира – от вселенских, глобальных, социальных, предметных до человеческих, личностных, индивидуальных, организмических и микрокосмических, отраженных во внутреннем мире, – не всегда фактически открыты даже в своем явлении, а в основном закрыты в своей сущности для человека, что ставит многочисленные ограничения для его успешного поведения и деятельности в ближайшей и тем более отдаленной среде, ноосфере, Вселенной. Это формирует задачу для внутреннего мира личности – смоделировать наиболее жизненно важные сущности внешнего мира для обеспечения успешной жизнедеятельности человека в далеко еще не познанной среде. Но и к этой «х-среде» приспосабливается самосознание и сознание… При этом внутренний мир не является изначально «чистым листом» («табула раса»), он с самого начала наполнен, как минимум, генетическим, наследственным, инстинктивным опытом поколений, который сворачивается и разворачивается наследственным, психическим, духовным аппаратом человека и человечества. То есть это влияние осуществляется из наноразмерной глубины нейронов мозга и клеток организма и определяет выборочное наращивание опыта личности за счет социальной наследственности, поведения и деятельности самого человека во внешнем мире.

Внутренний субъектный мир имеет также сознательно-подсознательно-сносознательную (во сне) структуру и доминантно-выборочное функционирование (фокус и фон, центр и периферия). Я-образ и Я-концепция, как компоненты общего концептуальнообразного Я, обладают значительными средствами, рефлексивными и рефлекторными, активного влияния, воздействия на элементы внутреннего и внешнего мира

Следует учитывать, что личность с ее внутренним миром, являясь субъектом деятельности, активно взаимодействует с внешним миром всеми своими подструктурами, такими как:

а) психосоциальность (внутренне обоснованные и внешне направленные социальные ожидания, прогнозы, ориентации, позиции, роли, способность к групповым, коллективным действиям, общественным чувствам - солидарности, сплоченности и т.п.);

б) общение (самосознательные потребности и мотивы диалога, приемы обмена информацией, понимания, интеракции, коммуникативные эмоции – эмпатии, симпатии к партнерам по общению и т.д.);

в) направленность (внутренне сформированные адекватные потребности и мотивы внешней деятельности, идеалы, смыслы, цели, намерения действий, планы, программы, проекты, эмоции и чувства будущего и т.п.);

г) черты характера (целеустремленность, решительность, самоорганизованность, самообладание в различных внешних природных и общественных ситуациях и т.д.);

д) действенный арсенал специфических рефлексивных средств (самостимуляция, самопознание, самоконтроль, самоорганизация, саморазвитие, самовоспитание, самоактуализация, эмоциональная саморегуляция в условиях внешнего мира и т.п.);

е) внутренние регуляторы самообогащения и самоактуализации опыта личности (внутренний план деятельности и действия в его пределах, подготовка к деятельности во внешнем мире);

е) упоминавшиеся выше внутренние операции, действия, приемы моделирования объектов внутренней интеллектуальной подструктуры (интеллектуальные установки, ощущения, восприятия, память, внимание, мышление, воображение, представления, сенсо-моторный и эмоциональный интеллект и т.д.), которые готовят и осуществляют трансформации объектов внешнего мира;

ж) психофизиологические условия осуществления динамического, энергетического и темпорального потенциала внутреннего мира, его мобилизации и релаксации, аутогенной тренировки, настройки НС на реализацию трудовой и других видов предметной деятельности и социального поведения;

с) внутренние регуляторы состояний, сенсо-моторики, локомоций, динамики психосоматической сферы, которые непосредственно опираются на двигательные жизненные инстинкты, рефлексы и тому подобное.

Конечно, указанное деятельностное влияние внутреннего мира на внешний имеет возрастную специфику, например, следует учитывать особенности того момента, когда в 3-4 года ребенок впервые осознает себя самостоятельным деятелем. После этого происходит всевозрастающее дошкольное, школьное, подростковое накопление эффектов телесно-душевно-духовного саморазвития, что находит свое выражение в личностном и профессиональном самоопределении в период отрочества и юношества и продолжается в различных формах жизненного самостановления и утверждения в молодом, взрослом, зрелом, пожилом возрастах с их сенситивными фазами, стадиями созревания, ведущими деятельностями, проявлениями самоактуализации обогащаемого личностного потенциала на разных этапах жизненного пути, когда внутренний мир приобретает, повторим, свою возрастную специфику и по-разному взаимодействует с внешним миром личности.

Внутренний мир активен по отношению к внешнему многообразием своих **интеллектуальных действий, операций, актов**, проявляющихся в определенных видах интеллекта личности, таких как:

Мотивационный интеллект – мотивы, смыслы, идеалы, значения, актуализирующие те или иные элементы внутреннего мира и его деятельную направленность на внешний мир;

Сенсорный интеллект – сенсо-моторные движения органов чувств, апробирующие движения;

Перцептивный интеллект – апперцепция в виде ассоциаций сходства, контраста, смежности, одновременности, константных и обобщенных ассоциаций, в которых проявляется опыт личности, устремляющийся навстречу новым восприятиям; перцептивные саккадические и уподобляющие движения;

Мыслительный интеллект – логические операции познания, мыслительные действия моделирования, тактики и стратегии творческой деятельности, дискурсивное и интуитивное мышление при решении задач и проблем и т.д.;

Имажинитивный интеллект – с приемами воссоздающего и творческого воображения (гиперболизация, агглютинация, экстраполирования, редукция, мультипликация и т.д.);

Комплексный мыслительно-имажинитивный интеллект, то есть визуальное мышление, концептуальное образотворчество, имеющие своим продуктом разнообразные представления о внутреннем и внешнем мире;

Аттенционный интеллект, то есть внимание с его действиями по установке, элекции, концентрации, распределению познавательных, творческих процессов во взаимодействии с миром;

Мнемический интеллект с действиями по запоминанию, систематизированному хранению и воспроизведению элементов внешнего и внутреннего миров и мира в целом, что находит свое выражение во мнемонике, как специальной науке о рациональной памяти;

Эмоциональный интеллект – управление эмоционально-чувственной сферой при работе во внешнем и внутреннем мире.

Вместе с тем, особенностью сознания и самосознания является то, что для осознания внешнего мира существуют специальные органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, температурные рецепторы, половое чувство), тогда как для самосознания внутреннего мира их нет, если не считать не совсем до конца понятную интроспекцию и скорее философскую, чем психологическую, рефлексию. Но такие органы должны существовать хотя бы в виде определенных личностных новообразований. Иначе благодаря чему Я оперирует с феноменами внутреннего мира. Ведь в этом мире нужно осуществлять сложнейшие процессы, такие как умственный эксперимент, интуитивное познание сущности явлений, проектирование ситуаций, подготовка действий, просчитывание ходов и комбинаций, вычислительные операции, построение комбинаций, прогнозирование событий и т.д. А экстрасенсорные способности, телепатия, телекинез и другие загадочные явления человеческой психики, продемонстрированные В.Мессингом, Джуной и др.!? Внутренний мир человека бесконечен в своих способностях, именно он выступает психологической площадкой для развития одаренности, таланта, гениальности творческих личностей.

Интересен в этом плане деятельностный анализ понятия внутреннего общества личности, которое постепенно, онтогенетически формируется у человека на основе ассимиляции образов и концептов матери, отца, членов семьи, рода, близких и дальних родственников, друзей, соседей, воспитателей и учителей, одноклассников и однокурсников, групп коллег и руководителей, сообществ сограждан и иностранцев, народов и человечества... Внутреннее общество имеет многочисленные формы и конкретно-абстрактную презентацию в самосознании и сознании - от образов реальных людей и соборных личностей до сущностных, упрощенных или усложненных их презентаций в понятиях и категориях, в представлениях. Какое участие принимают они в организации социального поведения и предметной деятельности личности (соборной личности)? Не является ли концентрация, идеальное трансуплотнение внешнего общества и его интериоризация во внутреннее потенциалообразующим механизмом создания Я-образа и Я-концепции как определенного рефлексивного ядра, расщепление которого происходит в виде творческих взрывов интуиции, озарения, инсайта, сатори и т.д.? Понятно, что все это еще нужно исследовать, в частности, то, как указанные процессы усиливают творческий, продуктивный и производственный потенциал личности. Но не вызывает сомнения, что это имеет отношение к очень важной и перспективной проблеме соотношения внутреннего и внешнего мира...

Понятие «внутреннее общество» может существенно уточнить наше представление о внутреннем, межличностном, социальном бытии человека, о внутреннем диалоге между его рефлексивными персонажами как о механизме развития личности, на чем, в частности, делает акцент Г.А.Балл. А это может объяснить в новом свете механизмы функционирования интеллекта, мышления, воображения, представления и т.д., имеющих по Л.С.Выготскому социальное происхождение… Автору раздела вспоминается лекция А.Н.Леонтьева, который рассказывал нам в далеком 1968 году, тогда еще первокурсникам, о публичном выступлении Л.С.Выготского, продемонстрировавшем на сцене свою феноменальную память, удерживая в ней и воссоздавая несколько сотен случайно заданных ему публикой слов. Секрет этого феномена заключался в том, что в сознании и подсознании Л.С.Выготского содержалось своеобразное «внутреннее общество» с несколькими сотнями, если не тысячами хорошо известных ему философов, писателей,

ученых, расположенных в четком хронологическом порядке на временной шкале в несколько тысячелетий.

«Феноменальное» запоминание и воспроизведение сводилось к хорошо отточенной технике смыслового ассоциирования фамилий фиксированного ряда членов этого внутреннего общества с задаваемыми случайно словами публики. Этот фиксированный ряд имен служил внутренним опорным средством запоминания и воспроизведения слов. А если предположить существование опосредствующих связей такого внутреннего общества как личностного новообразования с чувствами, восприятиями, вниманием, мышлением, воображением, представлениями, интеллектом в целом? Или представить собственную активность такого внутреннего ретроспективного культурно-исторического общества в его направленности в культурно-прогностическую перспективу? А если разработать иные методики создания и актуализации творческого потенциала такого гениального внутреннего общества личностей?

Мы уже говорили о том, что внутренний объектно-субъектный мир психологически не является сугубо индивидуальным миром нашего единственного Я – таких Я на земном шаре миллиарды, то есть мы реально имеем дело с полицентрически-объектно-субъектным «внутренним», «малым» миром, который массивно распределяется и генетически выводится из социосферы большого внешнего мира по определенной логике (?). Чтобы понять данную ситуацию, надо поставить ее как особую проблему философии, психологии и педагогики. Для этого следует лучше постичь смысл антиномического понимания внутреннего и внешнего мира и определить, что скрывается за его диалектической природой. Что означает в характеристике этого мира рубинштейновское «анализ через синтез» и «синтез через анализ», «индукция через дедукцию» и «дедукция через индукцию», как эти логические операции мышления связаны с «внешним через внутреннее» и «внутренним через внешнее», с «микрокосмическим через макрокосмическое» и «макрокосмическим через микрокосмическое» в характеристике этого мира. Начав с постановки этой проблемы Г.Сковородой, мы останавливаемся перед современной ситуацией уточнения этой проблемы.

Здесь еще много тайн. Примером таковой есть роль и особенности внешне-внутренне-внешней трансформации в процессе развития ребенка материнского мира. Ведь сначала этот внешний по отношению к зачатому плоду мир выступает в развивающемся зародыше ребенка как его совместный с матерью биохимический наследственный внутренний мир. Затем, постепенно отчуждаясь друг от друга, внутренние миры матери и ребенка как бы расходятся и уравниваются «через животворящую пуповину», когда после рождения, ребенок отделяется, автономизизируется уже со своим внутренним миром от материнского мира, выступающего для него уже внешним миром. Последний все же сохраняет свою влиятельную миссию питания элементами материального и воспитания ценностями духовного мира, комфортного опосредствования собой внешних воздействий, первоначального снаряжения ребенка в жизненный путь, все более виртуального сопровождения его судьбы. А далее происходит обратная помощь матери со стороны уже взрослеющего мира ребенка как части обновленного ею внешнего мира... Возможно, подобно указанным внешне-внутренне-внешним трансформациям материнского мира, действуют все остальные составляющие, субъекты общественного мира (с их переживаниями, влияниями, действиями и содействиями ) – как извне, так и изнутри личности...

Ответим здесь, наконец, на заданный ранее вопрос, связанный с онтогенетической первичностью внутреннего и внешнего мира. При этом следует учитывать последовательность формирования, а именно – опережающий характер становления у ребенка еще в утробе матери переданных ею плоду соматических, потребностных, эмоциональных задатков внутреннего мира, на базе которых после родов начинают зреть другие его элементы. Ведь ребенок и в первые три-четыре года после рождения остается внутренним центром семейного мира, вокруг которого вращается вся жизнь родных и близких и именно в конце этого периода раздается «Я сам!». В этот момент появляется рефлексивная точка отсчета для последующего все более автономного развития и деятельности в расширяющемся внутреннем и внешнем мире. Поэтому можно признать, что начала самосознания появляются раньше элементов сознания, более того – они с необходимостью являются основой сознания, поскольку содержат внутреннюю эталонную систему отсчета для соразмерного существования ребенка во внешнем мире. Для появления сознания необходимо становление самосознания как релятивной системы отсчета, с которой соотносятся все последующие акты развития и активности психики ребенка, его личности. В этом, по-видимому, состоит генетическое проявление принципа психологической относительности. Нельзя не предположить, что данный психологический момент относительности, связанный с позицией наблюдателя в системе пространственно-временных отношений физического мира, был гениально учтен А.Эйнштейном в процессе создания его теории относительности…

Важной для взаимодействия объективно-субъективного внешнего и объектно-субъектного внутреннего мира является решение экологических аспектов данной проблемы, связанных с их сбалансированным соответствием друг другу, со способностью внутреннего мира быть конгруэнтным внешнему миру и наоборот. В этом плане перспективным представляется мнение В.Д.Онищенка о телесно-душевно-духовном Я как центре внутреннего мира, которое имеет активную сущность, проявляется в импрессивном, рефлексивном и экспрессивном функциональных процессах Я, направленных вглубь внутреннего мира (импрессивная интериоризация), в его горизонтально-вертикальную структуру (рефлексивная централизация) и во внешний мир (экспрессивная экстериоризация).

Благодаря этому появляется возможность заботиться о внутреннем (телесно-душевно-духовном) мире, защищать, холить, обогащать, оберегать его глубинные подсознательные структуры, и тем самым адекватно влиять через него на внешний мир. Необходимо воспитывать у молодежи способность к экологическому уравновешиванию антиномических внешне-внутренне-мировых отношений, то есть развивать у нее рефлексивно сбалансированные возможности влияния на внешний мир базовых внутренних свойств личности.

Внутренний мир имеет свою психологическую структуру, которая, по нашему мнению, в основном, совпадает со структурой личности, с ее базовыми психосоциальной, коммуникативной, мотивационной, характерологической, рефлексивной, компетентностной, интеллектуальной, психофизиологической и психосоматической подструктурами. Поскольку самосознание и Я рефлексивно пронизывает всю структуру личности и содержится во всех ее подструктурах и компонентах, свойствах, способностях и состояниях, то можно предложить целостную структурно-функциональную классификацию видов Я, которые характеризуют соответствующие аспекты целостного Я.

Так, находящееся в центре внутреннего мира личности подструктура ее самосознания содержит, на наш взгляд, такие деятельностные компоненты Я, как: ***а) мотивационно-смысловое Я; б) информационно-познавательное Я;***

***в) целеполагающее Я; г) операционально-результативное Я; д) эмоционально-чувственное Я.***

В то же время эта деятельностная классификация видов Я может быть дополнена ее структурно-функциональной классификацией, которая соотносится с подструктурами личности, проектируется в них и представлена такими видами Я, как: ***1.Психосоциальное Я. 2.Коммуникативное Я. 3.Мотивационное Я. 4.Характерологическое Я. 5.Рефлексивное Я. 6.Компетентностное Я. 7.Интеллектуальное Я. 8.Психофизиологическое Я. 9.Психосоматическое Я.***

При этом Я рефлекторно направлено как в социум, предметный мир и мир природы (через характер, мотивацию, общение и психосоциальность личности), так и рефлексивно – в ее психогенетические глубины (через опыт, интеллект, психофизиологию и психосоматику). Каждый акт внешней предметной деятельности и социального поведения осуществляется рефлекторно по отношению к внешней действительности, опосредствуясь через внутреннюю рефлексивно организованную психологическую деятельность и наоборот. Внешний и внутренний миры соотносятся друг с другом согласно определенному психологическому принципу относительности, благодаря которому преодолеваются внутриличностные ограничения (фрактального типа или связанные с оперативным объемом деятельности и узостью канала общения и др.). Вследствие этого, личность выбирает наиболее подходящую для нее в той или иной ситуации комбинацию образных, понятийных, логических и эвристических эталонов, идеалов, смыслов, схем представления и самосознательно-сознательного действования с объективной действительностью. Хотя самосознание и сознание постепенно развиваются, но в них все еще остается и будет долго существовать «таинственное Я» [101].

В целом же, внутренний мир активен, деятельностен по отношению к внешнему миру в таких структурных компонентах деятельностного измерения личности, как потребностно-мотивационный, информационно-познавательный, целеформирующий, операционно-результативный и эмоционально-чувственный. Ведущая для взрослого человека трудовая деятельность все больше концентрируется во внутреннем мире человека, вызывает все большее его напряжение, что выдвигает новые требования к более совершенной рефлекторно-рефлексивной организации смысловых, информационных, программирующих, творческих, инновационных, продуктивных, эмоционально-интеллектуальных трудовых процессов.

Внутренний мир развивается в направлении от рефлекторных задатков к рефлексивным способностям, одаренности, таланту, гениальности и экстраспособностям.

Между Я и не-Я проходит секторальная граница между теми зонами психологического и не-психологического, которая относится к внутреннему миру и за которой начинается внешний мир. Здесь действует принцип относительности психологического и не-психологического, в котором внешнее детерминирует внутреннее, а внутреннее определяет внешнее. Определяет в значительной мере тем, чем и как опосредствуется взаимосвязь между этими мирами, психологически образующими один объективный космический мир.

**Символический мир Г. Сковороды в его современной интерпретации как опосредствующий взаимодействие между внутренним и внешним миром личности.** Символический мир состоит из «определенных материальных предметов и специально созданных образов и действий, выступающих в качестве знаков этих действий» [191, с.578]. Как известно, Г.Сковорода связывал этот мир с Библией, самой известной книгой своего времени. Мы не останавливаемся здесь на религиозном контексте понимания Г.Сковородой символического мира со всем многообразием элементов ритуальной обстановки и действий христианской церкви, однако считаем необходимым продолжить именно библийную линию такого понимания в современной ее трактовке. Это позволяет рассматривать Библию как собирательный мир божественных символов, жизненных смыслов, как собрание различных книг о жизни выдающихся личностей эпохи становления человечества.

Этих книг, если судить по «Оглавлению» Библии, 66 (39 книг Ветхого завета и 27 книг Нового Завета) [18]. По своему содержанию они имеют особый психологический статус в самосознании и сознании верующих и прямо обращены к их Я (Библи-Я) своим пониманием внутреннего и внешнего мира человека. Другими словами, как гениальное литературное произведение, Библия содержит исчерпывающий тезаурус актуальных для материальной и духовной жизни человека понятий, свою смысловую трактовку жизни в форме некоторой библиотеки со значительной, исчерпывающей для того времени символической тематикой. Можно считать, что именно с Библии, а также народного искусства, эпоса, начинается создание всемирной библиотеки, в которой аккумулируется отраженный человечеством исторический опыт его взаимодействия с внутренним и внешним миром. Понятно, что отдельному человеку доступна лишь часть этого символического библиомира – в плане усвоения и использования. Всемирная библиотека, начиная с Библии, имеет параметры, обеспечивающие ее относительную доступность внутреннему миру каждого человека. В настоящее время степень доступности данной библиотеки повышают электронные информационные системы – Интернет, различные социальные сети и т.д.

Подчеркнем эту мысль – из символического мира Библии, из нескольких десятков содержащихся в ней книг вырастают в ходе истории человечества тысячи и тысячи малых и больших библиотек, в том числе национальных библиотек, имеющих миллионы как бумажных, так и электронных носителей. К примеру, самая большая в мире Национальная библиотека Конгресса США имеет на хранении около ста миллионов томов книг… Библийный, книжный фонд выступает мощным средством обеспечения взаимодействия между предложенными Г.Сковородой натурами и мирами. Ведь современные библиотеки каждой своей книгой или каждым своим «персональным» компьютером по-прежнему обращены к индивидуальному читателю, к его внутреннему миру, когда взаимодействие этого внутреннего мира с внешним происходит путем самоосознания внутреннего мира через осознание внешнего и наоборот с помощью сложной системы опосредствования. Здесь мы должны еще раз с благодарностью вспомнить рубинштейновскую формулу «анализа через синтез» и «синтеза через анализ» и леонтьевскую деятельностную формулу самоосуществления личностью своей внутренней сущности через внешнее, которое вместе с воздействием внешнего на внутреннее замыкает круг преобразования субъектом мира и преобразования самого субъекта.

Можно добавить к этому библийному символическому миру также эстетический мир искусства, нравственный мир этики, мир законов науки – как опосредствующих составляющих духовного мира человечества и человека. Другими словами, начиная с библийного и эпического символического мира складываются довольно сложные современные формы взаимодействия и опосредствования личностью указанных видимых и невидимых «натур», большого и малого, внешнего и внутреннего, макрокосмического и микрокосмического «миров» через ее сознание и самосознание.

Соборная и индивидуальная личность создают целую индустрию опосредствования взаимодействия между внутренним и внешним миром человека. Это опосредствование не является чем-то отвлеченным, абстрактным, чисто теоретическим. Благодаря этой системе происходит все более прагматическое и все более совершенствующееся потребление личностью ресурсов внешнего и внутреннего мира. Внешний, в значительной степени опредмеченный мир, становится источником материальных, материализованных, идеализированных, информационных, духовных ресурсов, добытых усилиями многих поколений человечества. Не единственного Я пишущего или читающего эти или иные тексты, а полисамоосознающего себя, рефлексирующего многомиллиардного человечества с разнообразно развитыми Я-концепциями и Я-образами своих неутомимых и предприимчивых субъектов… Особенно поражает, подчеркнем это, потенциальные возможности такого символического опосредствования через многомиллионные библиотеки, архивы, музеи, театры, СМИ, ТВ, социальные электронные сети, средства личной связи и т.д.

Единство внешнего и внутреннего мира осуществляется путем взаимодействия самосознания через сознание, когда происходит постоянное движение сознания и самосознания из внешнего мира во внутренний и наоборот, на различных уровнях их познания, преобразования и потребления продуктов деятельности человечества. За многие столетия сложилась мощная организованная система продуцирования и потребления ресурсов этих миров, опосредствованная наукой, изобретательством, проектированием, технологией, производством, маркетингом, торговлей, финансовой системой, правом, информатикой и – психологией. В условиях рыночной экономики и представительной демократии на первое место выступает предпринимательская деятельность по созданию и потреблению указанных выше материальных и информационных ресурсов.

Внутренний мир личности работает совместно с внешним миром через самосознание и сознание, порождая необходимые для людей продукты, удовлетворяющие их потребности, мотивы, интересы, идеалы и т.д. Каждый из указанных миров опосредствует друг друга – в зависимости от того, куда перемещается мотивационный фокус предметной деятельности человека. В информационную эпоху внутренний мир все чаще фокусируется на рефлексивной интеллектуальном и других видах психологической деятельности. Из него как бы вырываются во внешний мир ассоциации, идеи, образы, теории, понятия и представления, а также преобразующие его технологии, акты, операции, действия, тактики и стратегии творческой деятельности, благодаря которым осуществляется бесконечная спираль превращений внешнего и внутреннего мира. Через внутренний мир преобразуется внешний, а через последний – внутренний мир личности и сама личность.

Понятно, что внешний и внутренний мир лишь частично, но все более углубленно осознается и самоосознается личностью. При этом учитываются и постепенно преодолеваются ее ограничения как в индивидуальном, так и в соборном плане. Степень, формат и конфигурация субъективно-субъектного осознания и самоосознания, освоения и потребления личностью ресурсов внешнего и внутреннего мира разная как в индивидуальном, так и социальном плане и зависит от возможности мотивационных установок, информационного обеспечения, масштаба целей, наличия средств творческого и инновационного достижения результатов, эмоционально-чувственного удовлетворения продуктами деятельности.

Символическая составляющая сложнейшей системы опосредствования взаимодействия человечества с миром выполняет функции познания этого мира, его понимания, накопления и сохранения знаний о нем, усиления возможностей взаимодействия с ним, овладения им, организации процесса его психологизации, опредмечивания и распредмечивания и т.д. Символическое опосредствование включаются в более масштабные глобальные процессы антропологизации, гуманизации, ноосферизации, психологизации, одухотворения внешнего и внутреннего мира личностью.

Этому способствуют различные варианты психологической подготовки к осуществлению внешне и внутренне направленной психологической деятельности, например, разнообразные тренинги общения, мотивационные, характерологические, интеллектуальные тренинги, а также – аутотренинги, рефлексивные тренинги, в частности, предложенный профессором М.И.Найденовым вариант рефлексивного профессионального тренинга, что значительно активизирует операционные средства внутреннего мира личности и делают его действенным фактором повышения эффективности трудовых процессов и социального поведения. Перспективными методами развития внутреннего мира следует также считать аутогенную тренировку и медитацию.

В связи с вышеизложенным, уместно будет уточнить сущность, природу общей личностной ориентации системы образования. Она должна быть направленной не только на личность в целом, но и на ее внутренний и внешний мир! Образование (повторим, что на украинском языке это «освіта», то есть «освещение миром», миросозидающее творчество, мироконструирование, миропроизводство) выступает институциональным посредником между внешним и внутренним мирами растущей личности, выполняя космологическую миссию вхождения мира в личность, а личности в мир [10]. По-новому должна рассматриваться теперь и роль учителя – как организатора передачи ребенку знаний о внешнем и внутреннем мире человека и создателя собственного действенного внутреннего мира. Учитель должен психопедагогически, то есть с позиций психологии и педагогики, более точно ориентировать молодежь именно на организацию их внутреннего мира как регулятора жизнедеятельности во внешнем мире, во Вселенной, куда входит и внешний и внутренний миры человека.

При этом должны быть психопедагогически исследованы новые проблемы жизни, поставлены новые жизненные вопросы. К примеру, какие трансформации представлений о внешнем мире происходят при его трансляции во внутренний мир, в частности, на различных возрастных этапах развития и жизненного пути личности, в соответствии с различными индивидуальными ее интересами? Какую роль играют при этом внутренние миры матери и отца, как происходит взаимодействие между внутренними мирами разных людей – непосредственно и опосредствованно (через модифицированный внутренним миром внешний мир и т.д.)? Как выглядит ассоциация внутренних миров людей в соборной личности? Как лучше использовать возможности внутреннего мира в процессе образования и жизнедеятельности молодежи?

Как при этом должны измениться учителя и уроки, профессора и лекции, ассистенты и семинары – для более совершенной самоактуализации ресурсов внутреннего мира личности, Я учащегося, студента, человека, потенциала внутреннего общества, а через него – ресурсов внешнего мира? Не теряем ли мы и как следует компенсировать в таком

случае соответствующие потери жизненного потенциала, когда традиционные живые урочно-лекционно-семинарские занятия заменяются компьютерно-манипулятивными формами становления и существования внутреннего мира? Существует ли внутренний Интернет во внутреннем мире личности? Как его экзистенциировать? Как на этом фоне выглядят различные виды рефлексивных тренингов, другие виды тренингов и упражнений? То есть рассмотренная в данном разделе проблема имеет очевидную перспективу исследования, результаты которого могут позволить по-новому посмотреть на сущность личности, на масштабы ее развития и самоактуализации.

Таким образом, внешний и внутренний мир предстает перед личностью благодаря ее самосознанию и сознанию как единый объективный мир, познаваемый, созидаемый и используемый личностью, которая включается в него, овладевает им и использует его ресурсы. Самосознание и сознание, взаимодействуя, также развиваются в личностной сфере за счет создания более совершенных социальных средств организации, символизации, опосредствования процессов познания, созидания, производства и потребления ресурсов внешнего и внутреннего мира с соблюдением экологических, духовных, гуманистических требований. Решение задач совершенствования внешнего и внутреннего мира должно происходить на этой основе путем их преобразования через творчество, реализуемое процессами мышления, воображения и представления, стратегического проектирования и инновационного производства. Пути потребления продуктов кооперативной трудовой деятельности во внешнем и внутреннем мире лежат через справедливые научно-технические, рыночные, социально-экономические формы организации функционирования общества и предметной деятельности личности в условиях мировой системы жизнедеятельности, интегрируемой политически, экономически, психологически в едином мире взаимодействующих личностей с равноправной полицентрической Я-организацией.

Вместе с тем, единство внутреннего и внешнего мира не исключает его дифференциации. В процессе культурно-исторического процесса человечество создало и продолжает создавать, благодаря системе опосредствования, бесчисленное множество миров. Так, на стыке между внешним и внутренним миром уже существует мир человеческой культуры, представленный миром науки, техники, производства, образования, искусства, медицины и образующие их субмиры. Ближе к внутреннему миру функционируют рефлексивный философский, психологический, личностный мир, который имеет свою структуру с ее составляющими – психосоциальным, коммуникативным, мотивационно-смысловым, характерологическим, Я-концептуально-образным, компетентностным, интеллектуальным, психофизиологическим, психосоматическим мирами. Следует подчеркнуть, что существование этих поистине космических миров подтверждает гениальное предвидение Г.Сковороды, оно опирается именно на мощную систему опосредствования, обеспечивающую циклическое генеративное воспроизводство и функционирование указанных миров в непрерывной смене поколений, их полицентрическое наложение друг на друга благодаря миру образования и труда, общественно организованного массового обмена материальными, энергетическими и информационными ресурсами, конструирования и производства новых миров, о чем все более обоснованно говорят современные специалисты, такие как А.Г.Асмолов, Т.М.Титаренко и др.

Личность существует в сложном, противоречивом внутреннем и внешнем мире, активно познаваемом, создаваемом и используемом – благодаря системе ее внутренне ориентированной, как субъекта самосознания, и внешне направленной, как субъекта сознания, предметной культуротворческой деятельности, обеспечивающей единство того мира, в котором живет личность и эффективность ее существования в этом мире.

### 48.4.Личность как субъект внешне и внутренне направленной культуротворческой деятельности

Создание объектов культуры и свойств личности как субъекта культуротворческой деятельности происходит в производительном труде, в котором создаются объективные и субъективные предметные ценности. Трудовая деятельность является ведущей, центральной среди других видов деятельности человека, которые связаны с трудом, функционируют как разновидность труда, выступают как ее предпосылка, условие или следствие – общение, игра, учение, профессиональная подготовка, спорт, моральная деятельность и т. п. Они имеют общие черты с трудовой деятельностью, являются в той или иной степени производными от нее, имеют тождественное с ней построение. Для структуры и содержания этих видов деятельности характерны культурно ориентированная мотивированность, активность, общественный характер, предметность, информационная обеспеченность, целенаправленность, определенная оснащенность орудиями, производительность, эмоциональность и т. д. Все отмеченные выше виды деятельности, так же как и трудовая, регулируются субъектом, личностью, определенной системой ее психических свойств. Поэтому следует рассмотреть общую философскую и психологическую характеристику внешней и внутренней деятельности личности, которая имеет общее строение, на что в свое время обратил внимание А.Н.Леонтьев.

Он утверждал, что «в общественных условиях, обеспечивающих всестороннее развитие людей, умственная деятельность не обособляется от практической деятельности… Такое единение разных по своей форме процессов деятельности уже не может быть интерпретировано как результат только тех переходов, которые описываются термином интериоризация внешней деятельности. Оно необходимо предполагает существование постоянно происходящих переходов также и в противоположном направлении, от внутренней к внешней деятельности… Взаимопереходы, о которых идет речь, образуют важнейшее движение предметной человеческой деятельности в ее историческом и онтогенетическом развитии. Переходы эти возможны потому, что внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое общее строение. Открытие общности их строения представляется мне одним из важнейших открытий современной психологической науки.

Итак, внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней» [90, с. 100-101]. Учитывая эти фундаментальные положения, можно рассмотреть общие психологические характеристики внешней и внутренней деятельности.

Как философская категория, деятельность означает способ существования человека и общества, что определяет активное отношение человека к миру, направленное на его познание и преобразование. В то же время, в деятельности создается и сама личность. Эта мысль общепринята в отечественной психологии [33; 90; 163].

В психологическом контексте "деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, которое опосредствовано сознательным отображением". При этом, как отмечает А.Н.Леонтьев, деятельность содержит в

себе те внутренние противоречия и превращения, которые порождают человеческую психику, личность, что в свою очередь выступают условиями, органами осуществления деятельности.

Через деятельность субъект, человек осуществляет взаимосвязь с объектом, объективной действительностью, культурой, миром. Через деятельность происходит определенный переход от субъекта, личности к объекту, обществу. Этот переход происходит в форме опредмечивания и распредмечивания. В ходе опредмечивания осуществляется активное превращение окружающей объективной действительности, создание предметного мира, фактически - его психологизация. При распредмечивании психологизированного объективного мира происходит противоположный процесс – изменение самого субъекта, личности, за счет "впитывания", "всасывания" человеком в себя все более широкого объема предметного мира. Ведь созданный обществом личностей предметный мир культуры значительно шире той "окружающей среды, что непосредственно (или опосредствованно) окружает конкретное лицо, личность. Осуществляясь непрерывно, процессы опредмечивания и распредмечивания содействуют развитию как предметной, социальной, культурной и естественной действительности, так и самой личности [90].

Следовательно, деятельность личности имеет такие главные признаки, как: а) социальная, культурная мотивированность и индивидуальная, витальная целенаправленность; б) предметность; в) социальность, то есть общественно-историческая сущность; г) индивидуальность, то есть индивидуально-эволюционная, витальная природа; д) опосредствованность; е) культурно-творческая производительность, креативность.

а) **социальная, культурная мотивированность и индивидуальная, витальная целенаправленность** деятельности отображают структуру социального разделения в обществе познавательных, творческих, производственных деятельностей человечества между его членами, в которой они должны найти свое место, свой профессиональный, личностный, жизненный смысл, свою цель в общем прогрессивном культурном продвижении. В то же время, рядом с социальностью этого процесса, следует учитывать и его индивидуальный характер, что проявляется в личностном и профессиональном самоопределении человека, в формировании его жизненной цели и системы целей последовательного ряда деятельностей;

б) **предметность** деятельности проявляется в наличии предметов культуры человечества, в которых зафиксированы определенные ценности, общественно выработанные способы действий с ними – создание, производство, потребление; эти способы предметных действий усваиваются человеком, воспроизводятся и развиваются именно в действиях с предметами человеческой культуры;

в) **социальность**, общественно-историческая сущность деятельности заключается в ее социальном, культурном происхождении и существовании. Человеческая деятельность формируется с самого начала как совокупная, групповая, коллективная деятельность с определенным разделением между ее членами мотивационных, целевых, смысловых, инструментальных, процессуальных и результативных компонентов. Она имеет свои формы и средства организации, дифференциации и интеграции. Социальная по своему происхождению, внешняя кооперативная деятельность выступает источником, плацдармом формирования индивидуальной, внутренней идеальной деятельности личности. Этот переход от внешней к внутренней форме деятельности, или интериоризация, существует в единстве с переходом от внутренней к внешней ее форме, или экстериоризации;

г)**индивидуальность**, индивидуально-эволюционная, витальная природа деятельности заключается в том, что жизненная энергия, витальная сила, собственно работоспособность, динамичность человека обеспечивается на уровне индивида, организма, что и выступает физиологическим источником самой деятельности, ее процессуальности, которая социально модифицируется. Организм и мозг человека имеют такое анатомическое строение и такие физиологические, психофизиологические функции, которые только и могут стать реализаторами сугубо человеческих, общественных видов деятельности, целостной их совокупности. В ходе интериоризации, при переходе внешних видов деятельности во внутренние, последние приобретают новые возможности, которых не имеет внешняя деятельность. Можно указать на множество логических, креативных, производительных, аналитико-синтетических, индуктивно-дедуктивных, обобщающе-конкретизирующих, систематико-комбинирующих, внутренне-рефлексивных, моделирующе-пространственно-временных, дискурсивно-интуитивных и тому подобных действий и операций внутреннего идеального плана деятельности личности. Отметим, что этот трудноисследуемый идеальный инструментальный план деятельности безусловно испытывает на себе влияние со стороны интимных генетических, геномических механизмов и связанной с ними глубинной эмоциональной регуляции. Можно допустить, что в идеальном плане деятельности личности происходит встреча глубинных, предопределенных геномически, и внешних, социально, культурно определенных тенденций организации сугубо человеческих форм активности, то есть культуротворческой деятельности;

д) **опосредствованность** деятельности человека выступает в ее оснащении многочисленными, искусственно созданными, культурными средствами, орудиями, инструментами, как материальными, так и идеальными. Примерами этих средств могут рассматриваться знаковые, символические системы разных видов (в науке, технике, искусстве, образовании, спорте и т. п.), вербальные и невербальные способы общения и т. д. Все психологические функции человека построены и действуют как опосредствованные, что значительно усиливает их эффективность. Рядом с внутренними идеальными, человечество создало и непрерывно обновляет внешние технические, технологические, информационные средства, которые уже приобрели масштаб глобального, космического действия. В то же время, созданы средства исследования и оперирования объектами микрокосмического плана – на атомарном и молекулярном уровне как неживой, так и живой природы (нанотехнологии). Идеальный план деятельности личности выступает главным плацдармом познания и превращения макро- и микрокосмоса;

е) **культуротворческая продуктивность, креативность** деятельности выражает самый главный ее признак, ведь в продуцировании, собственно в творчестве, формируется предметный мир человечества, культуры. Творческое создание внешнего предметного мира связано с креативностью, то есть способностью к созиданию внутреннего мира, самой личности. В творческой и креативной деятельности встречаются социальность и индивидуальность личности как субъекта познавательного и преобразующего социального поведения и предметной витальной деятельности.

Наряду с перечисленными атрибутами деятельности, важной является ее психологическая структура. В связи с этим, специалистами ведутся поиски строения деятельности как в "вертикальном", так и в "горизонтальном" плане.

Актуальной представляется поуровневая характеристика деятельности, предложенная А.Н.Леонтьевым. Он

связывает уровни анализа строения деятельности с ее мотивом, целью и условиями, при наличии которых разворачивается активность человека. Всего, как известно, им выделены три уровня построения деятельности:

а) мотиву человека отвечает целостная деятельность, как система действий и операций личности;

б)цели адекватно отдельное действие, как важная составляющая деятельности; действия образуют определенную последовательность – в соответствии с дифференциацией основной цели на промежуточные цели;

в) условиям деятельности отвечают операции как способы выполнения действий.

Деятельность состоит из определенной дифференциально-интегративной системы действий и операций. При этом действия могут переходить, разворачиваться как в отдельную деятельность, так и автоматизироваться и свертываться в операции. Соответствующие переходы связывают действия и операции, операции и деятельность – в зависимости от того, чем они детерминированы - мотивами, целями или условиями.

В отечественной психологии, в исследованиях П.Я.Гальперина [34] был показан один из возможных механизмов интериоризации, то есть перехода деятельности из внешней формы во внутреннюю. Этот переход может быть специально организован на основе планомерного, поэтапного формирования умственных действий. П.Я.Гальпериным предусмотрено шесть этапов такого перехода:

1-й этап – мотивационный;

2-й этап – ориентировочный;

3-й этап – материальный или материализованный;

4-й этап – внешнеречевой;

5-й этап – устной речи и речи про себя;

6-й этап – внутриречевого или умственного действия.

Эта развернутая схема поэтапного формирования умственных действий, операций может быть свернута, сокращена при условиях сформированности определенных этапов, при успешной проработке целостной поэтапной процедуры. В ином случае, например, при возникновении трудностей, вся процедура может быть развернута с подробной проработкой каждого этапа [19].

Актуальным является вопрос изучения противоположного перехода – из внутреннего плана деятельности во внешний – то есть экстериоризации, о принципиальной возможности которой говорил А.Н.Леонтьев, что важно для лучшей организации процессов самовыражения, самоактуализации личности.

Этот процесс экстериоризации может иметь, по нашему мнению, следующие этапы (которые необходимо исследовать глубже):

1-й этап – мотивационно-актуализирующий, направленный на реализацию идеального внутреннего плана умственного действия, идеи, программы и т. п. во внешнем, материализованном или материальном плане;

2-й этап – информационно-ориентирующий субъекта в актуальной предметной зоне, условиях внешней деятельности, в которых реализуется мысль, программа, образ;

3-й этап – целеустремленной самоактуализации, развертывания, реализации внутреннего плана идеальных умственных действий, идей, программ, энграмм (по Н.А.Бернштейну [13]) во внешнем плане – сначала с помощью внутреннеречевых действий, устной речи или речи про себя, а затем и через внешнеречевые, внутреннеманипулятивные и внешнеманипулятивные, мануальные и инструментальные операции, действия, в целом – через деятельность преобразования, влияния на предметную, психологическую и социальную действительность;

4-й этап – предметного продуктивно-креативного влияния, изменения, превращения идеальной, материальной и социальной действительности в ее актуальной “зоне ближайшего действия”;

5-й этап – эмоционально-чувственной обратной связи между результатами преобразования во внешнем мире и целями, планами, программами внутреннего.

Наряду с "вертикальной", иерархической, существует также и "горизонтальная", поэтапная, сукцессивная, развернутая во времени логика построения деятельности. Она постепенно вычленялась в специальных исследованиях, проведенных А.Н.Леонтьевым, Г.С.Костюком, Н.Ф.Талызиной, П.А.Гончаруком и др., и может быть представлена, на наш взгляд, в виде следующей схемы, включающей в себя 5 базовых компонентов или этапов [80; 90]:

1) Потребностно-мотивационный (культурно-стимулирующий);
2) Информационно-познавательный (культурно-ориентирующий);
3) Целеформирующий (культурно-программирующий);
4) Операционно-результативный (культуротворческий, продуцирующий);
5) Эмоционально-чувственный (контрольный, утверждающий в контексте культуры).

В горизонтальной поэтапной структуре деятельности личности обычно представлены все пять базовых компонентов ее последовательного развертывания и осуществления.

Во-первых, деятельность всегда начинается с осознания определенной потребности (культурной или естественной, материальной или духовной) как состояния недостатка чего-то у личности, и предмета этой потребности, то есть определение мотива деятельности, поскольку опредмеченная потребность, по А.Н.Леонтьеву, образует мотив деятельности.

Во-вторых, мотив определяет направление ориентации в культурной или естественной действительности, поиска необходимой информации, познания объективных условий, исследования ситуации; на этом этапе в некоторых случаях может быть найден уже готовый предмет удовлетворения потребности, а поэтому может и остановиться сама деятельность; однако, в большинстве случаев такой предмет отсутствует, что побуждает к последующему развертыванию деятельности.

В-третьих, если на предыдущем этапе не был найден предмет потребности, но определился путь его получения или создания, то формируется общая цель, как представление о необходимом результате, а также план, программа действий по ее достижению.

В-четвертых, в соответствии с целью, находятся или разрабатываются орудия (материальные или идеальные), методы, средства ее достижения, формируется и реализуется система действий и операций, что приводит к получению или продуцированию результата, как системообразующего фактора деятельности, ведь именно на этом этапе создается

ценность, которая обеспечивает существование личности, общества, человечества.

В-пятых, результат деятельности, отвечающей потребности, мотиву и цели деятельности, потребляется, непосредственно или опосредствованно, через систему общественно организованного культуросоответствующего разделения труда, что вызывает определенную эмоционально-чувственную реакцию удовлетворения личности, которая подкрепляет деятельность со всеми ее компонентами, или корректирует и даже отбрасывает ее, – если она является неудовлетворительной в определенных отношениях.

В результате успешного осуществления всех отмеченных компонентов и эмоционального закрепления всей последовательной их цепи, деятельность фиксируется, свертывается в определенных качествах личности, чтобы в соответствующих условиях повториться или выступить основой для развертывания новой деятельности.

Именно в этом плане, согласно деятельностному подходу А.Н.Леонтьева, совокупность деятельностей может быть признана основой личности. Однако, это положение должно и может быть уточнено, если рассматривать каждое личностное качество как определенную квази-деятельность. Такой мысли придерживался, на наш взгляд, Г.С.Костюк, когда утверждал, что каждое свойство личности имеет мотивационную, содержательную и операционную составляющую, то есть выступает в своей свернутой деятельностной форме.

Это положение поддерживается "деятельностными" взглядами В.П.Зинченко, А.В.Запорожца и других отечественных психологов на психические функции, в частности, на восприятие как действие. Личность выступает в русле этих данных действительно как субъект деятельности, как определенный системный ее организатор, как собственно система потенциальных, готовых к развертыванию и осуществлению в определенных условиях деятельностей. В этом плане личность и является системой деятельностей в их потенциальной и актуальной, свернутой и развернутой, заторможенной и возбужденной (по терминологии И.П.Павлова) формах.

В контексте этих взглядов личность проявляется, реализуется и развивается через культуросоответствующую предметную деятельность. В системе же образования, как удачно заметил академик С.У.Гончаренко, личность развивается именно через предметную учебную деятельность, через учебный предмет, но при условии насыщения этого процесса творческими, продуктивными, эмоциональными и т. п. элементами.

На наш взгляд, зафиксированная традиционной психологией в термине “личность” качественная атрибутика не должна маскировать ее процессуальную, деятельностную природу, что особенно четко выступает при макроструктурном и микроструктурном анализе деятельности как базиса личности.

Приведенные выше данные позволяют все же предположить наличие определенных различий между внешней и внутренней деятельностью личности. Одно из них состоит как раз в макроструктурном характере внешней деятельности и микроструктурном внутренней. Существенны различия в предметах внешней и внутренней деятельности, которые относятся не только к количественно различным масштабам этих предметов, но и к качеству стоящих за ними объектов внешнего и внутреннего мира. Это жесткость и гибкость, материальность и идеальность, энергоемкость и легкость, трудоемкость и виртуальность преобразования соответствующих предметов внешнего и внутреннего мира и т.д. Оперирование предметами внутренней деятельности характеризуется большей изменчивостью, креативностью, тогда как для предметов внешней деятельности присуща большая стабильность, консервативность. Отсюда - принципиальные отличия в средствах внешней и внутренней деятельности, благодаря чему внутренняя деятельность превосходит внешнюю в плане пластичности, динамичности образов и концептов действительности, а внешняя деятельность доминирует над внутренней в плане сохранения преемственности, устойчивости качеств материальных и материализованных объектов, то есть эти два типа деятельности дополняют друг друга в соответствии с законом эволюции Ч.Дарвина.

### 48.5. Культурно-психологическое развитие и саморазвитие личности как ценности: экспериментальные подходы

Развитие личности рассматривается в научной психологии как объективный, системный процесс, который имеет своей целью последовательное включение человека в культуру, в мир ее ценностей, в определенную совокупность социально-предметных деятельностей по созданию материальных и духовных ценностей во взаимодействии с другими людьми и объективным миром. При этом все более отчетливо звучит мысль о самой личности как ценности. Уже во второй половине XIX и в начале XX века о ней говорят как о высшем уровне психической регуляции, как о субъекте, осознающем свою ценность, имеющем собственное достоинство и честь. Именно об этом свидетельствуют работы известных психологов У.Джемса, В.М.Бехтерева, А.Ф.Лазурского, А.Адлера и др. В педагогике об этом публично заявили в тридцатые годы XX-го столетия А.С.Макаренко и Я.Корчак. А В.И.Вернадскому принадлежат знаменательные слова: «Нет ничего более ценного в мире и ничего, что требует большего сохранения и уважения, чем свободная человеческая личность» [30].

Фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С.Выготского о развитии *высших* (подчеркнуто нами – Р.В.) психических функций как ядра личности свидетельствуют о действии, наряду с другими, аксиопсихологических механизмов культурогенезиса личности. Понятно, что подобные исходные классические положения вызывают многочисленные теоретические и практические вопросы, касающиеся закономерностей культурогенезиса, социогенезиса и аксиогенезиса, соотнесения общекультурного, культурно-психологического и аксиопсихологического развития личности и требуют адекватных на них ответов об указанных особенностях процесса обучения и воспитания учащейся молодежи.

О том, что эти стороны развития интегрируются в становлении личности, образуя гармоничное и одновременно противоречивое единство, свидетельствуют труды различных исследователей и, прежде всего, патриарха украинской психологии Г.С.Костюка. В разрабатываемом им принципе развития в психологии утверждается, что природа человеческого индивида биосоциальна. «Онтогенетическое развитие человека – целостный процесс, выражающийся в различных формах (морфологической, физиологической, психической, социальной)... Различные формы онтогенеза не рядоположны, они не просто «параллельны» друг другу, а генетически и функционально связаны между собой» [80, с. 108-109].

По данным Г.С.Костюка, онтогенез человеческого организма определяется биологической наследственностью,

онтогенез личности – социальной наследственностью. Такого же мнения придерживаются и генетики, в частности, Н.П.Дубинин [49]. Эти две детерминанты тесно связаны в процессе развития человека. Биологическая наследственность имеет своим источником генетический аппарат человека, геном, который формируется в процессе биологической эволюции и определяет развитие его организма с огромными возможностями очеловечивания. Социальная наследственность представлена совокупностью культурных ценностей человечества, накопленных в процессе его исторического и общественного развития. Так что можно говорить об интеграции собственно антропологической культуры *Homo sapiens* и социальной по своей сути, духовной и материальной культуры человеческого общества в личности.

Приведенные выше идеи характеризуют ценностную детерминацию культурного развития личности как со стороны внешних социокультурных факторов, так и со стороны внутренних антропокультурних предпосылок. Вместе с этим, со временем появляется новый мощный развивающий фактор – сама личность, как уникальное психологическое новообразование, которое как субъект все больше определяет путь своего культурного, то есть ценностного, становления. Этот аспект психического развития личности наиболее четко выступает именно в «принципе развития в психологии», разработанном Г.С.Костюком. На наш взгляд, на высшем своем уровне этот принцип проявляется в психологической культуре развития личности, когда ее ценность становится в центр развивающих процессов. Но как раз этот аспект учебно-воспитательного процесса часто выпадает из поля зрения учителей и воспитателей.

В этом месте логично было бы спроектировать теоретические рассуждения классиков отечественной психологии на практическое состояние современного образования именно в ценностном контексте, наметить те проблемы, которые затрудняют процесс его аксиологизации. В этой связи, могут быть высказаны некоторые соображения. Так, одним из главных аксиологических противоречий традиционной системы образования является, на наш взгляд, несоответствие между возвышенным ценностным содержанием усваиваемого учебного материала, в основе которого лежат ценности человеческой культуры, и преимущественно унижающей, обесценивающей учащегося формой усвоения этого содержания. Речь идет о преимущественно принудительных, директивных методах обучения, о доминирующем авторитарном стиле изложения учебного материала, о подавляющей личность системе оценивания знаний, об антиинновационном характере обучения и т.д. Вспомним, что еще совсем недавно в некоторых вполне добропорядочных странах учебный процесс буквально подстегивался розгами, а психологические рудименты такого унижающего обращения с субъектом учебной деятельности еще не выкорчеваны повсеместно до сих пор.

Если в отношении возвышенного и возвышающего характера содержания обучения и воспитания, то есть научных, эстетических, моральных знаний, умений и навыков, являющихся ценностями цивилизации и человеческой культуры, нет особых сомнений (некоторые сомнения вызывает лишь то, что в содержание образования в условиях его нынешней коммерциализации и коррупционализации попадают элементы субкультуры и даже антикультуры), то об унижающих формальных процедурных сторонах образования могут свидетельствовать как исследователи его проблем, так и сами учащиеся. Последние могут вспомнить унизительный страх перед принуждением к обучению со стороны учителей и родителей, перед пугающей абстрактностью, непонятностью и явной ненужностью большинства знаний для их жизни, перед монологизмом и категоричностью поведения большинства учителей, перед угрозой наказания за малейшие школьные провинности и конечно же – страх перед негативной оценкой и даже перед возможностью неполучения позитивной оценки – школьная оценка явно выполняет функцию своеобразного кнута и пряника и т.д.

В отличие от этого, в предлагаемых педагогами-новаторами новых методах обучения и воспитания решается именно это аксиопсихологическое противоречие.

Так, Е.Н.Ильин в своем последовательном индуктивно-дедуктивном методе преодолевает порок заабстрагированности и фрагментарности знаний, их оторванности от жизни. В.Ф.Шаталов не начинает использование своих опорных сигналов, пока не вызовет у учеников любовь к предмету. А вместе они демонстрируют прекрасный образец творческого индуктивно-дедуктиного метода образования, очеловеченного гуманным отношением к личности ученика. И.А.Зязюн предлагает формировать уже у будущих учителей педагогическое мастерство, одухотворяя, возвышая его связью с искусством, с этикой, с эмоционально-чувственной сферой личности ученика и учителя, в соответствии с чем им предложено оригинальное новаторское направление – Философия, Психология и Педагогика Добра, Красоты, Творчества, Истины. А Ш.А.Амонашвили предлагает, как и многие другие педагоги-новаторы, отказаться от унижающей достоинство ученика и учителя оценки и широко использовать индивидуализированные формы общения между ними, основанные на взаимном уважении.

Возвращаясь к аксиопсихологическому смыслу разрешения указанного выше противоречия традиционного образования, подчеркнем еще раз, что оно настойчиво предлагает ученику усвоение возвышенных культурных, научных, эстетических, нравственных ценностей, созданных яркими творческими личностями всех времен и народов (и их усвоение предполагает именно личностный уровень обучения), но само обучение, напротив, осуществляется с помощью преимущественно унижающих личность ученика (и понижающих его психическую регуляцию до уровня индивида и организма – см. у А.Н.Ткаченка [186]) педагогических способов – авторитарных, директивных, репрессивных, устрашающих, в целом – унижающих человеческое достоинство. А ведь человек-организм и даже человек-индивид значительно хуже усваивают высокие достижения творческих личностей, чем человек-личность!!! В этом состоит аксиопсихологический смысл введения личностного аксиологического подхода в образование.

Необходимость преодоления указанного выше противоречия сознательно или бессознательно осуществляется в отечественной и зарубежной педагогике. Укажем в этой связи на интересный опыт обучения, полученный еще в пятидесятые годы минувшего столетия известным американским психотерапевтом Карлом Роджерсом. Он изложен автором в разделе «Обучение, центрированное на учащемся. Опыт его участника» книги «Взгляд на психотерапию. Становление человека» [156, с. 358-375]. В этом разделе он ссылается на отчеты студентов, на их «листки обратной связи», но главным образом – на личные записи и письма доктора философии, опытного ученого и педагога Самюэля Тененбаума, который лично участвовал в его четырехнедельном курсе «Процесс изменения личности», проведенном летом 1958 года в университете Брандайс. Этот курс состоял из двухчасовых лекций, читаемых три раза в неделю. Группа из 25 слушателей состояла из учителей, аспирантов-психологов, консультантов, нескольких священнослужителей, частнопрактикующих психотерапевтов, школьных психологов [здесь и далее по 156, с. 358].

С.Тененбаум назвал метод К.Роджерса «*недирективным» обучением*. Уже в этом названии можно усмотреть самый главный аксиопсихологический аспект этого вида обучения, исключающего какие-либо формы подавления, унижения личности студента. Как философ, С.Тененбаум особенно отмечает свободный подход преподавателя к слушателям. Так, «занятия начались после того, как доктор Роджерс спокойно и дружелюбно уселся вместе со студентами вокруг большого стола и сказал, что было бы неплохо, если бы каждый представился и рассказал о своих целях». После этого сначала робко и медленно, а затем все смелее и быстрее поднимались руки и звучали выступления студентов. Но «ни разу Роджерс не настаивал, чтобы кто-то выступил» [156, с. 361].

Преподаватель сообщил студентам, что принес много материалов – ксерокопий, брошюр, статей, книг, список книг, магнитофонные записи психотерапевтических сеансов, кассеты с художественными фильмами. У него была лишь одна просьба – «не пожелает ли кто-нибудь из студентов разместить этот материал в специальной комнате, закрепленной за студентами нашего курса? Сразу же вызвалось двое студентов… Это вызвало сильное оживление, и студенты спросили, смогут ли они их посмотреть и послушать (фильмы и записи – Р.В.), и доктор Роджерс ответил «Конечно» [156, с. 361-362].

После этого последовали четыре, как пишет С.Тетенбаум, тяжелые и бесполезные занятия, на которых, как казалось, группа никуда не продвинулась. Студенты беспорядочно высказывали все, что им приходило в голову (и это выглядело хаотичным, бессмысленным), то обсуждая какой-то аспект философии Роджерса, то уходя в другое направление, то игнорируя первое и второе, утверждая что-то совсем иное. Преподаватель же «слушал всех с одинаковым вниманием и доброжелательностью. Он не считал выступления одних студентов правильными, а других – неправильными.

Группа не была готова к такому абсолютно свободному подходу. Они не знали, что делать дальше. С раздражением и недоумением они потребовали, чтобы преподаватель играл привычную традиционную роль, чтобы он авторитетно объявил им, что правильно и что нет, что хорошо и что плохо… Разве их не будет обучать правильной теории и практике сам великий человек, основатель учения, которое носит его имя? Тетради для записей были заранее открыты, они ожидали наступления важнейшего момента, когда оракул объявит самое главное, но тетради по большей части оставались нетронутыми.

Странным, однако, было то, что с самого начала, даже в гневе члены чувствовали свое единство; и вне занятий они ощущали *подъем* (курсив наш – Р.В.) и возбуждение… Группа оказалась объединенной общим, необычным опытом. На занятиях у Роджерса они говорили то, что думали; слова не были взяты из книг и не отражали мыслей преподавателя или какого-либо другого авторитета. Это были их собственные мысли, эмоции и чувства; и этот процесс нес с собой освобождение и *подъем* (выделено нами – Р.В.).

В этой атмосфере свободы, на которую они не рассчитывали и к которой не были готовы, студенты высказывались так, как это редко делают учащиеся…» [156, с. 362-363].

Студенты постепенно стали понимать, что К.Роджерс хочет, чтобы они глубоко задумались о самих себе, надеясь, что это может привести к изменению личности в том смысле, который в этот термин вкладывает Дьюи: перестройка мировоззрения, установок, ценностей, поведения. Это была бы настоящая перестройка прошлого опыта, это было бы подлинным обучением» [156, с. 363]. Именно поэтому Роджерс придавал такое большое значение поощрению мышления. Этому способствовало то предпочтение, которое преподаватель решительно отдавал обсуждению материалов курса самими студентами, а не собственному их изложению в форме лекции. Это и привело к тому, как пишет С.Тетенбаум, что «к пятому занятию произошли вполне определенные сдвиги, это было совершенно очевидно… Студенты разговаривали друг с другом и не обращались к Роджерсу. Студенты требовали, чтобы их слушали и хотели быть услышанными. То, что раньше представляло собой собрание неуверенных в себе, заикающихся, застенчивых людей, превратилось во взаимодействующую группу, совершенно новое сплоченное единство, действующее особым образом, члены которого были способны на такие обсуждения и размышления, которые ни одна другая группа не могла ни воспроизвести, ни повторить. Преподаватель также принимал участие, но его роль, хотя и более важная, чем любая другая в группе, в какой-то степени слилась с группой, и именно сама группа, а не преподаватель, стала центром, основой деятельности» [156, с. 366].

Важным для «недирективного» обучения К.Роджерса является, по мнению С.Тетенбаума, феномен принятия личности – «ведь если человека принимают, принимают полностью, и в таком принятии нет рассудочной критики, а только сочувствие и симпатия, то индивид может достичь согласия с собой, иметь мужество отбросить свои «средства защиты» и обратиться к своему настоящему «Я»… После четвертого занятия и далее члены этой группы, волей случая соединенные вместе, стали все более близки и проявились их истинные «Я». Во время взаимодействия отмечались случаи инсайта, озарения и взаимопонимания, которые вызывали почти благоговейный страх. Они были тем, что, как мне кажется, Роджерс назвал бы «моментом психотерапии», теми плодотворными моментами, когда вы видите, как душа человека раскрывается перед вами во всем своем захватывающем величии; а после этого – почти благоговейная тишина охватывает класс. И каждый член группы был окутан теплотой и участием, граничащим с мистикой. Я сам (уверен, что и остальные тоже) никогда не испытывал ничего подобного. Это было обучение и психотерапия, я не имею в виду лечение болезни, а то, что можно было бы назвать здоровой переменой в человеке, увеличение его гибкости, открытости, желания слушать других. В процессе этого мы все чувствовали себя *более возвышенными* (курсив наш – Р.В.), свободными, более восприимчивыми к себе и другим, более открытыми для новых идей и очень старались понять и принять… Может быть, именно таким образом человек обучается лучше всего» [156, с. 367-368].

С.Тетенбаум добросовестно отмечает, что описанный им метод недирективного обучения К.Роджерса не претендует на 100%-й успех. В этой группе три-четыре студента из 25 находили саму идею такого обучения неприемлемой. Более того, как считает философ образования, «этот метод может испугать человека авторитарной ориентации, который верит в тщательно разложенные по полочкам факты, на таких занятиях он не получает никакой поддержки, а сталкивается лишь с открытостью, изменчивостью, незавершенностью» [156, с. 369].

И все же эта новая методика, основанная на свободе и принятии человека, на поощрении мышления и творчества, на доброте и дружелюбии, на общении и сотрудничестве, является, по убеждению С.Тетенбаума, «настолько творческим развитием метода, радикально отличающимся от старого… он способен затронуть человека, сделать его

свободнее, восприимчивее, разностороннее. …Недирективное обучение имеет такие глубокие последствия, которые в настоящее время еще не в полной мере могут быть осознаны даже его сторонниками. …Разве есть метод, который мог бы лучше изменить индивида: научить его делиться с другими своими идеями и чувствами в обучении, разрушать барьеры, разъединяющие людей в этом мире, где, чтобы быть умственно и физически здоровым, человек должен научиться быть частью человечества» [156, с. 370-372].

Следуя методу недирективного обучения К.Роджерса, С.Тененбаум так характеризует свой собственный опыт его применения в работе со своими студентами, что, на наш взгляд, отражает его глубинную аксиопсихологическую суть. Он пишет об этом в своем письме к К.Роджерсу: «…Я …думаю, что мне удалось в значительной степени разбудить в каждом ученике *чувство достоинства* (выделено нами – Р.В.), уважения и принятия себя. Меньше всего я намеревался проверять, оценивать и ставить им отметки. …Во время проведенного мною курса я почувствовал то, что испытал при обучении у Вас. Я обнаружил, что люблю именно этих студентов так, как никогда не любил ни одну другую группу, и они – как они сами это выразили в выпускных работах – начали чувствовать больше тепла, доброты и симпатии по отношению друг к другу» [156, с. 374]. Нужно ли еще какие-либо доказательства гуманистической природы недирективного обучения К.Роджерса, основанного на возвышении личности, ее чести и достоинства…

С этими мыслями С.Тетенбаума о методе К.Роджерса созвучны теоретические идеи отечественных психологов, хотя и выдвинутые в известных исторических, социальных и идеологических условиях, но тем не менее важных именно в аксиопсихологическом аспекте.

Так, важным в этом плане является мнение А.Н.Леонтьева о том, что личность формируется не столько как «продукт биографии», сколько как субъект, творец собственной жизни. Ученый подчеркивает эту мысль следующим образом: «Личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе, как через целокупность ее деятельности, которая осуществляет ее отношение к миру» [90, с. 218]. Вспомним также прогноз А.Н.Леонтьева о том, что психология XX1 века станет аксиопсихологической наукой.

Как справедливо отмечает С.Л.Рубинштейн, в характеристике истории, жизненного пути личности важно то, что человек усвоил в ходе обучения по результатам культурного (то есть ценностного), исторического развития человечества и что она внесла в это развитие, как она включилась в наследственную связь этапов исторического прогресса. Если, «вращиваясь» в историю человечества, отдельная личность совершает исторические дела, она становится исторической личностью. Однако, каждый человек имеет собственную историю, которая включается в историю человечества – именно поэтому человек и становится личностью. Эта индивидуальная история имеет свои узловые события, поворотные этапы жизненного пути, когда принимаются важные решения, определяющие длительные периоды жизненного пути человека [163, с. 247-248].

Общая логика развертывания жизненного пути личности хорошо выражена в формулировке А.Н.Ткаченком принципа развития психики, согласно которому развитие личности определяется прежде всего преобразующей, культуротворческой деятельностью человека, связанной, разумеется, как с предпосылками, с созреванием организма, его психофизиологических структур и развитием индивида в процессе деятельности по усвоению ценностей культуры [186], но состоящей именно в творческом создании ценностей и самой себя как высшей ценности.

Умение принимать жизненно важные решения, способность самостоятельно строить свою жизнь, принципиально, сознательно организовывать свой жизненный путь в соответствии с «кардинальным направлением», то есть с фундаментальными гуманистическими ценностями, К.А.Абульханова-Славская называет стратегией жизни. Стратегия определяется ею и как способность строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, типом личности, и как способ разрешения противоречий между внешними и внутренними условиями реальной жизни, в которой внешние условия, к сожалению, не всегда соответствуют и способствуют потребностям, способностям, интересам данного человека [2, с. 290].

Стратегия предусматривает, по К.А.Абульхановой-Славской, способность личности к диалектическому взаимодействию с обществом, благодаря чему человек получает и потребляет общественные блага и одновременно отдает ему свои силы, труд, способности, а также – способность к организации времени жизни, социально мыслить, «теоретически определять свое место в мире сложных человеческих взаимоотношений, находить адекватный реалистический образ самой себя» [2, с. 290].

Наличие стратегии, стратегического плана жизни, ее замысла, «дизайна», картины жизни, по мнению исследовательницы, является своеобразной формой активного осознания и конструктивной организации будущего, когда выстраивается последовательная связь сегодняшних и завтрашних жизненных задач, определяются принципы их решения. В этом и состоит суть стратегии, ее конструктивность и наконец – творческая активность личности. Согласно этому, качество, перспективность, оперативность принятия жизненных решений отличает стратега от тактика [2, с. 291-292].

Приведенные выше теоретические положения выдающихся отечественных и зарубежных философов и психологов поднимают понятие психического развития и жизненного пути личности до уровня универсальных методологических ценностных категорий, исследование которых должно быть продолжено в современной научной психологии именно с аксиологических позиций. Понятие личности как объекта и субъекта психического, социального, культурно-исторического, всемирно-эволюционного развития предстает как фундаментальная, центральная категория психологической науки, требующая своего аксиопсихологичного раскрытия. Заметное движение в этом направлении осуществляется и в украинской психологии и педагогике, в частности в исследованиях З.С.Карпенко [72].

Важным детерминирующим аспектом психического развития личности является, по нашему мнению, развитие ее психологической культуры. В этом понятии отображается ценностная сторона становления личности, то есть то, что определяет необходимость, потребность, мотивацию, смысл ее развития как культурного, ценностного феномена. Психологическая культура выступает при этом как интимная составляющая общей и профессиональной культуры личности, поскольку основывается на все более осознаваемом усвоении, формировании и реализации психологических знаний, умений, навыков, способностей к эффективной психологической деятельности по отношению к людям и самому себе. Психологическая деятельность все отчетливее выступает как внутренне необходимая для эффективной организации любой другой деятельности и в этом плане действительно является основой психологической культуры личности, как это справедливо утверждает Я.Л.Коломинский [76]. Именно поэтому свойства личности и, наконец, сама

личность, как субъект психологической деятельности, постепенно воспринимается все возрастающей ценностью – особенно в экстремальных ситуациях, требующих актуализации ее глубинных психологических ресурсов.

Подчеркнем, что опыт цивилизации, научные и жизненные данные свидетельствуют о том, что указанные личностные свойства обеспечивают успешность, эффективность, производительность, креативность человеческой деятельности, отчего и осознаются как необходимые для эффективной деятельности и поведения психологические ценности. Они детерминируют и проявляются в определенных вершинных ситуациях, видах деятельности и социального поведения, общественных актах и поступках. Мы можем привести этот ряд видов акмеологической активности человека, которые образуют ситуации проявления его психологической культуры и личностной ценности. Это героические гражданские поступки, научные открытия, изобретательство, квалифицированный производительный труд, самопожертвование духовных подвижников, проявления таланта в искусстве, творческий труд, дружба и любовь, честное, гуманистическое, альтруистическое, нравственное лидерское поведение, спортивные достижения, благотворительность, педагогическое новаторство, психологическая помощь людям, положительное правовое поведение, счастливая семейная жизнь – то есть все то, что обеспечивает прогресс человечества и благополучие каждой личности.

Эти проявления психологической культуры в ценностных качествах личности и в вершинных жизненных ситуациях противостоят противоположным негативным качествам деградирующей личности и ситуациям неоварварства, свойственным уголовному миру и некоторым средствам массовой информации, которые в погоне за сенсацией сознательно и несоразмерно потребностям общества демонстрируют сцены насилия, разврата, ненависти, эксплуатации, преступности, наркомании, проституции, современного рабства, терроризма и т.п.

Совокупность вышеперечисленных ценностей психологической культуры должна рассматриваться (особенно на фоне массовых проявлений бескультурья и разрастания различных псевдо- и субкультур) как концентрированное выражение и одновременно – как идеальная цель обновления содержания образования, в частности, профессионального образования. В закономерностях развития психологической культуры целесообразно распознавать истоки новых культурно-психологических методов и технологий профессиональной подготовки учащейся молодежи.

Все это свидетельствует о необходимости разработки и широкого внедрения в систему общего и профессионального образования новых культурно-психологических, ценностно-рефлексивно-креативных методов и технологий. Последнее может осуществляться путем еще более интенсивного, непосредственного и тотального включения культурных ценностей в систему образования, а среди них прежде всего - ценностей психологической культуры. Одним из перспективных направлений в этом процессе может стать ассимиляция педагогическими кадрами качеств психологически культурной личности и моделирование в различных формах, видах и методах воспитания и обучения указанных выше вершинных культурологических ситуаций.

Соответствующей перестройки и культуротворческой трансформации требуют традиционные формы учебно-воспитательной работы учителей и преподавателей (урок, лекция, самостоятельная работа, практические занятия, семинары, индивидуальные беседы, консультации) и виды деятельности практических психологов всех уровней (дошкольного, общеобразовательного, высшего) системы образования – психологическое просвещение, психодиагностика, консультация, реабилитация, психокоррекция, психотерапия, психотренинговая развивающая работа. После экспериментальной обработки психологами культурно-психологические методы и технологии могут быть переданы педагогам.

В наших исследованиях определяются принципы развития психологической культуры личности учащейся молодежи, среди которых можно выделить:

а) принцип аксиологизации личности ученика, признание ее чести и достоинства, их поддержка на основе сознательного усиления целесообразности, личностного смысла, значимости усвоения и использования системы психологических знаний, умений, навыков, способностей как особых ценностей – с целью улучшения общеобразовательной, профессиональной подготовки и трудовой деятельности молодежи;

б) принцип рефлексивности, т.е. осознание всеми участниками учебно-воспитательного процесса психологических знаний, умений, навыков, способностей личности как приоритетных ценностей и самой личности как высшей ценности, носителя указанных культурных ценностей;

в) принцип креативности – достижение личностью уровня вершинных проявлений в собственной деятельности именно через усвоение, развитие, продуцирование и творческое использование психологических ценностей и посредством этого – возвышения своей собственной личности, ее чести и достоинства;

г) принцип преемственности проявлений психологической культуры в непрерывном потоке поколений и включения учащихся в бесконечный процесс культуротворчества ценностей и личности как высшей ценности;

д) принцип психолого-педагогического моделирования вершинных ценностно-рефлексивно-креативных ситуаций в условиях общеобразовательной и профессиональной подготовки и деятельности личности, в которых проявляется ее ценность, честь и достоинство;

е) принцип трудового, патриотического, нравственного, эстетического, чувственного возвышения и эмоционального закрепления культуротворческих процессов и результатов в ходе общеобразовательной, профильной и профессиональной подготовки личности учащейся молодежи.

На основе этих принципов может быть разработана концептуальная модель культурно-психологических занятий с учащимися, которая предусматривает определенное преобразование традиционной постановки учебного процесса. Данная модель предусматривает развитие юной личности как ценности – посредством усвоения, самоактуализации и продуцирования ею психологических ценностей, путем создания творческих ситуаций, использования и обогащения психологических знаний, умений, навыков, способностей как личностных ценностей, эмоционально-чувственного, эстетического насыщения образовательного процесса различными ценностями культуры и в итоге – развитие и утверждение чести и достоинства личности учащегося как высшей ценности.

В соответствии с этим, нами разработаны и апробированы некоторые экспериментальные методы культурно-психологической и аксиопсихологической трансформации системы образования, совершенствования в этом плане таких форм занятий со студентами по психологии, как лекция, самостоятельная научная работа, семинарское занятие,

консультация, зачет и т.д.

Так, при проведении лекционных занятий со студентами и аспирантами психологической специализации по спецкурсам «История психологии» и «Проблемы личности в современной психологии» особое внимание уделялось, в отличие от традиционной схемы передачи им знаний, умений, навыков из учебника, творческому характеру подачи материала усвоения – прежде всего как творческих достижений, личностных вершин конкретного ряда персоналий из непрерывного и поэтому незавершенного процесса научного творчества многих поколений ученых-психологов. В этом непрерывном потоке создания психологических знаний как ценностей предлагается занять место и студентам-психологам. При этом они побуждаются к выдвижению вопросов, идей, формулированию проблем и задач как составляющих этого процесса, создаются условия для включения студентов в самостоятельную творческую научную работу. Особое значение придается актуализации студентами вопросов, трансформации их в проблемные ситуации, задачи, темы самостоятельной научной работы. Иначе говоря, лекции должны выступать источником не только получения имеющихся знаний, но и стимулом к творческому научно-психологическому созданию студентами новых знаний как ценностей, что обеспечивает рост ценности их личности как субъекта созидания этих ценностей.

Технология выполнения творческой научной работы предусматривает самостоятельное (при стимулирующей помощи преподавателя) осознание и формирование познавательной мотивации, определение темы работы, систематический поиск информации по определенной тематике (чему тоже нужно учить), формулирование цели и задач, плана и программы исследования, достижение новых научных результатов и оформление основных этапов процесса и результатов исследования в виде научной статьи (согласно существующим ее стандартам как способам научной коммуникации). Особое внимание уделяется нами средствам возвышения и закрепления положительного отношения к процессу и результату исследовательской деятельности как ценностей - посредством творческого эстетического дополнения, в качестве которого выступают собственные стихи, эссе, новеллы, сказки, рисунки студентов по теме работы. Это творческое дополнение может опережать, по инициативе студентов, проведение самостоятельной научной работы и тем самым поднимать ее субъективную и объективную ценность с самого начала.

При проведении лекционных и семинарских занятий по «Истории психологии» со студентами-психологами нами использовалась также авторская методика так называемого рефлексивно-историко-ролевого тренинга. При подготовке к нему, в процессе определения темы самостоятельной научной работы, каждый из студентов должен был выбрать себе любимого деятеля отечественной или зарубежной психологии, изучить биографические и научные аспекты его творчества и непосредственно во время занятия временно воплотиться в ценный для него образ этого деятеля. По сценарию тренинга предусматривалось выступление каждого студента-«деятеля», выдвижение вопросов к нему, творческое обсуждение участниками игры этих вопросов в широком историческом контексте и т.д.

Такая форма проведения семинарских занятий, как правило, вызывает живой интерес у студентов, повышает их познавательную и творческую активность, обеспечивает более глубокую рефлексию качеств личности творца этих знаний как ценностей, облегчает непосредственное присвоение их как собственных ценностей и возвышение своей личности как уникальной ценности. По результатам психодиагностики с использованием специальной анкеты, в начале и в конце занятий, такая организация семинаров повышает на 2-5%, в ходе одного занятия, уровень психологической культуры студентов. Подобный педагогический эффект достигается и в случае насыщения семинарских занятий аксиопсихологически акцентуированными тренингами общения, интеллектуальными и креативными тренингами.

В период зачетной сессии практикуется, при возможности, не простой ответ на вопрос билета, а творческое ассоциирование определенных достижений психологической науки с личными вершинными переживаниями, творческими ситуациями, будущими творческими успехами, собственными проектами и т.д. Лучшие творчески-эстетические дополнения к самостоятельной научной работе – собственные литературные и художественные произведения – зачитываются, демонстрируются авторами студентам группы, интерпретируются ими. Часто такие эстетические психологические произведения посвящаются родным, друзьям, любимым преподавателям, известным психологам, что способствует росту в сознании студентов собственной ценности, чести и достоинства.

Рассмотрим более подробно некоторые специфические культурно-психологические особенности таких форм профессиональной подготовки студентов-психологов, как лекция, самостоятельная творческая научная работа, семинар, зачет.

Так, в лекционной работе преподавателем психологических дисциплин, в контексте личностного, ценностно-рефлексивно-креативного подхода, развитие психологической культуры студентов обеспечивается, как уже указывалось выше, определенной организацией занятий. Отметим то обстоятельство, что студенты и особенно аспиранты рассматривались нами именно как творчески одаренные личности, прошедшие отбор во время поступления в высшее учебное заведение, на зачетных и экзаменационных сессиях, при поступлении в аспирантуру и это выступало для нас более объективным критерием, чем тестирование, которое мы часто и не проводили именно по этой причине.

При преподавании студентам 3-го курса Киевского национального лингвистического университета спецкурса «История психологии» мы пытались реализовать такие развивающие их творчески одаренную личность тенденции, как персонифицированность достижений психологической науки, непрерывность процесса научного творчества, его незавершенность, проблемность, спиралеподобность и т.д. Использовался, в частности, прием воспроизведения исторических линий становления психологических идей, понятий, представлений, теорий и т.п. Нами были проработаны, конкретно, исторические линии научного исследования проблем темперамента, души, рефлекса, поведения, деятельности, сознания, самосознания, личности. При этом подчеркивалась ценность усваиваемых знаний, их значимость для профессиональной деятельности студентов как будущих психологов.

Например, историческая линия становления понятия темперамента начинается с первоначальных представлений древних китайских, греческих и римских врачей, в частности, Гиппократа, Галена, и продолжается презентацией соответствующих положений работ И.Канта, П.Ф.Лесгафта, И.П.Павлова, Шелдона, Кречмера, Б.М.Теплова, В.Д.Небылицина, Я.Стреляу, Г.Айзенка, Б.И.Цуканова. Особенно стимулируются и поощряются оригинальные вопросы студентов относительно закономерностей, строения, становления психологических явлений, процессов – в контексте определенных исторических линий. Так, за три проблемных (а не информационных!) вопроса преподавателем ставится студенту положительная оценка. Таким образом, на основе вопросов, проблем у студентов постепенно складывается

творческий подход к формулировке темы самостоятельной научной работы.

На лекционных, а впоследствии и на семинарских занятиях студенты выбирают наиболее интересных, значимых, ценных для себя деятелей психологической науки и конкретизируют тему своей научной работы. Она, конечно, не сводится к описанию биографии и достижений ученого, а предусматривает анализ и обязательно – оценку его творческих идей, сравнение их с идеями других ученых, выявление таким путем новых граней в творчестве любимого психолога.

Можно привести сформулированные таким образом (студентами третьего курса факультета английского языка и литературы) темы научных работ:

«Зигмунд Фрейд – мой любимый психолог» (П.А.);

«К.Г.Юнг – принц психологии» (М.Ю.);

«Плутарх и наука о психическом» (А.Н.);

«Взгляды С.Л.Рубинштейна на личность и ее место в мире» (Г.М.);

«История развития гипноза» (Б.В.);

«Зигмунд Фрейд как гуманистический психолог» (С.А.);

«Роль женщины-психолога в становлении современной психологии (Б.В.Зейгарник)» (П.А.);

«Стадии развития детерминистических взглядов И.М.Сеченова» (С.И);

«Тау-тип и акцентуации характера и взаимосвязь между ними» (Г.А.),

«Сократ и Платон: идеалисты античности о человеке» (К.А.);

«Гомеровская психология» (Ю.И.);

«Историческая линия понимания потребностей личности в работах выдающихся психологов (Аристотеля, Ламетри, Т.Брауна, К.Халла, Э.Фромма, К.Левина, Д.Н.Узнадзе, А.Маслоу)» (Р.А.);

«Историческая линия понимания темперамента: от древнекитайских медиков до Б.И.Цуканова» (М.М.);

«Проблема свободы личности во взглядах Э.Фромма» (Ж.О.)

«Роль полемики в становлении научных взглядов Л.С.Выготского или как воспитать творческую научную личность» (З.О.);

«Как я понимаю неофрейдизм Карен Хорни» (С.М.);

«Эрик Фромм: концепция разрушительного в человеке, феномен исторической дегуманизации» (Б.Т.);

«Культурно-исторический психолог Л.С.Выготский» (Е.Т.);

«Женский взгляд Карен Хорни на проблему женской субъективности» (Г.Т.);

«Последняя тайна жизни (Иван Петрович Павлов)» (Д.Ю.);

«Эрнест Кречмер – в колыбели темперамента» (В.Н.);

«Л.С.Выготский и дальнейшие исследования в возрастной психологии» (С.А.);

«Научное творчество выдающегося психолога Платона» (Я.А.) и т.д.

Приведенные темы (а их список можно продолжить) свидетельствуют о неисчерпаемости аспектов и свежих точек зрения студентов на творческий процесс в психологии, который продолжается на протяжении тысячелетий, на непрерывность и бесконечность этого процесса в настоящем и будущем и на их вполне возможную причастность к созданию специфических психологических ценностей.

Выполнение самостоятельной научной работы студента начинается с определения ее темы, что образует потребностно-мотивационный этап его исследовательской деятельности по поиску наиболее ценной для него проблемы. Этот этап может продолжаться неделю, месяц, а в отдельных случаях – почти весь семестр. Важно, чтобы тема была сформулирована студентом максимально самостоятельно, свободно и при этом он обнаружил свою истинную приверженность искомой теме как наиболее значимой для себя.

На информационно-познавательном этапе проводится поиск исчерпывающих данных по теме, то есть научной литературы и ее обработки. Преподаватель знакомит студентов с правилами библиографического поиска в разных библиотеках (включая частные), в Интернете, в списках использованной литературы в научных работах и диссертациях, с приемами обработки текстов, составления конспектов научных данных, их анализа, синтеза, систематизации, обобщения – для того, чтобы определить объект, предмет исследования значимой для них проблемы.

Предварительный этап переходит в целеформирующий, на котором формулируется цель, гипотеза, задачи, план и программа исследования этой проблемы.

На операционно-результативном этапе студентом осуществляется теоретический анализ и синтез, сравнение и оценка, обобщение и конкретизация, экспериментальное изучение значимой для него проблемы с помощью анкет, интервью, беседы и т.д. и формулируются выводы исследования. На этом же этапе материалы исследования оформляются в виде научной статьи и проводится подготовка к презентации результатов научной работы.

На эмоционально-чувственном этапе завершенная в научном плане работа выступает предметом художественно-эстетического осмысления и возвышения – через создание стихов, философских эссе, сказок, рисунков, портретов и т.п. по разрабатываемой проблеме. Некоторые студенты даже начинают научную работу уже на этапе определения его темы, с эстетического приложения, проводя поиск направления исследования именно в пространстве возвышенных художественных ассоциаций. Но большинство все же делает это на завершающем этапе работы, чтобы выразить ее содержание, процесс и результаты в художественных образах, возвышая их прежде всего в собственном сознании до уровня личностной ценности, а позже – в сознании своих однокурсников. Приведем несколько примеров таких эстетических приложений к творческой научной работе в виде стихов студентов.

Так, студентка III курса факультета английского языка и литературы КНЛУ Надежда Бондарь эстетически отразила свою научную работу «Философское и психологическое наследство Г.С.Сковороды» в таких стихах (приводим стихи студентов тут и далее на языке оригинала):

Г.С.Сковорода.
Усе життя людини – суперечність.
І маємо ми досягти гармонії.
І виникає певна необхідність –
У задоволенні.

А ми вбачаємо у дійсності –
І макрокосм, і мікрокосм, і символійний світ.
Хоча все підлягає сумніву,
То де ж знайти той справжній щастя цвіт?

Людина за своєю сутністю
Тотожна Богові, і пізнаючи,
Шукає корінь щастя в спокої
Малим не задовольняючись.

(2004 р.)

Студент того же курса и факультета КНЛУ Тарас Ефименко дополнил свою творческую научную работу «Культурно-исторический психолог Л.С.Выготский» собственноручно нарисованным портретом ученого (который, кстати, существенно отличается от настоящего его вида) и следующими стихами:

* * *

Багато психологів – мало сердець,
Що рвуться до неба птахом,
Під білим папером – тонкий олівець,
Халупа під срібним дахом.

Та мало колодязів чистих
Для дітей, щоб подати води,
Виготського думки – немов намисто,
Від яблуні спілі плоди.

І хай залишаться у душах,
Потоки чистого тепла,
Бо чисте зроду не задушиш,
Брудне – все зникне, як зола.

* * *

На жовтих аркушах століть
Залишилися печаті.
Життя для когось – мимохідь,
З метою промовчати,
А хтось горлав, бо у душі
Симфонія кричала,
І народились так думки,
Шалених мрій причали.

(2004 р.)

Студентка Оксана Роман с того же курса и факультета КНЛУ откликнулась на собственную творческую научную работу об известном российском психологе и психиатре «Б.В.Зейгарник: мое видение ее жизненного пути» таким стихом:

***Патологія***

Бажання зірвалися криком,
до крові розбивають очі,
але не виходить ніщо
поза скло розуму,
хоча й дуже хоче.
Хоча й сама з себе регоче,
кусаються самі зуби,
колюче цілуючи губи,
пошепки озиваються друзі:
лінія звуку
в голові – центрифузі.
Бажання – покарання
не можна позбутись ніяк,
крізь них лежить шлях,
скрізь вони, на всіх вустах,
це розвиток, вдосконалення,
боротьба суперечностей,
суперництво з собою,
що по-різному сприймається
соціальною юрбою!
Пошук саме тих якостей,
які кольорово малюють, їм не треба грати –
вони є самі собою,
добре, якщо схожі з тобою.
Особисте розуміння,
незалежність як фах.
Також шаленість у снах
та зоряна роса на очах.

(2004 р.)

Эти и другие эстетические дополнения заслушивались на последних занятиях семестрового курса психологии или непосредственно на зачетной сессии. Конечно, такое научно-эстетическое сопровождение проведения и защиты собственного исследования заслуживало аплодисменты однокурсников, которые часто звучали в аудитории и способствовали чувственному подъему и эмоциональному закреплению психологического материала научных работ как личностной и общественной ценности.

В последнее время нами предлагалась студентам и магистрам так называемая «десятинная» система культурно-психологического выполнения научных работ. Самому написанию научной работы предшествует самостоятельное или с консультативной помощью лектора, определение проблемы и темы работы в ходе инициирующих лекций и семинарских занятий на протяжении 1-го месяца семестрового курса. Лектор помогает также в поиске источников научных данных по проблеме в библиотеке, домашних фондах, книжных магазинах, Интернете. Им предлагается целостная «десятинная» технология написания творческой научной работы, которая предусматривает 10 этапов:

1. Оформление титульного листа из 10 пунктов (название учебного заведения, ведомства – в «шапке», фамилия, имя, отчество автора и научного руководителя, тема работы, город и год ее написания.

2. «Содержание» из 10 пунктов – вступления, разделов и подразделов, заключения, списка использованной литературы.

3. Вступление из 10 пунктов – актуальность темы, проблема, предмет, цель, задачи, методика, основные положения, их новизна, теоретическое значение, практическое внедрение.

4. 10 ключевых положений по теме из обработанной литературы или 10 принципиальных цитат из произведений ученых, занимавшихся данной или близкой к ней проблемой.

5. 10 комментариев к ключевым положениям.

6. 10 вопросов к обработанным материалам.

7. 10 ответов на свои вопросы.

8. Выводы из 10 пунктов.

9. Список из 10 (не меньше) использованных источников.

10. Стихи по теме научной работы (минимум 10-12 строчек) или рисунок, обобщающий или иллюстрирующий содержание работы (не менее 10 элементов).

Содержание работы должно быть изложено не менее (и не более) чем на 10 страницах. Все указанные элементы выполнения научной работы должны были интенсифицировать, актуализировать личностный потенциал автора, а стихи – поднять ценность его деятельности, честь и достоинство личности студента.

Наряду с лекционными занятиями и самостоятельной творческой научной работой, заметный культуротворческий потенциал могут иметь и семинарские занятия со студентами и аспирантами, но при определенной их организации. Последняя предусматривала включение в семинарское занятие специальных психологических тренингов.

Как уже указывалось, при проведении семинарских занятий по «Истории психологии» со студентами КНЛУ и других высших учебных заведений нами использовалась авторская методика так называемого рефлексивно-историко-ролевого тренинга. При подготовке к нему, в процессе определения темы самостоятельной научной работы, каждый из студентов выбирал себе любимого деятеля отечественной или зарубежной психологии, изучал биографические и научные аспекты его творчества и на время занятия воплощался в образ «своего» деятеля.

Остановимся подробнее на технологии проведения такого семинарского занятия.

Рефлексивно-историко-ролевой тренинг имеет две части: подготовительную и основную. Подготовительная часть, как уже указывалось, включена в лекционно-семинарские занятия, когда студенты побуждаются к поиску в учебном материале наиболее интересных, любимых и ценных для них деятелей науки, техники, культуры, изучают в ходе подготовки к семинарам их биографии, творческие достижения, анализируют их в ходе написания научных работ.

Основная же часть тренинга проводится в течение одного-двух семинарских занятий (2–4 часа) в виде собеседования студентов, которые воплощаются в образ «своего» творческого деятеля и общаются друг с другом в круге от его имени. Тренинг проводится поэтапно, в 5 шагов:

1. Дается инструкция, создается активный круг непосредственных участников ролевой игры и менее активный круг наблюдателей, которые могут, при согласии первых, задавать вопросы; устанавливаются правила их взаимодействия и возможных взаимопереходов из одного круга участников в другой по ходу тренинга.

2. Осуществляется последовательное вхождение представителей активного круга в роль избранных творческих личностей, сопровождающееся обязательным фразой «Я, студент (Ф.И.О.), беру на себя роль моего любимого деятеля (Ф.И.О.) на одно занятие и обещаю активно сотрудничать с другими партнерами по общению». Так говорит каждый представитель активного круга, каждый ученик-«деятель». Если при этом или по ходу тренинга кто-то из представителей круга наблюдателей изъявляет желание включиться в собеседование, то он обязательно должен провозгласить описанную фразу.

3. Каждый из участников поочередно называет себя именем выбранного деятеля и кратко, в течение 3-5 минут рассказывает о «своей» научной биографии, ключевых событиях жизни и творчества, раскрывает «свои» основные творческие достижения. После этого другие студенты-«деятели» предъявляют свои вопросы данному участнику и выслушивают его ответы. Через некоторое время выступает и отвечает на вопросы следующий студент-«деятель» и т.д.

4. Последовательно в роли выступающего и интервьюируемого пребывают все участники активного круга и, если есть время и согласие этого круга, то и некоторые члены второго круга – наблюдателей. Желательно записывать вопросы и ответы на магнитофон.

5. За 5-7 минут до окончания занятия каждый студент-«деятель» выходит из своей роли с обязательным провозглашением фразы: «Я, студент (Ф.И.О.), выхожу из роли избранного мною «деятеля» (Ф.И.О.). Мои впечатления об участии в тренинге:… (коротко излагает свои впечатления)»

На следующем занятии наиболее активные студенты-«деятели» могут выступать в качестве тренера-ведущего и самостоятельно проводить тренинг.

Студенты выбирали для тренинга таких деятелей, как М.Фестингер, А.Миль, К.Хорни, В.Шелдон, Э.Берн, А.Ю.Артемьева, А.Адлер, М.Люшер, С.Гроф, О.Ранк, М.Мэйсон. Среди вопросов, которые студенты-«деятели»

задавали друг другу, были такие: «Э.Берн» – «А.Адлеру»: «Почему вы так резко разорвали отношения с З.Фрейдом?», «К.Роджерс» – «М.Люшеру»: «Вы сказали, что не создали ничего нового, так что же, вы украли эту теорию? А вы на себе испытали свой цветовой тест? Влияет ли цвет обоев в спальне на личность ребенка?», «В.Шелдон» – «А.Маслоу»: «Зависит ли иерархия потребностей личности от типа темперамента?», «К.Хорни» – «А.Маслоу»: «Может ли хроническое неудовлетворение потребностей вызвать невроз?», «М.Фестингер» – «В.Шелдону»: «Как сотрудничают между собой представители разных типов темперамента?», «А.Адлер» – «И.П.Павлову»: «Влияет ли формирование новых условных рефлексов на психическое здоровье животных и человека?», «З.Фрейд» - «И.П.Павлову»: «Что будет с рефлексом при его задержке?» и т.д.

Вопросы участников друг к другу вызывали интересные обсуждения, дебаты между участниками – тогда бурлили страсти, которых обычно не бывает на традиционном семинаре. Хотя работа в ходе тренинга проходила интенсивнее, чем на обычных занятиях (одних вопросов задавалось на порядок больше), однако никто не уставал, наоборот, звучали просьбы провести такой же тренинг в следующий раз.

Из приведенных вопросов и ответов видно, что в ходе рефлексивно-креативной тренинговой игры студентов как «выдающихся психологов» каждый из них находил для себя или дарил другому оригинальные идеи, темы и не только для творческой научной работы, на что часто обращал внимание студентов ведущий, а и для серьезных научных исследований в перспективе. Как правило, творческий процесс протекал непрерывно и безостановочно, студенты не замечали время, более того – дискуссии иногда приходилось принудительно прекращать уже в конце перерыва между парами. Обязательным, по окончании тренинга, был «выход из роли» и самоотчет каждого участника. При этом, подчеркнем это, он должен был обязательно называть свою фамилию и имя (чтобы надежно самоидентифицироваться) и высказывать свои впечатления от тренинга. Как правило, это были положительные отзывы: «Роль творца развивает студента», «Это очень полезно!», «Не просто идеал, а удвоение собственной личности», «Очень интересно!», «Впечатления очень положительные, поскольку идеи моего любимца мне очень близки, они как мои собственные», «Тренинг позволяет глубже, страстно усвоить материал» и т.д. Негативные чувства касались лишь нехватки времени, из-за чего иногда не все участники даже активного круга имели возможность побывать в центре игры.

Итак, в предложенном варианте организации семинарского занятия воплощаются все перечисленные ранее принципы культурно-психологической подготовки учащейся молодежи: а) аксиологизации; б) рефлексивности; в) креативности; г) преемственности; д) эстетического возвышения и эмоционально-чувственного закрепления, утверждения культуротворческих процессов и результатов как ценности и ценности личности студента, его чести и достоинства.

Так, принцип аксиологизации реализуется в самом факте добровольного выбора студентом любимого психолога, выдающегося, признанного деятеля мировой или отечественной психологии, творческие достижения которого заняли свое место в системе психологических знаний. Студенты в ходе дискуссии демонстрируют преданность этим знаниям как собственным достояниям, ценностям, защищают научную честь и человеческое достоинство избранных деятелей как свою собственную и тем самым возвышают ее и т.д.

Принцип рефлексивности проявляется в самом процессе ролевой идентификации студента и выхода из него, возвращения к состоянию первоначальной самоидентификации. Ведь студент должен был, по инструкции, говорить: «Я, Зигмунд Фрейд, считаю, что...», «Я, Борис Цуканов, хочу задать вопрос З.Фрейду» и т.д. Благодаря воплощению студента в образ выдающегося деятеля действительно происходил процесс рефлексивного «удвоения личности», когда молодой психолог интенсивно интеллектуально воспроизводит (опираясь на напряженно работающие ощущения, восприятия, мышление, воображение, внимание, память и др.), переживает судьбоносные моменты жизни мэтра психологической науки и как следствие - надолго запоминает свое пребывание в образе творца психологических знаний, формирует дополнительные мотивы и стимулы для своего собственного творческого становления как психолога, утверждая его и собственную честь и достоинство.

Принцип креативности реализовывался в самой развивающей обстановке общения между творцами психологической науки. Перечислим вновь наиболее интересные творческие идеи студентов-«деятелей», генерируемые ими в виде вопросов друг к другу:

«Лоуэн» – «А.Пизу»: «Была ли женская личность причиной вашей научной деятельности?»;

«Лоуэн» – «А.Пизу»: «Является ли сознание препятствием для жестикуляции?»;

«З.Фрейд» – «А.Пизу»: «Существуют ли кросскультурные различия в жестах разных народов?»;

«Э.Фромм» – «К.Хорни»: «Почему женщина признается носителем вторичной греховности?»;

«З.Фрейд» – «К.Хорни»: «Чем женщина психологически отличается от мужчины?»;

«К.Хорни» – «А.Пизу»: «Имеет ли жестикуляция половые признаки?»;

«Б.И.Цуканов» – «З.Фрейду»: «Могут ли родители смягчить конфликты детей?», «Передается ли конфликтность от родителей к детям?»;

«Б.И.Цуканов» – «К.Хорни»: «Зависит ли тип невроза от типа темперамента?»;

«З.Фрейд» – «К. Хорни»: «Почему вы меня предали?»;

«Р.Мэй» – «Э.Фромму»: «Не является ли концепция свободы бегством от смерти?»;

«А.Адлер» – «К.Юнгу»: «Не болели ли вы шизофренией?»;

«А.Маслоу» – «Р.Мэю»: «Есть ли в одиночестве счастье?» и т.д.

Принцип преемственности воплощается в самом наборе фамилий выдающихся психологов, который «перекрывает», как правило, несколько десятилетий или даже столетий становления научной психологии. В ходе тренинга моделируется процесс концентрированного, сжатого в два часа, «общения» нескольких поколений творцов психологических идей, которые вовлекаются в процесс обсуждения студентами, оживляются молодым поколением психологов как вечные ценности научной психологии.

Принцип эстетизации, эстетического подъема и эмоционально-чувственного, то есть ценностного утверждения культурно-психологических процессов и результатов тренинга ярко проявляется в том удовольствии, которое испытывали студенты от своей актерской рефлексивной игры, вообще от участия в научно-историческом спектакле, от активного прикосновения (может быть, впервые в жизни) к театральному искусству. О высоких эмоциях и чувствах

свидетельствуют оценочные отзывы студентов в конце рефлексивно-историко-ролевого тренинга:

«Мне понравилась эта форма инновационной работы»;

«Я готовилась к сухому докладу, а участвовала во вдохновенной импровизации»;

«Мне очень приятно, что все заинтересовались обсуждаемыми проблемами»;

«Как студентка я довольна не меньше, чем сама К.Хорни»;

«Приятно, что вопросы были такими интересными!»;

«Как студент я чувствую родство с К.Юнгом»;

«Очень интересно! По-другому начинаешь понимать психологию» и т.д.

В период зачетно-экзаменационной сессии нами практиковался, по возможности, не простой ответ на вопрос билета, а творческое ассоциирование достижений психологической науки с собственными вершинными переживаниями, творческими ситуациями, будущими профессиональными успехами, собственными жизненными проектами и т.д. Лучшие творчески-эстетические дополнения к научной работе – литературные и художественные произведения – как правило, при зачитывании перед группой оценивались и интерпретировались студентами и т.д. Часто такие эстетические психологические произведения посвящались собственным детям (если студент был женат), их рождению, воспитанию и т.д. Так, в одном случае, когда выяснилось, что студент мало ходил на семинарские занятия из-за рождения сына, не написал научной работы с творческим дополнением, ему была предоставлена возможность выбрать ее тему и кратко ее раскрыть на самом зачете. Эта тема была связана им с психологическими особенностями развития своего ребенка-новорожденного – по результатам его родительских наблюдений за сыном и матерью. Он успешно выполнил эту работу за время приема зачета в группе по «Возрастной и педагогической психологии». А в качестве творческого эстетического дополнения – написал стихи о своем сыне и жене, что он сделал, как оказалось, впервые в жизни. Эти стихи были зачитаны им студентам и были одобрительно приняты ими - громкими аплодисментами. Так появился еще один поэт! Достоинство личности студента в трудном для него положении было защищено и укреплено.

Таким образом, реализация личностного, ценностно-рефлексивно-креативного подхода в развитии психологической культуры одаренных студентов стимулирует рост их культурно-психологического потенциала как будущих профессионалов и граждан, обеспечивает получение яркого ценностного опыта творческой самоактуализации возможностей собственной личности. При этом психологические знания, умения, навыки, способности действительно становятся личностными ценностями, а сам студент лучше осознает ценность собственной личности, свою профессиональную, гражданскую честь и человеческое достоинство.

### 48.6. Честь и достоинство личности как культурно-психологические феномены

Приведенные в предыдущих разделах данные о ценности и самоценности личности, ее чести и достоинстве, свидетельствуют о необходимости проведения аксиопсихологической интерпретации научных положений теоретической и практической персонологии по этой проблеме. Мы можем констатировать сейчас, после определенного погружения в суть вопроса, что эти понятия являются едва ли не важнейшими для психологии личности. Они представляются теми фундаментальными «кирпичиками», которые были странным образом «потеряны» современным обществом и психолого-педагогической наукой, вследствие сокрушительных для личности негативных исторических событий XX века. О необходимости возврата этих понятий в тезаурус современной психологии личности свидетельствуют исторические данные об их разработке в течении более двух с половиной тысячелетий. Для подтверждения этой мысли сошлемся на содержательный исторический анализ развития категорий чести и достоинства, проведенный известным львовским философом и педагогом, профессором Г.П.Васяновичем и описанный в разделе «Честь и достоинство педагога» в его книге «Педагогическая этика» [26, с. 218-249]. Воспользуемся, с любезного разрешения автора, некоторыми выявленными им сведениями по данной проблеме, учитывая при этом то обстоятельство, что наши взгляды на ряд аспектов проблемы во многом совпадают. В указанной работе освещаются не только философские и педагогические, но и психологические вопросы указанной проблематики.

Так, мы согласны с Г.П.Васяновичем в том, что достоинство человека берет свое начало в чувстве его единства с родом, которое придавало индивиду силу – «за род каждый готов был умереть, не думая о себе» [С. 219 – здесь и далее приводятся цитаты из 26]. Уже в античные времена признавалась исключительная роль учителя в воспитании достойных граждан. Например, Демокрит провозглашал: «там, где нет уважения к учителю, бесполезно искать и достойно воспитанного народа. Учитель – честь нации, он лучший среди лучших, поскольку избран богом» [там же].

Неудивительно поэтому, что первый кодекс чести и достоинства был сформулирован в школе Пифагора, где учились одаренные греческие подростки. Позднее софисты и раннеантичные педагоги утверждали, что «бог создал всех людей равными, природа никого не сделала своим рабом. Свободный от рождения человек является совершенным, если он воспитан на принципах чести и достоинства…

Софисты основали релятивистский подход к пониманию сущности чести и достоинства. Этот подход сформулирован в известном классическом выражении Протагора: «Человек – мера всех вещей…». Согласно Протагору, обучение таким добродетелям, как честь и достоинство… является главной задачей воспитания», а «…честь и бесчестье должны самоосознаваться» человеком» [С. 220].

Древнегреческий философ Демокрит считал, что «душа ответственна не только за тело, но и за честь и достоинство человека. Тот, кто живет не по правилам чести – несчастный. Ведь честь и достоинство – это внутренняя потребность человека. Человеку важно отыскать и сохранить внутреннюю мотивацию чести, уметь регулировать свое поведение… Честь и достоинство, как считал философ, – это высшее благо человека. Честь – одна из форм самоутверждения личности» [С. 220].

Другой знаменитый эллин, Сократ, называл достойных и честных людей счастливыми, а несправедливых и недостойных – несчастными. Учитель чести и достоинства должен знать, по мнению Сократа, что «не из денег рождается настоящие честь и достоинство, а из чести и достоинства бывают у людей деньги, а также все блага частной и общественной жизни… Более того, «честь как высшая доблесть превосходит не только жизнь, но и смерть… В бесчестье впадает тот, кто нарушает закон, кто отказывается от своих внутренних убеждений…» [С. 222].

Ученик Сократа Платон учил в своей академии молодежь тому, «что становление чести и достоинства происходит благодаря постоянному самосовершенствованию души. Став достойным, такой человек является надежной опорой и защитником государства. Но и государство должно возвышать честь и достоинство своих граждан, особенно тех, кто учит и воспитывает молодежь – учителей. Не имеет чести тот, кто разрушает собственную страну, на каких бы уровнях власти он ни находился» [С. 222].

Основатель учения о душе Аристотель полагал, что честь и достоинство следует искать в природе человека, в его жизнедеятельности, что «честь – это награда, которая присуждается за добродетель, и дается она добродетельным… По-настоящему достойными чести считаются благородные люди, властители или богатые, поскольку они обладают преимуществом, а всякие преимущества в благах заслуживают большой чести…

Честь и достоинство человека в каждом отдельном проявлении имеет свою меру. Чрезмерность чести может привести к спеси, гордыне, мнительности. Результатом же ее недостатка становится униженность. Таким образом, лучше всего – середина, умеренность, разумность…»

Аристотель подчеркивал, что «беды государства происходят прежде всего из-за утраты достоинства и чести власть имущими… Приобретая непомерное материальное богатство, властители теряют душу – источник чести и достоинства, а для кого даже честь – пустое, для того и все другое не имеет цены» [С. 223-224].

Г.П.Васянович обращает внимание на теологический подход к определению чести и достоинства, представленный в работах таких известных богословов и отцов церкви, как Августин, Боэций, Абеляр, Фома Аквинский и др., которые утверждали, что «Бог является Учителем учителей и учеников. Он тот, кто возвеличил человека, ставшего подобным ему. Он тот, кто оберегает человеческую душу и избавляет ее от гордыни, самолюбия. Любовь, вера человека в Бога возвышают его честь и достоинство» [С. 224]. Отметим, что этот подход был доминирующим в монастырском воспитании в средние века.

В это же время закладываются основы рыцарского воспитания. Как указывает Г.П.Васянович, духовными добродетелями рыцарей, а к их числу относились и запорожские козаки, были: «вера в Бога, верность и преданность своему суверену, храбрость, благородство, честность, достоинство, защита слабых, стариков и женщин…» [С. 225]. Ученый приводит слова М.Оссовской из ее работы «Рыцарь и буржуа» о том, что «от учителя, который воспитывал рыцаря, требовалась образцовость в следовании канонам чести и достоинства, а также собственная физическая и боевая подготовка» [С. 225-226]. Рыцарь защищал свою честь, как правило, на дуэли, традиции которой просуществовали вплоть до первой мировой войны. После нее дуэль, как поединок «крови за честь», отступила перед гигантскими потоками людской крови мировой бойни и невиданного по своим масштабам унижения, уничтожения основ жизни человека, его катастрофического обесценивания.

Но в эпоху Возрождения еще происходило осмысление проблемы чести и достоинства, в частности, в работах гуманистов. Например, Эразм Роттердамский подвергал критике тех невежественных учителей, «которые не только не имеют собственной чести и достоинства, но и унижают ее у учеников». Он резко выступил против таких приемов воспитания, как телесное наказание, посвятив этому целую книгу, в которой утверждал, что «жестокие телесные наказания приводят к тому, что гордая природа становится недоступной для влияния, а низкая предается отчаянию» [С. 226-227]. Великим гуманистом подмечена, на наш взгляд, правильная мысль о том, что всякое наказание слепо и непомерно унижает и ученика, и учителя, идет ли речь о розге, о публичном порицании или о несправедливой оценке.

Другой деятель эпохи Возрождения и Нового времени Т.Гоббс определял честь и достоинство человека в зависимости от его личных способностей, которые образуют его могущество. Он считал, что особенно высоко должна стоять честь властителей, ибо «честь высокопоставленных лиц должна оцениваться в зависимости от тех благодеяний и помощи, которые они оказывают людям, стоящим ниже, или же эта честь ничего не стоит» [С. 227]. Он осуждает насилие властителей, которое, в случае безнаказанности, вызывает наглость, а наглость – ненависть народа. Ненависть же народа «порождает усилия сбросить любую знать, которая угнетает, хотя бы ценой гибели государства» [там же].

Интересны приведенные Г.П.Васяновичем мысли о чести и достоинстве таких известных европейских философов, как Б.Спиноза, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Кант, Г.Гегель.

Так, Б.Спиноза считал, что только свободный человек знает, что такое честь и достоинство: «Личность, которая угнетена социально и интеллектуально, утрачивает чувство чести и достоинства, теряет гордость, приобретает черты лакузы, которая всем завидует» [С. 228].

В этом отношении с ним солидарен представитель сенсуализма Дж.Локк, полагавший, что «свободный человек скорее потеряет жизнь, чем честь. Пренебрегая честью, человек уничтожает все человеческое в себе. Чувственный аспект является основным в познании чести и достоинства. Учитель должен хорошо владеть знаниями психологии, чтобы осуществить познание чувственной сферы воспитанников и позитивно влиять на их волю, характер, разум. Это позволит ему воспитать настоящего джентльмена – человека высокой порядочности и чести» [там же].

Ж.-Ж.Руссо также ставил в основу чести и достоинства принцип свободы, аргументируя это тем, что «отказаться от своей свободы – это означает отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей… Такой отказ несовместим с природой человека» [С. 229].

И.Кант сформулировал известный принцип самоценности человеческой личности, который обязывает человека быть достойным, обладать самоуважением. Это то, что образует его благородную гордость, долг каждого человека. Гордыня же, высокомерие, амбициозность не имеют ничего общего с достоинством. В работе «О педагогике» И.Кант высказал интересную мысль о том, что учитель должен так учить ребенка, чтобы он оценивал себя, не сравнивая с другими: «Желание иметь уважение других за то, что совсем не является достоинством человека, является честолюбием» [С. 229].

Г.Гегель же, в отличие от И.Канта, делал акцент на объективной стороне чести и достоинства, хотя и не отрицал их субъективного характера. Он рассматривал честь в составе триады «честь-свобода-государство». В государстве гражданин обретает надлежащую ему честь благодаря должности, на которую он поставлен, благодаря профессии, которой он занимается, и благодаря любой другой своей трудовой деятельности.

Гегель подчеркивал, «что и само государство держится не на долге, а на чести… Пренебрежение честью и достоинством, которое выявляет государство к своим гражданам, не делает чести и ему самому, это есть грубое

нарушение прав и свобод индивидов. Гражданское общество должно способствовать развитию чести и достоинства своих граждан, заботиться о чести народа, нации в целом. Независимость страны делает честь народу» [С. 230].

В работе Г.П.Васяновича приводятся данные о взглядах на проблему чести и достоинства известных деятелей отечественной культуры, таких как В.Белинский, Н.Чернышевский, Н.Добролюбов, А.Герцен, Т.Шевченко, И.Франко, Л.Украинка. Он приводит также слова раннего К.Маркса по этой проблеме: «Достоинство – это именно то, что наиболее возвышает человека, что придает его деятельности, всем его стремлениям высшее благородство, что позволяет ему непоколебимо возноситься над толпой, вызывая ее удивление» [С. 231].

Проблема достоинства рассматривается как центральная в этическом учении прометеизма. Его ведущий представитель П.Боранецкий в своих работах «О достоинстве человека» и «О главном. Конечное предназначение человека» утверждает, что достоинство является основной категорией этики, которая дает оценку добра и зла, справедливого и несправедливого. Без этой категории «…в мире все было бы аксиологично индифферентным и потому мертвым… Если бы не существовало нравственной категории достоинства, которая придает вещам ценность…, то в мире не могло бы быть ни ценностей, ни любви, ни стремлений, ни достижений, ни борьбы, ни целей, ни идеалов, ни надежд» [С. 231-232]. П.Боранецкий высказывает важную мысль о том, что достоинство находится в постоянном развитии и от этого зависит все развитие нравственности человека. Он конкретизирует эту мысль в следующем положении: «От полуживотного состояния, лишенного какого-либо понятия о достоинстве, как своего собственного, так и чужого, до сознания высшего абсолютного достоинства» – таков путь развития человека и его достоинства… Согласно этике прометеизма «человек… по своей идее и есть существо, которое наделено абсолютным достоинством, поэтому он рассматривается как существо бесконечное и неуничтожимое» [26, с. 232].

Что же касается современных исследований проблемы чести и достоинства, то Г.П.Васянович справедливо замечает, что их явно недостаточно и они еще далеки от совершенства. Основным в существующих определениях этих понятий является, по его мнению, наличие атрибутов ценности человека – общей, моральной, представителей определенных общностей, конкретной, индивидуальной, интегральной, дифференциальной, внешней, внутренней и т.д.

В этой связи, уместно будет еще раз обратиться к существующим сейчас определениям понятий чести и достоинства, акцентируя внимание именно на аксиопсихологической и этико-психологической их характеристике. Мы будем ориентироваться при этом на приведенные в словарях и справочниках определения этих понятий, поскольку считаем, что именно конвенциональное, общепринятое понимание может способствовать лучшему их изучению и использованию профессиональными психологами.

Так, понятие достоинства (интересно, что в украинском языке есть еще один термин с таким же значением – «гідність», тогда как в русском языке ему соответствует лишь одно слово – собственно «достоинство») трактуется в «*Философском словаре*», изданном в 1987 году под редакцией И.Т.Фролова, как «понятие морального сознания, выражающее представление о ценности личности, категория этики, отражающая моральное отношение человека к самому себе и общества к индивиду. Осознание собственного достоинства является формой самоконтроля личности, на которой базируется требовательность индивида к себе; в этом отношении требования, идущие от общества, принимают форму специфически личных (поступать так, чтобы не уронить своего достоинства). Таким образом, достоинство, наряду с совестью – одно из средств осознания человеком своего долга и ответственности перед обществом. Достоинство личности регулирует также отношение к ней со стороны окружающих и общества в целом, заключая в себе требование уважения личности, признание ее прав и т.д.» [190, с. 135].

В «*Психологическом словаре-справочнике*» М.И.Дьяченка и Л.А.Кандыбовича понятие достоинства понимается (в их толковании мы увидим некоторые общие с предыдущим определением признаки, но и определенные психологические различия) как «ценностное отношение личности к самой себе и отношение к ней других людей.

Достоинство является формой проявления самосознания и самоконтроля, на которых строится требовательность человека к самому себе. Достоинство тесно связано с такими свойствами личности, как совесть, честь, ответственность. Развитие достоинства предусматривает овладение знаниями этики, индивидуальной и специальной психологии. Обладая достоинством, человек во имя самоуважения не допускает отступления от своих обещаний, сохраняет мужество в трудных жизненных условиях» [53, с. 116].

В современном «*Философском энциклопедическом словаре*», в соответствующей статье В.Нестеренка, достоинство считается «одним из основных положительных признаков человека как личности; степень утверждения в человеке личностных начал. Психологически предстает как надлежащий уровень самооценки и действенный механизм самоконтроля, опирающийся на четкое различение личностью допустимого для нее и недопустимого. Как этическая категория достоинство обозначает общеобязательное признание самоценности человека, его способности и крайней необходимости быть моральным субъектом. Согласно различным модальностям человеческого бытия различают личное достоинство, женское или мужское достоинство, профессиональное достоинство, национальное достоинство, достоинство гражданина, человеческое достоинство. В структуре личности и в практическом поведении достоинство реализуется через такие свойства, как благородство, скромность, ответственность, критичность и требовательность к себе и другим и т.д. Условием формирования и утверждения достоинства есть потребность в уважении со стороны других людей (достойным является то, что достойно уважения). Поэтому соотносительным с достоинством моральным феноменом выступает честь, как непосредственное моральное проявление положительной общественной оценки личности» [191, с.119].

Наиболее аксиопсихологическим можно считать определение достоинства в «*Словаре по этике*» под редакцией И.С.Кона, в котором оно понимается как «понятие морального сознания, выражающее представление о ценности всякого человека как нравственной личности, а также категория этики, которая означает особое моральное отношение человека к самому себе и отношение к ней со стороны общества, в котором признается ценность личности. С одной стороны, осознание человеком собственного достоинства является формой самосознания и самоконтроля личности, на нем базируется требовательность человека к самому себе. Утверждение и поддержка своего достоинства предусматривает осуществление соответствующих ему моральных поступков (или, наоборот, не позволяет человеку поступать ниже своего достоинства). В этом смысле понимание собственного достоинства наряду с совестью и честью является одним из способов осознания человеком своей ответственности перед собой как личностью. С другой стороны,

достоинство личности требует и от других людей уважения к ней, признания за человеком соответствующих прав и возможностей, высокой требовательности к нему» [173, с. 81-82].

Развернутое понимание природы чести дано в соответствующей статье В.Ефименка в «*Философском энциклопедическом словаре*», где она толкуется как «категория этики, которая вместе с категорией достоинства раскрывает исторические формы отношения человека к себе самому и отношения к ней со стороны общества. Однако, в отличие от категории «достоинство», представляющей плоскость универсального в индивидуальном моральном сознании, категория «честь» освещает в ней плоскость особенного, а именно дифференцированную оценку индивида со стороны общества, признание его достоинства. Честь – это награда, присуждаемая за добродетели (Аристотель). Честь как форма морального самосознания санкционирует определенный моральный статус человека, установившуюся шкалу его оценки, учитывая принадлежность к той или иной конкретной группе – социальной, национальной, профессиональной, поло-возрастной, «по предпочтениям». Этимологически слово «честь» связано с понятиями «часть», «доля», что указывает на исторические основы развития этой формы морального самосознания: наши предки представляли себя прежде всего частью конкретного родового коллектива, а потому собственно индивидуальное бытие рассматривали через призму достижений общности. Конкретный набор черт личности, которые составляют основу индивидуальной чести, в конечном счете является ответом на потребность в ожидаемых для выполнения определенных социальных ролей типах личности. Мандевиль подчеркнул тесную связь понятия чести с понятием репутации, то есть общего мнения, складывающегося в обществе относительно морального облика определенного лица или коллектива. Мы называем человеком чести того, кто заботится как о репутации своей группы, так и о собственной репутации, которая зависит от соответствия поведения человека требованиям. ...В условиях гуманизации общественной морали становится очевидной связь чести – как формы морального самосознания – с совестью: «честь» – это внешняя совесть, а совесть – это внутренняя честь (Шопенгауэр). ...Отношение человека к своим поступкам с точки зрения чести не является высшей формой проявления морального самосознания. С развитием моральной культуры на передний план выступает понятие достоинства, ориентирующее индивидуальное «Я» на общечеловеческие ценности и идеалы» [191, с. 711-712].

В «*Словаре по этике*» под редакцией И.С.Кона честь характеризуется как «понятие морального сознания и категория этики, тесно связанное и во многих отношениях схожее с категорией достоинства. Подобно достоинству, понятие чести раскрывает отношение человека к самому себе и отношение к нему со стороны общества. Однако, в отличие от понятия достоинства, моральная ценность личности в понятии чести связывается с конкретным общественным положением человека, родом его деятельности и признанными за ним моральными заслугами. Если представление о достоинстве человека исходит из принципа равенства всех людей в моральном отношении, то понятие чести, наоборот, дифференцированно оценивает людей, что выражается в их репутации. Соответственно, честь требует от человека поддерживать (оправдывать) ту репутацию, которую имеет он сам или коллектив, к которому он относится. Исторически понятие чести возникло в моральном сознании общества в виде представлений о родовой и сословной чести (моральное требование диктует человеку образ жизни и действий, которые не унижают достоинства определенного состояния или рода) [173, с. 384-385].

В «*Психологическом словаре-справочнике*» М.И.Дьяченка и Л.А.Кандыбовича прямо утверждается, что «честь - как социально-психологическая черта личности – проявляется в достойном ее поведении даже в сложных ситуациях. Человек, обладающий честью, не прибегает к заблуждению, угодничеству, держит слово, добросовестно выполняет свои профессиональные обязанности. Формирование чести является одной из целей воспитания подрастающего поколения» [53, с. 484].

Определение белорусскими авторами чести фактически поддерживают современные украинские психологи Н.А.Побирченко, О.П.Сергеенкова и В.В.Синявский, которые понимают ее как «осознание личностью своего общественного значения и признание этого со стороны общества. Честь – это личное достоинство человека, порядочность, связанные с требованием определенного поведения и образа действий для поддержания его репутации или престижа той общности, к которой она принадлежит» [137, с. 268].

Приведенные дефиниции (а их существует гораздо больше) свидетельствуют о наличии общего и отличного в значении понятий чести и достоинства. Общее между ними состоит в отображении, прежде всего, ценности личности в ее осознании и переживании человеком. Подчеркнем именно этот момент – осознание ценности собственной личности (напомним, что, по А.В.Петровскому, осознание – это познание, знание, самоосознание, целеполагание, эмоциональная оценка и переживание). Можно предположить, и для этого есть все основания, что наличие достоинства и чести является важным атрибутивным признаком способной, одаренной, талантливой личности. Это подтверждается существующими в психологии данными и поэтому должно лучше осознаваться современными психологами и педагогами.

Единство этих понятий зафиксировано в том факте, что они часто и привычно используются вместе – как честь и достоинство человека и личности. Вместе с тем, они несколько отличаются и тем самым дополняют друг друга. Определенное отличие этих близких по значению понятий заключается в том, что в понятии чести личности отражается, главным образом, ценность личности в общественном плане (ценность ее ролей, статусов, позиций, авторитета, репутации, имиджа и др.). Честь носит в этом плане преимущественно формальный социально-психологический характер.

Что же касается понятия достоинства личности, то в нем отображается самоосознание и переживание личностью своей ценности в индивидуально-психологическом плане, то есть самоценности ее, так сказать антропологических свойств. Достоинство носит преимущественно содержательный индивидуально-психологический характер.

При этом сходство и различие данных понятий относительны – в зоне пересечения своих социально-психологических и индивидуально-психологических ценностных признаков они имеют общее психологическое основание, сущностью которого является аксиологическое самосознание, то есть осознание своей социально-психологической ценности в форме чести и индивидуально-психологической самоценности в форме достоинства как взаимосвязанных личностных новообразований. На наш взгляд, с того самого момента, когда маленький ребенок сказал «Я сам!», начинается все возрастающее осознание, переживание им своей ценности, то есть чести и достоинства. В этом смысле «Я» включает в себя как важнейший и аксиопсихологический (точнее аксио-ауто-интер-психологический) компонент в виде центрального личностного новообразования – аксиологической диады чести и достоинства личности.

Поэтому мы солидарны с соответствующими выводами фундаментального исследования И.Д.Беха по проблеме чести и достоинства личности как главных воспитательных категорий [14].

В этико-психологическом плане понятия чести и достоинства личности включают в себя следующие основные социально-психологические и индивидуально-психологические особенности:

| **Ч Е С Т Ь:** | **Д О С Т О И Н С Т В О:** |
|---|---|
| Потребность в уважении к себе со стороны других людей и признании своих заслуг перед обществом. | Потребность в самоуважении. Ценностное отношение к себе. Требовательность к себе, самокритичность. |
| Убежденность в своей ценности, значимости для людей и общества как личности. | Правдивость перед собой. |
| Честность в отношениях с людьми, верность данному слову, неприятие лжи и угодничества. | Благородство души и помыслов. Авторитетность. |
| Преданность правилам кодекса чести. | Мужество, самообладание, – самоконтроль в трудных ситуациях. |
| Репутация, престиж в обществе и группе | Чувство долга перед родными и готовность к их защите от унижения. |

Совесть как регулятор межличностных отношений с людьми
и добросовестность в делах и поступках.
Ответственность перед людьми и собственной совестью.
Чувство личностности.
Способность к совершению честных и достойных поступков в любых ситуациях.
Высокая нравственная культура в межличностных отношениях с людьми.

| | |
|---|---|
| Знание своих прав и обязанностей и следование им в поступках и действиях. | Скромность. |
| Порядочность и интеллигентность. | Чувство равенства достоинств в отношениях между людьми. |
| Чувство профессиональной, гражданской и национальной чести. | Чувство собственного достоинства как человека, мужчины, женщины, ребенка, пожилого человека. |
| Честолюбие. | Самолюбие и т д. |

Честь и достоинство своей личности много значит для человека, поскольку они касаются его социальной ценности и индивидуальной самоценности, осознания и переживания им социальной оценки его позиции, роли, весомости, репутации и престижа в обществе, осознания и переживания своей индивидуальной силы, авторитета, нравственного потенциала, личностных ресурсов в собственной самооценке. А это играет огромную роль для организации его успешного взаимодействия с социальной, личностной и природной действительностью. В этом смысле аксиологическая диада чести и достоинства образует мощное по своей энергетике ядро личности, которое обладает в буквальном смысле огромной «ядерной» силой, выступает важным фактором жизнедеятельности, энергетической детерминантой социальной и индивидуальной активности, верховной мерой оценки всех вещей и явлений. Эта «ядерная» сила обычно находится в латентном состоянии, но может взрывообразно проявиться в неблагоприятных, критических ситуациях, например – в ситуациях социальных и индивидуальных притязаний на ценность личности. Тогда честь и достоинство предстают как сила сопротивления, активного противодействия, а в определенных ситуациях – как детонатор острых межличностных и социальных конфликтов [155].

Известной исторической иллюстрацией такой силы чести и достоинства стала драма последних месяцев жизни гениального русского поэта А.С.Пушкина. Поэт придавал вопросам чести и достоинства огромное значение в своем литературном творчестве, светской и частной жизни. Так, уже в раннем его стихотворении «К Чаадаеву» звучат известные каждому строки:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!

А эпиграфом к повести «*Капитанская дочка*» он поставил пословицу «Береги честь смолоду». Биограф поэта С.Л.Абрамович указывал, что «... мысль о чести и достоинстве писателя – одна из самых дорогих для него идей, к которой он не раз возвращается на страницах «Современника» (журнала, основанного А.С.Пушкиным. – Р.В.). Как отмечает биограф, в последний год своей жизни А.С.Пушкин все чаще «оказывался в ситуациях, глубоко оскорбительных для него. Его достоинство поэта и даже неприкосновенность его частной жизни были под угрозой» [1, с. 19]. Сам поэт писал в 1836 году: «...Я должен охранять мою честь и то имя, которое я оставлю своим детям» [цит. по 1, с. 26]. Он готов был «действовать как подобает человеку чести».

Сохранение, защита достоинства и чести своей семьи стали главными мотивами его жизни после того, как 4-го ноября 1836 года голландский посланник барон Геккерн, покрывая оскорбительные посягательства своего приемного сына Ж.Дантеса на честь жены поэта, Натальи Николаевны, прислал ему и некоторым его друзьям грязное анонимное письмо. Права была А.Ахматова, которая одной из первых среди пушкиноведов утверждала, что в этой ситуации «...поставлена была на карту честь поэта, его общественная репутация. Пушкин мог спасти ее только ценой жизни. Другого способа остановить клевету у него не было» [цит. по 1, с. 178). «Не видя никакого иного средства отстоять свою честь и защитить свою жену от лжи, Пушкин осмелился на смертный бой... Накануне дуэли он сделал все, чтобы мертвым или живым стать победителем в деле чести» [1, с. 149, 151].

Именно поэтому «27 января 1837 года, в пять часов после обеда, в пригороде Петербурга, вблизи Черной речки, раздался выстрел...

29 января, в два часа сорок пять минут в России не стало Пушкина... » [1, с. 186].

Как сказал в день смерти поэта В.Ф.Одоевский, «умер человек, в чьей деятельности воплотились лучшие духовные

возможности нации... Солнце нашей поэзии закатилось...» [там же].

На это трагическое событие М.Ю.Лермонтов отозвался известным стихотворением «Смерть Поэта» (1937 год):

Погиб поэт! – невольник чести –
Пал, оклеветанный молвой,
С свинцом в груди и жаждой мести,
Поникнув гордой головой!...

Для нас важным в этом трагическом для отечественной культуры историческом факте является то, что вопросы ценности личности, ее чести и достоинства, предстают как важнейшие для общества и самой личности и поэтому должны стать ключевыми в персонологии. Они приобретают не только теоретическое, но и практическое, психотерапевтическое значение для профессиональных психологов. Об этом свидетельствует также анализ произведений выдающегося отечественного писателя Ф.М.Достоевского, ставших, по нашему убеждению, в значительной степени своеобразным художественным откликом на смерть А.С.Пушкина.

В художественной характеристике феноменов чести и достоинства человека, его унижения и возвышения, осуществленной выдающимся русским писателем Ф.М.Достоевским, среди различных ее аспектов, отчетливее всего выступает культурно-психологический, точнее – аксиопсихологический аспект. Этот аспект имеет прямое отношение к величию человеческой природы, к способностям и талантам человека и к причинам, мешающим проявиться им в обществе. Данная идея пронизывает все творчество писателя, она особенно явно представлена в таких произведениях, как «*Бедные люди*», «*Село Степанчиково*», «*Униженные и оскорбленные*», «*Записки из мертвого дома*», «*Преступление и наказание»*, «*Идиот*», «*Бесы*», «*Подросток*», «*Братья Карамазовы*» и др. Уникальный материал художника о феноменах чести и достоинства личности требует своей научной интерпретации, т.е. аксиопсихологического объяснения сути данных феноменов, прежде всего, их атрибуции, классификации, систематизации и т.д. [см. в 155]. Попытки такой интерпретации предпринимались ранее в науке и искусстве. Делались они и в психологии и педагогике во второй половине XIX века.

В этой связи, нельзя не упомянуть о том внимании, которое уделял феноменам чести и достоинства известный американский философ и психолог У.Джемс. Еще в 1892 году он писал в своих «Принципах психологии»: «Добрая или худая слава человека, его честь или позор – это название для одной из его социальных личностей» (заметим, что ученый выделял три «составные элементы» личности: физическую, социальную и духовную – Р.В. [46, с. 82, 85]). Он понимал честь как «своеобразную общественную личность человека» и отмечал, что «…представление, которое складывается о человеке в глазах его окружения, является руководящим мотивом для одобрения или осуждения его поведения, смотря по тому, отвечает ли он требованиям данной общественной среды, которые он мог бы не соблюдать при другой житейской обстановке. Так, частное лицо может без зазрения совести покинуть город, зараженный холерой, но священник или доктор нашли бы такой поступок несовместимым с их понятием о чести. Честь солдата побуждает его сражаться и умирать при таких обстоятельствах, когда другой человек имеет полное право скрыться в безопасном месте или бежать, не налагая на свое социальное «я» позорного пятна.

Подобным же образом судья или государственный муж в силу своего положения находит бесчестным заниматься денежными операциями, не заключающими в себе ничего предосудительного для частного лица... Всегда и всюду кодекс чести фешенебельного общества возбранял или разрешал известные поступки единственно в угоду одной из сторон нашей социальной личности. Вообще, вы не должны лгать, но в том, что касается ваших отношений к известной даме – лгите, сколько вам угодно; от равного себе вы принимаете вызов на дуэль, но вы засмеетесь в глаза лицу, низшего по сравнению с вами общественного положения, если это лицо вздумает потребовать от вас удовлетворения…» [46, с. 85]. Ученый отмечает, что «социальная личность в ее целом стоит выше материальной личности в ее совокупности. Мы должны более дорожить нашей честью, друзьями и человеческими отношениями, чем здоровьем и материальным благополучием» [46, с. 95-96].

У.Джемс связывал честь с самооценкой, которая бывает, по его мнению, двух родов – самодовольства или недовольства собой. Самодовольству соответствуют такие состояния и свойства личности, как гордость, высокомерие, суетность, самопочитание, заносчивость, тщеславие и т.д. Недовольство собой может быть представлено скромностью, смущением, неуверенностью, стыдом, унижением, раскаянием, сознанием собственного позора, отчаянием и т. п. [46, с. 86]. Он связывал самодовольство с самоуважением и предложил известную формулу последней.

По этой формуле «наше довольство собой в жизни обусловлено всецело тем, к какому делу мы себя предназначим. Самоуважение определяется отношением наших действительных способностей к потенциальным, предполагаемым – дробью, в которой числитель выражает наш действительный успех, а знаменатель – наши притязания:

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

При увеличении числителя или уменьшении знаменателя дробь будет возрастать. Отказ от притязаний дает нам такое же желанное облегчение, как и осуществление их на деле, и отказываться от притязания будут всегда в том случае, когда разочарования беспрестанны, а борьбе не предвидится исхода» [46, с. 91]. Заметим, что значение этой формулы еще в полной мере не оценено современными психологами и психотерапевтами. На наш взгляд, она может успешно использоваться в целях психологической профилактики как слишком завышенного, так и слишком заниженного самоуважения, а вслед за этим – дисгармонично развитой чести и достоинства личности.

У.Джемс приводит примеры того, как «человек, понявший, что его ничтожество в какой-либо области не оставляет для других никаких сомнений, чувствует странное сердечное облегчение. Неумолимое «нет», полный, решительный отказ влюбленному человеку как будто умеряют его горечь при мысли о потере любимой особы... Как приятно бывает иногда отказаться от притязаний казаться молодым и стройным!... Всякое расширение нашего «я» составляет лишнее бремя и лишнее притязание…» [46, с.92].

По мнению ученого, значительна роль чести, точнее честолюбия, в учебе. Он рассматривает честолюбие как центральный элемент в ряду инстинктивных наклонностей человека, таких как подражание, соперничество, упорство и гордость, которые переходят друг в друга. У.Джемс объединяет эти склонности в одну группу взаимно

переплетающихся факторов, названной им побуждением, мотивом честолюбия.

Он отмечает, что гордость и упорство в своих высших и благороднейших формах (хотя наряду с ними существуют и недостойные формы, которые не следует вызывать в детях) играют как в школе, так и вообще в воспитании «важную роль, а для некоторых натур они служат самыми могущественными побуждениями, заставляющими совершать усилия. Задор не надо представлять себе только в его физической форме – в виде любви к дракам. Его можно понимать и как нежелание примириться с мыслью о том, что не можешь преодолеть какие-нибудь трудности. Именно это чувство поддразнивает и подталкивает нас, когда мы слышим рассказ о смелых поступках; оно присуще всякому человеку со смелым и предприимчивым характером» [45, с. 52].

В отличие от так называемой «мягкой педагогики», которая устраняет трудности в обучении детей и лишает их «животворного кислорода напряжения», «часто надо прямо-таки возбуждать задор» у ученика. У.Джемс предлагает пробуждать «в нем задор и его гордость, и он набросится на трудности с той злобой против самого себя, которая является одним из его лучших нравственных свойств. Победа, одержанная при таких условиях, окажется поворотным пунктом в формировании его характера. Она покажет высший предел его способностей и послужит ему затем образцом для подражания самому себе. Учитель, никогда не возбуждающий в своих учениках задора этого рода, упускает одно из лучших средств, которые находятся в его распоряжении» [45, с. 53]. Отметим, что это средство может быть сознательно использовано учителем для достижения успеха, если он хорошо понимает, что каждый ученик, а тем болем способный и одаренный, имеет свою честь и достоинство.

Вслед за У.Джемсом проблема чести и достоинства личности была поставлена австрийским психиатром А.Адлером в его индивидуальной психологии и психотерапии комплекса неполноценности и превосходства, чему посвящены его всемирно известные работы [3].

Приведенные идеи У.Джемса и А.Адлера не могли не повлиять на создание соответствующей атмосферы в западном обществе и на появление определенных этико-психологических систем, в которых учитывается животворный потенциал феноменов чести и достоинства личности. Приведем в качестве примера одну из таких систем. В 1936 году в США вышла книга Дейла Карнеги «*Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей*», которая стала весьма популярной среди широкой публики и специалистов, занимающихся проблемами улучшения взаимоотношений между людьми, организацией публичных выступлений, деловых переговоров, предотвращением конфликтов и т.д. Сам Д.Карнеги пришел «к способу помочь людям проявить, развить и с пользой для себя использовать многочисленные скрытые и проигнорированные ими ценности» еще в годы учебы в педагогическом колледже, когда ему приходилось преодолевать комплекс неполноценности, более того – даже бороться с мыслями о самоубийстве... Ему помогли в этом занятия красноречием и неожиданные победы в конкурсах по ораторскому искусству [71, с. 3]. Постепенно складывалась определенная система, значение которой выходит, на наш взгляд, за рамки только налаживания человеческих контактов. Рассмотрим кратко предложенные Д.Карнеги идеи, делая акцент именно на аксиологических, ценностных, акмеологических аспектах.

Ключевым для системы Д.Карнеги являются следующие положения: «В своих взаимоотношениях с людьми не забывайте, что имеете дело не с логично рассуждающими созданиями, а с созданиями эмоциональными, которые исполнены предрассудков и двигаются в своих поступках гордыней и тщеславием» [с. 5 – здесь и далее по 71].

Д.Карнеги приводит в этой связи слова профессора Джона Дьюи о том, что глубочайшим стремлением, которое присуще человеческой природе, является «желание быть значимым», и Уильяма Джемса – что «глубочайшим свойством человеческой природы является страстное стремление людей быть оцененными по достоинству» [С. 6]. К этому же ряду ключевых положений Д.Карнеги относит утверждение Чарльза Шваба относительно самого себя: «Самым ценным своим качеством я считаю умение вызывать у людей энтузиазм и развивать то, что есть лучшего в человеке посредством признания его достоинства и поощрения.

Ничто другое так сильно не бьет по честолюбию человека, как критика со стороны начальников. Я никого никогда не критикую. Я верю в действенность поощрения человека на работе. Поэтому мне очень хочется хвалить людей, и я терпеть не могу их ругать. Если мне что-то нравится, то я чистосердечен в своей оценке и щедр на похвалу» [С. 7].

Автор системы, которая несомненно основана на возвышении и утверждении чести и достоинства человека и благодаря этому – на лучшем проявлении его способностей и талантов, указывает также, в качестве примера, на один из секретов успеха Рокфеллера в отношениях с людьми – на его умение искренне ценить их. Он говорил: «Мы поддерживаем физическое состояние наших детей, друзей и служащих, но как редко мы поддерживаем их самоуважение! Мы даем им жареное мясо с картофелем для поддержания их сил, но мы не заботимся о том, чтобы выразить им добрые слова признания, которые, подобно музыке утренних звезд, будут звучать в их памяти на протяжении долгих лет» [там же] .

Д.Карнеги приводит также слова Эмерсона: «Каждый человек, которого я встречаю, в каком-то отношении превосходит меня, и в этом смысле я могу у него поучиться», – и делает из них следующий вывод: «Если это было справедливо по отношению к Эмерсону, то, вероятно, это еще в тысячу раз справедливее по отношению ко мне и к вам. Давайте перестанем думать о собственных достижениях, о своих желаниях. Попробуем оценить положительные стороны других людей. После этого забудем о лести. Честно и искренне высказывайте свое одобрение. Будьте «искренни в своей оценке и щедры на похвалу», и люди будут в памяти хранить ваши слова, дорожить ими и повторять их в течение всей жизни – повторять через много лет после того, как вы их уже забудете» [С. 8].

Но одновременно, как замечает Д.Карнеги, не следует забывать и о себе и здесь поможет мудрый совет Элберта Хаббарда, который нужно не просто прочитать, но и применить на практике: «Всегда, когда вы выходите из дома, подтяните подбородок, держите высоко голову и наполните легкие воздухом; жадно впитывайте солнечный свет», приветствуйте своих друзей улыбкой и вкладывайте душу в каждое рукопожатие. Не бойтесь, что вас неправильно поймут, и не теряйте ни минуты на размышления о своих врагах. Попробуйте твердо решить в уме, что вы хотите сделать, а потом, не отклоняясь, двигайтесь прямо к цели. Думайте о больших и замечательных делах, которые вы хотите осуществить, и тогда со временем вы откроете, что бессознательно хватаетесь за все возможности, необходимые для выполнения вашего желания... Мысленно нарисуйте перед собой портрет того одаренного, серьезного и процветающего человека, которым Вы хотите быть, и ваши мысли время от времени будут превращать вас в такого

человека. Мысль - величественная сила. Сохраняйте надлежащее душевное состояние - будьте всегда мужественными, искренними и в хорошем настроении. Правильно мыслить – значит создавать. Все осуществляется через желания, и каждая искренняя просьба выполняется. Мы становимся похожими на то, к чему влекут нас наши сердца. Держите подбородок подтянутым, а голову высоко. Потенциально каждый из нас мог бы стать богом» [С. 14].

Исходя из этих положений, Д.Карнеги предлагает шесть правил, соблюдение которых позволит выразить свое восхищение честью и достоинством людей и понравиться им – и тем самым существенно повысить их возможности достичь успеха [С. 17]:

1. Искренне интересуйтесь другими людьми.
2. Улыбайтесь.
3. Помните, что имя человека – это самый сладкий и самый важный для него звук на любом языке.
4. Будьте хорошим слушателем, поощряйте других говорить о самих себе.
5. Говорите о том, что интересует вашего собеседника.
6. Внушайте вашему собеседнику сознание своей значимости и делайте это искренне.

Этот список может быть дополнен двенадцатью более конкретными рекомендациями технологического плана, соблюдение которых, по мнению Д.Карнеги, позволит склонить людей к вашей точке зрения [С. 20]:

1. Единый путь победить в споре – это уклониться от него.
2. Проявляйте уважение к мнению вашего собеседника. Никогда не говорите человеку, что он не прав.
3. Если вы не правы, признайте это быстро и решительно.
4. С самого начала придерживайтесь дружелюбного тона.
5. Заставьте вашего партнера по общению сразу же ответить вам «да».
6. Пусть значительную часть времени говорит ваш собеседник.
7. Пусть ваш партнер по общению полагает, что данная мысль принадлежит ему.
8. Искренне старайтесь смотреть на вещи с точки зрения вашего собеседника.
9. Относитесь сочувственно к мыслям и желаниям других.
10. Ищите благородные мотивы.
11. Драматизируйте свои идеи, подавая их эффектно.
12. Бросайте вызов, хватайте за живое.

Чтобы влиять на людей в процессе общения, не оскорблять их честь, не вызывать у них чувство обиды, а возвышать их достоинство, Д.Карнеги предлагает придерживаться следующих девяти советов [С. 22]:

1. Начинайте с похвалы и искреннего признания достоинств собеседника.
2. Указывайте на ошибки других не прямо, а вскользь.
3. Вначале поговорите о собственных ошибках, а потом уже критикуйте своего партнера по общению.
4. Задавайте собеседнику вопросы вместо того, чтобы ему что-то приказывать.
5. Давайте людям возможность спасти свой престиж.
6. Выражайте людям одобрение по поводу малейших их удач и отмечайте каждый их успех. Будьте искренни в своей оценке и щедры на похвалу.
7. Создавайте людям добрую репутацию, которую они будут стараться оправдать.
8. Прибегайте к поощрениям. Старайтесь вызвать впечатление, что ошибка, которую вы хотите видеть исправленной, легко исправляется: делайте так, чтобы то, к чему вы побуждаете людей, казалось им нетрудным.
9. Стремитесь к тому, чтобы люди были рады сделать то, что вы предлагаете.

Не вызывает сомнения, что сформулированные Д.Карнеги еще семьдесят лет назад морально-психологические установки по улучшению межличностных отношений имеют очевидное психопрофилактическое значение, поскольку заранее устраняют факторы возникновения проблемных, конфликтных ситуаций, внутриличностных и межличностных кризисов и нормализуют взаимоотношения между людьми. Поэтому многие элементы системы Д.Карнеги вошли в практику работы современных консультантов и психотерапевтов. Психологическое значение аксиологической системы Д.Карнеги для утверждения чести и достоинства личности, профилактики и преодоления деструктивных тенденций во взаимоотношениях между людьми и тем самым повышающих их продуктивный, творческий потенциал не вызывает сомнений.

В отечественной художественной литературе тридцатых годов прошлого века также прозвучал, но остался практически незамеченным до сих пор (!) призыв к обществу повернуться лицом к проблеме чести и достоинства человека. Мы имеем в виду последнюю повесть выдающегося педагога и писателя А.С.Макаренко «*Честь*» (1937–1938 г.г.) [98, с. 7–308], которую он планировал переделать позже в роман.

Повесть «Честь» можно считать своеобразным педагогическим и гражданским итогом жизни А.С.Макаренка, определенным программным пониманием им перспективы развития общества. Заметим, что повесть вышла в СССР в то время, когда происходило тотальное унижение чести и достоинства способных, талантливых людей в масштабах целой страны.

Знаменательно, что в это же время гениальный польский педагог Я.Корчак выдвигает свое принципиальное положение о «Праве ребенка на уважение» в одноименной книге (сравните это с известным нравственным постулатом А.С.Макаренка: «Как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему») с семью принципами – «Уважайте: 1) Незнание ребенка; 2) Труд его познания; 3) Его неудачи и слезы; 4) Его собственность и бюджет, 5) Его тайны и отклонения в тяжелой работе роста; 6) Сегодняшний день, текущий час и каждую отдельную минуту жизни ребенка; 7) Уважайте, если не почитайте, чистое, ясное, непорочное святое детство!» [79, с. 14–22]. В этой книге Я.Корчак показывает возвышающее, развивающее действие таких человеческих качеств ребенка, как чувство гордости, уважения, восхищения, почтения к большому, сильному, взрослому, к святыням гордого разума, к уму, знаниям, смекалке и т.п. Он призывает взрослых не пренебрегать детьми, не применять по отношению к ним свое высокомерие, недоверие, снисходительность, презрение, неприязнь, подозрение, обвинение, запрещение, принуждение и другие унижающие, разрушающие детскую психику действия [79, с. 4–14].

Удивительно, что таким же своеобразным педагогическим завещанием, как для А.С.Макаренка повесть «Честь»,

стало для Я.Корчака его последнее произведение «Слава» [79, с. 448–475]. В основу его сюжета польский педагог и писатель положил создание детьми «Союза рыцарей чести» – со специальным уставом и обязательным его выполнением. Исследователи вполне обоснованно подчеркивают главную мысль педагогики Я.Корчака – «Ребенок равный нам – ценный – человек» [79, с. 485].

Показательно, что именно Я.Корчак всей своей жизнью показал, как самоотверженно нужно любить детей – и не только в своих произведениях, но и в реальности – он не бросил своих учеников в беде и вместе с ними пошел на смерть в фашистском концлагере Треблинка...

Такую же принципиальную позицию занимает и выдающийся украинский педагог В.А.Сухомлинский, который обозначил ее уже в названии своей известной статьи «*Человек – высшая ценность*» (1970 г.). Он фактически предложил систему педагогического возвышения личности ребенка, ее чести и достоинства, в процессе всестороннего, умственного, нравственного, патриотического, альтруистического, трудового, эстетического, эмоционально-чувственного, физического ее развития – на основе любви к ребенку и обеспечения его счастья [179; 184] .

Подобные взгляды высказывают в последнее время многие украинские психологи и педагоги - В.Г.Кремень, И.А.Зязюн, С.У.Гончаренко, И.Д.Бех, Г.А.Балл, В.А.Моляко, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, В.Г.Панок, Н.В.Чепелева, З.С.Карпенко, В.В.Крыжко, И.П.Маноха, В.Ф.Моргун, Э.А.Помыткин, М.И.Варий, А.В.Фурман и др. Продуктивно работают в этом направлении российские психологи А.Г.Асмолов, Л.П.Буева, В.И.Гарбузов, польский педагог Я.Зимний др. [см. в 209]

Остановимся, в этой связи на взглядах санкт-петербургского психотерапевта В.И.Гарбузова, который в своей монографии «Инстинкт и судьба человека» [35] наиболее отчетливо среди российских психологов показал исключительную роль феноменов чести и достоинства в жизни человека. В предложенной им «фундаментальной психологии» рассматриваются такие глубинные истоки психики, индивидуальности, как инстинкты (лат. instinctus - побуждение).

Среди восьми базовых инстинктов – свободы, агрессивности, доминирования, исследовательского, самосохранения, продолжения рода, сохранения достоинства, альтруизма, сексуальности – только два, то есть инстинкты альтруизма и сохранения достоинства, характеризуют, по его мнению, духовную сущность человека. Более того, как отмечает автор теории, «Без сохранения достоинства человек – не личность» [35, с. 7]. Вспомним, что и У.Джемс также связывал свое представление о социальной личности именно с инстинктом чести, честолюбием, с побуждениями честолюбия [45; 46].

Знаковым является утверждение В.И.Гарбузова о том, что именно с появлением инстинкта сохранения достоинства филогенетически и онтогенетически начинается настоящий человек: «Когда же антропоид созрел до восприятия инстинкта сохранения достоинства, ему были дарованы основы практического разума, и он стал *Homo sapiens* – неоантропом (человеком!), и это был «кроманьонец», приобретший физический облик современного человека, но не ведавший альтруизма, а потому не имевший «души» [тут и далее – по 35, с. 11].

Чудо возникновения человека, генетический скачок преобразования кроманьонца в настоящего человека произошли, по убеждению В.И.Гарбузова, 8 тысяч лет назад – именно тогда, когда возникли «духовные инстинкты – сохранения достоинства и альтруизма» [С. 64]. Ученый несколько раз повторяет именно эту дату – 8 тысяч лет назад, которая, по мнению ряда российских и украинских историков и археологов, совпадает с историческим периодом появления и расцвета трипольской культуры и первого в мире государства Аратта [202].

Вот как В.И.Гарбузов реконструирует этот исторический момент: «...«кроманьонец» – *Homo sapiens* – познал переживания, связанные с актуализацией инстинкта сохранения достоинства. Возникла личность! Возникли личностные притязания. Это был уже неоантроп. Он познал зависть к сородичу, более сильному, удачливому, и ненависть к оскорбившему, унизившему его. Боевая дубина стала решать межличностные конфликты внутри рода, племени. Резко усложнились взаимоотношения, иерархия не только в доминировании, но и в ранге достоинства, достижений, возникла потребность в славе, в уважении, в сохранении чести, в праве на отличие во внешних атрибутах раскраски, одеяний, в вооруженности, в ритуалах и обрядах, в оттенках сохранении достоинства» [35, с. 109].

В.И.Гарбузов утверждает, что инстинкт сохранения достоинства у ребенка питается любовью матери: «От матери, если она любит ребенка, уделяет ему много внимания, восхищается им, исходит энергетика, питающая инстинкт сохранения достоинства. При этом достоинство формируется естественно, оно здоровое. Оно - спокойное и естественное, оно – достоинство истинного аристократа. Достоинство, сформированное без любви матери, или богатством, знатностью, успехами, трансформируется в гордыню, оно – больное, оно – от комплексов. Любовь матери формирует достоинство полное, цельное, и все другие влияния на него, в том числе суетные, уже не исказят это истинное достоинство.

В пределах своей оригинальной концепции инстинктов как ядра фундаментальной психологии ученый предлагает соответствующую типологию личностей на основе доминирования того или иного инстинкта. Таким образом, среди 8 их типов он выделяет так называемый «дигнитофильный» (от лат. *dignitas* – достоинство) тип и дает ему исчерпывающую характеристику. В предложенном им далее так называемом «инстинктивном профиле личности» инстинкт сохранения достоинства чаще всего занимает первую верхнюю позицию в иерархии инстинктов, а в других случаях – не опускается ниже пятого уровня.

Для случая, когда инстинкт сохранения достоинства занимает в типологической иерархии высшую позицию и тем самым характеризует «дигнитофильный» профиль, такой личности присущи определенные признаки [С. 103-105]: «Инстинкт сохранения достоинства – высший инстинкт развития «Я», индивидуализма. Он более всего характеризует человека как личность и по праву может быть назван «инстинктом сохранения личности». Если бы профилям личности присваивали «титул», то это был бы «дворянский, графский инстинкт». У викингов чисто дигнитофильными качествами обладали «орлы», хозяева боевых драккаров (кораблей), владельцы прославленных мечей. Это были абсолютно «маскулинные» люди, бесстрашные, гордые, свободные, и если они относились к «доминантным», – это были безупречные вожди, а если – рядовые, то верные клятве, как своему мечу...

Инстинкт продолжения рода у них свят, а дети – гордость, надежда, бессмертие «дигнитофильного». Дети для «дигнитофильного» – это он сам в своих предках и в своих потомках» [С. 103-104].

В.И.Гарбузов выделяет определенные тенденции проявления инстинкта сохранения достоинства в генетической

программе «дигнитофильного» типа личности, например: «Честь и достоинство – превыше всего!», щепетильность в отношении к личной и родовой чести, бескомпромиссность и бесстрашие в вопросах сохранения достоинства; аристократизм в поведении и благородство помыслов; презрение к приспособленчеству; склонность к аскетизму, интравертированности (замкнутости); безукоризненность внешнего облика; верность долгу, клятве, присяге.

В.И.Гарбузов, как психотерапевт, дает, на основе собственного многолетнего профессионального опыта, тонкую и точную, чрезвычайно полезную для практических психологов и социальных педагогов характеристику «дигнитофильного» типа личности. По его убеждению, для этого типа свойственны почти акцентуированные черты характера: «Инстинкт достоинства – высшее производное от инстинкта «Я», но он настолько специфичен, что для сохранения индивидуальности он отвергает физическое самосохранение и личное благополучие... Его девиз прямо противоположен девизу самосохранения и гласит: «Сохранение любой ценой чести и достоинства! ...В профессии они («дигнитофильные» – Р.В.) ищут достоинство, не терпят постоянного контроля, опеки, группирования... И все «дигнитофильные» избегают политики, бизнеса, карьеры и всего, от чего пахнет нечистоплотностью в делах и жаждой наживы. Поэтому среди них много несостоявшихся в социально-статусном самоутверждении, но несостоявшихся – по мнению других, а не по их собственной оценке своих достижений.

«Дигнитофильные» – как «инопланетяне» среди людей, как «особая раса». Они – «избранный народ». От них так и веет чуждостью. Рядом с ними неуютно. Так бывает, когда в привычном круге обычных поселяется «необычный». Он безупречен, но всем становится легче, когда он исчезает.

И у «дигнитофильных» – «все не так». Интеллект служит приспособлению к жизни. А у них – отгороженности от нее. Они интравертивны, флегматичны, чужды прагматизму, рассудочности, логичности и осторожности, терпеливости. Но они чужды импульсивности, непредсказуемости. Они не возбудимы, не агрессивны, как холерики, и генетически чужды сангвиничности.

Они не прощают оскорбившему их, хотя способны к раскаянию. Они способны к добру, но презирают слабых... У них два самых принципиальных чувства: восхищение героями и презрение к трусливым. Для них стыдно – это испытывать страх и слабость – духовную и физическую. Для них непоколебима верность слову, договоренности и присяге. Больше всего их раздражает хитрость...

Инстинкт сохранения достоинства можно назвать «инстинктом благородства». Он был востребован для всех в первобытном обществе, для воинов, рыцарей – в феодальном обществе и подавляется в капиталистическом обществе. Но, потеряв «дигнитофильных», человечество станет в целом беднее, как обеднеет природа, если исчезнут ее «цари»: львы, тигры и орлы.

Для чего «дигнитофильные» в этом чуждом им мире? А для того, чтобы люди, во многом отказавшиеся от свободы, не потеряли свое достоинство!» [С. 148-152].

Интересны приведенные ученым девизы личности с доминирующим инстинктом сохранения достоинства, как «ядра личности», связанным им с другими инстинктами: с инстинктом доминирования – «Честь и достоинство – превыше всего!», с инстинктом самосохранения – «Храни свое достоинство!», с инстинктом альтруизма – «Храни свое достоинство как зеницу ока, но не ущемляя достоинство других» [С. 317]. К этому следует добавить еще один девиз - «Знать во всем меру, быть гибким и, оставаясь абсолютно свободным, властвовать над своей свободой, сохраняя свое достоинство, не становясь рабом своего достоинства» [С. 351-353].

В.И.Гарбузов отмечает также и свое отношение к собственному достоинству, которое предстает как его личное кредо: «Я оптимист. Мое отношение к жизни – отважное. Я жизнелюб. Я отвергаю гордыню и высокомерие...

Я не поступаюсь своим достоинством и своей свободой, но лучше поступлюсь ими, чем ущемлю достоинство и свободу других. Я прощаю другим все, что простит им Бог, и я горестно раскаиваюсь во всем без исключения, что сотворил против других» [С. 367].

Эти и подобные им мысли исследователя чести и достоинства приводят его в конце концов к следующему определению личности: «Итак, личность – высшее развитие в человеке его инстинкта сохранения достоинства, проявляющееся в фундаментальной установке этого инстинкта: «Честь и достоинство превыше всего, превыше благополучия, безопасности, самоутверждения, личных достижений, превыше самосохранения и самой жизни, выше страха перед смертью». А в целом можно говорить о личности, если человек прожил жизнь, сохранив свою «Самость» – свое лицо, свою честь, свое достоинство, сохранил себя как личность и не дрожал всю жизнь от страха...

Личность – это инстинктивная установка прожить жизнь, не поступаясь достоинством, не будучи порабощенным страхом, выполнив свой долг человека перед Богом, людьми, близкими, перед семьей и детьми, избежав одиночества, жгучего стыда и неоутолимого чувства вины. И уйти в урочный час с миром в душе...» [С. 398-399].

Ученый добавляет к этому очень важный тезис: «В Декларации прав человека основополагающий постулат гласит: люди рождаются равными и свободными. Равными – это о достоинстве. И достоинство, свобода – высшие ценности человека и жизни. Нет достоинства без свободы и нет истинной свободы без достоинства. Самое невыносимое для человека -- ущемление его достоинства и свободы. Первый крик новорожденного – провозглашение своего достоинства и свободы, он с этим рождается. Истинное самоутверждение человека – в способности отстоять и сохранить свое достоинство и в достижении независимости – свободы. Не достиг этого – не достиг ничего. Человечество, не обеспечившее человеку достоинство и свободу, не имеет права на существование. Один униженный и оскорбленный человек – оскорбленное и униженное человечество. Народ, равнодушный к унижению и порабощению другого народа, как и своего народа, не имеет прав на достоинство и свободу. И, как правило, не имеет ни того, ни другого...

Когда я пишу об инстинкте сохранения достоинства, я пишу об инстинкте, превратившем чудесно животное в человека, познавшего чувства гордости, чести, самоценности и ставшего подобным Богу, победив в себе страх смерти! Инстинкт сохранения достоинства создал человеке как личность!» [С. 403-404].

Как психотерапевт, он отмечает, что потеря достоинства может привести недостойного человека к тяжелым проблемам, к трудноизлечимым болезням. В таком случае болезнь становится платой «за притязания, превышающие возможности их реализации, платой за тщеславие, честолюбие, гордыню. Она расплата за желание быть как все, в то время, как люди отличаются друг от друга по своей природе, адаптивности, склонностям и способностям.

Болезнь может быть результатом терзаний зашедшего в жизненный тупик человека, запоздалого понимания им

ложности ценностей, которыми руководствовался, целей, которым следовал...

Болезнь – расплата за чрезмерные... страсти, за озлобленность, за подавляемый гнев и протест, за позволение унижать свое достоинство и ущемлять свою свободу» [35, с. 9].

В.И.Гарбузов лучше всех среди современных ученых понял значение феноменов достоинства и чести для человека, его развития и жизни. И на это следует обратить больше внимания теоретическим и практическим психологам, педагогам и социальным работникам, чтобы существенно улучшить свою профессиональную деятельность.

Нельзя не отметить, что в исследованиях личности видного российского психолога А.Г Асмолова, оказавших большое влияние на профессиональную деятельность украинских психологов, проблематика чести и достоинства рассматривается в контексте организации практической психологии образования, благодаря чему последнее повышает свой культурный статус и трансформируется, поднимаясь с уровня культуры полезности до уровня культуры достоинства [7, с. 506-507].

В последние годы в украинской психологии и педагогике разворачиваются исследования достоинства и чести в воспитательном контексте. Мы имеем в виду прежде всего работы академика И.Д.Беха, посвященные изучению роли чувства достоинства и чести в духовном развитии личности [15, с. 17-30]. Исследователь рассматривает прежде всего понятие достоинства человека, видя в нем «ведущую ценность среди высших морально-духовных ценностей, что является обязательным условием личностного продвижения человека». Ученый осмысливает понятие «достоинство» как феномен, который достигает сферы человеческой морали с такими ее базовыми образованиями, как справедливость, уважение к жизни других людей, доброжелательность, благородство и др. Достоинство является традиционной духовной ценностью, однако ее конкретное понимание и роль в развитии личности исторически претерпело существенные изменения» [С. 17 – здесь и далее по 15].

Сущность этих изменений заключается в том, что «постепенно понятие «достоинство» как моральное отношение личности к миру людей и миру вещей трансформировалось в отношение личности к себе, то есть превратилось в самоотношение». Из этого следует научное психологическое определение И.Д.Бехом чувства достоинства, как «…осознания и переживания личностью самой себя в совокупности духовно-нравственных характеристик, вызывающих уважение окружающих» [С. 19].

Важным является рассмотрение ученым уважения со стороны окружения как обратной связи между объектом и субъектом достоинства. «Эту обратную связь можно трактовать как уважение, то есть отношение объекта достоинства к ее субъекту является обязательным в концептуализации чувства достоинства.

Когда объект достоинства не проявляет уважения к субъекту достоинства, он вынужден защищать соответствующими гуманными способами свое право на заслуженное уважение, то есть осуществлять воспитательное воздействие.

Достоинство личности воплощается в осанке, походке, речи. Они формируются под воздействием нашего взаимодействия с социальным пространством, которое может быть пространством уважения или презрения. В воспитании важнее внутреннее измерение чувства достоинства, которое видится в самодостаточности и смысле жизни личности.

Понимание достоинства как отношения личности к себе в контексте ее уважения другими является действенным основанием для раскрытия процесса его воспитания в сущностных показателях. Содержательной основой чувства достоинства является совокупность нравственных характеристик личности, которые должны подняться до ранга соответствующих ценностей как безусловных смыслоутверждающих импульсов морально-духовной активности личности. Процессуальный механизм их формирования состоит в овладении личностью когнитивным компонентом, который должен приобрести субъективную значимость на основе влияния эмоционально-ценностного компонента. В своем единстве эти компоненты содержат знания (понятия) об определенной этической норме и ее желательности для личности и в такой целостности предстают как мотив для соответствующего поступка (реализации поведенческого компонента). Путем практического упражнения этот мотив трансформируется в конкретную морально-духовную ценность» [С. 18-20].

Важно утверждение И.Д.Беха о наличии у субъекта достоинства внутренней деятельности с ценностями, «вектор которой задается фактом отношения личности к себе. Эта внутренняя деятельность проходит следующие этапы:

1) концептуальное познание собственных ценностей личности, вошедших в ее внутренний опыт и ставших мотивационными ориентирами ее духовно-практической деятельности. Ведущим психологическим механизмом для достижения этой цели является *объектная рефлексия* – мышление, которое выделяет определенную ценность из ряда других и превращает ее в непосредственный предмет осмысления...

2) одобрение моральной ценности, наделенной смысловыми преимуществами по сравнению с другими ценностями, которые входят в нравственно-духовные системы личности...

3) развертывание самооценивания личности, содержательным основанием которого является нравственная ценность, осознаваемая личностью на предыдущих этапах. Самооценка как результат процесса самооценивания имеет свою специфику, обусловленную материалом, который подлежит оценке, то есть морально-духовной ценностью. В отличие от обычной самооценки, которая должна обеспечить объективность измерения личностью собственных возможностей и качеств, морально-духовная самооценка предопределяет, кроме этого, положительно эмоциональное отношение личности к себе» [С. 21].

Что же касается чести, то И.Д.Бех рассматривает ее «в структуре чувства достоинства» как «нравственное отношение личности к миру людей и миру вещей, которое связано с соответствием составляющих Я-образа личности и ее профессиональных способностей требованиям общественной деятельности, которая приобретает признаки смысло-жизненного устремления.

Понятия «достоинство» и «честь» разграничиваются, что обусловлено утверждением достоинства не как нравственного отношения, наряду с другими отношениями-ценностями, а как духовного самоотношения (рефлексивной черты, по Б.Г.Ананьеву) [С. 22].

По мнению И.Д.Беха, «исторические факты свидетельствуют об отсутствии оснований для приравнивания традиционной этики чести (даже в современных вариантах, например, профессиональной чести) к этике достоинства, то

есть отношения личности к себе. Совокупность конкретных положительных моральных ценностей (в традиционном их понимании), которые культивируются этикой чести, могут быть элементом содержательной основы современной этики достоинства. То есть традиционная этика чести в пределах общественно значимых ценностей, в том числе стремление к славе, величию и власти, является основой воспитания достоинства, а, соответственно, и этики достоинства, как важной составляющей человеческой культуры» [С. 24].

Продолжая свои рассуждения, И.Д.Бех выдвигает важное положение о культуре достоинства как цели личности. По его убеждению, «благородная идея о человеке как наивысшей ценности может реализоваться только в практическом утверждении культуры достоинства, которая понимается как «жизнь личности в соответствии с высшими духовными приоритетами, которые выступают основой его самоценности» [С. 24].

Эта жизнь в культуре достоинства означает, как считает ученый, что содержательной основой достоинства как интегральной ценности становится мораль благотворительности, которая как некий закон достоинства выполняет функцию регулятора поведения всей жизни человека. «В таком понимании достоинство фигурирует как сверхценность, как морально-духовное образование высшего порядка; все остальные ценности считаются конкретными. Достоинство, как сверхценность, причастна к формированию каждой конкретной ценности, поскольку их смысл связывается с достоинством как сверхмотивом. В речевом выражении это можно представить так: «Я приобретаю ценность-душевность и выполняю соответствующее действие ради моего достоинства. Однако это не означает, что при этом нивелируется мотив безусловной значимости той или иной конкретной ценности. Речь идет только о расширении мотивационной основы конкретных ценностей. Ведь прежде чем формировать чувство достоинства, следует сформировать конкретную ценность, а далее трансформировать ее в достоинство как сверхценность... С расширением содержательного диапазона чувства достоинства и повышением устойчивости оно приобретает возможность непосредственно побуждать личность к овладению конкретной ценностью. Поэтому ценностнопорождающая функция чувства достоинства личности как сверхценности должна быть согласована с добродетельностью как иерархизированной системой общественно значимых ценностей, диапазон которых определяется ее возрастными психологическими возможностями» [С. 24-25].

И.Д.Бех подчеркивает, «что достоинство как сверхценность, если человек ей решительно предан, является доминантным признаком его личности. В таком статусе достоинство целесообразно трактовать как показатель высшего нравственного самосознания, до которого должна подняться личность» [С.25-26].

Однако, этическому мировоззрению человека культуры достоинства могут быть свойственны внутренняя противоречивость, напряженность, конфликтность и тогда «достоинство как сверхценность не только оценивается выше других ценностей, но и в некоторых случаях может ставить под сомнение и отрицать другие ценности. Новая моральная траектория, которая связывается с этикой достоинства, утверждается путем переоценивания существующих ценностей.

Достоинство в высшем духовном статусе не только является стандартом, на основе которого формируется суждение относительно других ценностей, но и часто радикально меняет представления об их общественной значимости, иногда отвергая прежний идеал и клеймя его как искушение. Культура достоинства еще с большей силой освещает личностно развиваемые негативы Эго-ценностей, в которые часто «ныряет» современный человек, ограничивая свое развитие удовольствием удовлетворения преимущественно жизненных потребностей» [С. 26].

Ученый выдвигает концепцию культуры достоинства, которая «постулирует сознание и самосознание как психологический источник этого чувства, а его носителя – как рационального деятеля... В этой концепции активность является целесообразнейшей, учитывая морально-духовные цели, реализации которых она должна способствовать. На этом основании субъекта культуры достоинства классифицируют как рационального деятеля. Характеристика рационального деятеля неотделима от его способности к рациональному контролированию, что означает постоянное действие ради достижения общественно значимых целей, не попадая в зависимость от исхода конкретных действий. Поэтому основным критерием сформированности субъекта культуры достоинства должна быть его психологическая готовность к рациональному поступку. Рациональность в поступках возвращает ее субъекта в плоскость нравственной рациональности, когда он ориентируется на свои ценностные достояния, которые также обязывают его быть настолько интеллектуально рациональным, насколько это возможно. Именно так должна быть организована жизнь людей в культуре достоинства: быть трудолюбивыми и рациональными в удовлетворении собственных потребностей-ценностей и через личностное совершенствование, которое из этого следует, помогать удовлетворять разумные потребности других.

Человек культуры достоинства – самодостаточная личность. Она полагается только на себя, на свой внутренний зов, а не на других, не на то, что они думают о ней, чего от нее ожидают, чем восхищаются в ней, или что в ней презирают, за что награждают или наказывают. Воля такого человека не поддается искажениям, зависимости от других и их намерений, она – целостная, независимая» [С. 27].

Поэтому, как отмечает И.Д.Бех, достоинство выступает основой духовной свободы личности, которую ученый предлагает понимать именно как независимость субъекта, как определение им собственных целей без препятствий со стороны внешнего авторитета, как самодетерминации. «Однако до сих пор остается необходимость ответить на вопрос: в каком направлении личность должна себя самодетерминировать, то есть с чем она должна связывать свою свободу. Очевидно, с духовным самоопределением. Это и будет вектором ее личностного развития» [С. 28]. Движущей же силой свободного личностного развития, его системообразующим психологическим фактором как раз и выступает чувство достоинства как самоотношение, как духовная сверхценность. «Ведь она обладает глубинным личностным смыслом, который определяет духовную природу личности, а не только ее ситуационное функционирование. Движущая сила достоинства как источника развития объективируется структурными компонентами этого новообразования: самоуважением и уважением со стороны других... Личность стремится к неограниченному росту в своем достоинстве, расширяя диапазон активности в поступках. Это стремление становится реальным при условии удовлетворения неограниченного желания заслуженного уважения со стороны социального окружения. Такое стремление не является удовлетворением Эго-влечения к славе (как это наблюдается в традиционной этике чести). Это – средство саморазвития для того, чтобы лучше служить людям, принося им всяческую пользу.

Чувства достоинства просвещает силой своего смысла и энергетики все производные от него образования (идеалы, мотивы, стремления и т.п.), наделяя их большей движущей потенцией. Вследствие этого они могут сполна выполнить

свое личностно развивающее назначение.

...Чувство достоинства в этой связи должно быть присущим современному человеку, оно не должно терять смысл. Его жизнь в культуре достоинства будет тем духовным течением, которое возвеличит человека как в своих глазах, так и в глазах всего общества, погрузит в пространство свободы и любви» [15, с. 29-30].

Приведенные выше исследования убедительно свидетельствуют о том, что современная психология и педагогика все более интенсивно ассимилирует и развивает идеи, которые уже не одно столетие провозглашают мировая философия и отечественное искусство, в частности, литература и поэзия. Вспомним в связи с этим имена А.С.Пушкина, Ф.М.Достоевского, Т.Г.Шевченка, Л.Н.Толстого, И.Я.Франка, Л.Украинки, А.П.Чехова, А.С.Макаренка, О.Т.Гончара, П.М.Загребельного и многих других.

Пожалуй, прекрасным итогом мыслей и переживаний тех украинских художников, кто поднимал и поднимает на вершину своего художественного таланта понятие «честь» и «достоинство», можно считать стихотворение современного украинского, одесского поэта Валентина Леонидовича Мороза «И честь Украины...», которым он открывает свой сборник избранных стихов и тем самым придает этим феноменам масштаб идеалов целой страны [112, с. 17]:

От века бытуют в народе
Не громкая фраза, не жест –
А лишь идеалы свободы,
И честь Украины, и честь.

За них через горы и воды
Шли люди, числа им не счесть,
В сердцах – идеалы свободы,
И честь Украины, и честь.

В жизни не корысть, не мода
На труд нас зовут и протест,
А те ж идеалы свободы,
И честь Украины, и честь.

И станет наградой народу –
Нести на Голгофу свой крест,
А там – идеалы свободы,
И честь Украины, и честь…

Итак, как свидетельствуют приведенные данные, проблема чести и достоинства вновь возвращается в психологию и педагогику, она снова становится интересной и нужной для общества и личности, ведь ее понимания и решения требует сама жизнь. Это осознают и работники психологической службы Украины. Ее руководитель, доктор психологических наук, профессор В.Г.Панок, активно поддерживает проведение исследований в этом направлении и внедрение их результатов в психологическую практику. Тем более, что в последние годы украинские психологи стали лучше понимать, что основной причиной академической неуспеваемости, отклонений в поведении и даже участившихся случаев суицида среди учащихся выступают различные формы унижения ценности ребенка, его чести и достоинства.

Важно то, что сами дети требуют (в частности, в ответах на вопросы специальных анкет) значительно большего уважения и любви к себе, чем те, на которые способны учителя и родители. Они жалуются, что взрослые часто не ценят их, пренебрегают их личностью, унижают их достоинство и т.д. Они все чаще негативно характеризуют и не принимают традиционную систему обучения с ее фактически репрессивной процедурой оценки знаний, несоизмеримой с ценностью их личности и т.д. Возникает острая потребность в разработке новых теоретических и методологических подходов к пониманию феноменов чести и достоинства, а фактически – в создании психологии и педагогики чести и достоинства личности. К числу ключевых проблем таких подходов относятся вопросы более адекватного научного осознания атрибутики, состояний, динамики феноменов чести и достоинства личности, о чем будет идти речь далее.

Представленные выше данные свидетельствуют о важной роли феноменов чести и достоинства в жизни человека и общества. Говоря о психологических характеристиках этих явлений, отметим, что на них переносятся те общие свойства, которые присущи ценности и самоценности личности. Вместе с тем, существуют и специфические их признаки, которые целесообразно показать в виде определенной классификации видов чести и достоинства. Итак, можно выделить следующие их виды:

– Национальная честь и достоинство;

– Социальная, ролевая честь и достоинство гражданина, общественного деятеля, политика, руководителя, менеджера и т.п.;

– Личностная, индивидуальная честь и достоинство;

– Профессиональная честь и достоинство работника, офицера, предпринимателя, ветерана труда и т.д.;

– Гендерная – мужчины и женщины, отца и матери, сына и дочери, девушки и юноши – честь и достоинство;

– Возрастная честь и достоинство ребенка, подростка, юноши, молодого и взрослого человека, человека пожилого возраста, пенсионера, честь и достоинство человека старческого возраста и долгожителя.

– Формальная и содержательная честь и достоинство;

– Настоящая и мнимая честь и достоинство;

– Бесчестие и недостойность;

– Открытая и скрытая, демонстративная и замаскированная честь и достоинство;

– Абсолютная и относительная честь и достоинство.

– Честь и достоинство способного, одаренного, талантливого, гениального человека и т.д.

При этом не следует забывать, что в перечисленных диадах честь характеризует преимущественно социально-психологическую, а достоинство – индивидуально-психологическую сторону этих феноменов.

Аксиопсихологические отношения превосходства, равенства и ничтожества, отображаемые понятиями чести и бесчестия, достоинства и недостоинства, пронизывают все отношения человека с другими людьми во всех измерениях –

пространственном, то есть вертикальном (выше – ниже) и горизонтальном (равный – неравный), возрастном (старшие – ровесники – младшие), временном (в прошлом, настоящем и будущем, одновременно и последовательно, циклично и равномерно), динамическом, то есть энергетическом (сильный – слабый) и скоростном (быстрый – медленный), результативном (успешный – неудачный) и т.д. Следовательно, можно говорить об определенном аксиопсихологическом пространстве и времени, в которых сознательно или бессознательно существует личность как субъект и объект ценностного взаимодействия и деятельности.

В целом, можно говорить о диалектике состояний, диспозиций и динамики чести и достоинства, их унижении, уравновешивании и возвышении, которые могут быть рассмотрены в определенном общественном и личностном масштабе в широком диалектическом контексте бытия личности – в соответствии с известными законами Гегеля, такими как:

а) единство, борьба и уравновешивание аксиологических противоположностей - оценивания и обесценивания личности, возвышения и унижения ценности личности, борьбы и уравновешивания ее чести и достоинства в межличностных отношениях, иначе говоря – обеспечения стабильности, устойчивости ценности личности, ее динамического равновесия.

б) отрицание отрицания ценности одной личности ценностью иной личности, развитие аксиопсихологической составляющей межличностных отношений, то есть осуществление аксиогенеза личности;

в) переход количественных признаков в качественные в процессе развития и рефлексии субъектом ценности другой личности и самоценности собственной личности, непрерывное усложнение и синергетическое функционирование чувства чести и достоинства личности в их аксиоортогенезе.

Честь и достоинство, как субъективное осознание и переживание личностью своей объективной ценности и субъективной самоценности имеют определенные социально-психологические и индивидуально-психологические особенности в их разнообразных параметрах.

Так, по показателю унижения-возвышения некоторые человеческие сообщества и группы традиционно, социально, экономически, политически, нравственно, психологически определенным образом унижают честь и достоинство одних своих членов и чрезмерно возносят других. К числу униженных относятся, особенно в слаборазвитых странах, субкультурные группировки, неустойчивые семьи, бедные люди, а к числу возвышенных – особенно в странах с устойчивыми демократическими традициями, политические элиты, художественные круги, христианские общины, счастливые семьи, властные и богатые люди и т.д. Соответственно этому, члены данных противоположных групп имеют абсолютную или относительную униженную или возвышенную честь и достоинство.

Осознание и переживание своей ценности и самоценности в форме чести и достоинства хотя и имеют абсолютные параметры, но в значительной степени относительны и зависят от того, на каком уровне общественной иерархии находится человек – или в так называемом «высшем свете», в «Олимпии» (по выражению Ф.М.Достоевского), или в «низшем мире» (мире «подполья» – смотрите у того же писателя). Уровень чести и достоинства человека зависит также от степени непосредственности или опосредствованости нормами, ценностями (материальными или духовными) определенных кругов общества, от «живого» или «книжного» отношения к жизни человека (человека как вершины природы или «человека из бумажки»).

Социально- и индивидуально-психологические особенности чести и достоинства зависят от стилей общения (авторитарного, демократического, либерального), наличного у человека смысла жизни и перспективных планов, черт характера, рефлексивных способностей (степени осознания или самоосознания своей ценности и самоценности), опыта и мудрости, интеллекта, психофизиологических качеств и т.д.. Важным фактором переживания своей ценности в обществе и самоценности для себя, то есть чести и достоинства, являются способности, одаренность, талант, гениальность человека – как в своем свободном, неограниченном ничем выражении, так и в уравновешенном с честью и достоинством других людей проявлении.

Честь и достоинство человека могут быть скрыты от окружающих или экспрессивно выражены мимическими (выражение лица, взгляд, улыбка, высокая осанка головы, опущенный или поднятый подбородок и т.п.) или пантомимическими (расположение рук, ног, подтянутость, поза, общая осанка фигуры, грация и др.) средствами, общим видом, одеждой и особенно – интонационными, словесными, смысловыми, индивидуальными особенностями речи, стилем общения, характером поведения, продуктивностью деятельности человека.

Разумеется, о чести и достоинстве личности красноречиво свидетельствуют все психологические и психические процессы и свойства личности, которые могут быть возвышенными или пониженными, раскрытыми или свернутыми. Честь и достоинство личности проявляются в ее особом внимании и памяти, ощущениях и восприятиях, логике мышления и воображения, индивидуальном стиле деятельности и манере поведения, реакциях на события и факты, в уважении и почитании других людей, в этике и эстетике поступков и действий, в положительной, комплиментарной настройке на человека, в особой моторике движений, ритуалах приветствия и прощания, технике возвышения иной личности и самовозвышения, но без излишней амбициозности, превосходства, тщеславия, нескромности и т.д. Чувство чести и достоинства выступают настоящим ключом, регулятором актуализации и самоактуализации творческого, продуктивного потенциала личности, сосредоточенных в ее свойствах, способностях как ценностях.

Внешние и внутренние диспозиции и состояния настоящей, нормальной чести и достоинства личности, при всей осознанности ее ценности и самоценности, лишены таких нежелательных аксиологических эмоций и состояний, как, с одной стороны, высокомерие, презрение, гордыня, тщеславие, торжество над другими, а с другой – чувство самоуничижения, ничтожества, зависимости, рабства, зависти, ревности, льстивости т.д. Такая личность не кичится, не считает других ниже себя, не надсмехается над другими, не пытается властвовать над душами окружающих, подчинять их себе, позорить, конфузить перед людьми и т.д. Все это вмещается в кодекс чести и достоинства человека, осознаваемый или неосознаваемый, принятый индивидуально или корпоративно.

Среди указанных характеристик чести и достоинства личности важнейшими являются, на наш взгляд, динамические их свойства, то есть возвышение, уравновешивание и унижение, которые заслуживают более подробного рассмотрения. Заметим, что эти свойства пока ждут своего исчерпывающего освещения в науке, хотя важные сведения о них уже содержатся в существующих источниках. Так, в «*Философском словаре*» под редакцией И.Т.Фролова понятие «возвышенное» как эстетическая категория выражает «сущность явлений, событий, процессов, имеющих огромную

общественную значимость и оказывающих влияние на жизнь людей, на судьбы человечества. События и явления, которые оцениваются как возвышенные, эстетически воспринимаются человеком как противостоящие всему низкому и будничному. Возвышенное вызывает в человеке особые чувства и переживания, которые поднимают его над всем ничтожным и посредственным, ведут к борьбе за высокие идеи. Возвышенное тесно связано с прекрасным, являясь воплощением передового эстетического идеала. Особенностью возвышенного (по сравнению с прекрасным) является его принципиальная нацеленность на познание безграничных возможностей и на осуществление грандиозных задач, которые открываются перед человеком в процессе овладения ним окружающего мира. При этом предполагается, что масштаб этих возможностей настолько велик, а уровень поставленных задач настолько высок, что их полная реализация - не мгновенный акт, а результат длительного исторического процесса... В этом смысле возвышенное близко к категории героического. Возвышенное в искусстве проявляется через показ лучших человеческих призваний и дерзаний, а также в решении тех чувств восхищения и вдохновения, которые они вызывают [190, с. 69].

В современном «*Философском энциклопедическом словаре*» под редакцией В.И.Шинкарука возвышенное также признается эстетической категорией, «которая характеризует эстетическую ценность вещей и явлений, освоенных человеком не практически, а духовно. Обычно речь идет о вещах и явлениях как природного, так и общественного происхождения, которые превосходят могущество и силы человека и требуют от него чрезвычайных, предельных усилий. Чувство возвышенного возникает при условии духовно воображаемого, нравственного преодоления каких-либо значительных, грозных сил природы или общественных явлений, несоизмеримых с силой, энергией и физическими возможностями человека. Если в отношении к прекрасному человек практически свободен, то в отношении к возвышенному свобода имеет только духовный, моральный характер. Духовное преодоление неподвластных человеку явлений создает особое состояние эстетического переживания, которое порождает чувство восторга от радости осознания безграничных возможностей человека» [191, с. 478].

В этом философско-эстетическом определении четко выступают такие аксиопсихологические признаки возвышенного, как ценность, духовность, нравственность, переживания, чувства восхищения и радости, осознание безграничных возможностей человека, универсальность. К сожалению, мы не нашли полного определения альтернативного возвышенному понятия униженного, низкого, хотя частично это понятие все же освещается в контексте указанной характеристики возвышенного как противоположного ему.

Для нас важным является обращение именно к универсальности культурно-психологических атрибутов понятий возвышенного и униженного, возвышения и унижения, подъема и падения. В этом плане полезными являются научные работы Н.А.Бернштейна об иерархических уровнях построения движений и А.Н.Ткаченко о методологических уровнях психической регуляции. Их идеи помогают лучше представить вероятный психологический механизм осуществления процессов возвышения и понижения ценностного потенциала личности, их общую сущностную психологическую модель.

Так, в исследованиях проблем физиологии активности Н.А.Бернштейном [13] было показано, что построение движений, действий человека осуществляется на четырех иерархических уровнях: А, В, С, Д – в зависимости от сложности решаемых задач. При этом усложняющиеся задачи требуют повышения уровня организации от самого низкого уровня тонуса (А), через уровень мышечно-суставных согласований (В) и уровень пространства (С), до самого высокого уровня действий (Д). Ученым не исключались и более высокие уровни организации сложных действий, собственно деятельности, однако он не оставил описания этих уровней, на которых достигается наилучшее качество деятельности при решении еще более сложных задач.

В исследованиях А.Н.Ткаченко предложена трехуровневая модель осуществления психической регуляции деятельности и поведения субъекта, которая может условно, с целью осуществления общего целостного психологического моделирования процессов возвышения и унижения, дополнить сверху иерархическую схему Н.А.Бернштейна. Так, на уровне I (организма) осуществляется психическая регуляция актов жизнедеятельности (это рефлексы, инстинкты, навыки), на уровне II (индивида) – усвоение ценностей культуры и их репродуктивное использования, а на уровне III (личности) происходит создание субъектом ценностей культуры и собственной личности как высшей ценности [155].

Мы можем условно объединить иерархическую схему организации движений и действий, разработанную Н.А.Бернштейном, с иерархической схемой психической регуляции поведения и деятельности, предложенной А.Н.Ткаченко, – чтобы скомпоновать общую векторную психофизиологически-психологическую модель того механизма возвышения-унижения, который может ориентировочно объяснить сущность указанных феноменов. Она представлена ниже на рис. 2:

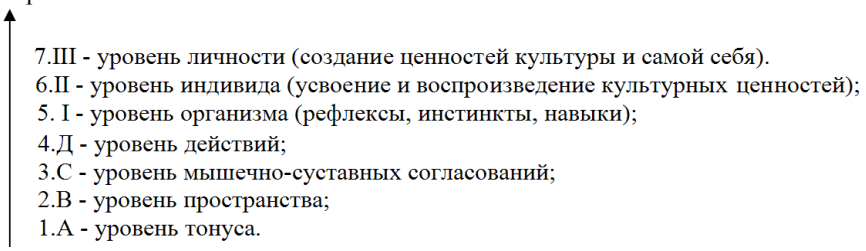



Рис. 2. Ориентировочная векторная схема психофизиологически-психологического механизма возвышения-понижения уровня психической регуляции поведения и деятельности.

Конечно, эта схема лишь частично, обобщенно и опосредованно отражает всю сложность процессов возвышения и унижения ценности личности, но она необходима для исходного понимания функционального «скелета» этих процессов, который еще должен быть наполнен сложным социально-психологическим «телом» и индивидуально-психологическими «органами» их осуществления. О масштабе и сложности процессов возвышения и унижения свидетельствует их предварительная классификация, которая уже сейчас может быть предложена на материале изучения доступных источников. Это такие их виды, как:

– Цивилизационное и варварское;
– Антропологическое и животное;
– Культурное и субкультурное;
– Социальное и индивидуальное;
– Духовное и бездуховное;
– Нравственное и аморальное;
– Религиозное и атеистическое;
– Патриотическое и ностальгическое;
– Ролевое и деперсонализированное;
– Эстетическое и уродливое;
– Художественное и обыденное;
– Семейное и «одиночное» (безбрачное);
– Творческое и рутинное;
– Интеллектуальное и инстинктивное;
– Чувственное и аффективное;
– Настоящее и псевдо;
– Естественное и искусственное;
– Артистически-игровое и обыденно-бытовое;
– Успешно-результативное и неудачно-праздное;
– Прекрасное и уродливое;
– Здоровое и болезненное;
– Мотивационно-смысловое и спонтанно-бездумное;
– Добровольное и принудительное;
– Альтруистическое и эгоистическое и т.д.

Если же рассматривать возвышение в философско-психологическом плане как переход от униженного к возвышенному, то можно выделить следующие его виды, связанные с движением:

– От низкого к высокому;
– От простого и спонтанного к сложному и организованному;
– От минимума к максимуму;
– От хаоса к порядку;
– От гадкого к прекрасному;
– От пустого, нулевого к содержательному, насыщенному;
– От «минуса» к «плюсу»;
– От негатива к позитиву;
– От слабости к силе;
– От возлежания к стоянию;
– От сна к бодрости и т.д.

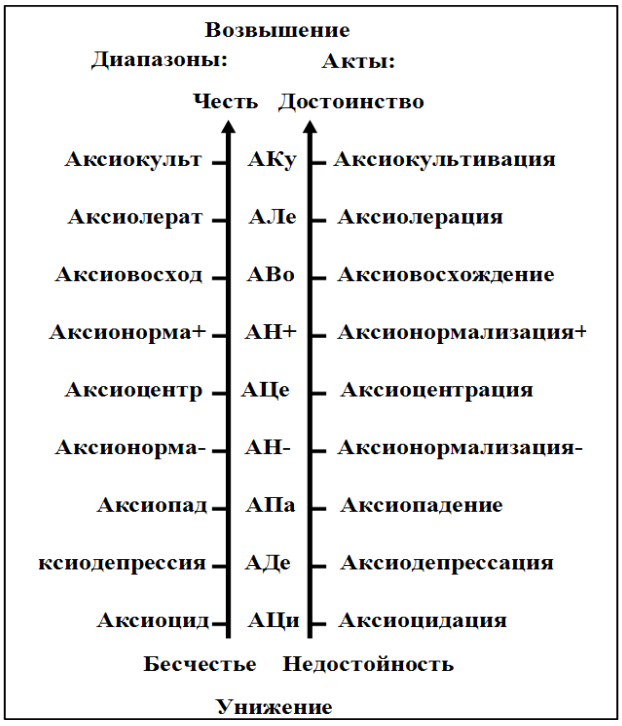



Рис. 3. Схематическая модель колебания ценности и самоценности личности в ее осознании и переживании в форме чести и достоинства.

Очень важным представляется процессуальный аспект изменения ценности личности как основы чести и достоинства человека. Оно может происходить в различных ситуациях циклически, например, в течение часа, суток, недели, месяца, года, возрастных периодов жизни. Опираясь на существующие научные, художественные и экзистенциальные данные, мы можем представить в самых общих чертах этот колебательный процесс схематически на

рисунке 3. Согласно этому представлению, ценность и самоценность, как главные атрибуты чести и достоинства личности в сознании людей и самосознании личности могут изменяться в широком диапазоне – от аксиокульта до аксиоцида. Обе эти позиции являются крайними и неоднозначными для общества и личности.

В одной, крайней верхней позиции аксиокульта (аксиофеоза) ценность личности может увеличиться до такой чрезмерной степени, что это может трансформировать обычную честь и достоинство человека в комплекс превосходства, высокомерия, амбициозности, превратить нормальную честь и достоинство человека в культ личности. Мы называем это явление в процессуальном плане аксиокультивацией (аксиофеозацией) и связываем его с таким гипервозвышением ценности личности, которое часто приводит к тщеславию, ложному превосходству, высокомерию, презрению и, как следствие – к унижению, уничижению такой слишком возвышенной личностью других людей, а в крайних своих формах – к их психическому и физическому уничтожению. Примером такого возвеличивания человека является пресловутый культ личности, который был присущ Ю.Цезарю, Б.Наполеону, Бисмарку, А.Гитлеру, И.Сталину и многим другим историческим личностям.

Во второй, крайней нижней позиции, ценность личности в ее осознании и самоосознании может снизиться до такого уровня, когда можно говорить о ее гипоунижении, т.е. почти полном уничтожении для общества и человека. Такое явление было удачно названо аксиоцидом кандидатом психологических наук, доцентом Запорожского национального университета имени Богдана Хмельницкого Евгенией Николаевной Калюжной [69] после нашего доклада на международной научно-практической конференции 19 мая 2009 года в этом университете, за что мы искренне благодарны ей. С аксиоцидом, то есть с гипоуниженной честью и достоинством личности связаны разрушительные для человека субдепрессивные и психотравматические, летальные и суицидальные тенденции

Между этими крайними позициями находятся диапазоны более или менее приемлемых изменений ценности и самоценности личности. Так, вокруг так называемого аксиоцентра располагаются диапазоны нормального возвышения и понижения чести и достоинства, ограниченные пределами «аксионорма+» и «аксионорма-». В этих пределах происходят обычные для человека колебания осознания и переживания социально-психологической ценности и индивидуально-психологической самоценности собственной личности, то есть часто не замечаемые и безвредные для нее изменения чести и достоинства как в сторону подъема, так и в сторону падения. Они могут быть последствиями привычных и ожидаемых успехов и неудач, мелких достижений и поражений, малых увлечений и ссор, духовных подъемов и физиологических спадов в состояниях, эмоциональной сфере, настроениях, отношениях, поведении, профессиональной деятельности и т.д. Человек адаптируется к этим нормальным колебаниям ценности и самоценности и не чувствует никакого дискомфорта. Чем ближе к аксиоцентру амплитуда этих колебаний, тем больший аксиопсихологический комфорт он переживает в душе.

Ближайшими к границам нормального диапазона изменений чести и достоинства личности выступают диапазоны аксиовосхода и аксиопада, которые уже ощущаются личностью, соответственно, как положительные (благоприятные) или негативные (неблагоприятные) изменения, то есть восхождение или падение своей социальной или индивидуальной ценности, чести и достоинства. Акты аксиовосхожденияя и аксиопадения уже привлекаают внимание человека, вызывают удовлетворение или тревогу. При этом личность может самостоятельно использовать или преодолеть положительные или отрицательные возможности этих изменений в состоянии своей чести и достоинства.

Очень важным для интенсивного развития личности является подъем чести и достоинства личности до уровня аксиолерата в процессе ее аксиолерации. Этот уровень чести и достоинства соответствует тому, что У.Джемс назвал в свое время побуждением честолюбие, а каждый учитель ощущает как наиболее благоприятный мотивационно-смысловой комплекс, обеспечивающий развитие ребенка (и не только ребенка, но и взрослого – тоже!). когда он успешно учится и работает без всякого принуждения, самостоятельно, эффективно. Именно для этого случая известный педагог-новатор Б.П.Никитин сформулировал свое положение: «На похвалах дети растут, как на дрожжах». В направлении к аксиолерату действует этико-психологическая система Д.Карнеги и подобные ей аксиологические системы повышения эффективности поведения, учебы, труда. Чтобы создать в ситуации обучения такой побудительный, а лучше было бы сказать – самостимулируюший мотивационный комплекс, учителю, равно как и психологу, следует иметь особую психолого-педагогическую подготовку, мастерство, обладать высоким искусством работы с честью и достоинством ребенка или клиента. Заметим, что образцы подобного искусства свойственны для влюбленных или друзей, для состояний творческого вдохновения выдающихся ученых или художников в моменты создания шедевров культуры и т.д. Такое искусство повышения личностного потенциала должны использовать все, кто работает с творчески одаренными детьми.

Противоположной описанной является ситуация, присущая уровню аксиодепресии, т.е. такого унижения ценности или самоуничижения самоценности личности, ее чести и достоинства, когда она тормозится, самоблокируется, впадает в ступор, становится анемической, пассивной, в буквальном смысле депрессивной.

По данной схеме, ценность и самоценность отдельной личности, ее чести и достоинства, может колебаться в широких пределах, но личность пытается удержаться в нормальном диапазоне, защищает, стабилизиркет свою ценность в этом диапазоне, обеспечивает ее устойчивость (аксиотенцию – по предложению Е.Н.Калюжной). Фактически, это диапазон аксиопсихологического комфорта для личности, в котором ее ценность поддерживается, укрепляется, утверждается, фиксируется – авторитетом, репутацией, наградами, поощрениями, премированием, престижем, имиджем, похвалой, чувством собственного достоинства и чести, любви к себе и другим, полученными в актах эпизодического подъема в ситуациях творческого взлета, жизненных и профессиональных достижений, удач и т.д. Личность стабилизирует в пределах нормального диапазона также временные акты унижения, например, в ситуациях необходимого отправления физиологических, органических и функциональных потребностей, случайных неудач и поражений и т.п. Главное, чтобы эти акты постепенно помещались в нормальную зону и были соразмерны с проявлениями чести и достоинства других людей.

И, наоборот, за пределами этого нормального диапазона, особенно за пределами уровней аксиолерата и аксиодепресии, могут появиться негативные тенденции – аксиопсихологическое напряжение, стресс и дистресс (аксиострессс), презрение и зависть, озлобленность и ненависть, чувство превосходства или ничтожества, агрессивность и подлость, склонность к «войне чести и достоинства», компрометации других и себя, призрачные

аксиопсихологические победы и реальные поражения чести и достоинства, моральное уничтожение и самоуничижение, аксиопсихологические травмы, летальные и суицидальные тенденции, конфликты и брань, матерщина и драки и т.д. Так появляется особый тип аксиопроблемной личности.

В отличие от нее, аксионормальная личность заботится о своей интерсубъективной ценности, то есть чести, и о своей интрасубъективной самоценности, т.е. достоинстве, уважая честь и достоинство других, устанавливая уравновешенные аксиопсихологические отношения с окружающими, не выставляя внешне свои достоинства, проявляя скромность, вежливость, уважение к чести и достоинству каждого человека.

В воспитательных и профилактических целях педагог, психолог, родители должны стремиться удерживать ценность и самоценность, честь и достоинство ученика в центральном диапазоне «Аксионорма+ – Аксиоцентр – Аксионорма-», понимая, что достижение наилучших результатов возможно в более высоком диапазоне «Аксионорма+ – Аксиовосход – Аксиолерат», в котором создаются лучшие условия для возвышения как фактора развития юной личности, актуализации личностности с ее способностями, одаренностью, талантом, гениальностью. Отметим, что непрерывно и постоянно пребывать в этом диапазоне не так уж легко, так как эти уровни связаны с высокой степенью актуализации личностности в человеке, что требует особого социального, морального, эстетического, творческого напряжения. После этого возникает необходимость снятия указанного напряжения и релаксации такой напряженной чести и достоинства личности путем ее «перемещения» в аксионормальный диапазон. С этой целью существует особая аксиорефлексивная способность личности, отвечающая за нормализацию переживания личности своей чрезмерно возвышенной или пониженной чести и достоинства.

Наихудшие условия для учебно-воспитательной деятельности складываются в диапазоне «Аксионорма- – Аксиопад – Аксиодепрессия», в котором ситуации и состояния унижения тормозят указанную деятельность и приводят к возникновению отклонений в поведении личности. Особенно опасным является попадание и пребывание учеников в диапазоне «Аксиоцид», в котором возникают экстремальные ситуации уничижения, уничтожения личности, ее блокирования и замещения индивидуальным или организменным уровнем психической регуляции, то есть определенная дегуманизация человека. Следствием этого могут стать несовместимые с нормальным воспитанием и обучением конфликтные и агрессивные, в частности, в крайних проявлениях – летальные и суицидальные тенденции в поведении. В таком случае возникает необходимость в проведении аксиопсихопрофилактической работы педагогов и психологов по переводу экстремально униженного ребенка из нижнего диапазона аксиоцида и далее – из диапазона аксиодепресии – в верхние диапазоны аксионормы-, аксиоцентра и аксионормы+.

Для этого следует избегать таких экстремальных ситуаций унижения, как: необоснованные возражения (особенно публичные), запрещения, критика и обвинения; несправедливая негативная оценка; безосновательные подозрения в плохих намерениях и поступках; публичные обвинения, оскорбления и осуждения; равнодушие к достижениям и успехам, неблагодарность; недоверие; ненависть; обида; резкий отказ в симпатии и любви; издевательства; обзывания; публичный конфликт; брань и физическое насилие; несправедливость; авторитарное поведение; деспотизм; манипулирование; нивелирование, приравнивание успешного, одаренного, способного к неудачнику, посредственности, бездарности; ограничение прав и свобод; несправедливое наказание; грубость и вандализм; хронические неудачи и провалы; измена и коварство; отторжение и одиночество в коллективе; резкая депрессия и болезнь; пренебрежение и зависть; тревога, страх, дистресс; публичное пренебрежение, неуважение и подавление личности и т.д.

Для превентивной профилактики аксиопсихологических отклонений в поведении униженного ребенка и взрослого человека следует создавать ситуации адекватного возвышения ценности личности учащихся, защиты, поддержки и утверждения их чести и достоинства, которые строятся путем исключения, предотвращения, преодоления, снятия указанных экстремальных ситуаций унижения и перехода к ситуациям возвышения личности. Для создания таких ситуаций следует использовать хорошо знакомые психологам и педагогам средства развития личности, формирования позитивного социально-психологического климата, актуализации позитивных эмоций и чувств, достижения успеха, стимуляции и организации творчества, радостной совместной работы, соблюдения этических правил и т.д.

Могут быть применены и дополнительные «возвышающие» системы, например, уже упоминавшиеся этико-аксиопсихологическая система Д.Карнеги, методы воспитания личности в коллективе А.С.Макаренка, педагогика уважения и любви Я.Корчака, принципы школы радости и счастья В.А.Сухомлинского, философия, педагогика и психология добра и культуры И.А.Зязюна, философия человекоцентризма В.Г.Кременя, система воспитания личности И.Д.Беха, новаторские разработки Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильина, В.Ф.Шаталова и многих других специалистов.

Целесообразно также обратиться к социально-психологическим тренингам, тренингам общения, к интеллектуальным и творческим тренингам, например, к творческому стратегиальному тренингу КАРУС академика В.А.Моляко, большинство из которых имеет очевидную аксиопсихологическую направленность.

В острых проблемных случаях, с целью преодоления критических ситуаций унижения чести и достоинства личности, следует использовать технологии аксиологической психотерапии, в частности, психотерапии А.Адлера, а также предложенной нами психотерапии клиентов с критически униженной честью и достоинством - через возвышение ценности личности.

При этом необходимо чувствовать меру и не превозносить личность до уровня аксиокульта, поскольку на этом уровне у учеников могут появиться новые проблемы, связанные с высокомерием, чувством превосходства, презрением к товарищам, нарциссизм, «звездная болезнь» и т.д. Об этом мы поговорим в одном из следующих разделов.

Конечно, нарисованная здесь картина аксиодинамики чести и достоинства личности должна быть уточнена, поскольку в реальной аксиопсихологической жизни человека, которую так талантливо описал Ф.М.Достоевский, все может быть гораздо сложнее. Требуют изучения такие аспекты возвышения, уравновешивания и унижения человеческой чести и достоинства, как их абсолютность и относительность, индивидуальный профиль чести и достоинства, процессы адаптации и дезадаптации к изменениям в соответствующих состояниях. В частности, достаточно актуальны вопросы трансформации и деформации чести и достоинства личности в ситуациях чрезмерного возвышения властью, богатством, успехом, славой и т.д. Ведь именно там накапливается наиболее творческий или разрушительный для общества и отдельной личности аксиопсихологический потенциал, который может выступить катализатором положительных или детонатором негативных процессов – вплоть до высочайшего уровня благополучия

или нижайшего уровня несчастья отдельных личностей, групп или целых стран.

Следует отметить, что непростыми представляются взаимосвязи между самими честью и достоинством как различными сторонами единого аксиопсихологического феномена отдельной личности. Уже в произведениях Ф.М.Достоевского, например, в романе «Подросток», показаны неоднозначные взаимоотношения между честью и достоинством одного человека, когда, например, честь (связанная с высоким положением лица в обществе) может возносить его достоинство (в случае «неблагородного» происхождения) или, наоборот, когда бесчестье может унижать унаследованное в семье высокое достоинство человека. В других случаях, наоборот, достоинство может облагораживать или оскорблять честь одного и того же человека и т.д. Именно такие комбинации взаимоотношений между честью и достоинством могут образовывать сложную мотивацию поведения человека, которую часто бывает невозможно понять, не вводя в анализ рассмотренные выше аксиопсихологические категории как диалектически противоположные и одновременно тесно взаимодействующие.

В целом, следует констатировать наличие особой аксиопсихологической активности, деятельности, детерминированной или направленной на феномены чести и достоинства личности. В указанном диалектическом контексте данная активность может рассматриваться как такая, что относится нами к особому типу деятельности, к так называемой аксиоинтераутопсихологической деятельности, спецификой которой является то, что она предусматривает как межличностное аксиопсихологическое взаимодействие (поэтому в данном названии стоит термин «интер»), так и внутриличностное аксиопсихологическое самодействие (термин «ауто»).

Приведенные выше данные свидетельствуют о наличии особой аксиопсихологической деятельности, которая выступает или как отдельная, основная и сознательная деятельность, либо как составная, вспомогательная и бессознательная (или мало осознаваемая) метадеятельность, как совокупность определенных действий в составе другой деятельности, способствующих или блокирующих ее осуществление в межличностных отношениях и во взаимодействии личности с окружающей социальной действительностью.

Заметим, что этот тип деятельности был издавна знаком людям. Мы можем вспомнить в этом плане один из советов из «Наставления сынам» князя Владимира Мономаха: «...глаза держать книзу, а душу вверх...». Как основная, аксиопсихологическая деятельность четко выступает в искусстве, особенно в поэзии (например, в лирической, романтической и патриотической), в героической прозе (мифологии, эпосе, романе, драме), в музыке (это прежде всего гимн – от греч. «*hymnos*» – в древней Греции торжественная, хвалебная песня в честь богов и героев, в настоящее время – это музыкальное произведение, песня торжественного характера как символ государственного единства) и т.д. Эта деятельность является основной в ритуале знакомства, поздравления (особенно на Востоке), в счастливых семейных отношениях, в дружбе, в дипломатическом этикете.

Чаще такая аксиопсихологическая активность все же выступает как вспомогательная метадеятельность или совокупность действий, которая включается в состав прочих предметных деятельностей – трудовой, политической, идеологической, дипломатической, военной, экономической, спортивной, повышая или понижая их эффективность. В таких случаях она либо пронизывает своими элементами все эти виды деятельности, или используется в их начале, выполняя стартовую возвышающе-побуждающую функцию. Скажем, это поединок между богатырями перед сражением в прошлые века, это флаг во главе колонны атакующих воинов, это американское приветствие «Хай!» (английскими буквами – «Ну», которое звучит так же, как слово «*high*», что означает в переводе «высокий, возвышенный, выше, высоко, сильно, высшей мерой»). Это также реклама товаров или коммерческое соглашение о намерениях сторон и т.д. Аксиопсихологические элементы могут быть поставлены в середину профессиональной деятельности (авансовая зарплата, письма с благодарностью, корпоративные банкеты, фуршеты и т.п.) или на этапе ее завершения (в виде награждения, премирования, морального поощрения, мер общественного признания по определенным номинациям и т.п.).

Учитывая направленность такой деятельности на возвышение или унижение чести и достоинства других людей в межличностных отношениях либо на самовозвышение или самопонижение собственной самоценности в самосознании и переживании, более точным можно считать ее название именно как аксиоаутоинтерпсихологическая деятельность. Понятия же аксиологической или аксиопсихологической деятельности являются более широкими, которые включают в себя направленность и на другие ценности. Однако целесообразно использовать термин «аксиопсихологическая деятельность» как более простой и понятный.

Аксиопсихологическая деятельность в своем полном составе имеет определенную структуру, которая, на наш взгляд, содержит следующие компоненты (этапы), такие как: 1.Потребностно-мотивационный; 2.Информационно-познавательный; 3.Целеобразующий; 4.Операционно-результативный и 5.Эмоционально-чувственный

В соответствии с этим, ***во-первых***, основной потребностью и мотивом аксиопсихологической деятельности является улучшение (оптимизация) субъектом аксиопсихологического статуса другой или своей личности в межчеловеческих отношениях – согласно ценностным эталонам общественного или собственного сознания. Этот компонент деятельности определяется наличием у субъекта установки на аксиопсихологическое взаимодействие с личностью по изменению ее или своей чести и достоинства в конкретной ситуации.

***Во-вторых,*** необходимым условием развертывания аксиопсихологической деятельности является наличие или поиск информации о ценностном статусе личности или групп людей, сильных и слабых сторон этого статуса, самопознание ценности собственной личности, что обеспечивается чувствительностью к вопросам чести и достоинства, способностью к ориентации в этих вопросах, соответствующим опытом и т.д.

***В-третьих,*** целью конкретной аксиопсихологической деятельности является возвышение, сбалансирование или понижение ценности, чести и достоинства другого человека или своей личности и тем самым – улучшение, оптимизация его или своего положения в обществе, позиции во взаимоотношениях. На этом этапе формируется особая аксиопсихологическая задача на необходимые изменения в осознании и переживании ценности, чести и достоинства другой или своей личности.

В предварительном плане, можно наметить следующие задачи аксиоинтераутопсихологической деятельности:

– Подъем критически униженной ценности, чести и достоинства другой или своей личности;

– Понижение избыточной ценности, чести и достоинства другой или своей личности;

– Соотнесение и уравновешивание своей чести и достоинства с честью и достоинством другого человека;

– Защита своей чести и достоинства от угрозы их унижения;

– Защита чести и достоинства другой личности от угрозы их унижения;

– Проверка адекватности своей чести и достоинства, по сравнению с таковыми у других;

– Адаптация своей чести и достоинства к аксиопсихологическим требованиям других в новых ситуациях, например, в ситуациях знакомства, сотрудничества, достижения успеха, получения поощрения, награды, приспособления к неожиданной славе и т.п.;

– Уравновешивающее понижение или подъем собственной чести, в соответствии с собственным достоинством в экстремальных ситуациях;

– Уравновешивающий подъем или понижение чести иной личности, в соответствии с ее достоинством в ситуациях экстренной необходимости;

– Вход в ситуацию резкого изменения аксиопсихологического статуса личности и выход из нее;

– Предотвращение межличностной конкуренции, соревнования, борьбы и войны чести и достоинства разных людей и переход к аксиопсихологическому миру;

– Предупреждение или преодоление внутриличностного конфликта между различными модальными ценностями своей чести и достоинства и между своими честью и достоинством в целом;

– Сохранение аксиопсихологического баланса в отношениях между собственными честью и достоинством и между ними и честью и достоинством других и т.п.;

– Нахождение такого соотношения между уровнем подъема и падения ценностных потенциалов личности (своей или другой), которое бы обеспечивало наивысшую эффективность творческой, продуктивной деятельности и т.д.

В-четвертых, при реализации операционально-результативного компонента аксиопсихологической деятельности используются различные средства, действия и операции, обеспечивающие достижение предусмотренного целью желаемого результата этой деятельности. Таким результатом как раз и должен выступать объективно и субъективно необходимый уровень возвышения или понижения, уравновешивания ценности личности, ее чести и достоинства. Важным результатом предстает взаимное уравновешивание ценности личностей, их достоинств и чести в непрерывном потоке отношений. Однако в определенных случаях целесообразным результатом аксиопсихологической деятельности может быть определенное понижение слишком возвышенной чести и достоинства (особенно в избыточных субъективных их формах – амбициозности, гордыни, тщеславия, нарциссизма, культа личности, фетишизации и т.п.).

Вместе с тем, результатом указанной деятельности может стать адекватная и быстрая комплексная компенсация резкого, чрезмерного, неожиданного, преднамеренного или непреднамеренного, спонтанного или целенаправленного, деструктивного или конструктивного возвышения или унижения ценности и самоценности, чести и достоинства личности, чего следует избегать, ведь это может привести к резкому включению агрессивных или даже летальных и суицидальных тенденций.

Отдельным продуктом аксиоинтераутопсихологической деятельности выступает устранение (реже – образование) противоречия между честью и достоинством отдельной личности в пределах одного комплекса осознания и переживания ею своей социально-психологической ценности и индивидуально-психологической самоценности, когда одна сторона этой аксиопсихологической диады явно доминирует над другой или подчиняется ей, поскольку недостаточно развита или плохо обнаруживается.

Приведем здесь предварительный перечень средств повышения ценности личности, утверждения ее чести и достоинства. К ним относятся такие, которые уже сейчас можно рекомендовать практическим психологам при работе с одаренной молодежью:

– Актуализация и самоактуализация духовных стремлений человека к Добру, Красоте и Истине, к Вере, Надежде и Любви.

– Смысловое поощрение, положительное стимулирование и значимое мотивирование личности;

– Внимание и интерес к личности, ее увлечениям и пристрастиям, уважение к ее свойствам;

– Высказывание восхищения человеком, определенное ее возвышение в положительных оценках, одобрениях, комплиментах и т.п.;

– Добродетельность относительно человека, благоговение перед ним, поддержка его добрых поступков, согласие с ним, благодарность ему, высказывание о нем оптимистических мыслей, впечатлений и др.;

– Приоритетное выявления и уважение положительных свойств личности;

– Акцентирование положительных аспектов прошлого, актуального состояния и перспектив жизни личности - упоминание добрых времен в истории и биографии, подчеркивание удовлетворения нынешней жизнью в целом и отдельными ее сторонами (которые всегда есть!), обсуждение перспектив завтрашней радости, средних и дальних перспектив счастья (по А.С.Макаренко);

– Внимание к успехам, их своевременная и адекватная положительная оценка, обоснование их значения для личности и людей;

– Своевременное и адекватное признание, одобрение, поощрение, восхищение, похвала, благодарность, достойная награда личности за успешность ее действий и поступков;

– Умеренные и справедливые комплименты относительно достоинств личности, ее красоты, похвала и одобрение конкретных успехов и достижений в прошлом, настоящем и ожидаемом будущем;

– Положительное эмоциональное отношение к личности как к высшей ценности, как носителю духовных, нравственных, эстетических и интеллектуальных ценностей, восхищение ее достоинствами;

- Уважение и благоговение перед личностными свойствами человека – через одобрительное отношение, высказывания, жесты поддержки, выражение лица, телесные проявления и т.п.;

– Акцентирование интереса к красоте и привлекательности отдельных свойств личности и личности в целом;

– Относительное возвышение собеседника через определенное сокрытие, умолчание, даже некоторое понижение собственных достоинств;

– Избегание критики и осуждения, конструктивный диалог с личностью;

– Духовные, реальные и символические, подарки человеку;

– Искренние поздравления и пожелания здоровья, благополучия, счастья;

– Демонстрация естественного чувства симпатии, доброты, любви к личности, светлого юмора и т.п.;

В работе практического психолога целесообразно акцентированно использовать некоторые простые приемы подъема ценности личности, такие как:

а) первоочередная и систематическая, в начале осуществления любых профессиональных мероприятий, позитивная оценка личности в целом и определенных личностных свойств человека – на основе их предварительного выделения в комплексной визуальной и тестовой психологической ее характеристике;

б) техника раппорта и «якорения»;

в) накопление согласия и положительных чувств в общении;

в) использование возвышающих психологических тренингов, игр, упражнений, приемов и т. п.

Важно владеть средствами уравновешивания чести и достоинства разных людей, к которым относятся: диалог, партнерство, переговоры, компромисс, взаимное уважение, техника дебатов, равноправное взаимодействие, сотрудничество, кооперация, согласование и справедливое распределение прав и обязанностей, способность к взаимным уступкам и прощению, умение управлять и подчиняться, способность к диалектическому пониманию преимуществ и недостатков собственной и иной личности, понимание взаимозависимости в системе распределения общественного труда, осознание истинного значения силы и слабости человека, его безграничных свойств и локальных ограничений, взаимная симпатия и эмпатия, истинный демократизм в межличностных отношениях и т.п.

Этот перечень средств может быть дополнен за счет тех, которые перечислены в предыдущих и последующих разделах пособия.

В-пятых, на последнем, эмоционально-чувственном этапе аксиопсихологической деятельности происходит контроль и закрепление ее результата в виде устойчивого положительного чувства собственной чести и достоинства личности, которое не подвергается сомнению, является соизмеримым с такими же чувствами других людей относительно собственной чести и достоинства и выступает эффективным фактором достойной жизни личности. Особое значение среди всех позитивных чувств приобретает на этом этапе любовь в широком ее понимании.

Следует отметить, что многие аспекты указанных компонентов аксиопсихологической деятельности личности еще требуют своего более глубокого изучения и понимания. Но уже сейчас можно утверждать, что эта деятельность реально существует и подчиняется определенной аксиопсихологической логике, обслуживающей жизнь личности, ее бытия как чрезвычайной ценности, что по-разному, часто неадекватно осознается людьми и самой личностью. В этой связи можно говорить о стратегическом значении этой деятельности, о наличии определенных стратегий ее организации и осуществления.

На данном этапе постижения проблемы мы рассматриваем, по критериям наличия определенной мотивации, ориентации, знания, цели, средств ее продуктивного достижения и чувств, пять главных стратегий аксиопсихологической деятельности одного человека относительно другого человека, то есть в пределах субъект-объектного варианта преимущественно гуманистического воздействия (например, психотерапевта на клиента):

1. Стратегия нормализующего возвышения одной личностью чести и достоинства другой личности.

2. Стратегия нормализующего понижения одной личностью чести и достоинства другой личности.

3. Стратегия уравновешивания чести и достоинства другой личности с честью и достоинством собственной личности.

4. Стратегия целесообразного самовозвышения чести и достоинства собственной личности по отношению к чести и достоинству другой личности.

5. Стратегия целесообразного самопониженя чести и достоинства собственной личности по отношению к другой личности.

Каждая из данных пяти стратегий может делиться на три подстратегии – по дополнительным критериям взаимной относительности или одновременности действий – тогда мы получим пятнадцать следующих подстратегий:

1.1. Подстратегия абсолютного повышения ценности другой личности при стабильности собственной самоценности.

1.2. Подстратегия относительного повышения ценности другой личности через определенное незначительное и безопасное понижение самоценности собственной личности.

1.3. Подстратегия одновременного повышения и понижения чести и достоинства другой личности при доминировании возвышения.

2.1. Подстратегия абсолютного понижения ценности другой личности при стабильности собственной самоценности.

2.2. Подстратегия относительного понижения ценности другой личности через определенное незначительное и безопасное повышение самоценности собственной личности.

2.3. Подстратегия одновременного понижения и повышения ценности другой личности при доминировании понижения.

3.1. Подстратегия адекватного уравновешивания самоценности своей и ценности другой личности через последовательное, тактичное, осторожное, эквивалентное самопонижение и иноповышение определенных параметров ценности обеих личностей и установление межличностного баланса чести и достоинства обеих сторон.

3.2. Подстратегия адекватного уравновешивания самоценности своей и ценности другой личности через последовательное, тактичное, осторожное, эквивалентное самовозвышение и инопонижение определенных параметров ценности обеих личностей и установление межличностного баланса чести и достоинства обеих сторон.

3.3. Подстратегия взаимного адекватного уравновешивания самоценности своей и ценности другой, иной и своей личности – через одновременное, тактичное, осторожное, эквивалентное самопониженне и иновозвышение, самоповышение и инопонижение определенных параметров ценности обеих личностей и установление межличностного баланса чести и достоинства.

4.1. Подстратегия целесообразного абсолютного самоповышения самоценности, чести и достоинства собственной

личности при признании стабильности ценности другой личности.

4.2. Подстратегия целесообразного относительного самоповышения самоценности собственной личности при признании несколько пониженной ценности другой личности.

4.3. Подстратегия одновременного самоповышения и самопонижения самоценности собственной личности при доминировании самоповышения по одним параметрам над самопонижением по другим параметрам своей чести и достоинства.

5.1. Подстратегия целесообразного абсолютного самопонижения самоценности, чести и достоинства собственной личности при признании стабильности ценности другой личности.

5.2. Подстратегия целесообразного относительного самопонижения самоценности, чести и достоинства собственной личности при признании несколько возвышенной ценности другой личности.

5.3. Подстратегия одновременного самопониженя и самоповышения самоценности собственной личности при доминировании самопониженя.

Главное для этих стратегий и подстратегий является то, что они могут выступать сознательными личностными средствами повышения, уравновешивания и понижения ценности и самоценности человека в определенных ситуациях ее осознания и переживания в форме чести и достоинства, в частности, в проблемных аксиопсихологических ситуациях, что особенно важно для практических психологов, работающих с творчески одаренной личностью, остро осознающей свою ценность для общества и самоценность для себя.

При этом важнейшей для современного демократического образа жизни общества и общежития его граждан является стратегия уравновешивания ценности и самоценности, чести и достоинства людей в повседневной жизни.

Интересным примером уравновешивания ценности и самоценности личностей, чести и достоинства в демократическом козацком сообществе является процедура выбора кошевого атамана в Запорожской сечи. Она предусматривала три этапа.

На первом этапе козачье собрание обычно просило определенного козака-кандидата (и тем самым оно несколько унижало перед ним свою честь) стать атаманом (что повышало его честь). При этом кандидат должен обязательно отказаться и тем самым показать, что он не выше предложенной ему честью чести других козаков (таким образом козак поднимал ценность сообщества и несколько уравновешивал ситуацию). Это подстратегия 1.2.

На втором этапе предложение и ответ повторяются во всех своих предыдущих проявлениях, закрепляя результат предыдущего ценностного уравновешивания сторон на более высоком уровне эквивалентности. Это также подстратегия 1.2.

На третьем этапе община просит козака-кандидата еще раз о том же, опять вроде бы унижая свою честь, но уже до предельно возможного уровня. Если же кандидат отказывается и тем самым еще больше углубляет «падение» общины, то это может закончиться для него наказанием, даже смертью. Поэтому он соглашается, но, чтобы при таком резком его возвышении над обществом он не «задавался», знал меру своего превосходства-равенства – его голову посыпали грязью. Таким образом ситуация снова уравновешивалась и избранный таким способом атаман верно служил казакам за оказанную ему высокую честь. Это сочетание подстратегии 1.2. с подстратегией 3.3.

Не о подобном ли соблюдении закона чести писал в своем романе «Идиот» Ф.М.Достоевский, когда советовал князьям и другим представителям высшего света «служить, чтобы остаться старшинами»? Отметим, что этому совету последовали лишь граф Л.Н.Толстой и немногочисленные представители дворянства, которые пытались сравниться в достоинстве с собственным народом, принять его образ жизни...

Мы останавливаемся пока лишь на указанных выше пяти стратегиях и пятнадцати подстратегиях, не забывая при этом, что в данном случае подразумевается простейший вариант на самом деле сложной аксиоинтераутопсихологической деятельности субъекта (аксиатора) в отношении объекта (аксиодента). Ситуация еще значительнее усложняется, когда происходит взаимная аксиоинтераутопсихологическая содеятельность двух субъектов как взаимных аксиаторов. В этом случае нужен дополнительный анализ более сложных аксиопсихологических взаимоотношений, в частности, имеющих признаки, например, агрессивной или защитной, демонстративной или скромной, доминирующей или подчиненной, властной или исполнительской, разбалансированной или синергетизированной аксиоинтераутопсихологической межличностной содеятельности и поведения.

Следует учитывать также, насколько сознательно или бессознательно осуществляется такая аксиопсихологическая деятельность, насколько ее компоненты выполняются механически и поэтому не очень эффективно, а какие – осознаются глубже, то есть регулируются рефлексивно, имеют форму и содержание логически организованной деятельности и поэтому приводят к более адекватному утверждению ценности и самоценности личности, уравниванию ее чести и достоинства с таковыми другой личности. Конечно, не следует забывать, что эффективность и результативность аксиопсихологической деятельности зависят от существующей философии, мировоззрения, моральных устоев субъекта и объекта такой деятельности. Поэтому, в зависимости от этого, она может стать либо утонченным аксиопсихологическим оружием всеразрушающей войны чести и достоинства, либо действенным гуманистическим средством установления нормальных, мирных, гармоничных отношений между людьми с взаимно согласованной, сбалансированной честью и достоинством, более того – средством создания соборной личности, общества чести и достоинства, а если говорить о всем народе – то об утверждении его национальной чести и достоинства. В таком обществе развитие одаренности и таланта учащейся и творчески работающей молодежи происходит наиболее продуктивно. В том же случае, когда сама творчески одаренная личность теряет контроль над происходящими в ней и ее ближайшем межличностном окружении ценностными, аксиопсихологическими процессами, в частности, поднимается над обществом и неадекватно осознает свою чрезмерно возвышенную честь и достоинство, следует обратиться к методам гармонизации этой неадекватной ситуации, которые предлагаются в следующих разделах книги.

В заключение этого раздела приведем статьи Основного Закона Украины – ее Конституции, касающиеся правового обеспечения чести и достоинства украинского гражданина:

**Статья 3.** Человек, его жизнь и здоровье, *честь и достоинство*, неприкосновенность и безопасность признаются в Украине высшей социальной ценностью.

Права и свободы человека и их гарантии определяют содержание и направленность деятельности государства. Государство отвечает перед человеком за свою деятельность. Утверждение и обеспечение прав и свобод человека является главной обязанностью государства…

**Статья 21.** Все люди являются свободными и равными в своем *достоинстве* и правах. Права и свободы человека являются неотчуждаемыми и ненарушаемыми…

**Статья 28.** Каждый имеет право на *уважение его достоинства*.

Никто не может быть подвергнут пыткам, жестокому, нечеловеческому или *унижающему его достоинство* обращению или наказанию.

Каждый человек без его добровольного согласия не может быть подвергнут медицинским, научным или другим опытам...

**Статья 68.** Каждый обязан неуклонно выполнять Конституцию Украины и законы Украины, не посягать на права и свободы, *честь и достоинство* других людей.

Незнание законов не освобождает от юридической ответственности...

**Статья 105.** Президент Украины пользуется правом неприкосновенности на время выполнения полномочий.

За посягание на *честь и достоинство* Президента Украины виновные лица привлекаются к ответственности на основе закона.

Звание Президента Украины охраняется законом и сохраняется за ним вечно, если только Президент Украины не был смещен с поста в порядке импичмента [78].

Указанные статьи выступают как Конституционный кодекс чести и достоинства гражданина Украины, неуклонное соблюдение которого может обеспечить благополучие и прогресс украинского народа. Содержание данного раздела показывает, что в современной философии, психологии и педагогике накоплен серьезный инструментарий для обеспечения выполнения этого кодекса.

### 48.7. Психологическая профилактика проявлений амбициозности, гордыни, высокомерия, «звездной болезни», нарциссизма, сверхчеловекости, культа личности как факторов деструкции межличностного поведении и деятельности

Развитие личности ведет к накоплению, концентрации в ней огромных ценностей, благодаря чему она сама становится, по словам А.Ф.Лазурского, уникальным богатством. Конечно, она по-разному осознает и переживает свою ценность для общества и самоценность для себя, что находит отражение в ее чести и достоинстве. Аксиогенезис личности, развитие ее ценности, чести и достоинства в направлении подъема или унижение, не имеет границ. Согласно нашим представлениям об уровне подъема-унижения, можно выделить в направлении подъема от аксиоцентра такие диапазоны, как аксионорма+, аксиовосход, аксиолерат и аксиокульт (аксиофеоз). Наиболее неоднозначной и даже опасной для самой личности и ее окружения может стать фаза аксиокульта. Для нее свойственно проявление чрезмерного подъема ценности личности в обществе и в ее собственных глазах и переживание им такого взлета своей ценности в виде чрезмерной амбициозности (следует отличать ее от нормальной амбициозности, что является эффективным стимулом роста и успешной деятельности личности), надменности (с которой уже на протяжении тысячелетий, как с самым страшным грехом, ведет борьбу христианство), сверхчеловекости (о которой громко заявил в свое время Ф.Ницше в своих рассуждениях о сверхчеловеке и в которой Ф.М.Достоевский видел смертельную угрозу для человечества), «звездной болезни» публичных людей (которую часто провоцирует публика, демонстрируя непреодолимую потребность в фетишизации, героизации, идологизации обычных или просто способных в чем-то, но, как правило, простых людей, осмелившихся появиться перед толпой, аудиторией, любым собранием людей и т.п.) и культа личности, особое зло которого стало известно человечеству уже давно, упомянем лишь Цезаря, Нерона, Ивана Грозного, Наполеона, фамилии большинства царей, императоров, ханов прошлого. Это явление всегда трагически ощущало на себе человечество, однако начало осознаваться им именно как зло лишь в XX веке, когда культ личности Гитлера, Сталина, Пол Пота, некоторых африканских императоров-каннибалов (например, Бокасо) привел к десяткам миллионов человеческих жертв и искалеченных судеб.

Да и в XXI веке хватает носителей этого опасного явления в некоторых авторитарных и феодально-демократических (феодальных по содержанию и демократических по форме) режимах на периферии человеческой цивилизации. Однако, речь идет и о тысячах других индивидуумов, которым эти свойства присущи в не меньшей степени, чем вышеперечисленным тиранам. Вспомним о специфическом культе личности президентов некоторых частных фирм или главарей преступных группировок.

С диалектической точки зрения, в указанных аксиопсихологических явлениях аксиокульминации личности, ее чести и достоинства, можно выделить противоположные, то есть полезные и губительные свойства, положительные и отрицательные тенденции. Но нельзя не заметить, что указанные положительные качества имеют склонность к переходу в отрицательные, а через них – в конфликты, агрессию, вражду, террористические действия, в войны. К сожалению, указанная угроза личностного вырождения не обходит и творчески одаренную личность. Все это свидетельствует о необходимости осуществления социальной, педагогической и аксиопсихологической профилактики данных явлений.

Рассмотрим указанный выше амбивалентный аспект аксиокульминации чести и достоинства на примере определения С.У.Гончаренко понятия амбиции (лат. ambitio - честолюбие, тщеславие, и ambio - обхожу, добиваюсь) [41, с. 24]. Ученый понимает под этим явлением «позицию человека, который опирается на сильное чувство собственного достоинства, на постановку перед собой сложных жизненных целей и стремление к их реализации; постоянное желание добиться успехов и признания. В раннем детстве амбиция проявляется как сильная тенденция к самостоятельности («я сам...») и является важным фактором развития свободы. До определенного уровня развития амбиция доходит в период возмужания; особую трудность воспитания составляет формирование амбиции такого уровня, чтобы она не превратилась как в преждевременную «взрослость» (и не привела к переоценке собственных возможностей), так и не осталась недоразвитой (что может привести к потере веры в собственные силы) [41, с. 24].

Если же говорить не о положительных признаках данного явления, которое в этом смысле часто называют, как мы уже отмечали, амбицией, а об отрицательных – они часто выражаются в понятии амбициозности, то мы увидим такие

угрожающие этой личности и ее окружению проявления, как высокомерие, пренебрежение, игнорирование других, их унижение и (моральное) уничтожение, поверхностность, искривление действительности, крайний субъективизм, «целесообразная» ложь и лживость, авторитарность, склонность к доминированию и властвованию над людьми, принуждение их к прислуживанию, холопству, рабству и т.п.

Наш опыт работы с клиентами такого типа позволяет сделать вывод, что амбициозность в этом негативном смысле часто бывает свойствена, прежде всего, представителям сильных и подвижных типов темперамента – холероидам и сангвиноидам. Амбициозность при этом может быть опасной и для самих носителей этого свойства. Например, сангвиноидам с этим свойством может угрожать так называемый стресс неудовлетворенных амбиций, хроническая и интенсивная форма которого, как правило, приводит к психосоматическим расстройствам и преобладающим (по терминологии профессора Б.И.Цуканова) болезням для этого типа темперамента – инфаркту миокарда, артритам, а в некоторых случаях – к инсультам (данные болезни могут иметь малозаметное для окружающих и для самого потенциального пациента протекание, а иногда завершаться внезапной смертью...). Сангвиноиды часто прибегают, как сильный и подвижный тип, к подавлению более слабых меланхолоидов и медлительных флегматоидов.

Мы можем предложить краткую, но понятную каждому наблюдательному человеку классификацию видов амбициозности:

1. Властная авторитарная амбициозность, связанная с сосредоточением в руках одного лица огромных властных полномочий и сил и поэтому – возможностей негатитивного воздействия посредством этих сил на других.

2. Должностная амбициозность некоторых начальников, которые не могут избавиться от искушения господства над подчиненными, их эксплуатации в собственных интересах, даже вопреки законам, которые они привыкли обходить без какой-либо ответственности за их нарушение.

3. Политическая (партийная) амбициозность одного, малочисленного, но хорошо организованного слоя общества, который заставляет подчиниться ему многочисленное, но неорганизованное большинство.

4. Сословная (классовая) амбициозность, проявляющаяся в диктатуре представителей одного класса, клана, состояния, например, дворян, господ или, наоборот, «пролетариата» – в ущерб другим слоям народа.

5. Финансовая амбициозность богатых людей, которая определяется силой денег, их экономической властью над бедными людьми.

6. Рыночная, «базарная» амбициозность, которая связана с дерзостью части продавцов, маркетологов, рекламистов в попытке получить как можно большую выгоду, барыш в торговых операциях на рынке и т.д.

7. Силовая амбициозность, определяемая относительным преимуществом любой силы одних людей над слабостью (физической, физиологической, социальной, ролевой, психологической и т.п.) других.

8. Имущественная амбициозность, порождаемая владением богатствами (имениями, «хатынками», дорогими автомобилями, землей, наемниками и т.п.).

9. Уголовнае амбициозность, которая выражается в абсолютной власти «воров в законе», главарей преступных группировок (банд, мафиозных групп, коррупционных организаций и т.п.).

10. Эгоистическая амбициозность – как проявление крайнего индивидуализма, признание себя центром вселенной, «солью» земли, избранником Бога и судьбы и т.д.

11. Гендерная амбициозность, определяемая произвольным признанием непомерного значения одного пола по сравнению с другим, тогда как они биологически равноправны в целостном процессе воспроизводства жизни.

12. Этническая амбициозность, когда представители некоторых наций проявляют тенденцию к господству над представителями других наций.

13. Психофизиологическая амбициозность, которая иногда проявляется в доминировании одних типов темперамента (сильных, подвижных) над другими (слабыми, медлительными).

14. Ситуационная амбициозность, которая проявляется в некоторых надменных семьях и родах, скажем, в силу внезапной удачи, резкого изменения материального состояния, обогащения и т.д.

15. Сектантская амбициозность некоторых, так называемых «избранных» Богом, нетрадиционных религиозных группировок, которые фанатично навязывают свою веру другим и т.п.

16. Возрастная амбициозность, связанная с доминирования лиц старшего возраста над младшими или молодых над стариками и т.д.

17. Родовая (династическая) амбициозность, которая присуща ряду поколений людей и стабильно передается от одного поколения к другому и т.д.

К этим амбициозным группам могут быть добавлены и некоторые одаренные, талантливые личности, которые имеют определенные основания гордиться своими свойствами и достижениями, осознавать и переживать свою честь и достоинство на высоком уровне. Но они могут незаметно перейти грань между нормальной и завышенной честью и достоинством и незаметно возвыситься до культа собственной личности. В этом случае следует различать также понятия гордости и гордыни. Говоря о первом из них, С.И.Гончаренко указывает в своем «Украинском педагогическом словаре», что гордость – это нравственное чувство, которое «возникает в результате осознания личностью общественного значения своих достижений. Чувство гордости выступает одним из результатов процесса нравственного самосовершенствования личности» [41, с. 72]. Положительное значение гордости проявляется у успешных людей, у людей с высоким предназначением, с гуманной миссией утверждения жизни. Именно в этом плане мы говорим о гордости представителей ряда экстремальных профессий (например, летчиков, военных, врачей, спасателей, шахтеров и т.п.), о гордости девушки как будущей матери и т.д. Другое же дело, когда речь идет о гордыне, связанной с тщеславием, презрением, пренебрежением, надуманным превосходством одного человека над другим, с тем, что такое лицо не замечает ничего и никого, кроме себя, а это неизбежно приводит к унижению и уничтожению чести и достоинства других, и, в свою очередь, к явному или скрытому сопротивлению, к мести с их стороны, к конфликтам, к борьбе достоинств с различными негативными, не исключая летальных и суицидальных, последствиями и для самой надменной личности и для обиженных ею людей. Как отмечают специалисты и это подтверждает практика, зависть, царящая в порожденных гордыней отношениях, может стать причиной межличностных и социальных конфликтов, классовой мести и гражданских столкновений. Криминальная хроника демонстрирует множество фактов, в основе

которых лежат попытки посягательства надменной гордыни на честь и достоинство других людей.

Следовательно, пренебрежение к другим амбициозных и надменных людей в повседневной жизни не является такой уж безобидной, безопасной, как это кажется на первый взгляд. Скажем, массовое пренебрежение амбициозными, надменными автоводителями правилами дорожного движения приводит к гибели тысяч пешеходов. Так же, как «обход» непомерно вознесенными должностью чиновниками, политиками и напыщенными мошенниками существующих законов приводит к бедности, голоду и смерти миллионов граждан и детей, превращая их в нищих и бездомных, а здоровых людей – в пациентов больниц. То же самое касается и гордыни, тщеславия, превосходства некоторых авторов политических реформ и законов над законопослушными гражданами. Так, фактическая ликвидация, вследствие определенных изменений в законодательстве, санитарно-эпидемиологической службы страны привела к тому, что вместо годных к употреблению нормальных продуктов, на рынок выбрасываются суррогатные, генномодифицированные, наполненные консервантами, красителями, заменителями, биодобавками ядопродукты, что приводит к медленной смерти, заболеваниям, эпидемиям тысяч и тысяч людей.

Снова образовался высший и низший свет, снова, как во времена Ф.М.Достоевского, надменное «олимпийство» «давит, как вошь» бедного человека низшего света. Опять зреет Шевченковский гнев униженных и оскорбленных, теперь уже в «демократической» стране.

Подобные явления особенно проявляются у людей, попавших в состояние так называемой «звездной болезни», т.е. состояние чрезмерного возвеличивания публикой тех, кто иногда искусственно переоценен ею за посредственный, а иногда и весьма сомнительный успех. Этой «болезни» не удается избежать многим публичным деятелям – чиновникам, артистам, известным людям, руководителям разных уровней, даже творчески одаренным личностям – за успехи и удачу на их плечи неожиданно ложатся неадекватно большие почести, слава, популярность, награды, легкие деньги и т.д. Такие люди могут в буквальном смысле ослепнуть, потерять чувство реальности, даже разум, и поэтому ложно воспринимать действительность, требовать от других повседневного аксиопсихологичного «наркотика» в виде непрерывного признания, славы, лести, денег и т.п. Комплекс «тщеславия», «нарциссизма» затормаживает дальнейшее развитие такой личности, сужает ее горизонты, развращает ее, приводит к кризису, депрессии, в конце концов, к обращению за психотерапевтической помощью. Таким людям бывает тесно на одной сцене, подиуме, в ситуации демонстрации и распределения славы с другими. Иногда они прибегают к психологическому и физическому устранению звездного конкурента, а фактически – врага, с этой сцены надменности. Вспомним убийство на эстрадной сцене российского певца Игоря Талькова. Многочисленные случаи гибели и самоубийства поэтов, певцов, артистов, президентов фирм и банков, красноречиво свидетельствуют об этой трагической стороне «звездной болезни».

Еще одной опасной формой деформации чести и достоинства личности является комплекс сверхчеловекости, суперменства, который был впервые описан в философии Ф.Ницше. Позже он был официально принят на вооружение германским фашизмом как ведущий постулат его идеологии. Потерпев крушение во второй мировой войне, этот комплекс, однако, не исчез с исторической арены, более того, он интенсивно культивируется современными масс-медиа и воспринимается значительной частью молодежи. Для нее образ супермена, сверхчеловека предстает привлекательным образцом успешного поведения, ведущим смыслом жизни. Философия суперменства приводит к вопиющим случаям искусственного возвышения до аксиокульта одних людей и обесценивания, унижения до крайнего предела, аксиоцида - других. На этой почве вырастает особый тип преступности – уничтожение чести и достоинства человека, терроризм, мафия, для представителей которых человеческая жизнь действительно становится дешевле копейки.

Это уродливое искажение аномально возвышенного человека приводит к ненужности культурного прогресса личности, ее нормального нравственного, эстетического, интеллектуального, духовного развития, самоактуализации. Оно ставит ее на грань регрессирующего культа личности. Именно тогда в недрах декоративной демократии рождаются варварские формы рабовладельческой, феодальной психологии таких ненормально возвышенных людей, которых должны обслуживать другие люди, группы людей и целые народы, обеспечивая их сверхпредельное благосостояние. Именно о таких, искусственно вознесенных над народом «лидерах» говорил Ф.М.Достоевский еще в XIX веке.

Культ личности, как это ни парадоксально, имеет и свою положительную сторону. Это следует из общепринятого понимания этого термина. Так, в «Кратком словаре иностранных слов» культ (лат. *cultus* – почитание, уважение) толкуется как «совокупность религиозных обрядов, служение божеству, как преклонение перед кем-нибудь, почитание, чрезмерное восхваление кого-то» [82, с. 267]. В этом плане естественен культ матери и отца, культ морального лидера, выдающегося художника, философа, врача, культ божества, т.е. реальной или мифической личности с непререкаемым авторитетом, которая действительно сделала значительный, безусловный, неоценимый вклад в культуру человечества. Такой культ не отрывает выдающегося и авторитетного человека от человечества, не противопоставляет его народу и каждому человеку, поэтому воспринимается ими сознательно, как образец, как идеал и т.д. Особенно это касается тех лиц, которые уже ушли в прошлое, но их духовные достижения живут и действуют до сих пор в культуре человечества.

Иначе же происходит, когда речь идет об искусственном культе личности, о ее чрезмерном и незаслуженном возвеличивании, особенно в тех случаях, когда она, имея огромную властную силу, выступает против людей, которые дали ей эту силу. Чрезмерная честь и достоинство таких, слишком превознесенных людей являются циничными, античеловеческими, что приводит к разрушению культуры, к уничтожению главного ее субъекта – человека, народа, цивилизации. Выше уже были названы несколько известных фамилий таких культовых тиранов, вандалов, варваров. В действительности же, культ личности как искусственная и преувеличенная ее героизация, фетишизация массово и иерархически пронизывает все современные общества, начиная от парных межличностных отношений, семьи и кланов до многообразия общественных групп и институтов различного масштаба и уровня. Множество начальников различных учреждений, менеджеров, псевдолидеров, «отцов» различных движений, партий и сект, директоров реальных и призрачных предприятий, «президентов», «академиков», «докторов», рвутся к власти, к славе, тщеславию, доминированию, господству, барству, чванству, популярности, популизму, диктаторству, тирании и т.д.

А не существует ли в некоторых современных семьях, наряду с заслуженным авторитетом отца или матери, еще и подобный вышеупомянутому культ личности отца-диктатора, матери-демона, ребенка-мучителя, который еще ничего не

сделал в своей только разворачивающейся жизни, но из которого уже вырастает сначала маленький, а позже и большой тиран?

Такие семьи генерируют слишком амбициозных, гордых, «звездных», сверх-человеческих, культовых лиц, которые, охваченные манией своего величия, позже образуют прослойку надменных господ, унижающих честь и достоинство других людей и доводят их до стрессов и депрессий, психосоматических болезней, суицидов, инфарктов и инсультов, или даже физически уничтожают, убивают.

Перечисленные аксиопсихологические отклонения, настоящие болезни чести и достоинства личности, лучше предупредить и пресечь на ранних стадиях их формирования, чем потом иметь дело с ними, как с очень опасными, тяжелыми патологическими и патогенными состояниями личности и ее окружения. Все это вызывает необходимость в проведении специальной аксиопсихологической профилактики и помощи в самопреодолении указанных негативных явлений аксиогенеза чести и достоинства личности. Отметим при этом, что психотерапия болезней чести и достоинства личности очень сложна, опыта ее проведения еще недостаточно и к тому же она опасна для самих психотерапевтов. Вспомним, в подтверждение этого, о загадочной смерти всемирно известного психиатра, академика В.М.Бехтерева, последовавшей сразу же после консультирования им И.В.Сталина осенью 1927 года... Сложность психотерапии культа личности состоит в том, что надо заниматься проблемой не только одного культового лица, а всего его окружения, всей «свиты, делающей своего короля». Поэтому здесь логичнее говорить о социотерапии всего культоообразующего круга, что не под силу одному психотерапевту.

Приведем поэтому некоторые методологические подходы к аксиопсихологической профилактике и помощи личности в самопреодоления тех негативных форм амбициозности, высокомерия, «звездной болезни», нарциссизма, сверхчеловекости и собственно культа личности, которые могут возникать у клиентов социально-психологических служб. Заметим, что у некоторых практических психологов также могут появиться описанные выше тенденции, поскольку часть из них рискует попасть в ловушку тщеславия «инженеров», властителей человеческих душ и тем самым – значительно снизить действенность своего профессионального потенциала, скомпрометировать собственное профессиональное лицо.

1. Важнейшим следует считать психолого-правовой подход, согласно которому, в соответствие с Декларацией прав человека, все люди имеют равные права и собственное достоинство. Нарушение права на равенство достоинств может вызвать коллизии не только юридического, но и психологического плана.

2. Философско-психологический подход предполагает опору прежде всего на диалектический закон единства, мирной борьбы (соревнования) и уравновешивания противоположностей, то есть разных личностей, как носителей чести и достоинства; на закон отрицания отрицания, то есть на признание ценности чести и достоинства одного человека другим, несмотря на всю противоречивость их проявления в межличностных отношениях; на закон перехода количественных изменений в качественные, то есть рост в процессе жизни ценности каждой личности и осознание этого людьми и обществом. В основе межчеловеческих отношений должен лежать модернизированный собразно требованиям современности, принцип Канта о самоценности каждой личности. Полезной может быть технология формирования чувства общности людей, предложенная в индивидуальной психологии А.Адлера: «...Целью… жизненного мировоззрения является усиление чувства реальности, ответственности и замена скрытой вражды взаимной доброжелательностью, чего можно добиться, только сознательно развивая чувство общности и сознательно разрушая стремление к власти» [3, с. 22].

3. Демократически-психологический подход, в соответствии с которым признается, что именно народ всегда есть и остается субъектом власти и это должно лишать избранных им амбициозных чиновников иллюзии своей исключительности.

4. Этико-психологический подход, согласно которому каждый человек, несмотря на его возраст, пол, профессию, гражданское, юридическое состояние, здоровье и т.п., обладает чувством собственного достоинства, которое следует уважать и которое следует учитывать во всех ситуациях жизни как первичное и базовое богатство человека и общества. Основой межличностных отношений является взаимное уважение и признание каждым человеком чести и достоинства другого человека. Человеку выгоднее ориентироваться на добро, чем на зло, тянуться к миру, а не к борьбе и войне чести и достоинства. Здесь можно вспомнить призыв Ф.М.Достоевского: «Смирись, гордый человек!" и христианскую максиму «Относись к другому так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе!».

5. Эволюционно-историко-психологический подход, устанавливающий неоспоримый вклад каждого человека в эволюцию человеческой популяции и в историю человечества. Каждый человек и его бесконечные предки выступают членами эволюционной и исторической соборной личности, что является предпосылкой существования современной и будущей человеческой цивилизации и культуры. Все земляне, являясь ее создателями, носителями и пользователями, имеют общее прошлое, настоящее и будущее!

6. Религиозно-психологический подход, который предполагает равенство людей перед высшим идеалом - Богом и одновременно утверждает, по М.Я.Гроту, «сверх-индивидуальное, божественное, творческое начало в человеческой личности». Здесь целесообразно вспомнить также слова Н.С.Лескова: «Бог есть мера всех вещей!»

7. Рационально- психологический подход, предусматривающий необходимость учиться на ошибках борьбы и конфликтов чести и достоинства – как других людей, так и своих собственных. Взаимодействие, сотрудничество, партнерство людей чести и достоинства лучше, чем борьба и война между ними. Следует учитывать, что честь и достоинство каждой личности не является абсолютной «величиной», они относительны в человеческом мире тотальной взаимозависимости. Президент страны или фирмы зависит, например, от своей уборщицы и водителя, артист зависит от своего зрителя или слушателя, от его аплодисментов, руководитель или директор зависит от своих подчиненных и коллег и, наоборот; сын зависит от матери и отца, друг зависит от друга и т.д. Поэтому, между людьми должны устанавливаться отношения взаимного оценивания, взаимоуважения. Тем более, что в ходе социального и научно-технического прогресса на глазах растет сила личностей и аксиопсихологические конфликты между ними рискуют стать все более разрушительными и катастрофическими.

8. Соборно-психологический подход, когда эквивалентные добродетели и достоинства разных личностей складываются, взаимно дополняются, интегрируются, «сотрудничают» в успешной совместной деятельности, что дает

преимущество не доминированию или подчинению, а организованному и взаимовыгодному объединению людей в кооперативной деятельности.

9. Иммунно-психологический подход, при котором честь и достоинство выступают как защитные феномены в отношениях между людьми, которые чем дальше, тем больше овладевают узко специализированными деятельностями, становятся способными, одаренными, талантливыми в какой-то одной узкой области и «неспособными», «бездарными» в других видах деятельности, которых значительно больше. Благодаря этому честь и достоинство защищают авторитет человека в ситуации глобализации, интеграции и дифференциального разделения труда, обучения, воспитания, игры, общения, то есть всей жизни. Поэтому чести и достоинству личности как «песчинке» человечества и Вселенной (по выражению Ф.М.Достоевского) должна прививаться вакцина болезни призрачного величия человека. Как правильно сказал И.Ньютон: «С годами я все больше узнаю, что я ничего не знаю!"

10. Субординационный обменно-психологический подход А.С.Макаренка, по которому каждый человек должен учиться быть руководителем и подчиненным, хорошо командовать людьми и добросовестно выполнять приказы других во всех ситуациях жизни. Это лучший метод уравновешивания чести и достоинства людей в коллективной деятельности.

11. Шоковый или конфликтно-психологический подход, когда истинная ценность, честь и достоинство личности со «звездной болезнью», культом личности и т.п. осознается в «учебном» конфликте, в игровой «войне достоинств», в уроках частичного и целесообразного унижения и возвышения человека.

12. Радикально-психологический подход – добровольное, самостоятельное или принудительное и силовое лишение статуса лидера, руководителя, начальника, господина, перевод его на более скромную должность, вместе с чем уменьшаются болезненные аксиопсихологические симптомы.

13. Как дополнительный к радикально-психологическому, иногда применяется революционно-психологический подход, который заключается в том, что культ личности, «звездная болезнь» уничтожаются насильственным путем, благодаря чему их носители сбрасываются с пьедестала искусственного высокомерного величия, лишаются атрибутов сверхчести и сверхдостоинства, что следует знать слишком амбициозным, надменным, сверхчеловеческим, «звездным», культовым лицам. Они должны алекватно понимать как радости тщеславия, так и угрозу неминуемого падения с его высоты, как закономерного последствия пренебрежения, унижения ими чести и достоинства «простых» людей. Лучшее, что можно сделать в такой ситуации – добровольно, самостоятельно, сознательно и безопасно спуститься с высоты небожителя на родную грешную землю, что, кстати, немало добавит к их чести и достоинству.

Указанные подходы обеспечивают достижение гармоничного соотношения чести и достоинства в отношениях между людьми. При этом слишком возвышенная до уровня аксиокульта личность должна вернуться с позиции призрачного величия, превосходства, высокомерия, презрения, угнетения, эксплуатации, подчинения других, пренебрежения, унижения, авторитаризма – к позиции равенства, сотрудничества, взаимодействия, кооперации, взамного розвития и т.д. Но не следует увлекаться этим, чтобы не оказаться в ситуации самоуничижения, рабства, угодничества, прислуживания, холопства и т.д. Именно для этой ситуации справедливы слова: «Чтобы тебя уважали, уважай себя!"

Для аксиопсихологической профилактики негативных последствий состояния аксиокульта, аксиофеоза, наряду с описанными направлениями рациональной аксиопсихотерапии, можно использовать также очерченные ранее пять стратегий аксиоинтераутопсихологической деятельности, особенно касающихся рационального понижения мнимой завышенной ценности, чести и достоинства. Полезными могут стать и некоторые аксиопсихологические тактики и приемы. Вот некоторые из них:

а) тактика взвешенной самокритики и дозированного восприятия критики;

б) тактика согласия, компромисса и определенного нивелирования своей чести и достоинства к среднему уровню;

в) тактика уравновешивающих дебатов с целью выяснения взглядов сторон, их фиксации, анализа и принятия на этой основе правил взаимного уважения в отношениях с людьми;

г) тактика рационального принуждения к аксиопсихологическому миру, взаимному признанию и равноправному взаимодействию;

д) тактика адекватного симметричного и неадекватного асимметричного ответа на агрессивные действия амбициозной, надменной, «звездной» личности;

е) тактика спонтанного аксиопсихологического поведения, основанного на неожиданности ответных действий, дезорганизации амбициозного поведения, подчинении и последующего компромисса с тщеславным человеком, наконец, на аргументированном принятии им правил здравого смысла и равноправия;

е) тактика аксиоинтераутопсихологического паритета по тождественным, близкими взглядам, которые всегда можно найти, даже у самых разных людей;

ж) тактика рационального доказательства преимущества уравновешивания, согласия, паритета, равенства, реального мира чести и достоинства личностей перед виртуальной или реальной борьбой между ними;

с) тактика виртуальной юмористической мести за реальное унижения надменной лица;

и) тактика принципиального и общественно поддерживаемого сопротивления чрезмерно возгордившемуся человеку - в ответ на реальную угрозу с его стороны или нанесенный ею ущерб чести и достоинству других людей;

и) тактика благодарности амбициозному человеку за имевшее место добро и одновременно – осуждение зла, причиненного им людям, в процессе осознания им и другими как положительного, так и отрицательного опыта успехов и неудач честолюбивой личности;

а) дегероизации, дефетишизация искусственно возвеличенной «звездности», сверхчеловекости личности;

к) «уход в монастырь», «в келью», «в себя», «смирение надменного человека» (по Ф.М.Достоевскому), сознательное блокирование собственной надменности;

л) духовная «дуэль» с чересчур высокомерным и наглым человеком, реально оскорбляющим честь и достоинство другой личности;

м) тактика логической сатисфакции, т.е. виртуальной интеллектуальной «дуэли»;

н) тактика осторожного «забивания» гвоздей, вдавливания незаурядной высокомерно выступающей личности в

заурядное равноправное в своих взаимоотношениях большинство;

о) тактика «возвращения» Гулливера домой из страны лилипутов;

п) тактика открытого конструктивного межличностного конфликта и последующего аксиологического примирения;

г) тактика рациогуманистического диалога на принципах диалогических универсалий общения по Г.А.Баллу;

с) тактика моделирования «болей и страданий» падения слишком вознесенного лица;

т) тактика демонстративного непротивления тщеславному злу и насилию, по Л.Н.Толстому;

в) тактика равноправной творческой деятельности личности на основе стратегиальной системы КАРУС В.А.Моляко [107] и т.п.

Главное в применении указанных методологических подходов и тактических приемов - найти ту целесообразную меру, «золотую середину», которая позволила бы перевести осознание чести и достоинства дисгармоничной личности из диапазона аксиокульта в диапазоны аксиолерата, аксиовосхода, аксионормы+, аксиоцентра, даже аксионормы-, но ни в коем случае не ниже, поскольку такая чрезмерная аксиопсихологически понижающая профилактика может привести к невыносимому унижению такой чрезмерно возвышенной личности и к новым нежелательным последствиям. Как найти эту меру – подскажет собственный опыт и чувство чести и достоинства личности самого практического психолога и социального педагога, консультанта и психотерапевта.

### 48.8. Психотерапия клиентов с униженной честью и достоинством, суицидальными и летальными тенденциями, посредством целесообразного культурно-психологического возвышения ценности и самоценности их личности

Впервые возможности настоящей психотерапии униженной чести и достоинства человека на художественном уровне показал, по нашему мнению, выдающийся отечественный писатель Ф.М.Достоевский. Проблема унижения человеческой чести и достоинства была поставлена им как острая социальная и психологическая проблема, порождаемая обесцениванием личности, вследствие острых противоречий жизни человека в ненормальных общественных условиях в России второй половины XIX века. Художник психологически точно изобразил в своих произведениях страдания широких слоев целой страны на примере судьбы «бедных людей», униженных и оскорбленных жителей российской столицы, заключенных «мертвого дома» и т.д.

Однако, проблема унижения человеческого достоинства приобрела в последующие десятилетия еще большую остроту и массовость, чем это предполагал талант Ф.М.Достоевского. XX и XXI столетия сделали эту проблему еще более массовой и критической – в силу, с одной стороны, возрастания объективной и субъективной ценности личности миллионов людей, а с другой стороны, отставания в темпах научного и обыденного осознания проблемы ценности личности, ее повседневного возвышения и унижения в критических формах и правильного решения этой проблемы.

В ответ на это в первой половине XX века появилась так называемая индивидуальная психология А.Адлера, в пределах которой, под непосредственным влиянием Ф.М.Достоевского, сформировался интересный вариант психотерапии с такими базовыми понятиями проблемы, цели и средств ее решения, как комплекс неполноценности, достижение превосходства в процессе компенсации, построение плана коррекции личности, повышение чувства личностности, достижение ее общности с другими (последняя отвечает стратегической филогенетической линии усиления возможностей отдельной личности за счет ее кооперации с возможностями других). В тезаурусе психотерапии А.Адлера заметное место занимают понятия подъема и падения, унижения и возвышения, достижения превосходства и отождествления пациента с божеством, построения линий фиктивных действий и дистанции и т.д.

Мы учитываем положительный опыт применения данной психотерапии и одновременно предлагаем несколько иную технологию аксиопсихотерапии, построенную на обоснованных в предыдущих разделах пособия положениях, таких как: а) принцип ценности и самоценности личности и осознания объективных и субъективных факторов их подъема и унижения; б) принцип осознания личностью своей социальной ценности и индивидуальной самоценности в форме чести и достоинства, в) положение о континууме аксиодинамики и диапазонах, уровнях подъема-нормализации-унижения чести и достоинства личности; г) идея о стратегиях и подстратегиях аксиопсихологических действий по целесообразному возвышению, уравновешиванию и понижению чести и достоинства клиента в личной жизни и обществе; д) положение о роли психологических тренингов, технологий, методических подходов и конкретных приемов утверждения и формирования чести и достоинства личности и их коррекции в крайних случаях – аксиокульта и аксиоцида и т.д.

Случаи аксиокульта описаны в предыдущем разделе, в котором представлены методические подходы и приемы профилактики и самопреодоления проблемной личностью своей амбициозности, высокомерия, нарциссизма, «звездной болезни», сверхчеловекости и культа личности.

В этом разделе мы охарактеризуем вариант психотерапии, посвященный работе с клиентами, попавшими в состояние аксиодепресии или аксиоцида и в поведении которых проявляются суицидальные и летальные тенденции.

Уже при предварительной общей оценке социальной ситуации в стране можно выделить группы населения, которые хронически пребывают в состоянии критического унижения, честь и достоинство которых находится в болезненном состоянии, они травмированы объективными и субъективными обстоятельствами и поэтому нуждаются в квалифицированной аксиопсихотерапевтической помощи. Мы можем выделить сейчас три большие группы людей, которые испытывают «унижение и оскорбление» в современном обществе, если оценивать их по возрастным, социально-профессиональным, психофизиологическим и другим критериям.

Так, по возрасту к этой категории могут быть отнесены дети из неполных семей, дети-инвалиды, девиантные подростки, значительная часть учащихся ПТУ, беспризорные дети, молодые солдаты – жертвы внеуставных отношений, суициденты всех возрастных групп, одинокие матери, родители, лишенные права общения со своими детьми, бедные люди, пенсионеры (выброшенные с работы или униженные новым статусом никому не нужных ветеранов), немощные старческие люди, униженные болезнями и забытые детьми и обществом и т.д.

К категории социально, экономически и профессионально униженных принадлежит значительная часть творческих

работников, изобретателей, работников культуры, интеллигенции, крестьян, педагогов, врачей, больных, инвалидов, временных неудачников, жертв различных конфликтов, безработных, молодых специалистов с нищенской зарплатой или тех, кто не может найти себе работу и т.д.

Мы выделяем еще одну группу по психофизиологическому, точнее, психодинамическому критерию, которую образуют... меланхолоиды, имеющие, по сравнению с холероидами, сангвиноидами, флегматоидами, относительно слабую, чувствительную нервную систему, и поэтому склонность к переутомлению, глубоким переживаниям, страху (как доминирующей эмоции), стрессам, комплексу неполноценности, вины, интравертированности. Поэтому они раньше попадают в состояния унижения, самоуничижения и обиды, чем представители других типов темперамента, хотя последние также не лишены угрозы оказаться в ситуации обесценивания своей личности.

Психологические последствия состояния унижения человеческого достоинства различны по своей интенсивности, характеру, продолжительности, угрозы для здоровья и жизни клиента.

Так, может быть легкое, эпизодическое, ситуационное, локальное унижение достоинства, авторитета, чести, имиджа человека, которое легко снимается посредством улучшения отношений с людьми, изменения обстоятельств жизни и не влечет за собой опасных последствий. Такое унижение присуще диапазону аксиопада.

Однако, унижение может быть сильным, продолжительным, стабильным, тотальным, глобальным, острым, критическим и сопровождаться глубокими противоречиями, дисгармониями, чувствами обиды, отчаяния, страха, угрозы, зависти, душевной боли, дистрессом, депрессией, девиациями, агрессивностью, суицидальными намерениями, чувством вины или мести, деструкциями психики, психосоматическими отклонениями и патологиями различного вида. Такие признаки наблюдаются в диапазоне аксиодепресии, а в своих крайних формах – аксиоцида.

Особенно страдают в кризисных ситуациях унижения достоинства человека его базовые личностные свойства (подструктуры личности) и предметная, внутренняя и внешняя, деятельность. Деструкция деятельности происходит и из-за деформации личностных свойств, и редукции, снижения уровня ее опосредствованности (оснащения культурными средствами), что ведет к замкнутому кругу поэтапного ухудшения ее эффективности, а потому и к ее ошибочности, ущербности, разрушительному характеру, как во внутреннем, так и внешнем плане ее организации. Происходит гипертрофия свойств личности и ее предметной деятельности во всех ее необходимых культурно-психологических компонентах, этапах: потребностно-мотивационном, информационно-познавательном, целеобразующем, операционально-результативном, эмоционально-чувственном.

При этом наблюдается «падение» уровня личностной организации психологической и предметной деятельности до примитивной психической активности, когда из 5 указанных компонентов остаются в контуре психической саморегуляции всего 2-3, преимущественно в искаженном виде, например, потребностно-(мотивационный), информационно-(познавательный) и эмоционально-(чувственный) компоненты или даже происходит депрессивное психическое замыкание сознания на потребностно-аффективном уровне. Следует отметить также определенный разрыв между внутренней психической активностью и внешне нормируемой психологической деятельностью окружающих, аномальное разопосредствование, ослабление внутренней психической деятельности личности, которая аффективно дезорганизуется, уступает место спонтанной активности индивида и организма, что может привести к патогенной (летальной и суицидальной) динамике.

Развивается психопатогенный процесс, для которого могут быть свойственны психическое напряжение, дистресс, депрессивные и суицидальные тенденции, обострение акцентуаций и преобладающих (для каждого типа темперамента - по Гиппократу и Б.И.Цуканову) психосоматических болезней.

Поэтому такому клиенту необходима квалифицированная аксиопсихотерапевтическая помощь. Согласно методологическим основам нашего подхода, для таких случаев могут быть предложены два взаимодополняющих вида аксиопсихотерапии, которые отвечают определенным видам поражения чести и достоинства личности.

**Первый вид** аксиопсихотерапевтической помощи касается проблем деструкции самой личности как субъекта, организатора деятельности, связанных с резким снижением чести, общественной ценности клиента, попаданием его в состояние стресса, депрессии, появлением ощущения ненужности людям, что часто ведет, в частности, к агрессивным и суицидальным проявлениям. Но при этом в основном сохраняется (хотя и может быть несколько поврежденной), в целом, структура психологической предметной деятельности личности, на основе которой и посредством влияния на которую можно применять средства подъема ее ценности, менять ее цели и достигать устойчивого психотерапевтического эффекта. Эта, первая, модель психотерапевтической помощи рассчитана, в основном, на решение проблем личности подростков, юношей, молодых людей, взрослых, сохраняющих потенциал созревания, развития, актуализации и акмеологического осуществления психологических ресурсов личности, критически не поврежденных острой проблемой унижения. Предметом первого вида аксиопсихотерапии становятся подструктуры личности – психосоциальная, коммуникативная, мотивационная, характерологическая, рефлексивная, опытная (компетентностная), интеллектуальная, психофизиологическая и психосоматическая.

**Второй вид** аксиопсихотерапевтической помощи целесообразно использовать при решении проблем иного плана, когда указанный психологический деятельностный потенциал личности значительно повреждается, разрушается, что соответствует общим инволюционным процессам более позднего возраста. Эти процессы свойственны преимущественно пожилому и старческому возрасту, когда происходит естественное снижение возможностей организации деятельности (психологической, предметной, социальной, профессиональной и т.п.) личности. Вслед за этим возникает проблема возрастного унижения достоинства, субдепрессии, суицидального, летального риска, разрушающих психологическую деятельность и превращающих ее в собственно спонтанную, трудно управляемую психическую активность. Это еще больше снижает силу личности и порождает психопатологические тенденции в динамике чести и достоинства человека. В данном случае аксиопсихотерапия предусматривает реконструкцию деятельности или конструирование более полноценной, опосредствованной оздоровительными, развивающими, продуктивными средствами психологической деятельности. Фактически, в этом виде психотерапии происходит процесс подъема, разворачивания спонтанной психической активности до уровня собственно психологической деятельности, посредством реконструкции и усовершенствования этой деятельности. Предметом второго вида аксиопсихотерапии становятся компоненты деятельности – потребностно-мотивационный, информационно-познавательный, целеформирующий, операционально-результативный,

эмоционально-чувственный.

Общим для этих двух подходов является то, что в их основе лежит личностный, ценностно-рефлексивно-креативный подход к развитию и актуализации потенциала психологической культуры проблемной личности, предусматривающий подъем, утверждение и защиту чести и достоинства личности клиента. Этот подход базируется на концепции трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности и рефлексивного сотрудничества психолога и клиента в пространстве указанных трех измерений структуры личности: I) социально-психолого-индивидуального, II) деятельностного и III) возрастного (генетического, развивающего). В рамках каждого измерения в ходе данной аксипсихотерапии предусматривается:

а) использование развивающего, оздоровительного потенциала при переходе, подъеме ценности личности с низшего, органически-психического уровня, к более высокому индивидуально-психологическому, социально-психологическому, философско-психологическому и, если это необходимо, то и к высшему, в том числе и к религиозно-психологическому (особенно в тех случаях, когда клиент – верующий человек), и далее – к культурно-психологическому духовному уровню личностного развития (см. далее в таблице 3);

б) управление процессами реконструкции и конструирования внутренней и внешней психологической, предметной деятельности личности - в случае ее деструкции, падения до уровня спонтанной психической активности под влиянием факторов унижения ценности личности и ее осознания в форме ущербной чести и достоинства;

в) учет генетических, хронологических, биографических, возрастных особенностей развития жизни личности клиента – в контексте конкретной ситуации внешне или внутренне вызванного унижения, пренебрежения, уничтожения его чести и достоинства.

**1. Аксиопсихотерапия первого вида** применяется к униженной личности с поврежденной структурой ее базовых свойств, когда клиент в буквальном смысле утрачивает личностность, будучи униженным до уровня индивидуума или организма. Эта психотерапия осуществляется в соответствии с психотерапевтической «вертикалью» подъема ценности личности клиента, что представлена в таблице 3.

При этом следует хорошо понимать, что унижение личности, ее чести и достоинства – это движение в направлении утраты человеком своего личностного потенциала, когда она становится напряженно и спонтанно психически действующим индивидом, организмом, обесчеловечивается из-за слабости, примитивизации, ошибочности отношений с окружающим миром, вследствие чего неизбежно возникают новые противоречия и острые проблемы опускания по спирали деперсонализации.

Психотерапевту следует знать, что унижение в переживании субъектом ценности своей личности, ее чести и достоинства, вызываются, сознательно или бессознательно, следующими причинами, которые образуют так называемый фактор унижения (F-down). Он проявляется в таких явлениях, как:

– Запрет;
– Публичная критика;
– Позор перед людьми;
– Отрицание;
– Брань;
– Угроза жизни;
– Отрицательные сравнения;
– Равнодушие;
– Нигилизм;
– Негативная, некомпетентная, несправедливая оценка;
– Подозрение в плохом поступке;
– Обвинение в недостойном поведении;
– Оскорбление;
– Публичное осуждение;
– Неблагодарность;
– Недоверие;
– Ненависть;
– Злобность;
– Протест;
– Неправда;
– Отказ в симпатии и любви;
– Издевательство;
– Глумление;
– Конфликт;
– Драка;
– Болезнь;
– Несправедливость;
– Авторитаризм;
– Деспотизм;
– Деградация;
– Нивелирование;
– Угнетение;
– Бесправие;
– Вандализм;
– Эксплуатация;
– Обзывание;
– Манипулирование;
– Неудача;
– Измена;
– Пренебрежение;
– Зависть;
– Леность;
– Одиночество;
– Высмеивание;
– Депрессия;
– Тревога;
– Дистресс и т.д.

Знание этих факторов необходимо для понимания конкретных причин унижения, их исключения, компенсации и выработки адекватных действий психотерапевта по подъему ценности и самоценности проблемной личности с уровня аксиоцида и аксиодепресии на более высокие уровни – аксиопада, аксионормы-, аксиоцентра и аксионормы+.

Возвышение личности понимается, в целом, как синтетический, комплексный процесс объективного и субъективного роста личностного потенциала человека в рамках следующих полярных координат, в рамках которых действует так называемый фактор подъема (F-up):

- От снижения и утраты чувства личностности к его восстановлению путем осознания и актуализации таких ее атрибутов у клиента, как социальность, самосознание, творческость, духовность, культурность, жизненность и т.д., согласно контентно-частотной, атрибутивной и антиномической, формуле личности в применении ее к клиенту;

- От примитивных, слабых, спонтанных проявлений базовых свойств личности к психически полноценным их проявлениям в поведении и психологической предметной деятельности;

- От низких, элементарных, грубых аффектов к высоким, сложным и тонким чувствам;

- От использования ограниченных, грубых и искаженных образов действительности к созданию содержательных,

точных и неограниченных мировоззренческих представлений о мире и человеке;

– От локальных и кратковременных ситуационных рефлекторных реакций организма к личностным поступкам, поведению и рефлексивной деятельности человека на основе учета всеобъемлющих и вечных сущностей;

– От простых физиологических потребностей жизнедеятельности организма к содержательным, развивающим смыслам, интересам, целям, планам жизни личности;

– От опоры на ограниченную и свертывающуюся ситуацию «здесь и теперь» к ориентации на возможности развертывающейся безграничной и вечной человеческой цивилизации и Вселенной;

– От преимущественного потребления к созданию ценностей, от репродуцирования к творчеству;

– От внутриличностных и межличностных конфликтов к гармонии внутри личности и ее согласию с другими людьми;

– От закрепощенного, подавленного состояния к состоянию свободы и одухотворения;

– От вины и обиды к прощению и компромиссу, от мести к сотрудничеству;

– От эгоизма к альтруизму, от альтруистического эгоизма к эгоистическому альтруизму, от индивидуального к общественному;

– От обыденного и рутинного к вдохновенному и божественному бытию;

– От низменного животного, варварского к высокому человеческому культурному, культурно-психологическому, гуманистическому образу жизни;

– От зла к добру;

– От лжи и лживости к правде и честности;

– От апатии и равнодушия к эмпатии и заинтересованности в людях;

– От антипатии и ненависти к симпатии и любви;

– От несчастья к счастью и т.д.

Психотерапевтическая помощь аксиопсихологически проблемной личности предполагает возвращение ей нормально осознаваемой чести и достоинства посредством подъема ее ценности и самоценности, в переходе к состоянию равновесия между определенным уровнем возвышенности и допустимым уровнем униженности, которое человек может выдержать, поддержать и признать удовлетворительным для себя и окружающих. Фактически, речь идет о достижении аксиопсихологического комфорта в средоточии аксиоцентра аксиодинамики чести и достоинства личности.

Предметом аксиопсихотерапии первого вида становятся следующие подструктуры личности, особенно содержащиеся в них острые противоречия, проблемы, отклонения, вызванные как внешними, так и внутренними причинами:

1. Подструктура психосоциальности может стать проводником унижения личности, если вследствие действия указанных выше факторов обесценивания происходит деформация социальных потребностей, мотивов, установок, ожиданий личности, подвергается сомнению ее идентификация с привычными общественными ролями, статусом, профессией, должностью, возникают препятствия для осуществления социальных ориентаций, притязаний, намерений, искажаются социальные переживания, чувства, эмоции. Правильная интерпретация и коррекция с помощью психотерапевта проблемных психосоциальных проявлений может послужить основой для их нормализации как фактора подъема ценности и самоценности униженной с этой стороны личности.

2. Подструктура общения становится причиной унижения личности, вследствие, например, ошибок или неправильной его мотивации (аффилиация), недостаточного владения средствами коммуникации и ее содержанием, неадекватным пониманием (перцепция) партнера по общению, вызывающим бестактность в обращении с ним, неумение взаимодействовать (интеракция) и неадекватное эмоциональное отношение к нему (антипатия, апатия), что может вызвать резкую реакцию со стороны партнера по общению и защитные унижающие действия. Эти унижающие партнеров причины могут быть сняты соответствующими видами тренинга общения, реализующими высказанные выше позитивные тенденции, в том числе и изложенные в «вертикали» аксиопсихотерапии.

3. Мотивационная подструктура может быть трансформирована из унижающей в возвышающую, если будут адекватно реконструированы, возвышены интересы, идеалы, смыслы, цели, намерения, эмоционально-чувственные основы межличностных взаимоотношений униженного клиента с окружением.

4. То же самое относится и к коррекции тех «трудных» черт характера личности, которые могут стать причиной унижения клиента – они также должны быть улучшены в ходе его работы над собой, на основе, в частности, специально разработанной с помощью психотерапевта программы самовоспитания.

5. В подструктуре самосознания содержится значительный потенциал возможностей возвышения собственной личности за счет более совершенного самопознания причин унижения, самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации поведения, самоактуализации и эмоциональной саморегуляции – по отношению к каждому из этих аспектов самосознания психотерапевт может дать содержательные рекомендации по улучшению их аксиологических возможностей, что вызовет к действию возвышающие личность стимулы. Здесь может быть полезной максимума: «Чтобы тебя уважали, уважай себя!»

6. Особенно важно насыщать опыт проблемной личности устойчивыми аксиологическими мотивами, знаниями, умениями, навыками и переживаниями, в целом – совершенствовать ее мировоззрение, развивать аксиопсихологическое мастерство клиента, понимая, что в противном случае можно заплатить слишком большую цену за некомпетентность в этом вопросе. В контексте этой подструктуры важно овладение средствами повышения чести и достоинства партнера по общению, в частности, такими, как комплимент, любовь в ее платоническом, христианском проявлении.

7. Недостаточное развитие подструктуры интеллекта, многочисленные интеллектуальные ошибки в вопросах утверждения чести и достоинства часто становятся серьезной причиной появления аксиопсихологических проблем. Психотерапевт имеет достаточно средств для того чтобы улучшить способность клиента к формированию правильных интеллектуальных установок, ощущений и восприятий, внимания и памяти, мышления и воображения, эмоционального интеллекта в тончайшей сфере аксиопсихологических вопросов, задач и проблем утверждения чести и достоинства его личности и личности окружающих.

8. Подструктура психофизиологии содержит природные факторы, способствующие как унижению, так и возвышению личности; к их числу которых относится прежде всего темперамент – его сознательный учет требует знания особенностей действия этого фактора как аксиопсихологического. Особенно драматические проблемы возникают, согласно нашим наблюдениям, у сангвиников с их часто завышенными амбициями и у меланхоликов – с их труднопреодолимой тенденцией к мнительности, тревожности, самоуничижению, что, учитывая природный и малоосознаваемый характер действия этого фактора, требует особого искусства для коррекции и компенсации его действия на ценность и самоценность личности.

9. Подструктура психосоматики также может вызывать почти непреодолимое действие на честь и достоинство, связанное, например, с низким ростом, дефектом внешности, хронической болезнью и т.п. Это требует от психотерапевта настоящего искусства в решении возникающих при этом аксиопсихологических проблем – часто они решаются как раз на основе предложенной психотерапевтической «вертикали», представленной в таблице 3.

Таблица 3

**Психотерапевтическая «вертикаль» возвышения ценности личности клиента**

| № п/п | Уровни возвышения ценности личности | Доминирующие закономерности, способы возвышения, базовые тенденции | Свойства личности, которые приобретаются ею на каждом уровне возвышения |
|---|---|---|---|
| 5. | Культурно-психологический | Высшие культурно-психологические духовные ценности – национальные и общечеловеческие – но при условии, что наивысшей среди них является сама личность клиєнта. | Свойства самоценной, духовно развитой личности с достаточным уровнем человеческого достоинства, способной к успешной организации своей жизни. |
| 4. | Христианско-психологический духовный уровень – он используется в работе с верующими | Закон Божий; христианские заповеди; духовное очищение, просвещение и обожествление человека; Святая Троица; Вера, Надежда, Любовь: Вера в божественную ценность человека, в его вечную и бесконечную сущность, Надежда на спасение, Любовь к ближнему как божественной ценности; равенство всех перед Богом. Прощение. | Свойства христианской духовной личности как всеохватывающей и вечной ценности, полноценная, духовно ориентированная деяльность личности. |
| 3. | Философско-психологический (духовно-диалектический) уровень | Законы диалектики: отрицания отрицания; борьбы, уравновешивания и единства противоположностей; перехода количества в качество; демократия и гражданские права; диалог; духовность в философском понимании как Добро, Красота, Истина. | Духовно-этические, гуманистические свойства личности как субъєкта создания ценностей человечества и себя как высшей ценности, гражданская и психологическая деятельность личности. |
| 2. | Социально-психологический (социализующий) | Законы общественной организации, овладение собственной психикой и подчинение ее себе, культурное развитие личности (путем опосредствования, интериоризации, социогенеза, самоактуализации); эгоистический альтруизм; партнерство. | Социально значущие свойства личности как субъекта общественного поведения, творческой деяльности по созданию своего предметного мира и мира человечества. Честь личности. |
| 1. | Индивидуально-психологический (возвышение психического) | Закономерности обучения и воспитания, самообучения и самовоспитания, усвоения и овладения культурными ценностями; альтруистический эгоизм; развитие свойств личности – психосоциальности, общения, направленности, черт характера, рефлексии, опыта, интеллекта, учет психофизиологии, психосоматики. | Индивидуально-психологические свойства личности как субъекта культурного усвоения, потребления и воспроизведения ценностей, психико-психологическая деяльность и активность. Достоинство личности. |
| 0. | Органически-психический (витальный, инстинктивно-рефлекторный) | Рефлексы, инстинкты, привычки, аффекты, акты органической життедеяльности, инстинкт самосохранения; животный эгоизм, принцип силы, доминирования и агрессии. | Антропологические, организмические свойства индивида как субъекта жизнедеятельности; психофизиологическая, психическая активность. |

**2. Психотерапия второго вида** применяется преимущественно в работе по воссозданию полноценной деятельности проблемной личности, в которой, например, вследствие различного по своей глубине унижения ее чести и достоинства возникают различные отклонения, например, деструкция, полное уничтожение самого субъекта этой деятельности под угрозой действия суицидальных тенденций. Целью такой психотерапии является оказание помощи в осознании критически униженной, к примеру, суицидально склонной личностью ее ценности именно как субъекта, организатора деятельности, в повышении самооценки себя как деятеля, способного своими собственными усилиями отдалить себя от суицидальной опасности.

Психотерапия этого вида также может использовать возможности предложенной в таблице 3 психотерапевтической «вертикали» применительно к восстановлению компонентов деятельности следующим образом:

а) возвышением как целенаправленным переходом от непосредственной, малоструктурированной внутренней психической активности клиента (в форме инстинктов, рефлексов, витальных актов и т.д.) к ее опосредствованию, оснащению средствами, структурированию посредством интериоризации внешней культурно-психологической деятельности во внутреннюю аксиопсихологическую деятельность;

б) механизмом подъема локального содержания слабо организованной, если не разрушенной, психической активности (ограниченного в пространстве и времени, рационального, «эгоистического» содержания) к более

масштабному содержанию значительно более организованной психологической деятельности, соответствующей бесконечности и вечности духовно-философского и морально-психологического, а если надо - то и духовно-религиозного значения (человек при этом, как вершина, опирается на пирамиду социума, мира, Вселенной);

в) функциональным подъемом примитивной спонтанной, неуправляемой, склонной к саморазрушению внутренней психической активности до уровня полноценной, культурно ориентированной, управляемой психологической предметной деятельности, воссозданием ее полноценного состава (5 компонентов) и социального статуса;

г) механизмом нормального взаимоперехода или совмещения собственно личностного подъема в актах межличностного общения («божественного подъема» и творчества) с функциональным «унижением» (в периоды необходимого исполнения отдельных или системных физиологических, витальных функций), что происходит непрерывно и к которым человек привыкает как к нормальным стереотипным актам подъема-унижения-уравновешивания.

Такой вид деятельностной аксиопсихотерапии через подъем ценности личности как ее субъекта содержит семь этапов. Первый из них является подготовительным, следующие пять соответствуют компонентам деятельностного измерения личности (поскольку эта психотерапия базируется именно на деятельностном подъеме проблемной личности) – потребностно-мотивационному, информационно-познавательному, целеобразующему, операционально-результативному и эмоционально-чувственному компоненту [см. в 145; 149], а завершающим является посттерапевтический, экзистенциональный этап.

На *подготовительном этапе* психолог получает запрос и предварительную информацию о суициденте от родителей, учителей, учеников и устанавливает с ним доверительный контакт. На этой основе он начинает эмпатийний диалог. Обязательной при этом является атмосфера полного доверия со стороны клиента к психотерапевту, к чему последний должен готовиться заранее, в частности, абсолютно соблюдая Этический кодекс психолога [116] и обязательно проявляя преданность интересам пациента, честность, конфиденциальность, уважение к его личности. В отношениях с суицидентом он должен проявлять не просто сопереживание, а убедительное искреннее переживание его достоинства, ценности, заинтересованности в его жизни, в его состоятельности как личности. Можно осторожно использовать технику раппорта, она не только лучше «привязывает» психолога к чувствам, мыслям, поведению суицидента, а делает последнего как бы «ведущим» в общении, лидером, что повышает его значимость в глазах собеседника и собственном самоощущении. То есть, уже на подготовительном этапе осуществляется некоторый подъем ценности личности суицидента – и появлением самого психолога, который профессионально интересуется им, его душой, внутренним духовным миром, и техническим приемом эмпатии, настройки внимания на личность, собственно использованием раппорта, предоставлением суициденту права вести диалог в гуманистическом направлении.

На *потребностно-мотивационном этапе* следует выяснить, что стало причиной суицидального намерения, какие мотивы доминируют или сталкиваются в сознании суицидента, какие у него запасные интенции, мотивы, интересы, влечения, намерения, на которые можно перенести его внимание. Это позволяет узнать, как затормозить суицидальные мотивы и одновременно поднять ценность других потребностей и мотивов пациента, как прекратить разрушительную борьбу мотивов и переживание им деструктивных интенций. Постепенно следует внушать мысли о ценности его личности как главного мета-мотива, определителя смысла и направления жизни, фактора решения проблемы. При этом, иногда целесообразно использовать прием А.С.Макаренка по мотивационному «взрыву» – через «сожжение» одних, суицидогенных, мотивов и переоценку, аксиологизацию, подъем ценности других мотивов.

В случае снижения или деструкции смысла жизни следует попробовать заняться конструированием нового, более адекватного индивидуальности суицидента и возможностям его окружения. Полезным будет использование элементов логотерапии В.Франкла, в которой предусмотрен поиск смысла жизни в трех направлениях – через переживание, отношение и творчество. В проведенном под нашим научным руководством исследовании А.В.Кабыш-Рыбалки [65; 66], в дополнение к указанным стратегиям поиска смысла жизни, направленным на ценности жизни, предлагаются познавательная, гуманистическая, жизнедеятельностная, духовная (моральная, эстетическая, интеллектуальная) стратегии. Полезными будут и стратегические средства поиска смысла жизни, в качестве которых в этом же исследовании используются стратегии творческой деятельности в теории В.А.Моляко [106; 107]: комбинирования, аналогизирования, реконструкции, универсальной, спонтанной стратегии.

В ходе проведения этого этапа работы происходит мотивационное возвышение личности суицидента за счет изменения, переоценки его мировоззренческих установок, мотивов, интересов, идеалов. При этом возможно использование приемов эмоционального заражения, внушения, прямого обращения к витальным ресурсам, инстинктам самосохранения суицидента, к замене его теряющих жизненность абстрактных мотивов на более витальные и т.д. Если клиент – верующий человек, то можно напомнить ему об отрицательном отношении церкви к самоубийству, как посягательству на высший дар Бога – жизнь.

На *информационно-познавательном этапе* психолог продолжает работу, начатую на предыдущих этапах, и предоставляетт суициденту, с одной стороны, яркие образцы значимого для него витального поведения, жизнетворчества других людей, а, с другой стороны, побуждает его к самоосознанию собственных витальных потенциалов, личностных свойств, ценных для него, окружающих и общества. При этом можно осуществлять поиск этих качеств в подструктурах собственной личности, таких как: психосоциальность; способность к межличностному общению; направленность интересов, влечений, намерений, занятий, хобби и т.д.; черты характера (здесь эффективность поиска может быть особенно высокой); самоосознание, рефлексия, самопознание, саморегуляция, самоорганизация, самоактуализация, эмоциональная саморегуляция т.п.; опыт – мотивационные стереотипы, знания, умения, навыки, привычки, эмоциональные стереотипы, стиль деятельности и т.д.; интеллектуальные способности – установки, внимание, память, ощущение, восприятие, мышление, воображение – в их разновидностях, например, эстетическое восприятие мира, сенсорная культура, системное мышление, творческое воображение (фантазия), эмоциональный интеллект и т.д.; психофизиологические свойства, в частности, положительные качества присущего суициденту типа темперамента; возможности психосоматики и т.д.

На этом этапе самопознавательного подъема следует подать суициденту интенсивный информационно-ценностный сигнал о подлинной ценности свойств его личности, особенно, в восприятии их окружающими, как уникальных в определенном отношении ценностей. Здесь, при информационном обосновании личностных ценностей суицидента,

целесообразно и возможно использовать аксиологические ресурсы рациональной психотерапии относительно предоставления статуса ценности отдельным свойствам суицидента и его личности в целом. Полезными будут информационно-познавательные элементы психоанализа и других видов психотерапии. Аксиологический сигнал может иметь различную форму – ценностного анализа и оценки, похвалы, комплимента, призыва, утверждения, убеждения, совета, рекомендации и т.д. На этом этапе продолжается закрепление и развитие смысла жизни в его информационно-познавательной форме и намечается переход к следующему, целеобразующему этапу.

Психолог может опираться при этом на имеющиеся у него психодиагностические данные о суициденте, которые объективно характеризуют его способность к социализации, общению, актуальные мотивы и интересы, черты характера, самосознание, опыт (в том числе и высокую академическую успеваемость, в целом и по отдельным предметам), интеллектуальные способности (особенно важны данные об отнесении суицидента к числу интеллектуально способных или даже одаренных учащихся), психофизиологические качества (и обязательно – на положительные качества типа его темперамента), психосоматический потенциал.

Анализ психодиагностических тестовых данных обязательно следует начинать с самых позитивных характеристик личности, акцентируя их, а отрицательные оставить в тени, рассматривать как «дискуссионные», «проблемные» и т.д.

На *целеобразующем этапе* необходимо осуществить попытку переноса внимания суицидента на новые цели, на закрепление интенциональных достижений предыдущих этапов путем актуализации старых или формирование новых личностно значимых смыслов, целей, планов, программ, проектов и их аксиологизации.

При этом следует отталкиваться от наиболее ценных свойств личности суицидента и опираться на стратегии поиска им смысла жизни, что были осознаны на предыдущих этапах работы. При постановке новой цели, задач сама личность суицидента должна выступать не столько как средство для кого-то, а как собственная «вершинная» цель для себя самого, как важная перспектива всей своей жизни. Полезным здесь может стать обсуждение философии альтруистического эгоизма (эгоистического альтруизма) Г.Селье. Но главным следует считать выход диалога между психологом и клиентом на уровень конкретного плана действий, его обсуждение, акцентирование на ценности личности суицидента, как определяющего фактора формирования и выполнения этого плана. Личность суицидента превращается в цель и одновременно для себя в средство ее достижения, то есть в субъекта самосозидания, самообновления, самосовершенствования в ходе аксиопсихологической деятельности.

Особенно эффективным может стать привлечение клиента к разработке идеи и выполнению определенного проекта, согласно имеющимся у него положительных свойств в сфере ролевого поведения, общения, мотивации, увлечений, отношений, творчества, интеллекта, опыта, использования психофизиологических и психосоматических качеств и т.п. Это может быть научно-технический, экономический, гуманитарный, культурный, духовный проект т.д. Главное, чтобы для него открылась перспектива появления успеха через самоактуализацию и акмеологизацию, а через них – к утверждению ценности своей личности в глазах окружающих, семьи, школы, общества, самого себя. Этому может способствовать проектирование вершинных, акмеологических ситуаций в жизни клиента.

Для данного случая футурогенного, интенционального подъема очень хорошо подходит система целеполагания А.С.Макаренка на перспективы разного уровня – завтрашней радости, среднюю и отдаленную перспективу. Будущее должно активизировать, привлекать, тянуть к себе суицидента, показывать ему, убеждать его в том, что он нужен жизни, обществу, людям, самому себе. При этом следует нацеливать клиента на достижение конкретных личностно значимых результатов собственной деятельности. На этом этапе возможно опираться на главный принцип педагогической системы А.С.Макаренка: «Максимальное уважение к личности и максимальная требовательность к ней».

На *операционально-результативном этапе* осуществляется попытка реализовать предварительно обсужденные и принятые мотивы, интересы, замыслы, цели, намерения, планы, программы и проекты в практических достижениях суицидента, в его успехах, то есть путем праксеологического подъема. В этой связи, полезным может стать литературный проект – поэтический, прозаический, даже «дневниковый», в котором фиксируются в словесной, письменной форме сознательные жизнетворческие интенции суицидента. Осуществляя ежедневные записи, он получает помощь, так сказать сам от себя во времени, когда обращается к своим жизненным представлениям, накапливает, концентрирует вокруг них новые мысли о ценности жизни, ценности своей личности. Последняя, обращаясь к развернутым во времени продуктам своего творчества, а это не столько литературное, сколько мировоззренческое, философское, психологическое, экзистенциальное творчество, умножает свои витальные силы. Очень стабилизирующими, жизнеутверждающими могут выступать мысли о бессмертии личности (по Н.Я.Гроту, В.М.Бехтереву, А.В.Петровскому), о бессмертии души (в религиозном толковании), вечности жизни и т.д..

Полезной в этом же плане может стать ориентация внимания клиента на возможности повышения уровня академической успеваемости. Для ускорения роста успеваемости можно провести с учеником интенсивное консультативно-тренинговое занятие, сценарий которого разработан и осуществлен в условиях гимназии в исследовании Т.В.Кабыш-Рыбалки, проведенном под нашим научным руководством [67; 68]. Полученная в ходе такого одночасового занятия интенсивная психолого-педагогическая помощь может заметно поднять (на 1-2 балла) среднюю оценку ученика по учебным предметам, что будет ощущаться им как успех, победа, а это обычно повышает его самооценку, самоценность его личности .

На *эмоционально-чувственном этапе*, который можно назвать мегаэтапом, поскольку он пронизывает весь процесс психотерапии именно своим эмоциональным, чувственным подъемом ценности личности, главными являются положительные аттракционные чувства: симпатия, эмпатия, чувство любви, дружбы, уважения к ребенку и т.д. Они должны быть естественными, учитывая негативный контекст и утонченный характер суицидальной ситуации. Эмоционально окрашенный интерес к суициденту должен постепенно перерастать в чувство уважения, в дружеские чувства, в чувства искренней симпатии, любви – в зависимости от особенностей развертывания ситуации диалога. Ведь любовь, в ее общечеловеческом, платоническом и религиозном смысле, является наиболее действенным средством подъема ценности жизни человека, личности, ее «Я». В этом плане можно использовать различные формы признания в симпатии, дружбе и любви, конечно, зная естественную меру, избегая искусственной их окраски. Конечно, это требует от психотерапевта способности к сочувствию и выступает для него как экзамен на искренность, человечность, гуманизм.

В положительно-эмоционально окрашенном диалоге, подчеркнем, должны господствовать искренние, адекватные характеру суицидальной ситуации эмоции и чувства, которые должны способствовать закреплению всех достижений психотерапии, именно благодаря их положительно-эмоциональному утверждению.

Можно попробовать также научить клиента приемам эмоциональной саморегуляции, естественно переходя от нее к личностной саморегуляции. В этом отношении могут пригодиться определенные формулы самовнушения, аутогенной тренировки, тот же тренинг уверенного поведения. Для верующих можно рекомендовать определенные молитвы, которые возносят ценность личности к божественной высоте.

Особенно ценными на этом этапе предстают чувства вдохновения, восторга и удовлетворения от результатов обучения, продуктивной, творческой работы с их известным психотерапевтическим эффектом. Важными, для теперь уже бывшего суицидента, должны стать чувство оптимизма, радостное настроение, уверенный взгляд в будущее. Через эмоциональную поддержку и чувственный подъем подростка, юноши, молодого человека, преодолевшего смертельную опасность, повышается их витальность, они превращаются из объекта случайных воздействий в полноценного субъекта нормальной жизнедеятельности с положительным жизненным тонусом.

На *посттерапевтическом этапе* заканчивается активная психотерапия и осуществляется сначала относительно регулярный, а позже эпизодический мониторинг, «пунктирное» психологическое сопровождение, положительная оценка и поддержка экзистенциального состояния бывшего суицидента. Время от времени происходят спонтанные встречи и производятся попутные акты возвышения жизненных, семейных, профессиональных успехов человека, укрепления его воли к нормальной жизни.

При этом следует отметить, что полная, развернутая схема психотерапии этого вида может использоваться только тогда, когда психотерапевт имеет резерв времени, работает с трудными суицидальными случаями в ходе сессии из нескольких встреч. В других же ситуациях предложенную схему аксиопсихотерапии можно использовать фрагментарно или применять ее дух, идею, принципиальные положения.

Конечно, такая психотерапия не претендует на решение всех видов суицидальных проблем, наиболее эффективна она там, где среди основных причин суицидального поведения доминирует именно обесценивание личности, резкое падение самооценки, резко возрастающее чувство ее неполноценности и т.д. Более полно мероприятия по психологической профилактике суицидальных тенденций изложены в другой нашей работе [148].

Приведем два примера использования автором данной психотерапии при проведении практических мероприятий по спасению жизни одаренной девушки в ситуации с объявленными ею суицидальными намерениями и помощи глубоко оскорбленному талантливому человеку, который в отместку за публичное унижение собственного достоинства обдумывал летальный для обидчика и себя вариант поведения.

Первый случай произошел в конце 1990-х годов, когда нам пришлось излагать спецкурс психологии в 10 классе одного из киевских лицеев. Среди моих учеников выделялась пара молодых, красивых, умных ангелов – юноши А. и девушки Л. Чем ближе к весне, тем романтичнее, откровеннее становились проявления их любви и иногда приходилось закрывать глаза на их любование друг другом, объятия, даже поцелуи на уроках. Так же, как и я, вели себя и их одноклассники – кто радовался за них, а кто завидовал, но все понимали и адекватно воспринимали эту ситуацию, ожидая объявления свадьбы если не летом, то через год.

Завершился 10 класс, быстро промелькнули каникулы. В октябре я должен был продолжить спецкурс в этом же классе, но когда в сентябре я подошел к директору лицея Н.Н., то не смог не заметить тревоги в его глазах. Он отослал меня к завучу и уважаемая В.П., куратор этого класса, с тревогой сообщила мне, что у них в лицее горе, несчастье, поскольку Л. предупредила подруг, что собирается... покончить с собой. Выяснилось, что летом мама А. категорически запретила ему встречаться с Л. Более того, ему было предложено жениться на другой молодой женщине. В их семье слово матери было законом и А. разорвал все отношения с Л. Конечно, для нее это стало катастрофой юных надежд, планов жизни. К этому добавилось еще и общественное мнение, которое сформировалось в предыдущий период восприятия сверстниками и педагогами романтических любовных отношений юноши и девушки, для которых это было, как выяснилось, первой любовью. Можно представить себе всю глубину психотравмы униженной, отвергнутой девушки.

В.П. сообщила мне, что Л. не хочет ни с кем разговаривать и обсуждать свои суицидальные планы, кроме подруги и... психолога. Именно в этот момент я еще раз осознал правильность своего стиля работы в лицее, в основу которой, на первое место я всегда ставил интересы ребенка, абсолютную конфиденциальность моих отношений с ним. От этого страдал иногда и директор лицея, уважаемый Н.Н. Но я никогда не предавал, не унижал детей, наоборот, пытался возвышать их достоинство, одаренность, ценность их личности. И то, что меня выбрала для разговора в критический момент своей жизни личность юной и беззащитной девушки, стало для меня знаковым событием.

Состоялось несколько бесед с Л. Я придерживался уважительного отношения к ее выбору. Я пытался понять ее состояние, с вниманием и уважением выслушал ее откровения. В определенный момент нашего общения я намеренно начал процесс подъема личностной ценности Л. Во-первых, наибольшую ценность в данный момент представляло униженное другими чувство любви девушки, потерявшей предмет этого чувства. Поэтому я постепенно убедил Л., что на месте А. могли и желали быть (по моим конфиденциальным данным школьного психолога) и другие ребята как из этого, так и из соседнего класса. Постепенно девушка оттаяла, оживилась, у нее появился интерес к себе, как к центру любви. Не скрою, что в один из моментов я лично признался Л. в любви, когда увидел, что вызываю у девушки определенный интерес к себе. Но мы вынуждены были признаться друг другу, что мои годы и семейное положение (жена, сын, две дочери) не дает нам шансов на взаимность. Однако, само обсуждение этого фантастического варианта дало много – девушка поняла, что в подобное, как у нее, положение могут иногда попасть и другие люди, но найти достойный выход из ситуации.

Договорились, что такую ситуацию, как любовь и выбор жениха, следует все же отложить на несколько лет, окончить школу, поступить в университет. Я предложил Л. принять активное участие в литературном проекте класса, выразить в стихах и прозе свои юные чувства, что она сделала, став автором и литературным редактором классной книги учащихся «Наши мысли о главном и вечном». Когда на выпускном вечере класса учителя и родители читали эту книгу, не один из них удивленно, с восторгом воспринимал строки Л. о любви. Даже мать А. в разговоре со мной

искренне пожалела о том, что своевременно не заметила красоты души Л.

Промелькнуло несколько лет. Случилось так, как мы рассуждали с Л. в те драматические дни. В университете в нее влюбились несколько замечательных студентов, но она тактично оказала предпочтение одному из них, о чем и сообщила мне при случайной встрече в лицее. Жизнь кипела в ее глазах, это было приятно видеть и мне, и ученикам, и учителям.

Второй случай произошел несколько лет назад с нашим знакомым, талантливым 51-летним мужчиной, крестьянином-самородком, без высшего образования, А.Н., который пришел в наш институтский отдел с просьбой поддержать его своеобразное творчество, состоявшее в генерировании «золотых вопросов» по различным направлениям жизни. Уже во время нашего знакомства, несколько лет тому назад, он подарил нам свои брошюры с одним и тем же названием «Золотые вопросы». Мы поддержали его и по нашему совету он, как современный Григорий Сковорода, начал ходить по фирмам, банкам, институтам, редакциям, издательствам с предложением составить вопросы по определенным производственным рубрикам. В большинстве учреждений на него не обращали внимания, даже «гнали за порог», но за несколько лет он все же нашел заинтересованных людей, некоторые из них платили ему немалые деньги за эти вопросы. В прошлом году вышла наша совместная с А.Н. статья по методике генерирования вопросов, а также его уже солидная брошюра «Золотые вопросы» по таким рубрикам: 1.Вопросы – величайшее чудо? 2.Интересен ли человеку человек? Оправдается ли правда? Совесть – лучший контролер? Труд – символ бессмертия? Деньги – добро или зло? Мобилка – надолго ли? Моделирование – конструирование конца света?

Однажды, несколько лет тому назад, в середине октября, он снова зашел к нам в отдел и снова, как уже не один раз стал убеждать нас в том, что «золотые вопросы могут улучшить нашу жизнь и перевернуть мир». Вечером того же дня он вернулся в свое село недалеко от Киева, в холодную, нетопленнную хату...

Утром он внезапно позвонил мне и тревожным голосом, прерывающимся плачем, сообщил следующее. Передаю наш диалог по памяти: \

– В.В., я сегодня не спал всю ночь, проплакал и обращаюсь к вам за помощью, потому что мне не хочется жить!

– Что случилось, уважаемый А.Н.?

– Вчера, когда я возвращался на маршрутном автобусе домой, ко мне пристал мой сосед по улице и на весь автобус начал позорить меня перед людьми. Он громко кричал, обвиняя меня в том, что я что-то «накапливаю», прячу от людей. Что я никому не нужен, живу бобылем-одиночкой, женщины меня не любят и бросают меня, ибо я болен и не могу их обеспечить деньгами... А потом подошел и начал хватать меня за нос и уши, бить и ругаться. Я ничего не мог сделать от обиды и стыда, поскольку он унизил меня перед людьми. Я пришел весь в слезах в свой дом, лег в холодную постель и начал рыдать и повторять его обиды. Утром я собрался поквитаться со своим обидчиком и положить конец своей никому не нужной жизни...

– А.Н., прошу Вас, прежде всего, успокоиться и сказать мне, хотите ли Вы получить от меня помощь и изменить ситуацию к лучшему?

– Хочу, но не знаю, можно ли это сделать в таком случае?

– Для этого Вам нужно несколько изменить свои мысли и поведение относительно себя и окружающих. Сможете ли Вы попробовать это сделать?

– Попробую, хотя и не очень верю в это.

– Скажите, пожалуйста, есть ли хоть одна толика правды в том, что говорил ваш сосед в автобусе?

– Нет, там была только ложь и оскорбление, хотя нет...

– Да, да, давайте разберем все по порядку. Он сказал, что Вы что-то накапливаете и прячете от людей, так ли это?

– Ничего я не накапливаю, хотя может что-то и есть...

– Итак, давайте выясним, правильно ли это относительно имеющихся у Вас книг «Золотые вопросы», много ли у Вас их осталось от полного тиража в 1000 экземпляров?

– Да, их осталось больше двухсот.

– Так может быть именно это имел в виду Ваш сосед и тогда можно признать, что он был прав, хотя и выражал это в оскорбительной для Вас форме?

– Да, он был прав...

– А не был ли он прав и тогда, когда говорил о Ваших болезнях?

– Да, хотя это неприятно, но он и в этом плане был прав...

– А не знает ли все село, что от Вас ушла жена – потому, что Вы не уделяли ей должного внимания из-за увлечения своими «Золотыми вопросами» и брошюрами?

– Да, все село об этом знает...

– И не секрет ли, что после смерти Вашей мамы, царство ей небесное, ни одна женщина не прижилась в Вашей хате?

– Да и об этом все знают...

– Так правы ли Вы, когда так сильно обижаетесь на человека, который сказал Вам правду и можно ли желать ему смерти, как Вы сказали об этом в начале нашего разговора?

– Нет, пожалуй, я неправ в этом, но что из этого получается? Все равно он мне враг.

– А давайте подумаем вместе, нужен ли Вам такой враг? Можно ли его превратить в друга, просто хорошего соседа, которого не следует бояться, что он Вам может сжечь дом?

– А как это сделать, я не хочу иметь врага и сам быть ему врагом.

– Вы верующий человек?

– Да.

– Ходите на богослужение в церковь?

– Да.

– А можете ли, как православный христианин, пойти к соседу и сделать то, что соответствует церковным канонам?

– Могу, но что мне надо сделать?

– Вы можете взять свои «Золотые вопросы» и подарить эту брошюру Вашему соседу, а также извиниться перед ним

за то, что вовремя не сделали это?

– Да, могу.

– А можете ли попросить прощения перед Богом и перед соседом за то, что приняли его слова за ложь и оскорбление и желали ему зла?

– Могу, и я это сделаю сейчас же...

– А как Вы себя сейчас чувствуете?

– Значительно лучше, В.В., я бегу мириться с соседом.

– Добавьте к книге еще 5 гривен на свечи за здравие соседа, его родителей и мое, и за упокой Вашей мамы...

Вечером следующего дня А.Н. снова позвонил и извинился за то, что побеспокоил меня своей проблемой и договорился о следующей встрече. Он сообщил, что подарил свою книжку соседу, и, хотя тот не проявил к ней особого интереса, однако был удивлен его поступком, ибо таким его еще никогда не видел.

Психотерапия такого типа апробирована нами также при предоставлении самоподдержки себе в период выхода на пенсию и преодоления состояния, знакомого почти всем начинающим пенсионерам – унижения, которое, однако, имело в нашем случае свои драматические коллизии и последствия для здоровья. Действенную помощь получили от нас на основе этой аксиопсихотерапии два клиента, униженные неконструктивными профессиональными отношениями с руководителями своих учреждений. Эта же психотерапия ослабила страдания нашей дорогой мамы в последний месяц ее земной жизни и снизила патогенное влияние этого трагического события на нашу семью, родственников и близких. Мы использовали элементы психотерапии этого вида как вспомогательной при медицинском лечении онкобольного человека, который, не без ее помощи, преодолел эту болезнь.

Предложенная психотерапия выступает действенным культурно-психологическим и аксиопсихологическим средством восстановления и утверждения ценности личности, ее чести и достоинства, в экстремальных, кризисных ситуациях их унижения. Проблемная личность реабилитирует и стабилизирует, опираясь на помощь подготовленного практического психолога, свой ценностный статус, целесообразно изменяя, возвышая его от уровней аксиоцида и аксиодепресии до уровней аксионормы-, аксиоцентра и аксионормы+ и выше (кроме диапазона аксиокульта), что приводит к нормализации ее состояния.

### 48.9. Психологическая коррекция, компенсация образа жизни и свойств личности молодежи и взрослых с патогенной психодинамической неконгруэнтностью с целью обеспечения их достойного вхождения и существования в условиях человеческой культуры

Разрабатываемая нами культурно-психологическая концепция личности позволяет определять не только пути нормального культурного развития личности, но и выявлять определенные отклонения в нем, в функционировании личности в случае ее неправильного, небезопасного для здоровья вхождения в культуру. В соответствии с этим, была разработана специальная технология консультирования клиентов, которым присуща так называемая патогенная психодинамическая неконгруэнтность личности [147].

Основные положения предложенной технологии коррекции и компенсации можно выразить в краткой форме следующим образом.

Каждый человек рождается с конкретным врожденным и поэтому неизменным типом темперамента, которому должны соответствовать определенные психодинамические показатели психической деятельности человека – сила, энергичность, работоспособность, интенсивность психических процессов, их подвижность, темп, скорость, эмоциональность и т.д. Тип темперамента определяет жесткие требования к психодинамическим характеристикам формирования и проявления онтогенетически новых свойств личности. Последние формируются в процессе психического развития и саморазвития человека на постоянной природной психофизиологической основе с определенными возможностями и ограничениями. Но по ряду причин внешнего (различные факторы культурного, социального, профессионального нивелирования), внутреннего (незнание своей индивидуальности) и интегративного (неумение гармонично сочетать внешнее и внутреннее) планов, указанные психодинамические характеристики личностных новообразований часто, более того – в массовом порядке, не отвечают природно заданным, что бессознательно или сознательно игнорируется людьми.

Вследствие этого возникает внешне и внутренне детерминированная психодинамическая неконгруэнтность, противоречивость свойств личности, которая при определенных обстоятельствах закономерно приводит к типологически определенным психосоматическим отклонениям и болезням, что заметил в свое время древнегреческий врач Гиппократ, а в наше время подтвердил профессор Б.И.Цуканов [197]. Такая неконгруэнтность и связанные с ней отклонения и болезни могут выступать факторами объективного и субъективного обесценивания личности, унижения ее достоинства и чести, а также блокирования ее способностей и одаренности. Зная неадекватный в данном отношении образ жизни и психодиагностически определенный профиль психодинамически неконгруэнтной личности, укоренившийся в ее структуру, можно ослабить патогенное влияние психодинамической неконгруэнтности на психическое и соматическое здоровье человека, а потому и на его аксиопсихологический статус, в значительной мере избавить его от отклонений и болезней – если использовать специальные средства коррекции, компенсации, возврата такой личности в состояние конгруэнтности. Последнее будет выступать и фактором возвышения достоинства и чести личности. Можно предположить, что на психофизиологическом уровне, в частности, на уровне темперамента граничат, взаимодействуют между собой, гармонично или противоречиво, биологические и социальные факторы развития личности как ценности. Более того, биологическая, наследственная основа становления уникальных человеческих качеств как ценностей во многом предопределяет становление последних как собственно психологически и социально ценных качеств личности. По нашему предположению, на этом уровне в значительной мере формируется уже в раннем детстве, в условиях семьи и ближайшего окружения, осознание субъектом своего человеческого достоинства, а несколько позже, по мере вхождения в общество – и чести. Именно в таком теоретическом контексте мы рассматриваем аксиологические аспекты разработанной консультативной технологии

Методологические предпосылки разработки и функционирования личностно центрированного консультирования

клиентов с патогенной психодинамической неконгруэнтностью состоят из ряда исходных принципов:

а) принцип личностного подхода как методологической основы осуществления всех этапов работы консультанта, он заключается в целостном понимании, изучении, коррекции, компенсации, гармоническом развитии личности - на базе культурно-психологической концепции личности, в центр которой положена трехмерная, поэтапно конкретизированная психологическая структура личности как наивысшей ценности;

б) принцип методологического единства объективной психодиагностики, интерпретации, коррекции и компенсации личностных отклонений неконгруэнтного клиента, межличностного взаимодействия психолога с заказчиками консультативного процесса и целостной последовательности этапов работы психолога;

в) принцип комплексной психодиагностики качеств личности клиента и его близких, особенно родителей, согласно указанной концепции личности, что обеспечивает процедуру психологического консультирования необходимой эмпирической базой – психодинамическими характеристиками таких подструктур личности, как психосоматика, психофизиология (темперамент), интеллект, опыт, самосознание, характер, направленность, общение, психосоциальность;

г) принцип целостной концептуальной интерпретации упорядоченного, согласно культурно-психологической концепции личности, массива тестовых данных о личности, сравнение между собой стабильных, врожденных психофизиологических ее качеств (специфических для каждого типа темперамента) и приобретенных в ходе онтогенеза качеств (психосоциальных, коммуникативных, мотивационных, характерологических, рефлексивных, образовательных, интеллектуальных, психосоматических), которые, как показывает практика, у значительной части клиентов могут быть несколько психодинамически автономными и не отвечать первым. А это позволяет выявить внутриличностные патогенные противоречия (определенные разновидности психодинамической неконгруэнтности) и производные от них психологические и психосоматические отклонения, болезненные состояния личности, ее противоречивые отношения в семье, поведении и обучении;

д) принцип культурно- и природосообразной гармонизации психодинамически неконгруэнтной личности на основе специальной программы перехода от психодинамической неконгруэнтности к конгруэнтности личности и образа ее жизни. Средствами осуществления этой программы выступают или психологическая коррекция неадекватного соотношения между психодинамическими характеристиками качеств личности, элементов образа жизни и психодинамическим статусом, представленным в свойствах темперамента, или (и) психологическая компенсация (в случае невозможности полной коррекции) посредством амортизации, снятия последствий патогенного действия на человека психодинамической неконгруэнтности личности и образа ее жизни;

е) принцип гармонизирущей коррекции психодинамически неконгруэнтной личности и образа ее жизни, перевода ее в более конгруэнтное состояние средствами воспитания и самовоспитания, специального тренинга, проектирования нового образа жизни личности, в том числе и режима жизнедеятельности, отказа от неконгруэнтногенных и выбора более адекватных типу темперамента конгруэнтных занятий, профиля обучения, профессии и т.п., в целом - закрепления нового, конгруэнтного статуса структуры личности и ее способа жизнедеятельности, учебной и профессиональной деятельности;

ж) принцип психологической компенсации остаточной, застарелой, необратимой психодинамической неконгруэнтности личности специальными средствами снижения, снятия противоречий неконгруэнтности так называемыми социально-психолого-индивидуальными амортизаторами;

з) принцип целенаправленного межличностного взаимодействия в ходе консультативной работы практического психолога с клиентами, что имеет своей целью достижение достаточного уровня осознания последними закономерностей возникновения, протекания и средств избавления от патогенных последствий психодинамической неконгруэнтности личности.

В соответствии с исходными принципами и теоретическим пониманием природы возникновения и течения патогенной психодинамической неконгруэнтности, предусматривается следующая процедура личностно центрированного консультирования:

1.Прием заказа от клиента и первоначальная идентификация личностной проблемы как конгруэнтно-психодинамической.

2.Проведение комплексного психодиагностического обследования личности клиента с помощью компьютеризированного или бланкового комплекса методик.

3.Осуществление концептуальной интерпретации комплекса психодиагностических данных и сведений о здоровье клиента, идентификация конгруэнтной или неконгруэнтной личности.

4.Разработка в ходе консультирования программы коррекции психодинамических стереотипов образа жизни и проявлений свойств личности клиента с патогенной неконгруэнтностью и воплощение этой программы в жизнь. Проведение в случае необходимости специального тренинга по повышению уровня конгруэнтности личности и образа ее жизни.

5.Анализ в условиях консультации имеющихся у клиента и формирование более адекватных средств компенсации, амортизации патогенной неконгруэнтности и контроль за ее внедрением в жизнь проблемной личностью и ближайшим окружением.

6.Формирование и закрепление в целом здорового, конгруэнтного образа жизни и конгруэнтного статуса личности клиента.

Психоконсультативная работа с психодинамически неконгруэнтными клиентами и их близкими должна осуществляться в полном соответствии с указанными методологическими принципами и положениями Этического кодекса психолога об ответственности, компетентности, защите интересов клиента, конфиденциальности, утверждении его чести и достоинства и т.д. [116, с. 504-509].

В дополнение к комплексному психодиагностическому обследованию личности клиента используется также специальный опросник относительно состояния его здоровья.

**Опросник о состоянии здоровья клиента.**

1.Считаете ли Вы себя абсолютно здоровым человеком? Подчеркните:
Да Нет
2.Жалуетесь ли Вы на состояние собственного здоровья?
Да Нет
3.Обращались ли Вы к врачу с жалобами на здоровье?
Да Нет
4.Какими болезнями Вы болели в своей жизни? Перечислите и запишите ниже:_____

5.Были ли у Вас расстройства, отклонения в функционировании, болезненные проявления в работе таких органов, как:
а) печень и желчный пузырь (подчеркните тут и далее)
Да Нет
б) сердце и сердечно-сосудистая система
Да Нет
в) почки
Да Нет
г) легкие
Да Нет
д) мозг (эпизодические или хронические головные боли)
Да Нет
е) желудок и кишечная система?
Да Нет
6.Есть ли у Вас хронические болезни?
Да Нет
7.Если есть хронические болезни, то какие? Напишите ниже:
_____
8.Лежали ли Вы в больнице и с какой болезнью?
Да Нет
_____
9. Оздоравливались ли Вы в санаториях или специальных медицинских центрах (в каких) и от каких болезней?
Да Нет
_____
10.Хотите ли Вы улучшить состояние своего здоровья?
Да Нет

Для выявления психодинамической конгруэнтности или неконгруэнтности следует осуществить специальный анализ, сравнение, сопоставление определенных фрагментов массива психодинамических данных в порядке, определяемом концепцией психологической структуры личности. При этом в центре такого сопоставления должны стоять свойства типа темперамента клиента и ожидаемые, зависящие от этого типа (но не только от него) психодинамические особенности других базовых подструктур личности. Ведь энергичность, интенсивность, подвижность, темп, цикличность, с которой происходит проявление свойств личности (они имеют процессуальную, а потому и психодинамическую природу) определяются в конце концов психодинамическими возможностями нервной системы, которые в значительной степени характеризуются типом темперамента.

В идеальном случае эти подструктуры личности – психосоматика, интеллект, опыт, самосознание, характер, направленность, общение, психосоциальность – должны функционировать с той же энергией, скоростью, темпом, на которую генетически, врожденно запрограммирована нервная система определенного типа. Конечно, возможны некоторые временные отклонения в ту или иную сторону психодинамических проявлений этих подструктур, например, в случае мобилизации, интенсификации в экстремальных условиях, релаксации и т. п. Но вслед за этим должны происходить демобилизация, дерелаксация, отдых, покой, возвращение к нормальному, типологически обусловленному уровню взаимосоответствия или конгруэнтности. Системным аргументом в пользу таких ожиданий выступает принцип целостности, единства личности. Однако такие ожидания не всегда оправдываются. Более того, часто наблюдается проявление неожиданных, противоположных случаев.

В ходе концептуальной интерпретации массивов психодиагностических данных у значительной части клиентов - подростков, юношей, молодых, взрослых людей – обнаруживается наличие определенных устойчивых дисгармоний личности, которые относятся нами именно к типу психодинамической неконгруэнтности, т.е. заметного или контрастного несоответствия, по параметрам психодинамики, между типом темперамента, как показателем генетически, врожденно заданной силы, подвижности, уравновешенности нервной системы человека, что является постоянным, практически неизменным психофизиологическим фундаментом личности, и другими ее психологическими подструктурами – психосоматической, интеллектуальной, компетентностной (опыт), рефлексивной, характерологической, мотивационной, коммуникативной, психосоциальной. Например, флегматоид, который, согласно всем ожиданиям, должен быть интравертом, демонстрирует в поведении и в результатах тестирования экстравертный тип характера, а холероид, наоборот – интравертный.

Личностные новообразования могут приобретать в ходе неадекватного в этом отношении воспитания и выбора образа жизни противоречивые, относительно заданных типом темперамента, психодинамические свойства, что и приводит в конечном счете к стойкой неконгруэнтности и как следствие – к психосоматическим и патопсихологическим, а вместе с ними и аксиопсихологическим отклонениям. Повторим, что соответствующие тенденции впервые были замечены еще Гиппократом. В наше же время они подтверждены профессором Б.И.Цукановым, а также санкт-петербургским психотерапевтом В.И.Гарбузовым [36]. Эти тенденции нашли свое

объяснение, относительно вероятных психологических механизмов их возникновения, течения и патогенного действия, в наших исследованиях и практике консультативной работы. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Еще древнегреческий врач Гиппократ выделял четыре типа темперамента – холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический. Заметим, что, как показал Б.И.Цуканов, порядок приведения типов в этом списке имеет принципиальный характер [199]. Холерический и флегматический темпераменты являются крайними типами в почти нормальном распределении количества представителей всех типологических групп и имеют противоположные психодинамические свойства и малую численность. Сангвиноидный, равновесный и меланхолоидный типы темперамента находятся внутри этого целостного диапазона типов темпераментов.

Холероидам (их в человеческой популяции 14%) свойственна сильная нервная система, они наиболее подвижны, по сравнению с другими, импульсивны, неуравновешены, с преобладанием возбудительного процесса над тормозным.

Сангвиноиды (их 44%) – сильные, уравновешенные, подвижные, работоспособные.

Равновесные (их 4%) – средний, среди других, тип темперамента, для которого свойственны промежуточные между сангвиноидами и меланхолоидами характеристики.

Меланхолоиды (их 29%) – относительно слабые, с низким уровнем работоспособности, чрезмерно эмоциональные, склонные к переутомлению и стрессам, чувствительные, тревожные.

Флегматоиды (их 9%), хотя и имеют сильную нервную систему, но инертны и медлительны, и в этом отношении заметно уступают другим типам темперамента.

Подчеркнем, что приведенные психодинамические свойства нервной системы являются врожденными, стабильными, практически неизменными на протяжении жизни.

Обратим внимание на то важное обстоятельство, которое определяется расположением представителей разных типов темперамента в разных местах их непрерывного диапазона. Данное обстоятельство имеет принципиальный характер, который, к сожалению, не осознается в полной мере современными психологами. Однако наш опыт свидетельствует о том, что между представителями разных типов темперамента в человеческом сообществе происходит определенное психодинамическое взаимодействие, которое вызывает различные нагрузки на нервную систему людей и, в целом, на личность.

Так, флегматоидам статистически противостоит преобладающая, более мобильная, чем они, часть популяции (91%), которая опережает их по темпу в совместной деятельности. Поэтому они, как правило, не успевают за другими типологическими группами, впадают в хронический, пожизненный цейтнот и, как следствие – в соответствующий стресс.

Холероидам же, наоборот, противостоит почти такая же большая по численности часть человеческого сообщества (86%), которая медлительнее их и тормозит их врожденный, более скоростной темп жизнедеятельности. Это в конечном счете приводит к некоторой дезорганизации их поведения, к соответствующему напряжению и стрессам противоположного типа.

Повторим еще раз впечатляющие данные Б.И.Цуканова о количественном составе типологических групп. Среди 100 человек репрезентативной выборки 14 относятся к холероидной группе, 44 – к сангвиноидной группе, 4 – к группе равновесных, 29 – к меланхолоидной, 9 – к флегматоидной типологической группе. Этот порядок и это количественное распределение представителей разных типов темперамента, повторяем, имеет принципиальный характер, из которого психологам, социологам, педагогам еще предстоит сделать соответствующие выводы.

Представим себе, что по полевой дороге с утра идет рота солдат, в составе из 100 человек. Когда в обед, на остановке, расспросить их или объективно определить их физическое и психическое состояние, то можно увидеть ярко отличающуюся типологическую картину. Холероиды почти не устали и выражают недовольство от слишком медленного темпа ходьбы. Сангвиноиды довольны, поскольку темп движения в строю почти соответствует их подвижному, сильному, уравновешенному темпераменту. Равновесные несколько устали, но, в целом, чувствуют себя нормально. Меланхолоиды же со слабой нервной системой выглядят наиболее утомленными и требуют продолжения отдыха, поскольку движение в общем строю для них оказалось слишком напряженным. Флегматоиды также демонстрируют усталость, но, главным образом, из-за чрезмерного темпа движения, который значительно превышает их «малоскоростные» возможности.

Если же таким «строем» представители указанных пяти типов темперамента движутся всю жизнь, то в конце концов выясняются тревожные факты, которые не осознаются до сих пор в полной мере ни педагогами, ни социологами, ни психологами, ни медиками, ни представителями других профессий. Мы можем утверждать, что такое тотальное пожизненное нивелирование совокупного движения представителей разных типов темперамента, существующее в человеческой культуре «равенства», жестко «давит» на психодинамические особенности психосоциального поведения, общения, мотивации, проявления черт характера, самосознания, опыта, интеллекта, психосоматики представителей неоднородного по своим врожденным типологическим свойствам «сообщества». Среди последствий такого «давления», к сожалению, существуют и патогенные, выступающие неосознаваемой «ценой» психодинамического нивелирования культурного, социального поведения, трудовой и профессиональной деятельности, правил школьной, семейной жизни и т.д.

В наших исследованиях обнаружено, что именно типологические группы флегматоидов и меланхолоидов испытывают наибольший «дискомфорт» в современном, чрезмерно динамичном водовороте жизни. Они чаще приходят на консультацию с определенными жалобами на здоровье, соответствующими указанным ранее взглядам Гиппократа и Б.И.Цуканова на психосоматические отклонения и «предпочитаемые» болезни для каждого типа темперамента. И это начинается уже в детском и подростковом возрасте и особенно – в период личностного и профессионального самоопределения старших подростков, когда «культурное», социальное «давление» на учеников со стороны жизненных ситуаций и требований выбора и овладения профиля обучения или профессиональной подготовки резко усиливается. Заметим, что поступление в школу, обучение, личностное и профессиональное самоопределение учащейся молодежи образуют важные этапы ее вхождения в культуру человечества, общества, т.е. этапы культурогенеза.

Однако, с жалобами к психологу обращаются и холероиды, и сангвиноиды. Эти два типа, имея лучшие психодинамические предпосылки для овладения заданной обществом и человеческой культурой совокупности нивелированных деятельностей, по сравнению с другими типологическими группами, в общей с ними активности

несколько детренируются и поэтому могут снизить эффективность своей деятельности, что при повышенной амбициозности приводит к парадоксальному, но реальному, стрессу дезорганизации у холероидов и стрессу неудовлетворенных амбиций у сангвиноидов.

Приведенные выше дисгармонии личности имеют устойчивый, хронический, даже пожизненный характер для значительной части представителей разных типологических групп.

Мы обозначаем проявления такой дизгармоничности, неадекватности, несоответствия культурно, социально, профессионально определенных форм активности и качеств личности, с одной стороны, и индивидуально, биологически заданных психодинамических свойств личности, прежде всего, темперамента, с другой, понятием психодинамической (психолого-типологической) неконгруэнтности. Этот термин использовал в свое время Л.С.Выготский, а несколько позже – известный американский психотерапевт К.Роджерс. Последний небезосновательно считал именно неконгруэнтность (в содержательном аспекте) между общением, самооценкой и опытом личности главным фактором возникновения некоторых неврозов.

Подчеркнем еще раз, что в наших исследованиях удивительным образом подтвердился тот исторический факт, что древнегреческий врач Гиппократ определял тип темперамента по наличию у человека тех или иных болезней. Еще 2400 лет назад они признавались им своеобразными медицинскими «спутниками» людей с разными типами темперамента. В наше время этот «забытый» факт обнаруживается экспериментально и это убедительно доказал выдающийся одесский психолог Б.И.Цуканов: для каждого типа темперамента может быть свойственна своя группа «предпочитаемых» болезней. При этом речь идет, прежде всего, о психосоматических болезнях, а не о наследственных, инфекционных, травматических, хотя, по нашим предварительным оценкам, подобная связь может распространяться и на эти группы болезней... Именно данное обстоятельство подразумевает народная пословица «Все болезни от нервов». Перечислим их еще раз, вслед за Б.И.Цукановым.

Для холероидов в неблагоприятных, неконгруэнтных условиях могут быть присущи такие болезни, как холецистит и гепатит, для сангвиноидов – инфаркт миокарда и артрит, для равновесных – болезни легких и почек, для меланхолоидов – инфаркт миокарда и инсульт мозга, для флегматоидов – язва желудка и т.д.

Понятно, что появление указанных отклонений и болезней в течение жизни может происходить постепенно и четко проявляться во взрослом возрасте. Однако наша практика свидетельствует о том, что первые их признаки появляются уже в раннем детском, а более отчетливые проявления – в подростковом и юношеском возрасте, когда процесс личностного и профессионального самоопределения приобретает интенсивный характер («второе рождение человека»). По предварительным данным, острая неконгруэнтность в подростковом возрасте только начинает фиксироваться в качествах личности и поэтому в значительной степени носит обратимый характер.

Какие же комбинации качеств личности можно считать конгруэнтными, а какие – неконгруэнтными, угрожающими здоровью подростков, юношей, молодых людей в период жизненного и профессионального самоопределения, взросления, и какие профили и профессии способствуют этому в каждом типологическом случае.

Приведем пять групп этих качеств – соответственно пяти типам темперамента, хотя этих типов может быть значительно больше (до 41 типа, что определяется количеством шагов, в 0,01 сек., при определении тау-типов по методике Б.И.Цуканова во всем их диапазоне от 0,7 до 1,1 сек.)

Для выявления психодинамической неконгруэнтности необходимо сопоставить ожидаемые по имеющемуся типу темперамента конгруэнтные проявления личности с реальными, наблюдаемыми или протестированными психодинамическими характеристиками свойств личности. Чтобы избежать угрозы утонуть в «дурной бесконечности» эмпирических данных, рассмотрим лишь некоторые основные проявления психодинамической неконгруэнтности личности и образа ее жизни для каждого типа темперамента и постепенно раскроем процедуру выявления неконгруэнтности.

Так, для неконгруэнтных представителей холероидной группы обычно присуща такая комбинация свойств личности, как амбиверсия-интраверсия, узкая мотивация, эмоциональная лабильность для «чистых» холероидов и эмоциональная стабильность для тех холероидов, которые приближаются к граничащему с холероидной группой «чистому» сангвинику, низкий уровень развития коммуникативных и организационных склонностей, «кабинетные», «сидячие» роли и профессии.

Для неконгруэнтных представителей сангвиноидной группы это сочетание таких свойств, как интраверсия, суженная мотивация, эмоциональная стабильность, низкий уровень развития коммуникативных и организационных склонностей, пассивные в двигательном плане роли и профессии.

Для неконгруэнтных представителей равновесной группы свойственно одновременное сочетание противоположных по психодинамике свойств личности, которые как бы разрывают их, «растягивают», в противоположные стороны, учитывая их среднее положение между типами темперамента с альтернативными психодинамическими свойствами, например, экстраверсией и интраверсией, вовлеченность в скоростные и медлительные занятия и профессии и т.д.

Для неконгруэнтных представителей меланхолоидной группы присуща комбинация таких свойств, как экстраверсия, эмоциональная стабильность, широкая мотивация и развитые коммуникационные и организационные склонности, слишком активные в двигательном плане роли и публичные профессии.

Для неконгруэнтних представителей флегматоидной группы данная комбинация включает экстраверсию, эмоциональную лабильность, широкую мотивацию и развитые коммуникативные и организационные склонности, скоростные по своему исполнению роли и профессии.

Интересным, по экспериментальным данным Б.И.Цуканова, оказался факт доминирующей направленности во времени в будущее всех холероидов и примерно половины сангвиноидов и, наоборот, – преобладающей направленности в прошлое всех флегматоидов и примерно половины меланхолоидов. Понятно, что профессии, роли и занятия, которые по своему предмету и средствам «направлены» в противоположное для указанных типов направление, могут выступать фактором мотивационно-типологической неконгруэнтности.

Исходя из приведенных выше данных, можно выделить профили занятий и профессии, которые является потенциально вредными, неблагоприятными в плане здоровья для представителей той или иной типологической

группы, и которые следует избегать ученикам, чтобы предотвратить ухудшение состояния своего здоровья.

Так, для холероидов таковы все профессии и занятия, связанные с малой подвижностью, суженным кругом общения, малой энергоемкостью, например, профессии бухгалтера, диспетчера, художника и т.п., а наиболее благоприятны – профессии социолога, филолога, менеджера, хореографа, актера, педагога, спортсмена и т.д.

То же самое можно сказать и о представителях сангвиноидной группы, для которых благоприятными являются такие профили, как управленческий, бытового обслуживания, спортивный, лингвистический и т.д. Им не подходят должности подчиненных, управляемых, тех, кого ведут.

Представители равновесного типа могут родиться в семье, где отец и мать имеют близкие типы темперамента и тогда это будет исключать появление неконгруэтности, однако могут быть случаи, когда родители имеют противоположные типы темперамента – тогда создаются условия для возникновения опасных проявлений неконгруэнтности и появления соответствующих болезней, с чем нам пришлось столкнуться в консультативной практике.

Для меланхолоидов противопоказаны профессии, связанные с чрезмерной подвижностью, социальной активностью, публичным общением, ответственностью, конфликтами и т.д., то есть профессии педагога, актера, менеджера, экономиста, юриста, управленца и т.п. Наоборот, для них подходят «индивидуальные», «кабинетные», «сидячие» профессии – естественно-научного, гуманитарного, компьютерно-информационного, дизайнерского, искусствоведческого, художественно-эстетического профилей, народных ремесел и др., но при условии четкого соблюдения режима труда и отдыха.

То же самое можно сказать и о флегматоидах, для которых вредными являются «скоростные», «коммуникативные» профили, публичные занятия, профессии, например, хореографа, менеджера, спортсмена, водителя, лектора и т.п. Наиболее целесообразны для них профессии философа, психолога, историка, археолога, архивариуса, переводчика (письменного, а не разговорного плана), искусствоведа, адвоката, кабинетного ученого и т.д.

Указанные выше виды комбинаций личностных качеств инверсивно, «контрастно» неконгруэнтных подростков и юношей могут быть дополнены вариантом так называемой пролонгированной личностной неконгруэнтности, когда присущие представителю того или иного типа темперамента свойства предельно усиливаются, обостряются. Например, флегматик становится еще более флегматичным, т.е. более замкнутым, более медлительным, эмоционально инертным и т.д. В таком случае акцентированные свойства типа темперамента приводят к еще большему несоответствию между предельными психодинамическими качествами таких индивидов и динамическими (скорость, энергетика) требованиями профессии и жизни. На рис. 4 приведено графическое изображение зон инверсивной и пролонгированной характеро-типологической неконгруэнтности между экстраверсией (интраверсией) и типом темперамента.

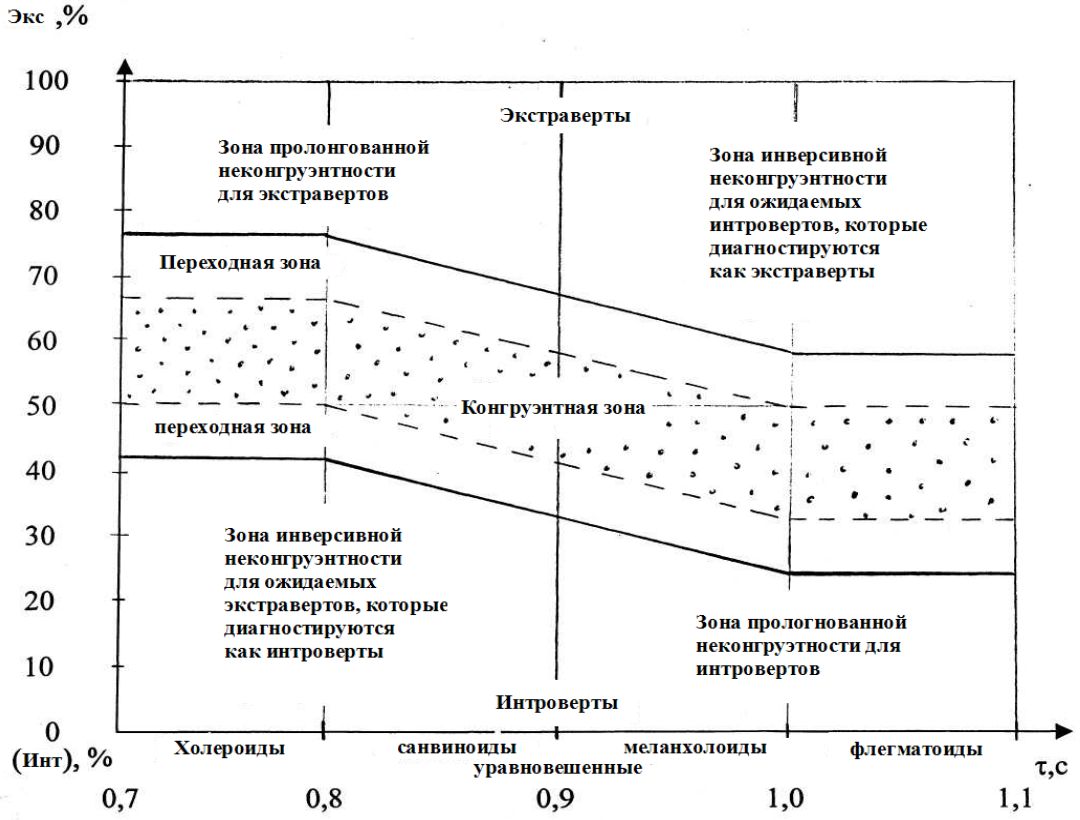



Рис. 4. Графическое изображение зон характеро-типологической конгруэнтности и неконгруэнтности личности по показателям экстраверсии (интраверсии). ***Примечание**: τ – показатель типа темперамента (τ-тип) по Б.И.Цуканову, в сек., Экс (Инт) – количественные показатели экстраверсии (интраверсии), в %.*

Итак, ценой неправильного, с точки зрения реализации психодинамических возможностей конкретного типа темперамента, выбора подростком вида занятий, профиля обучения, а далее, уже юношей, взрослым профессии, может стать появление неконгруэнтности и соответствующего ей риска и фактического возникновения психосоматических отклонений и болезней. Повторим еще раз, что в соответствии с указанными неблагоприятными, неконгруэнтными условиями для некоторых неконгруэнтных холероидов могут быть присущи такие психосоматические болезни, как

холецистит и гепатит, для сангвиноидов – инфаркт и артрит, для равновесных – болезни легких и почек, для меланхолоидов – инфаркт и инсульт (а при особо неблагоприятных условиях, например, при генетически унаследованной болезненности, худощавости и т.д. – болезни других типов темперамента), для флегматоидов – язва желудка.

Добавим, что в нашей консультативной практике выявлен более широкий спектр болезненных отклонений, которые концентрируются вокруг наиболее уязвимых для каждого типа темперамента органов: печени и желчного пузыря – для холероидов; сердца и суставов – для сангвиноидов; легких и почек – для равновесных; сердца и мозга – для меланхолоидов; желудочно-кишечного тракта – для флегматоидов. Эти отклонения проявляются в широком диапазоне выраженности – от эпизодических до хронических, от функциональных расстройств и временных болей – до продиагностированных клинических форм болезней, с которыми клиент уже обращается к врачам и проходит курс лечения.

Однако роковой неизбежности появления таких болезней может и не быть, если правильно выбирать свои занятия, адекватно осуществлять личностное, житейское, семейное, профессиональное самоопределение. В этом человеку может помочь практический психолог, опирающийся в своей работе на систему распознавания неконгруэнтности и способы ее психологической профилактики и терапии.

По данным наших исследований, в том числе – проведенного в 2003 году с участием 174 старшеклассников, которые поступали в Киевский естественно-научный лицей № 145 МОН Украины, более трети подростков (36,8%) имела на момент вступительного тестирования острую неконгруэнтность с явными психосоматическими отклонениями и болезнями. Они были сведены в кризисные группы, с которыми школьный психолог должен был работать после зачисления в лицей (см. таблицу 4).

Таблица 4.

**Сводные данные по ученикам (VII-VIII-IX классы), протестированным при помощи компьютеризованного психодиагностического комплекса КПДК-96 при поступлении в естественно-научный лицей № 145 г. Киева и распределенным на типологические группы.**

| Холероиды (14%) | | | | | Сангвиноиды (44%) | | | | | Равновесные (4%) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nx | К | НеК | ПрК | Ж-Б | Nc | К | НеК | ПрК | Ж-Б | Np | К | НеК | ПрК | Ж-Б |
| 16 | 9 | 7 | 8 | 2 | 44 | 4 | 40 | 28 | 15 | 6 | 0 | 6 | 2 | 2 |
| 9,2 | 56,2 | 43,8 | 50,0 | 12,5 | 25,3 | 9,1 | 90,9 | 63,6 | 34,1 | 3,4 | 0 | 100 | 33,3 | 33,3 |
| Меланхолоиды (29%) | | | | | Флегматоиды (9%) | | | | | Весь контингент (100%) | | | | |
| Nx | К | НеК | ПрК | Ж-Б | Nф | К | НеК | ПрК | Ж-Б | N | К | НеК | ПрК | Ж-Б |
| 59 | 6 | 53 | 36 | 24 | 49 | 2 | 47 | 27 | 21 | 174 | 21 | 153 | 101 | 64 |
| 33,9 | 10,2 | 89,8 | 61,1 | 40,7 | 28,2 | 4,1 | 95,9 | 55,1 | 42,8 | 100 | 12,1 | 87,9 | 58 | 36,8 |

***Примечание:*** *N – количество учеников (общее и по типологическим группам, в верхней строчке - количество лиц, в нижней строчке – процент к количеству в общей или в типологических группах).*

*К – количество конгруэнтных учеников.*

*НеК – количество неконгруэнтных учеников.*

*ПрК – количество учащихся (родителей), пришедших на консультацию к психологу.*

*Ж-Б – количество учеников, которые жаловались на болезненность и имели продиагностированные болезни.*

При сравнении типологических групп между собой оказалось, что по результатам интерпретации тестовых данных количество неконгруэнтных среди холероидов почти вдвое меньше, чем в других типологических группах (43,8% против 90,9% в сангвиноидной группе, 100% в равновесной группе, 89,8% – в меланхолоидной группе и 95,9% – в флегматоидной). Холероидов пришло меньше на консультацию к психологу (всего 50% от общего их числа) и лишь каждый 8-й из них (12,5%) жаловался на здоровье.

Больше всего жалоб на здоровье высказывали представители флегматоидной (42,8%) и меланхолоидной (40,7%) групп, что можно было ожидать, сопоставляя их психофизиологические возможности (слабость, чувствительность, тревожность, замкнутость, склонность к переутомлению меланхолоидов и медлительность, нехватка времени флегматоидов) с требованиями учебной деятельности (высокий темп, чрезмерные нагрузки и т.п.). При переходе от предыдущего этапа общеобразовательной подготовки в обычной школе, к следующему этапу профильной подготовки в лицее, показатели неконгруэнтности и болезненности могут стать еще выше, если не осуществлять консультативную и коррекционную работу силами школьной психологической службы.

Следовательно, наличие в психодиагностическом комплексе методик, позволяющих объективно выявлять тип темперамента и такие качества личности, как экстраверсия-интраверсия, эмоциональная стабильность-эмоциональная лабильность, интересы и склонности к определенным дисциплинам, коммуникационные и организационные способности, психосоциальные роли и профессии и т.д., позволяет при определении острой неконгруэнтности, выявить у учащихся патогенные тенденции психосоматического плана.

Включение в состав компьютеризованного психодиагностического комплекса модифицированного С.И.Подмазиным опросника для идентификации типа акцентуации характера у подростков позволяет также выявлять патопсихологические тенденции неконгруэнтных старшеклассников. Ведь известно, что выделенные К.Леонгардом типы акцентуации, как пограничные между нормой и патологией черты характера, выступают в виде определенных маркеров угрозы именно психических отклонений и болезней.

Так, гипертимный тип акцентуации характера обнаруживает тенденцию или, точнее, опасность возникновения гипоманиакальных состояний, циклоидний тип – маниакально-депрессивного психоза, астено-невротический тип – неврастении, сензитивний тип – возникновения комплекса неполноценности, тревожно-педантичный тип – психастении, интравертированний тип – шизофрении, возбудительный тип – эпилепсии, демонстративный тип – истерии, неустойчивый тип акцентуации – абулии, то есть слабоволия.

Среди протестированных нами старшеклассников почти 80% имели тот или иной тип акцентуации и примерно 40% этих акцентуаций совпадали с острой психодинамической неконгруэнтностью между типом темперамента и другими базовыми свойствами юной личности.

Следовательно, использование предложенного нами компьютеризованного психодиагностического комплекса в контексте личностного подхода и новейшей концепции темперамента Б.И.Цуканова позволило выявить возможный механизм возникновения патогенной психодинамической неконгруэнтности у подростков, юношей, молодых людей в период личностного и профессионального самоопределения. Этот механизм требует своего дальнейшего изучения, конкретизации и главное – поиска путей преодоления связанных с ним патогенных тенденций. Но уже на данном этапе работы могут быть намечены пути устранения указанных негативных тенденций специальными средствами деятельности практического психолога.

На протяжении более 25 лет консультативной работы (продиагностировано свыше 4000 детей, подростков, юношей, молодых и взрослых людей в возрасте от 4 до 55 лет, из которых более 1500 обратились к нам за консультативной помощью), была накоплена определенная статистика и опыт концептуальной интерпретации различных видов неконгруэнтности, что позволяет осуществлять достаточно точную идентификацию психодинамической неконгруентности у клиента, если она у него имеется.

Основой для процедуры идентификации выступает классификация видов психодинамической неконгруэнтности по следующим основаниям:

1) Онтогенетические, в зависимости от возраста – ребенка, подростка или юноши, – когда происходит зарождение и становление неконгруэнтности в условиях расширения референтной для них общественной среды:

– 1-го рода, в возрасте от рождения до одного года жизни в системе «ребенок – мать – отец», особенно в тех случаях, когда ребенок рождается с типом темперамента, противоположным типам темперамента матери и отца;

– 2-го рода, в возрасте от 1 года до 3-6 лет жизни, в системе «ребенок – семья – род», особенно при оппозиции типа темперамента ребенка типам темперамента матери, отца, бабушки, дедушки, братьев, сестер;

– 3-го рода, в возрасте от 6 до 17 лет жизни, в системе «ребенок, подросток – группа, класс», при взаимодействии детей с противоположными, контрастными типами темперамента, с «контрастными» технологиями воспитания и самовоспитания;

– 4-го рода, в возрасте от 17-20 лет и далее по этапам жизни, в системе «человек – учебный или трудовой коллектив – профессиональный круг, общество, государственные структуры».

Указанные «роды» неконгруэнтности определяются различными онтогенетическими типологическими диспозициями, которые постепенно насыщаются и усложняются в течение жизни и нуждаются в квалифицированной и последовательной расшифровке в ходе консультации;

2) содержательно-психологические основания: психосоциально-типологическая, коммуникативно-типологическая, мотивационно-типологическая, характеро-типологическая, рефлексивно-типологическая, компетентностно-типологическая, интеллектуально-типологическая, эмоционально-типологическая, физиолого-типологическая, психосоматико-типологическая и другие виды неконгруэнтности;

3) качественно-ступенчатая: начальная, обратимая, промежуточная с элементами обратимости и необратимости, окончательная или застаревшая необратимая форма неконгруэнтности;

4) по полярности несоответствия: пролонгированная, переходная и инверсионная неконгруэнтность - в зависимости от того, входят ли ее показатели в зону конгруэнтности, в переходную зону слабой неконгруэнтности или в зоны с острой неконгруэнтностью, т.е. с недомерным или чрезмерным развитием и проявлением неконгруэнтных свойств личности. Например, может быть конгруэнтный флегматоид с нормальным проявлением интравертированости, однако может быть флегматоид с пролонгированной неконгруэнтностью, т.е. с избыточной интравертированостью, но может быть и флегматоид с инверсивной неконгруэнтностью, для которого свойственна экстравертированость (см. рис. 5);

5) структурно-комбинированные основания: моно- или полинеконгруэнтность, представленная одним или комплексом родов, видов, форм, полярностей неконгруэнтности.

Отметим, что нашим опытом охвачены в разной степени лишь некоторые роды, виды, полюсы психодинамической неконгруэнтности личности. К тому же картина психодинамической неконгруэнтности может усложняться за счет наличия не только первичной неконгруэнтности между типом темперамента и другими базовыми свойствами личности, но и так называемой вторичной (и даже третичной) неконгруэнтностью, в основе которой лежат сформированные в зрелом возрасте устойчивые новообразования, так называемые функциональные органы, которые становятся новыми, наряду с темпераментом, стереотипными центрами определения психодинамики поведения, с которыми также следует считаться.

В ходе концептуальной интерпретации комплекса психодиагностических данных о клиенте психолог дополняет в ходе собеседования с подростком, с его родителями эмпирические данные относительно него и родственников с целью более точной идентификации той или иной разновидности неконгруэнтности и ее патогенных последствий (см. вопросник о состоянии здоровья клиента). На этой основе разрабатывается индивидуально и семейно ориентированная программа коррекции или компенсации последствий неконгруэнтности личности и дальнейшей гармонизации ее развития.

Рассмотрим, в качестве примера, психодиагностические данные, полученные с помощью КПДК-1996 у подростка Д.М., 14 лет, «чистого» холерика, у которого в ходе концептуальной интерпретации выявился целый «букет» неконгруэнтностей:

а) пролонгированная характеро-типологическая неконгруэнтность (экстраверсия на уровне 77%, что превышает конгруэнтное для холерика проявление экстраверсии – по тесту С.Е.Айзенк). Об этом свидетельствует также наличие гипертимной, Г-10 < 11 баллов, и демонстративной, Д-9 < 9+2 = 11 баллов, акцентуаций – по тесту акцентуаций характера С.И.Подмазина;

б) Инверсионная эмоционально-типологическая неконгруэнтность, поскольку величина эмоциональной лабильности, 64%, выходит за пределы зоны конгруэнтности у холерика для этого показателя;

в) Инверсионная, психосоматико-типологическая неконгруэнтность, проявляющаяся в безразличии мальчика к

физической культуре и спорту, ФиС = 0% – по тесту ОДАНИ;

г) Инверсионная, физиолого-типологическая неконгруентнисть по продолжительности сна – по данным родителей, сын спит 8-9 часов, не высыпается, а должен спать, по нормативам, установленным Б.И.Цукановым, 10-11 часов, в том числе и днем;

д) Инверсионная, мотивационно-типологическая неконгруэнтность, проявляющаяся в невысоком общем индексе развития направленности, МЕс = 6,4% – по тесту ОДАНИ, что не соответствует конгруэнтному для холероидов уровню направленности, в том числе и в будущее (более 15-20%) .

Свойственная подростку неконгруэнтность имеет комбинированную, промежуточную, с элементами обратимости и необратимости, 1-го, 2-го, 3-го рода, характеристику и может быть частично откорректирована по определенной программе. Как сообщили на консультации родители, у подростка выявлена хроническая болезнь – дискинезия желчных путей, он стоит на диспансерном учете, каждый год они всей семьей выезжают на минеральные воды в Моршин.

В соответствии с результатами идентификации неконгруэнтности личности подростка, ему и родителям, после продолжительной беседы с элементами рациональной психотерапии, была предложена программа изменения образа жизни, которая содержала, в частности, следующие рекомендации:

а) несколько уменьшить (на 10-20%) круг общения, но лучше его организовать (были жалобы родителей на неорганизованность, импульсивность, конфликтность отношений сына с окружающими и т.п.);

б) значительно лучше использовать гармонизирующие возможности занятий искусством: подросток уже начинал писать стихи, занимался музыкой, вокалом, но бросил;

в) найти и овладеть адекватным видом спорта, комплексом физических упражнений для ежедневных занятий физической культурой утром и вечером, чтобы увеличить моторную, двигательную нагрузку на организм и нервную систему;

г) увеличить до 10-11 часов продолжительность сна, ввести по возможности дневной сон в течение 1-2 часов;

д) найти тему собственного творческого личностного проекта в области научных дисциплин - физики (интерес к этой дисциплине достигает уровня 41% по тесту ОДАНИ), техники (50%), математики (58%), изобразительного искусства (41%), чтобы лучше удовлетворить конгруэнтное для холерика устремление в будущее, а также – реализовать огромный потенциал интеллектуальной одаренности ребенка (суммарный IQ = 158%, при пороге одаренности в 140%).

Через несколько месяцев после консультации от родителей мальчика поступила информация о том, что физическое состояние и психическое самочувствие их сына значительно улучшились.

Программа психологической коррекции конкретной патогенной неконгруэнтности клиента предусматривает адекватные и действенные изменения в структуре личности, образе жизни, отношениях в семье и в референтном окружении. Стратегическое направление такой коррекции заключается в максимально возможном возвращении к конгруэнтности личности и ее взаимодействия с окружением. В случае необходимости, в такую программу включаются средства воспитания, самовоспитания, выбора (перевыбора) адекватных занятий и профиля обучения, профессиональной подготовки, трудовой и профессиональной деятельности, производится уточнение режимов жизнедеятельности. Такую же цель должны ставить и достигать психологические тренинги, элементы рациональной психотерапии и т.п., которые могут вывести показатели направленности, черт характера, эмоциональности и т.д. из зоны неконгруэнтности в переходную зону и зону конгруэнтности и тем самым прекратить действие внутриличностных патогенных факторов.

Внутриличностная психодинамическая неконгруэнтность подростков и юношей, возникающая из-за неправильного выбора занятий, профиля обучения и профессиональной подготовки, может быть устранена в этом возрасте, если она не приобрела необратимого характера. Заметим, что на последующих возрастных периодах такая неконгруэнтность фиксируется, укореняется, застаревает и становится стойким внутренним фактором патологизации личности. В подростковом же возрасте неконгруэнтность может быть снята специальными средствами школьной психологической службы – психологическим консультированием, правильной профориентацией, коррекцией и т.д.

Повторим еще раз, что общее направление работы психолога в этом плане заключается в возвращении неконгруэнтной личности и ее социального поведения, учебной и профессиональной деятельности в русло конгруэнтности. Если же речь идет о психологическом консультировании старшеклассников, то в ходе его проведения ученику и родителям следует посоветовать тот профиль обучения или будущую профессию, в целом, образ жизни, который наиболее конгруэнтен типу темперамента юной личности. Советы этого плана в общем, схематическом виде приведены выше. В дальнейших исследованиях этот аспект проблемы гармонизации профессионального самоопределения юной личности должен быть уточнен и конкретизирован.

При наличии застарелой, необратимой неконгруэнтности, если конгруэнтно ориентированная коррекция затруднена или до конца невозможна, используются методы компенсации, так называемой амортизации патогенного действия неконгруэнтности. В качестве таковых выступает комплекс определенных социальных, психологических, поведенческих, биопсихологических амортизаторов.

Эти средства амортизации действуют в режиме динамического уравновешивания, действуя параллельно и смягчая негативные последствия патогенной психодинамической неконгруэнтности.

Действие амортизаторов заключается в снятии свойственного для неконгруэнтности напряжения. В нашей консультативной практике постепенно определился ряд приемов амортизации. Как таковые мы выделяем случайные (находящиеся и используемые родителями и детьми интуитивно, спонтанно, путем «проб и ошибок») и систематические (что является результатом специальной целенаправленной работы родителей и самого ребенка, а также – психолога), псевдоамортизаторы (алкоголь, никотин, наркотики, девиантное поведение, секс и т.д.) и настоящие (любовь в большинстве ее проявлений, продуктивное творчество, высокое искусство, духовные поиски и находки, положительные эмоции и чувство удовлетворения от интеллектуального, трудового, профессионального успеха, юмор, адекватная для типа темперамента физическая культура, любимое хобби и т.д.), внешние и внутренние, неосознаваемые и осознаваемые, эпизодически и регулярно действующие, фрагментарные и комплексные, искусственные и естественные и т.д. Схематически система амортизаторов представлена в таблице 5.

Таблица 5

**Социально-психолого-индивидуальные амортизаторы неконгруэнтности личностного развития.**

| А | | Б |
|---|---|---|
| Случайные амортизаторы, которые находятся родителями и детьми интуитивно, спонтанно, путем «проб и ошибок» | | Систематические, являющиеся результатом целенаправленной работы психолога з родителями и самим ребенком |
| Псевдоамортизаторы: алкоголь, табакокурение, наркотики и т.п. | | Настоящие: любовь в большинстве ее проявлений, продуктивное творчество, духовные поиски, искусство, позитивные эмоции трудового, профессионального успеха, хороший психологический климат в семье, в школьном окружении, юмор, адекватная физическая культура, толерантность, любимое хобби и т.п. |
| Внешние: девиантное поведение, секс | ⇒ | Внутренние: наличие духовных личностных идеалов и ценностей Добра, Красоты, Истины, в отдельных случаяхх – религиозность и преданность духовным ценностям Веры, Надежды, Любви |
| Неосознаваемые: TV и компьютерная зависимость, увлечение псевдоидеалами | | Осознанные: целенаправленно сформированный смысл жизни, высокая цель, гуманистические ценности, рефлексия, самопознание и самосовершенствование |
| Эпизодические, кратковременные и ситуационные | | Регулярные, долговременные, которые действуют в течение всего жизненного пути |
| Фрагментарные, которые касаются отдельных родов, видов, форм и полярностей психодинамической неконгруэнтности | | Комплексные, которые охватывают большинство определенных разновидностей психодинамической неконгруэнтности |
| Искусственные: химические и фармакологические (кофе, алкоголь, антидепрессанты, снотворные и другие медикаменты) | | Естественные: здоровый конгруэнтный образ жизни со всеми его составляющими |

В ходе компенсации следует осуществлять переход от искусственных к естественным, от псевдоамортизаторов к настоящим, от внешних к внутренним, от неосознаваемых к осознаваемым, от случайных к систематическим, от фрагментарных к комплексным, от эпизодических к регулярным амортизаторам.

Программа компенсации осуществляется в режиме разделения функций между психологом, клиентом, его родителями и близкими, с отработкой некоторых задач как в условиях непосредственной консультации, собеседования, так и в постконсультативном режиме – дома, в семье, в школе, внешкольных, высших учебных заведениях и т.д.

Так, если молодой человек неправильно, но сознательно избрал «неконгруэнтную» профессию, не может от нее отказаться и обречен платить определенную патогенную «цену» за неадекватное его типу темперамента направление профессионального самоопределения, то ему следует посоветовать сознательно использовать тот или иной тип амортизатора, чтобы пожизненно динамически компенсировать негативное воздействие факторов неконгруэнтности. Следует отметить, что такой механизм снятия патогенного давления со стороны факторов неконгруэнтности, на наш взгляд, бессознательно используется в массовом порядке людьми, за что, в случае применения, например, псевдоамортизаторов (алкоголь, курение, наркотики и т.п.), человек расплачивается рядом новых болезней. Устранение с самого начала этого ряда причин и следствий в условиях личностного, профессионального, жизненного самоопределения молодых людей может сохранить их здоровье в будущем.

В случае необходимости, с клиентом и его близкими проводится тренинг по повышению уровня психодинамической конгруэнтности личности и ее образа жизни, который включает следующие этапы:

а) углубленное осознание клиентом и его референтным окружением необходимости психологического консультирования, коррекции и компенсации психодинамической неконгруэнтности личности;

б) предоставление клиенту конкретной информации о его психодинамическом неконгруэнтном состоянии, его причинах и патогенных последствиях в значимых для лучшего восприятия и понимания формах;

в) творческая разработка консультантом вместе с клиентом и его близкими плана первоочередных антипатогенных действий и перспективной программы саногенных мероприятий, проекта гармонической жизни;

г) определение конкретных условий, инструментальных средств, режимов эффективного воплощения плана, программы и проекта конгруэнтного образа жизни;

д) эмоциональный контроль и последовательное закрепление всех составляющих компонентов конгруэнтного образа жизни личности.

В целом, предложенный методологический подход к гармонизации личности устраняет или минимизирует патогенные риски, связанные с психодинамической неконгруэнтностью. Этот подход в значительной мере объясняет вероятные факторы некоторых «болезней цивилизации», которые берут свое начало в период первого и второго рождения личности – в детском и подростковом возрасте, когда начинается и осуществляется интенсивное личностное, а в старшем подростковом возрасте и профессиональное самоопределение.

Раскроем еще раз в обобщенной форме суть предложенного консультативно-коррекционно-компенсаторного подхода.

Человек, по причине своей неполной осведомленности в мире занятий, профессий и особенно - по причине недостаточного знания и понимания собственной личности, часто допускает неправильное, неадекватное личностное и профессиональное самоопределение, не осознает несоответствия свойств своей личности требованиям жизни и профессии. Вследствие этого возникает неконгруэнтность между базовыми личностными качествами и типом

темперамента, которая может выступить источником патогенного процесса в определенном патопсихосоматическом и патопсихологическом направлении.

Чтобы остановить этот процесс, следует обратиться к комплексной психодиагностике, выявить вид патогенной неконгруэнтности, задействовать соответствующие консультативные, коррекционные, компенсационные меры - с целью возвращения личности и поведения клиента в конгруэнтное состояние либо компенсировать, смягчить или снять негативное действие факторов неконгруэнтности с помощью адекватных амортизаторов.

Представленная технология личностно центрированного психологического консультирования, коррекции и компенсации проверена на протяжении более чем двадцатипятилетней работы автора с детьми, подростками, юношами, студентами, молодыми и взрослыми людьми и продемонстрировала свою эффективность.

Однако, данная технология должна быть уточнена и усовершенствована в ходе дальнейших исследований, в том числе и в сотрудничестве с медицинскими и педагогическими работниками, с родителями и их детьми. Ее дальнейшее улучшение может уменьшить угрозу для психического и физического здоровья клиентов с патогенной психодинамической неконгруэнтностью.

Рассмотрим несколько примеров острой психодинамической неконгруэнтности личности и консультирования на основе предложенной личностно центрированной технологии.

Один из первых тяжелых случаев патогенной неконгруэнтности в нашей практике психологического консультирования был связан с девушкой С., 17 лет, выпускницей одной из физико-математических школ г. Киева. К нам обратилась ее мать, учитель физики этой школы, с жалобами на ухудшение состояния здоровья дочери после выпускных экзаменов. Тогда, по данным медицинского обследования, ей был поставлен диагноз «вегето-сосудистая дистония циркуляторного типа». Из-за угрозы дальнейшего ухудшения здоровья врачи запретили девочке поступать в высшее учебное заведение, поэтому она устроилась на должность лаборанта в научно-исследовательский институт, потеряв надежду на продолжение обучения.

Девушке было предложено пройти комплексное психодиагностическое обследование в психологической службе школы на КПДК-1991, в ходе которого было выяснено, что она принадлежит к меланхолическому типу темперамента (тау-тип по методу Б.И.Цуканова равнялся 0,98 сек.), имеет слишком высокий, как для меланхолика, уровень эмоциональной лабильности (81% по соответствующей шкале личностного опросника С.Е.Айзенк), интравертированности (94% по соответствующей шкале того же опросника), при индексе слабости нервной системы 60% (по используемому в то время опроснику ВНД). Девушка окончила школу на «четверки» и «тройки», имела индекс проявления интеллектуальных способностей ниже среднего уровня – IQ=88% (по батарее южнокалифорнийских тестов и тесту структуры интеллекта Р.Амтхауэра) при имеющемся у учащихся школы среднем индексе развития интеллекта IQ = 112% .

Для девушки были свойственны хроническое эмоциональное перенапряжение и переутомление. Ей было очень трудно учиться в школе, конкурируя с более способными и успешными в обучении школьниками. Дополнительным негативным стрессором стало положение в семье, сложившееся после развода родителей. После окончания школы девушка потеряла интерес к жизни, сократила до минимума общение с людьми, замкнулась в себе, появились мысли о самоубийстве.

Данный случай был отнесен нами к острой психолого-типологической неконгруэнтности пролонгированного типа, присущей в неблагоприятных социальных условиях некоторым меланхоликам – с их высокой чувствительностью, слабостью нервной системы, склонностью к стрессам, истощением жизненных сил и т.п. Для них характерно обострение, пролонгация типичных личностных свойств, которые проявляются в том, что они становятся еще более замкнутыми, интравертированными, эмоционально напряженными, мотивационно и интеллектуально самоограниченными, малоуспешными в деятельности и т.д. При этом образуется своеобразный «психологический стрессовый котел», в котором почти в аутичном режиме кипят драматические переживания, о чем взрослые могут только догадываться, не имея возможности постичь их внутренний мир и оказать ребенку действенную помощь. С таким типом психолого-типологической неконгруэнтности мы сталкивались в работе с 5-7% всех детей, преимущественно с меланхолическим темпераментом.

В данном случае целесообразно было использовать стратегию психологической коррекции неконгруэнтной личности, ее деятельности, социального поведения, всего образа жизни в направлении возврата к статусу психодинамической конгруэнтности, свойственного представителям меланхолического типа темперамента. Поэтому была разработана и задействована определенная программа коррекции, которая отрабатывалась в процессе психологического консультирования матери девушки и осуществлялась преимущественно ею (напомним, что мать работала педагогом в этой же школе) под нашим контролем. Программа предусматривала следующие мероприятия, которые отвечали разрабатываемой нами концепции психологической структуры личности:

1. Определенное увеличение уровня социальной активности, небольшое и постепенное расширение круга общения девушки (мать удачно нашла и познакомила ее с дочерью своей подруги и в ходе специальной «родительской операции» поддержала и развила дружеские отношения между ними), усвоение техники общения и т.д.

2. Коррекция представлений о смысле жизни на основе имеющихся интересов к собственной личности, к искусству, к медицине; постепенное формирование жизненной цели, связанной со служением близким людям, изменение оценок, отношения к жизни, работе, учебе, инициация постепенного процесса профессионального самоопределения, выбора профессии гуманитарного профиля, самоподготовка к поступлению в вуз.

3. Разработка программы самовоспитания, самосовершенствования характера на основе самопознания собственной личности, ее сильных и слабых сторон, изменения образа жизни, формирования оздоровительного, так называемого саногенного поведения, усвоения более адекватного для меланхолического типа темперамента режима труда и отдыха, в частности, конструирования качественного для девушки как меланхолика режима сна; привлечения ее к освоению посильных элементов физической культуры (но не спорта), что принципиально важно для меланхолика – в отличие, например, от сангвиника (которому можно было бы порекомендовать именно занятия определенным видом спорта); овладения рациональными приемами труда и отдыха, восстановления работоспособности.

4. Последовательная активизация интеллектуальной, творческой деятельности, сначала в сфере музыки (игра на

гитаре, пение, которые были приостановлены ранее, в период напряженной учебы в школе), а со временем – в занятиях психологией и философией, собственным самооздоровлением; развитие в себе духовных, интеллектуальных качеств творческой личности.

5. Воспитание положительных чувств на основе более совершенного овладения «своим» жанром искусства – в активной форме исполнения или в пассивной форме восприятия. В данном случае это выразилось в усвоении классического и народного репертуара для гитары, в аккомпанировании себе при исполнении романсов и т.п.; в овладении чувством юмора – она начала вместе с мамой перечитывать комедийные произведения, коллекционировать анекдоты и т.п.; усвоение техники эмоциональной саморегуляции, аутогенной тренировки и т.д.

Данная программа постепенно уточнялась и конкретизировалась в ходе еженедельных психологических консультаций мамы в течение месяца и через нее была полностью реализована в общении с дочерью. Как педагог, она нашла на этой основе свои собственные коррекционные и компенсаторные подходы к дочери, увеличила внимание к ней. Изменения в личности и образе жизни девушки проходили на позитивном эмоциональном фоне углубленных отношений между матерью и ею. Как следствие, состояние здоровья девушки постепенно улучшилось, она «ожила», появился интерес к жизни, творчеству, профессиональному самоопределению и поэтому через полгода она поступила в высшее учебное заведение за рубежом, которое на данный момент закончила, и сейчас успешно работает в гуманитарной сфере.

Приведенный пример был одним из первых в нашей консультативной практике, на основе которого позже выкристаллизовалось личностно центрированное консультирование детей и подростков с патогенной психодинамической неконгруэнтностью. При этом комплекс реализованных психологом вместе с матерью мер обеспечил возвышение личности дочери, что оказалось дополнительным оздоровительным фактором.

Интересный случай произошел несколько лет назад в консультативной практике нашей последовательницы, в то время психолога одного из районных центров социальных служб для молодежи г. Киева Виктории Валериевны Русовой, которая успешно использовала разработанный нами подход в работе с клиентами разного возраста. К ней обратилась бабушка девочки О., 8 лет, ученицы второго класса одной из киевских школ. Бабушка рассказала о тревожных и непонятных отклонениях в здоровье и поведении своей внучки. Они проявлялись в течение последнего года в сильных болях в желудке, тошноте и рвотных рефлексах. Ребенок стал постоянно пребывать в состоянии тревожности, раздражительности, растерянности. Попытки близких выяснить у девочки причины болезненного состояния приводили к агрессивным реакциям с ее стороны, у нее появилась несвойственная для нее раньше злобность. Однако медицинское обследование не выявило патологических нарушений в желудочно-кишечной сфере. Не дало долговременных и стабильных результатов пребывание девочки на лечении в отечественных и зарубежных клиниках, хотя и наблюдалось кратковременное облегчение…

Во время комплексной психодиагностики было установлено, что девочка относится к "чистому" флегматическому типу темперамента (тау-тип равен 1,1 сек. по методу Б.И.Цуканова). Вместе с тем, было обнаружено, что ей присущи резкие личностные проявления инверсионной психодинамической неконгруэнтности по таким параметрам, как высокая эмоциональная лабильность и высокая экстравертированность (по личностному опроснику С.Е.Айзенк), что никак не может быть свойственно конгруэнтной личности «чистого» флегматика.

При собеседовании В.В.Русовой с учительницей девочки она была охарактеризована как отличница, старательная, дисциплинированная, умеет хорошо рисовать, легко идет на контакт со сверстниками, интересно рассказывает о прочитанных любимых книжках. Психолог использовала при психодиагностике ребенка дополнительные тесты, по которым она показала высокий уровень личностной тревожности (по тесту Ч.Спилбергера). По опроснику В.Седнева девочка находилась на грани возникновения психосоматического заболевания, у нее были обнаружены признаки вегетативных нарушений.

Сопоставляя полученные при психодиагностическом обследовании и сборе анамнеза данные, было установлено очевидное несоответствие личностных новообразований девочки, которые формировались в школе и семье в ходе неадекватной по своим психодинамическим параметрам социализации по принципу «как все», психофизиологическим возможностям ее нервной системы флегматика. Именно в таких ситуациях у флегматиков и могут возникать названные Б.И.Цукановым «предпочтительными» психосоматические нарушения в желудочно-кишечном тракте. Рвота в данном случае имела именно психосоматическое происхождение.

Согласно обозначенному выше методологическому подходу, при данном виде психолого-типологической неконгруэнтности, необходимо было отыскать тот фактор, который непосредственно подтолкнул, на общем фоне инверсионной неконгруэнтности, патогенные процессы вплоть до их проявления в виде блевания, рвоты. Такой фактор был идентифицирован нами в собранных психологом данных анамнеза в виде неоднократно зафиксированной «любви девочки к физкультуре». Эту «любовь», как и сами занятия физкультурой, культивировала ее мать (для которой, по наблюдениям психолога, был присущ слишком динамичный и активный стиль жизни, свойственный холерикам или сангвиникам).

Мать и отец, которые имели близкий друг к другу психодинамический статус, невольно выступили постоянно действующим семейным фактором искусственного ускорения двигательной сферы девочки, что оказало давление на медлительную по типу темперамента дочь и постепенно привело к психосоматическим отклонениям в желудочно-кишечной сфере девочки. «Любовь к физкультуре» сопровождалась, кстати, проявлениями негативизма и агрессивности девочки именно на занятиях физкультурой в школе – как средством определенной разрядки, защиты, избавления от напряжения и т.д. Данные проявления являются естественными, но патогенно угрожающими и не совсем эстетичными, видами амортизации неконгруэнтности. Вследствие этого, установился определенный механизм реагирования, который, по нашему предположению, в конечном счете сказался в нарушениях иннервации перистальтики кишечника и имел своим выражением рвоты на уроках физкультуры и после них.

Поэтому практическому психологу было предложено начать коррекцию личности и поведения девочки именно с ограничения мотивации занятий физкультурой и формирования у нее как флегматика конгруэнтного в психодинамическом отношении образа жизни. Скажем сразу, что после принятия к выполнению этой рекомендации указанные негативные проявления полностью прекратились. Для закрепления более конгруэнтного статуса личности

девочки ее бабушке и родителям были рекомендованы дополнительные меры, соответствующие концептуальной модели конгруэнтной личности флегматика:

1. В сфере общения осваивать прежде всего технику медленной, диалогической, опосредствованной (в частности, литературной) коммуникации – при уменьшении удельного веса публичных и динамических ее форм.

2. В мотивационно-смысловом плане было предложено отдавать предпочтение направленности интересов, склонностей в прошлое, через которое целесообразно осваивать будущее с его целями и планами. Такая своеобразная организация мотивационной сферы личности флегматика опирается на естественную особенность его направленности, ведь он не успевает за темпом жизни, постоянно опаздывает и поэтому статистически привязан больше к прошлым событиям, которые для ребенка психологически еще не завершились и остаются предметом его анализа, обдумывания. Речь идет об анализе ближних и отдаленных фактов своей жизни, событиях в семье, истории общества, биологической эволюции жизни и т.д. Все это определяет в конечном счете мотивационно-смысловую переработку флегматиком актуального прошлого как первоначальной основы формирования вторичной футурогенной ориентации его личности. Этот замеченный нами, типичный для флегматиков, факт образует перспективный подход для понимания природы развития их мышления.

3. Для преодоления инертности эмоциональной сферы и негативизма было предложено развивать соответствующие черты характера девочки в процессе заботы и ухода за маленьким домашним животным. Матери было рекомендовано эмоционально «пригреть» свою дочь, принять ее психодинамический статус как естественный и неприкасаемый, что потребовало формирования особого, бережного отношения близких к ней.

4. На уровне самосознания девочка нуждается в подкреплении чувства самоуважения, поддержки ее самооценки, уважения ее чувства собственного достоинства, положительной оценки успехов в ее интеллектуальных, художественных, изобразительных занятиях, что потребовало ее зачисления в художественную школу.

5. Для роста компетентности, жизненного и учебного опыта целесообразно было рекомендовать девочке умеренный по времени (быстроте и ритму), но основательный подход к обучению, без установок на рекорды в успешности обучения, без давления в плане получения обязательно высоких оценок по учебным предметам и т.д. Следовало также способствовать лучшему использованию времени и ресурсов, посоветовать вести дневник.

6. Необходимо было также поддерживать интеллектуальное развитие девочки, делая упор на самоанализ, рефлексию, на самостоятельное решение собственных личностных проблем, разрешение логических задач по предметам учебных программ и внепрограммных, внеурочных источников. При этом гуманитарные проблемы и задачи должны доминировать над техническими. Интеллектуализация учебной деятельности и жизнедеятельности должно осуществляться непринужденно, в равномерном, несколько замедленном темпе жизни и т.д.

7. Режим труда и отдыха девочки должен отвечать психофизиологическим нормам для флегматиков. В частности, можно было отказаться, по возможности, от дневного сна, а ночной сон в нормальных условиях иметь длительностью от 6-7 часов. Надо было избегать непрерывных интеллектуальных занятий, чередуя их с помощью родным по хозяйству. После выполнения уроков и обязательных занятий в рамках семейного распределения домашнего труда, можно было выделить время на чтение интересных книг, рисование, ведение дневника, что требует создания индивидуальных условий для этого, то есть отдельного уголка или комнаты. Понятно, что снижение избыточного уровня динамизма (темпа, скорости) жизни, утверждение умеренности, обоснованности, рассудительности в делах, жизнедеятельности, учебной и творческой деятельности должны были стать для девочки стратегической линией формирования определенного психодинамического стиля на долгие годы жизни. И в этом случае сыграли свою оздоровительную роль меры по возвышению ценности личности девочки.

Драматический факт острой патогенной психодинамической неконгруэнтности был идентифицирован нами в ходе психологического отбора воспитателей в один из киевских частных детских садов. После обязательного тестирования на КПДК-1996 перед комиссией предстала молодая женщина 36 лет, которая предложила себя в качестве воспитателя-хореографа. По тесту Б.И.Цуканова у нее был определен тау-тип «чистого» флегматика – 1,1 сек. Однако интраверсия достигала 90%, эмоциональная лабильность – почти 100%, интерес к спорту равнялся 70%. На вопрос о здоровье (женщина сразу обратила на себя внимание неестественно бледным лицом) ею было сказано, что она полгода находилась в хирургическом отделении больницы после частичной резекции желудка. Выяснилось, что любовь к хореографии дочери привила мать, которая не смогла в свое время из-за травмы стать танцовщицей и решила последовательно воплотить свою мечту в профессиональнм выборе дочери. Хотя функциональные расстройства в желудочно-кишечном тракте у женщины были и раньше, однако язва желудка появилась лишь после смерти матери, год назад, когда с ее уходом, на наш взгляд, был снят природный амортизатор напряжения (любовь к дочери, позитивное эмоциональное поощрение занятий танцами), вызванного психодинамической неконгруэнтностью, вследствие неадекватного выбора профессии. После снятия этого семейного амортизатора патогенное давление неконгруэнтности уже ничем не сдерживалось, поэтому и произошло бурное обострение язвенной болезни желудка.

Конечно, женщине было отказано в просьбе о зачислении на должность хореографа в детский сад. С ней была проведена разъяснительная беседа с элементами рациональной психотерапии, которая полностью убедила ее в необходимости сменить профессию. Кстати, она призналась, что еще до разговора с психологом у нее усилилась боль в желудке, но после беседы – исчезла. Позже она благодарила нас за то, что полученная консультация избавила ее от повторной операции на желудке.

Еще один поучительный случай острой патогенной неконгруэнтности был обнаружен нами несколько лет назад, когда нам пришлось преподавать магистрам одного из киевских университетов спецкурс «Психология труда личности». При изложении темы «Профессионально важные качества личности» было отмечено, что по теории времени в психике индивида Б.И.Цуканова в некоторых случаях можно определять тип темперамента по наличным у человека «предпочитаемым» болезням. При этом были названы желудочно-кишечные заболевания как возможный индикатор флегматоидного типа темперамента. Одна из студенток Х., имеющая болезнь язвы желудка, начала возражать против этого, поскольку ранее определила с помощью другого преподавателя свой тип темперамента как сангвинический. В качестве метода преподавателем использовался личностный опросник Г.Айзенка, который мы применяем для выявления черт характера, таких как экстраверсия (интраверсия), эмоциональная стабильность (эмоциональная

лабильность). Мы обратили внимание девушки на то, что выявлять по этому опроснику тип темперамента можно лишь в случаях конгруэнтной личности. Фактически же в почти половине случаев, связанных с неконгруэнтностью, тип темперамента определять с помощью этого вопросника неправильно, некорректно. К сожалению, студентка не обратила внимания на наше утверждение и продолжала настаивать на том, что у нее сангвинический тип темперамента, но вместе с тем – и больной желудок. А это как бы отрицало положения Гиппократа и Б.И.Цуканова о том, что данная предпочитаемая болезнь может быть только у флегматоидов.

Каково же было ее удивление, когда нами у нее был определен по методу Б.И.Цуканова тау-тип флегматоида (1,09 сек). В ходе консультации выяснилось, что фактором ее неконгруэнтности стало участие в шоу-балете. Она призналась, что после каждого выступления у нее наблюдались обострения язвы желудка, а в ходе последнего клинического обследования была обнаружена недоброкачественная опухоль... Несмотря на неоднократное повторение нами аргументов относительно причин патогенного процесса в ее желудочно-кишечном тракте и соответствующие предупреждения, клиентка после консультации отправилась на гастроли... Психологическая защита в виде высомерия и отрицания, негативизма и неприятия, нигилизма и игнорирования жизненно важных аргументов и рекомендаций консультанта, нередко встречаются в работе с клиентами флегматоидного типа...

В противоположность только что описанному мы можем привести десятки примеров адекватного выявления и успешного преодоления теми же флегматоидами патогенных последствий психодинамической неконгруэнтности личности и гармонизации на этой основе ее развития и жизнедеятельности. Решение личностных проблем данного типа требует комплексного подхода, координированных усилий семьи, школы, учреждений и психологической службы, тесного взаимодействия клиента, его родителей, близких, педагогов, коллег с психологом, от чего в конечном счете зависит успех в нормализации развития его личности, улучшении его психического и физического здоровья, а потому – и счастье в жизни.

Приведем итоговые рекомендации психологам по осуществлению личностно центрированного консультирования клиентов с патогенной психодинамической неконгруэнтностью.

Успешность осуществления предложенной схемы консультирования в значительной мере зависит от соблюдения методологических условий, представленных в исходных принципах, концепции психологической структуры личности, процедуре проведения комплексного психодиагностического обследования и концептуальной интерпретации данных, направлениях разработки и осуществления программы коррекции и компенсации патогенной психодинамической неконгруэнтности личности клиента, последовательности и качества выполнения всех этапов работы. Рассмотрим эти условия и рекомендации подробнее.

1. Исходные методологические принципы выполняют важную роль в определении основных направлений движения консультативного процесса, формирования ключевых аспектов концептуальной готовности к его осуществлению, поэтому необходимо тщательно усвоить эти принципы.

2. Концепция трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности выполняет роль «магического кристалла», с помощью которого организуется содержательное понимание личности и ее подструктур с конкретным психодинамическим потенциалом, логическое структурирование методов психодиагностического комплекса, порядок концептуальной интерпретации массива психодиагностических данных, выявление конгруэнтности и неконгруэнтности, путей ее коррекции и компенсации, гармонизации развития личности и ее образа жизни.

3. Предложенная схема консультирования невозможна без комплексной психодиагностики личности по определенному плану, который определяется структурой личности, при этом принципиальным является использование объективного метода определения типа темперамента и соответствующей теории темперамента Б.И.Цуканова в контексте разработанной нами концепции структуры личности; однако использование только одного метода определения типа темперамента для выявления психодинамической неконгруэнтности недостаточно - нужно перейти от монодиагностики к полидиагностике личности по ее структуре.

4. Концептуальная интерпретация массива психодиагностических данных предусматривает принятие четкой позиции относительно признания темперамента врожденным, стабильным, неизменяемым в течение жизни свойством личности (вопреки противоположному мнению некоторых психологов о том, что темперамент меняется в течение жизни – при этом смешивается темперамент и характер). Следует помнить, что конгруэнтные проявления психодинамических параметров других базовых свойств сосредотачиваются в зоне средних значений для презентативной выборки, а неконгруэнтные – выходят за пределы этой зоны в обе стороны, образуя пролонгированную или инверсионную неконгруэнтность с вероятными патогенными психосоматическими последствиями, пропорциональными размеру отклонения от средней зоны; необходимо накапливать собственный статистический опыт психодиагностики и интерпретации данных обследования свойств личности клиентов с разными типами темперамента и отклонениями в психическом и физическом здоровье.

5. Разработка программы психологической коррекции и компенсации разновидностей неконгруэнтности должна базироваться на их идентификации по предложенной нами классификации, в выявлении собственных средств личности по коррекции и компенсации, которые следует либо сохранить, либо откорректировать или добавить к ним средства из рекомендованного в работе перечня приемов амортизации.

6. Следует проверять эффективность консультирования с помощью обратной связи с клиентом и при необходимости повторять весь консультативный цикл и закреплять положительный результат.

7. Необходимо помнить, что предложенная схема консультирования не является универсальным средством решения всех личностных проблем клиента, она касается именно психодинамических проблем в том понимании этого термина, который определяет силу, интенсивность, работоспособность, подвижность, скорость, темп, цикличность нервных процессов, лежащих в основе психических качеств, состояний, свойств личности. Поэтому следует сопоставлять возможности данной технологии с другими психотерапевтическими практиками и устанавливать целесообразные взаимосвязи между ними при решении личностных проблем.

Как и другие виды психотерапии, предложенная технология консультативно-психологической работы с неконгруэнтной личностью демонстрирует свою ценность и поэтому может свидетельствовать, при ее усвоении практическим психологом, о росте его психологической культуры. Его профессиональная психологическая

деятельность с использованием данной технологии обеспечивает значительно большую направленность на сохранение и утверждение ценности здоровой личности, на ее защиту от унижения болезненным состоянием или болезнью. Личностно центрированное консультирование клиентов с патогенной психодинамической неконгруэнтностью как бы исправляет неоптимальность, некорректность спонтанного вхождения человека в культуру, когда он делает это в психодинамическом отношении неадекватно, ошибочно, неудачно, за что расплачивается психосоматическими отклонениями и болезнями. В перспективе можно ожидать, что предложенная схема консультирования трансформируется в превентивные виды обучения и воспитания, в более оптимальные формы личностного, жизненного, профессионального, социального, культурного самоопределения человека. Более конгруэнтное осуществление поведения и деятельности личности в условиях современной «нивелирующей» культуры позволит сохранить, укрепить ее ценность, достоинство и честь. В то же время и сама культура должна становиться более конгруэнтной по отношению к личности с ее столь дифференцированной индивидуальностью у разных людей.

Психодинамическая неконгруэнтность, вызывающая определенное хроническое напряжение и угрожающая перейти и часто переходящая в патогенный процесс, может выступать, наряду с другими психологическими причинами, фактором, ограничивающим развитие способной и одаренной личности, поэтому она требует к себе особого внимания психологов и педагогов.

### 48. 10. Тренинг компетентности психологов и педагогов в развитии духовного потенциала личности учащихся

В данном параграфе излагается текст тренингового занятия, рассчитанного на 45 минут работы с психологами или педагогами общеобразовательных учебных заведений. В начале тренинга, а также в его конце, проводится краткий опрос присутствующих с помощью одной и той же анкеты – с целью настройки на работу, актуализации имеющегося опыта развития духовного потенциала у учащихся, его исходной самооценки, а в конце тренинга – для самооценки его развития в ходе занятия:

*Инструкция*:

Внимательно прочитайте вопросы анкеты и оцените по 12-балльной шкале (подчеркните необходимый балл) наличие у себя соответствующих элементов профессионального опыта по развитию у учащихся духовного потенциала.

1. Насколько Вы осознаете необходимость и смысл обогащения собственного
опыта по развитию духовного потенциала у учащейся молодежи?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
2. На каком уровне Вы владеете знаниями о духовном потенциале и методах его развития?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
3. Можете ли Вы и насколько успешно оценить имеющийся духовный потенциал учащегося, чтобы поставить цель и разработать программу его развития?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
4. Насколько хорошо Вы владеете средствами, навыками продуктивного развития духовного потенциала у учащейся молодежи?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
5. Вызывает ли у Вас удовольствие и насколько обогащение собственного опыта по развитию духовного потенциала у Ваших подопечных?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

В психологии опыт и его развитая, в частности, профессиональная форма – компетентность, считается, по взглядам К.Юнга, Дж.Келли, К.Роджерса и других специалистов, важным образованием в структуре личности и рассматривается в контексте жизнедеятельности и труда. Проблему опыта и изучения его ведущей роли в развитии ребенка, осуществляемого, в частности, на основе личностного подхода, изучали во второй половине прошлого века А.В.Запорожец, И.С.Якиманская, Дж.Рензулли, а в начале нынешнего – И.А.Зязюн, а также известный харьковский психолог А.Н.Лактионов.

Так, А.В.Запорожец, характеризуя психическое становление личности дошкольников, указывал на важность амплификации, то есть обогащения условий обучения и содержательного насыщения опыта дошкольника знаниями, умениями, навыками, духовными ценностями [см. в разделе 15 пособия]. И.С.Якиманская обоснованно доказала, что личностную ориентацию обучения младших школьников целесообразно строить на основе учета всего их богатого дошкольного опыта (!), согласования общественного и индивидуального опыта в процессе их личностного становления [206]. Несогласование же этих видов опыта может помешать успешности обучения, воспитания и самоактуализации духовного потенциала личности. Подобные этому идеи прагматично реализовал в своей системе обогащения обучения одаренной учащейся молодежи американский психолог и педагог Дж.Рензулли [154].

Большое значение становлению опыта как фактора развития педагогического мастерства студентов и учителей придавал в своих психопедагогических исследованиях И.А.Зязюн (1938-2014), опираясь, в частности, на фундаментальное изучение индивидуального опыта личности профессором А.Н.Лактионовым [89].

Опыт в этом плане выступает, наряду с самосознанием, главной подструктурой личности, в которой накапливается ее духовный потенциал, который далее самоактуализируется в ее жизнедеятельности, становлении и поведении, профессиональной деятельности. Педагоги не ошибаются, когда делают опыт ребенка главным адресатом учебно-воспитательного воздействия, насыщая его знаниями, умениями, навыками (ЗУН), в целом – духовными ценностями. Вместе с тем, при этом недостаточно учитываются психологические данные о строении и функционировании опыта как личностного образования. Опыт не механически «упаковывает» в памяти знания, умения, навыки, а преобразует, систематизирует отраженный текущий материал жизни таким образом, чтобы его можно было использовать в будущем (как «опыт прошлого»). Этому способствует дифференцированная характеристика опыта, предложенная А.Н.Лактионовым.

Он выделял такие **координаты** опыта, как: категориальное пространство; системность; жизнедеятельность; внешняя структура опыта; субъектность; внутренняя динамика; системообразующий личностный фактор, то есть результат; структурно-динамическая организация; трансформация; подструктуры опыта и их функции; социальная,

личностная сфера опыта как фактор человеческой активности и т.п.

С этим связаны, по его мнению, следующие **функции** опыта личности: организация взаимодействия с другими; интерпретация себя, других и окружающего мира; накопление и интегрирование получаемой информации с целью стабилизации условий жизнедеятельности и ее регуляции, ориентированный на будущее полезный результат.

Опыт состоит из **результатов собственной деятельности** – положительных и отрицательных.

Исходя из собственного методологического подхода, О.М.Лактионов выделял такие **базовые характеристики** индивидуального опыта, как: личностное пространство; стереотипы; личный обменный фонд; субъективные шкалы; стоимость; совместимость; дерево девиаций.

Им дополнительно рассматривались **мнемический** (оперативный, биографический, исторический) и **социальный** (новый социальный статус, бимодальность, вовлеченность в жизнь, конкуренция, отрицательное смещение и т.д.) **опыт,** имеющий свои латентные структуры.

Знания, умения, навыки трактовались ученым как важные **накопленные содержательные характеристики** индивидуального опыта.

Опыт имеет свою **бытийность и событийность** как главные онтологические характеристики личности.

Исследователь видел в опыте и **творческие признаки**, связывая их с разрушением старых и возникновением новых стереотипов.

С точки зрения **субъекта**, опыт является сувереном, собственностью, он имеет стоимость, образует субъективное пространство индивида [89, с. 450-465].

Все вышесказанное характеризует опыт как важнейшую структурную составляющую, взаимосвязанную с другими подструктурами личности педагога и ученика, в частности, с такими как психосоциальность, общение, направленность, характер, самосознание, интеллект, психофизиология и психосоматика.

Через опыт человек рефлексивно, то есть с помощью самосознания, как бы приватизирует мир в доступных и актуальных для него аспектах, придает этому приватизированному миру вторую жизнь, связанную с интересами жизнедеятельности личности.

Обобщение существующих данных об особенностях становления опыта, компетентности человека в деятельностном контексте дает основание рассматривать такие компоненты деятельного опыта, как: а) мотивационные и смысловые стереотипы; б) системы знаний; в) интеллектуальные умения; г) производительные навыки и продукты; д) эмоциональные стереотипы поведения. Заметим, что такое психопедагогическое, личностное понимание опыта и его профессиональной формы – компетентности – принципиально обогащает, персонализирует понятие ЗУНа (знания-умения-навыки), «снимает» его ограниченность, порождает на его основе важный центр личности, делает таким образом персонифицированный опыт и профессиональную психолого-педагогическую компетентность естественной основой личностной ориентации в системе образования (как это предлагала сделать И.С.Якиманская [206]).

Более того, все вышесказанное делает опыт и компетентность соизмеримыми с понятием компетенции, распространяемым сейчас в европейской педагогике. Следует также разделять три взаимосвязанные виды универсальной психолого-педагогической системы опыта – социальный опыт человечества, личностный жизненный и профессиональный опыт, компетентность педагога и индивидуальный жизненный и учебный опыт учащегося. Между этими тремя основными видами опыта происходит психопедагогическое взаимодействие, в ходе которого педагог транслирует адаптированный определенным образом социальный духовный опыт человечества в индивидуальный духовный опыт учеников. В более широком плане взрослое поколение педагогов передает опыт предыдущих поколений юному поколению.

Таким образом, важными характеристиками опыта и компетентности психолога и педагога как потенциально-актуального образования в вышеупомянутом контексте является непрерывное накопление, обогащение и актуализация опыта, самопотенциация и самоактуализация содержательных и формальных элементов бытийного опыта взрослого и юного человека, которые релевантны и референтны определенным жизненным ситуациям, потребностям и перспективам жизнедеятельности. В связи с этим, для того, чтобы обогащать и актуализировать личностный опыт и компетентность психологов и педагогов по развитию духовного потенциала личности учащейся молодежи, следует ответить как минимум на пять вопросов, поставить и решить пять задач, сформировать пять деятельностных доминант собственного опыта и компетентности, чтобы дальше работать по их усилению, обогащению и актуализации в новых условиях. При ответе на эти вопросы мы опирались на научные данные о природе духа, духовности, духовного потенциала таких ученых, как Н.Я.Грот, В.Н.Сорока-Росинский, В.И.Вернадский, В.Ф.Войно-Ясенецкий, В.В.Зеньковский, В.А.Сухомлинский, И.А.Зязюн, Э.А.Помыткин, В.Д.Онищенко, Г.П.Васянович и др. Учитывали мы также многочисленные вопросы о сущности духа и духовности самих учителей и воспитателей. Речь идет о следующих пяти вопросах:

*1.Зачем педагогу развивать духовный потенциал личности ученика, что это дает для опыта и жизни юного человека?*

*2.Что такое дух, духовный потенциал личности в научном и жизненном понимании?*

*3.Насколько полно осознает педагогический работник свою компетентность в развитии духовного потенциала у ученика как цели своей деятельности?*

*4.Как повысить уровень компетентности педагога в развитии положительного духовного потенциала личности ученика и сделать его актуализацию результативной?*

*5.Получает ли личность учителя (и насколько) удовлетворение, положительные переживания от роста уровня своего опыта, компетентности в развитии духовного потенциала ученика и перспективы его совершенствования в дальнейшем?*

Попробуем ответить на сформулированные вопросы.

**1-й вопрос**: *ЗАЧЕМ ПЕДАГОГУ РАЗВИВАТЬ ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА, ЧТО ЭТО ДАЕТ ДЛЯ ОПЫТА И ЖИЗНИ ЮНОГО ЧЕЛОВЕКА?*

Ответ на этот вопрос раскрывает мотивационно-смысловую функцию, смысл духа, духовного потенциала личности в социуме, в науке, в жизни отдельного человека и человечества. В Библии сказано, что сначала было слово, то есть дух, а потом – дело. Кратко говоря, наличие духа в его положительном, «светлом» понимании ведет к утверждению жизни, к

конструктивности и успешности социального поведения и предметной деятельности и жизнедеятельности, к удаче в судьбе и благополучия жизни человека и общества! Отсутствие же такого духа или наличие отрицательного, «темного» духа приводит к неудаче, болезни и смерти. Это следует из противопоставления положительных и отрицательных духовных ценностей, сгруппированных соответственно в двух группах духовных категорий науки и религии:

а) положительных, «светлых» – Добра, Красоты, Истины, Веры, Надежды, Любви, что утверждает жизнь, ведет людей к счастью, является идеалом, эталоном человечности и гуманизма и

б) противоположных ей, негативных, «темных» – зла, уродства, лжи, безверия, отчаяния, ненависти, что заводит человека и его окружение в тупик, ведет к неудаче, болезням, смерти, несчастью, выступая причиной варварства и враждебности.

Конструктивность, животворность первой и деструктивность, разрушительность второй – очевидны. Это и образует смысл развития духовного потенциала у школьников как будущих успешных, удачных граждан, работников, субъектов своей жизни. Примеров тому – множество. Важно знать, что преданность указанным этическим, эстетическим, мировоззренческим духовным ценностям, так же, как преданность Вере, Надежде и Любви (что являются и религиозными и одновременно экзистенциальными, жизненными ценностями), повышает эффективность учебной, воспитательной, гражданской, трудовой и профессиональной деятельности личности, потому что обеспечивает ее наиболее эффективными гуманистическими стимулами, ориентирами, целями, средствами, чувствами, в целом – регуляторами успешной деятельности и поведения. Положительные духовные ценности испытаны тысячелетним светским и религиозным опытом и концентрируются вокруг Жизни и Бога. Мы должны понимать, в частности, что Бог сосредотачивает в себе духовный опыт всего человечества – как современного, так и всех предыдущих и будущих поколений, на основе веры в себя, надежды на спасение и соборного объединения людей в любви. В этом плане духовность представляет собой высший смысл жизни человека!

**2-й вопрос:** *ЧТО ТАКОЕ ДУХ, ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ И ЖИТЕЙСКОМ ПОНИМАНИИ?*

Ответ на этот вопрос раскрывает информационно-познавательную функцию духа и духовного потенциала, позволяет научно и жизненно понять категорию духа. Не вдаваясь в подробную аргументацию, можно утверждать, что дух является ведущим продуктивным и интегративным признаком психологии, которую Гегель называл в своей «Философской пропедевтике» наукой о духе. С точки зрения современных данных, психология выступает именно как наука о духе, об одухотворенном мозге, то есть душе, об одухотворенном и одушевленном теле человека, имеющем соответствующее духовное, душевное и телесное Я [37].

Дух – это целостная, существующая вечно и бесконечно относительно личности совокупность идеальных продуктов, субстанций, содержательных элементов ее души, психики. Это система образов, понятий, представлений, концепций, смыслов, идей, идеалов, планов, проектов, эмоций, чувств и т.д., которую личность осваивает, сохраняет, оперирует и генерирует для лучшего обеспечения своей жизни и жизни общества.

Отметим, что такое определение духа присуще в значительной мере как “материалистической», так и «идеалистической» науке. Еще в 1957 году отечественный философ и психолог, представитель материалистической психологии С.Л.Рубинштейн писал в своей книге «Бытие и сознание»: «И д е а л ь н ы м является р е з у л ь т а т и в н о е выражение психической деятельности – образ, идея, особенно когда, объективированные в слове, они выступают как относительно обособленные от психической деятельности. Психическая деятельность человека и д е а л ь н а, поскольку она д у х о в н а, т. е. поскольку она вобрала, включила в себя определенное и д е й н о е содержание» [160 с. 319].

В современном определении духа целесообразно сочетать элементы научного и религиозного его понимания. «Объективную» трактовку идеальных предметов, порождаемых человеческим мышлением, воображением, представлением, сознанием и многими другими психическими (собственно душевными) процессами и свойствами личности логично объединять с «субъективными» этическими, эстетическими, мировоззренческими характеристиками научного понимания этой идеальной духовной сферы. Эта целостная, синергетическая, интегрированная совокупность элементов духовной сферы дает возможность более адекватно, по существу, гуманистически отражать и преобразовывать бесконечный и вечный мир и поэтому выступает как совокупность базовых ценностей личности и общества. В условиях соответствия духовным ценностям Добра, Красоты, Истины, Любви, Надежды, Веры (подчеркнем здесь, что огромное значение имеет порядок расположения и использования духовных ценностей в этом ряду!) человек через свой опыт, сознание, в целом, через личность руководствуется целесообразным, положительным, «светлым», продуктивным, конструктивным опытом человечества, непрерывно совершенствуя, обогащая свою жизнь. За каждой из этих шести главных групп духовных ценностей стоят десятки более конкретных ценностей! В противоположном случае, то есть при подчинении отрицательным ценностям (к сожалению, они могут выступать для гипертрофированных личностей именно ценностями) зла, уродства, лжи, ненависти, недоверия, отчаяния, - дух является отрицательным, «темным», разрушающим жизнь и ведет в конечном счете к «темноте жизни», неудачам, болезням, конфликтам, войне, смерти человека и (или) его окружения.

Существуют различные комбинации элементов «светлого» и «темного», положительного и отрицательного духа, которые определяют степень относительного благополучия, деформации жизни, угрозы его ослабления, болезненности, опасности для человека – в зависимости от степени развития указанных духовных элементов и особенностей ситуации, в которой они используются.

Среди них есть и такие, которые могут быть оценены, так сказать, «наоборот», когда оценка полярности духовности может измениться на противоположную, например, при борьбе с врагом, тогда «зло может быть попрано злом» и приобретает вторичную духовную позитивность. То же самое касается и добра, «от которого добра не ищут» или которым (в виде благих намерений) вымощена дорога в ад. В каждом из таких случаев следует опираться на присущий негативным ценностям ситуационный смысл.

Таким образом, можно определить основные понятия проблемы духовности следующим образом:

*Духовность* – свойство личности, заключающееся в наличии у нее соответствующих указанных выше духовных качеств.

*Духовная культура* – принципиальная приверженность личности духовным ценностям Добра, Красоты, Истины, Любви, Веры, Надежды и способность систематически, действенно воплощать указанные ценности через поступки,

действия, деятельность и жизнедеятельность, успешно противодействуя злу, уродству, лжи, ненависти, неверию, безнадежности.

*Духовный потенциал* – это конкретная совокупность духовных возможностей, способностей личности, ее готовности быть носителем, субъектом духовности, осуществлять одухотворенное поведение и деятельность, переходить из состояния духовной потенциальности и самопотенциальности в состоянию духовной актуализации, самоактуализации, активности. Личность в своих духовных свойствах, в целом, и является тем духовным потенциалом, который готов актуализироваться или самоактуализироваться в конкретных социальных и межличностных ситуациях [4]. Личность психолога и педагога с ее духовным, душевным и одухотворенно-одушевленным телесным потенциалом выступает духовным орудием развития личности ребенка, как об этом справедливо утверждал еще в начале XX века выдающийся педагог В.Н.Сорока-Росинский в своей книге «Школа имени Достоевского» (ШКИД) [182]. Он, в частности, писал: «Педагог действует на воспитанников не только тем, что он им преподает, чему он учит и говорит – педагог воспитывает прежде всего непосредственно всей своей личностью, всем своим духовным обличьем...» [176, с. 28].

Указанное выше свидетельствует о том, что педагогика, так же как и психология, является наукой о духе, но в его трансгенеративной и трансперсональной форме передачи, усвоения и использования, конкретнее - о закономерностях передачи духовных ценностей от поколения к поколению и утверждения и усвоения этих ценностей жизни в каждом последующем поколении людей!

Эффективность учебно-воспитательного процесса значительно повышается, если содержание образования усваивается не только в форме его специфического технологического получения, доказательства, утверждения (через творчество, исследование, производство), а подвергается одухотворению, то есть выступает для каждой взрослой и юной личности как этическая, эстетическая, мировоззренческая ценность жизни, сочетаясь с духовными ценностями веры в высшие формы существования, надежды на спасение и благополучие и объединяющую любовь к окружающим!

Иначе говоря, духовность, одухотворение выступают важной феноменальной основой образования, ее высшей парадигмой, усиливающей действенность, онтологичность, жизненную ценность обучения и воспитания.

В связи с этим, должен быть разработан тезаурус рабочих понятий проблемы духа, духовности, духовных ценностей, духовной культуры, духовного потенциала психолога и педагога, клиента и ученика, раскрывающий природу духовного актуалгенеза, воплощения в жизнь духовных ценностей Добра, Красоты, Истины, Любви, Веры, Надежды. Последние должны быть возвышенными до уровня самых высоких научных, философских, аксиологических, культуротворческих категорий и представлены в виде определенных законов духовности, охарактеризованных в своей сущности, единстве, полноте и последовательности. Речь идет, в частности, о психологических, педагогических, жизненных законах Добра, Красоты, Истины, Любви, Веры, Надежды в их взаимосвязи между собой и противодействии элементам «темной» духовности. Важной является разработка методов выявления сформированности базовых ценностей духовного потенциала личности у учителя и ученика, подготовки психолога и педагога к развитию и актуализации, саморазвитию и самореализации духовного потенциала учащейся молодежи на различных возрастных этапах и в различных ситуациях. Для улучшения степени овладения значениями основных терминов проблемы духовности может использоваться компьютерный вариант тезауруса соответствующих понятий.

**3-й вопрос**: *НАСКОЛЬКО ПОЛНО ОСОЗНАЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РАБОТНИК СВОЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В РАЗВИТИИ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА У УЧЕНИКА КАК ЦЕЛИ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?*

Об этом личность может узнать с помощью самопознания, что является извечной проблемой человечества и человека, о чем уже два с половиной тысячелетия напоминает призыв Сократа: «Познай самого себя». Такое духовное самопознание лучше осуществлять путем самонаблюдения, самоопроса, рефлексии, самоанализа, что позволяет определить конкретный профиль духовного потенциала личности и разработать программу, план развития, обогащения, усовершенствования собственного духовного потенциала человека как предпосылки его актуализации и самоактуализации в интересах улучшения деятельности и жизнедеятельности, в целом – жизни. Простой опрос наличия духовного потенциала у психолога и клиента, педагога и ученика можно осуществить с помощью указанных выше пяти вопросов, на основе которых в данном тренинге осуществляется первоначальная и конечная его самооценка, что предусмотрено использованием текста данного раздела для проведения соответствующего тренинга.

Цель развития духовного потенциала можно лучше понять, если представить положительные и отрицательные духовные ценности диалектически, в единстве, в антиномическом сопоставлении между собой и четко представить возможные последствия овладения этими ценностями. Предлагаем три общих варианта такого целевого сопоставления – в соответствии с тремя возможными целями (и последствиями их достижения) при усвоении антиномических духовных ценностей психологами и клиентами, педагогами и учениками.

Приводим далее три общих варианта соотношения (доминирование, паритет, подчинение) между двумя антиномическими подгруппами (положительных и отрицательных) духовных ценностей. Эти три вида соотношения обозначены размерами и типом шрифта:

I **вариант**. Целью являются прогресс общества, гуманизм, равенство достоинств, благополучие, здоровье, мир, утверждение жизни, счастье личности; это достигается путем целенаправленного доминирования положительной духовности над отрицательной, что свойственно системе образования, гуманистической психологии и педагогике, классическому искусству и церкви и может быть представлено следующим образом:

| *ДОБРО* | *КРАСОТА* | *ИСТИНА* | *ЛЮБОВЬ* | *ВЕРА* | *НАДЕЖДА* |
|---|---|---|---|---|---|
| **зло** | **уродство** | **ложь** | **ненависть** | **безверие** | **отчаяние** |

Этот вариант цели не является чем-то надуманным, абстрактным, а выступает практическим, повседневно действующим целевым образованием. Мы наблюдали его действие в апреле 2015 года в Котовском коммунальном учебно-реабилитационном центре Днепропетровской области, когда воспитатель, общаясь с детьми с ограниченными потребностями, ежеминутно искусно поддерживала соблюдение ими положительных духовных ценностей и тормозила проявление негативных – опираясь именно на указанную комплексную цель как духовный эталон жизненно целесообразных взаимоотношений, поведения и учебной деятельности группы учеников. Цель в данном случае носит

комплексный, многомерный, антиномический и поэтому значительно более действенный характер, чем упрощенная, одномерная, метафизическая цель, что, может бать, и удобно для педагога, но не отражает сложности и диалектичности самой детской жизни. Данная цель напоминает генетическую спираль ДНК, благодаря которой педагог генетически, с ее помощью как со своеобразной поведенческой матрицей, репродуцирует духовную жизнь в новом поколении.

**II вариант**. Целью выступает двойная мораль, цинизм, коррупция, предательство, неустойчивость жизни, расстройства здоровья, разрушение отношений, застой, противостояние достоинств; данный вариант предусматривает паритетное сопоставления положительной и отрицательной духовности, что присуще некоторым субкультурам, циничным политиканам, незрелому хищническому рынку и т.д.:

| *добро* | *красота* | *истина* | *любовь* | *вера* | *надежда* |
|---|---|---|---|---|---|
| **зло** | **уродство** | **ложь** | **ненависть** | **неверие** | **отчаяние** |

**III вариант**. Такая цель приводит к доминированию бездуховных людей над другими, к их унижению, противоречиям, конфликтам достоинств, регрессу общества, садизму, горю, болезням, суициду, войне, смерти; данный вариант целенаправленно достигается путем доминирования негативной духовности над положительной, что свойственно преступникам, террористам, диктаторам, ворам и представлена ниже:

| *добро* | *красота* | *истина* | *любовь* | *вера* | *надежда* |
|---|---|---|---|---|---|
| **ЗЛО** | **УРОДСТВО** | **ЛОЖЬ** | **НЕНАВИСТЬ** | **НЕВЕРИЕ** | **ОТЧАЯНИЕ** |

На самом деле вариантов постановки сознательной духовной цели и достижения осознаваемых или неосознаваемых последствий такого «витального», «циничного» и «летального» целеполагания значительно больше, но мы остановились именно на этих трех основных вариантах как наиболее демонстративных и показательных.

Подчеркнем, что система образования, учителя и практические психологи, стоя на позициях гуманистической психологии и педагогики, положительной духовности, то есть Добра, Красоты и Истины, Любви, Веры, Надежды, отдают предпочтение первому варианту духовного целеполагания, преодолевают второй и отвергают третий.

**4-й вопрос**: *КАК ПОВЫСИТЬ УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА И СДЕЛАТЬ ЕГО АКТУАЛИЗАЦИЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ?*

Мы опирались при ответе на этот вопрос на имеющийся опыт психологов и педагогов в решении данной проблемы, представленный в трудах Н.Грота, А.Макаренко, В.Сухомлинского, И.Зязюна, И.Беха, Э.Помыткина и многих других специалистов. Отметим в этом плане разработанную Э.Помыткиним систему психолого-педагогического обеспечения духовного роста учащейся молодежи в системе личностно ориентированного образования, которая предусматривает, в частности [135]:

– создание разнообразных психолого-педагогических условий для духовного роста ребенка в семье, среди которых главными являются богатый духовный потенциал матери и отца и его повседневная самоактуализация, начиная с периода до рождения ребенка до 12 лет его жизни ;

– использование средств народного фольклора, литературных памятников в ходе духовно ориентированных занятий с дошкольниками по специальным программам, таким как «Пригласи друзей» с духовными играми, элементами психогимнастики, театрализации, тематического рисования, лепки, песнями и т.д.;

– внедрение духовно ориентированных спецкурсов в начальном и среднем звеньях общеобразовательной школы, например, таких как «Гармония», «12 путей духовности»;

– разработка и апробация духовно ориентированных тренинговых занятий в работе с учениками 6-7 классов, к примеру, методики «Преобразование»;

– активизация творческого и духовного потенциала личности в процессе профессиональной ориентации старшеклассников с помощью методики проведения школьниками авторских уроков, программы спецкурса «Жизненный выбор»;

– моделирование психолого-педагогических условий для духовной самореализации будущего профессионала в виде проекта оказания духовной помощи школьниками воспитанникам детского приюта, духовно ориентированного проекта «Встреча поколений» и проекта духовной самореализации молодежи «Психологическое просвещение»;

– развитие профессионального мастерства современного педагога в духовном росте учащейся молодежи путем овладения спецкурсом «Психологические аспекты духовного развития личности».

Наши разработки дополняют указанную систему в некоторых аспектах.

Первый из них касается одухотворения личностного опыта психолога, педагога и учащихся в процессе обучения и преподавания, то есть прямого, непосредственного насыщения духовными ценностями содержания и методов образования, что предусматривает:

а) насыщение личности ученика и его учебной деятельности по конкретным предметам духовными ценностями в ходе обучения, воспитания, самообучения и самовоспитания, общения и труда, обогащение ее поведения духовными ценностями, эталонами искусства, образцами служения науке, сконцентрированными в литературе, музеях, театрах, научных институтах и лабораториях, храмах, циркулирующих в различных кругах интеллигенции и т. п.;

б) интенсификация процесса осуществления духовной деятельности, действий, духовных поступков, ускорение и углубление процесса достижения духовных результатов;

в) постижения духовной сущности поведения окружающих;

г) духовная проблематизация учебных и жизненных ситуаций;

д) диалектическая антиномизация духовных ценностей, уравновешивание противоположностей между духовными антиномиями с предоставлением преимущества и доминирования положительных духовных ценностей над негативными;

е) систематизация (классификация) духовных стимулов, знаний, умений, навыков и чувств в деятельности;

ж) заимствование, подражание и использование положительного духовного опыта других и тому подобное.

В этих случаях одухотворение предусматривает реальное введение, включение мотивов, содержания действий,

целей, способов и результатов учебной деятельности юной и взрослой личности, ее эмоционально-чувственной сферы в контекст этических, эстетических, мировоззренческих ценностей духовного потенциала, усиление такого одухотворения ценностями любви к ученику, веры в его духовную сущность, надежды на его успех и счастье.

Очень важно духовное самовоспитание педагогом и учеником в себе личностных качеств, соответствующих ценностям *Добра, Красоты, Истины, Веры, Надежды, Любви*. Используя известные методы самовоспитания (самомотивирование, самопознание, самоинформирование, самопрограммирование, самоубеждение, самообязательство, самоприказ, самовоздействие, самооценку, самоконтроль, самоотчет, самостимулирование, самонаказание и т.п.), психолог и педагог могут в ходе систематического самосовершенствования сформировать в себе такие духовные качества своих личностных свойств, как:

– одухотворенная этическими, эстетическими, мировоззренческими ценностями психосоциальность (роли, позиции, ожидания, должности, профессиональные обязанности);

– насыщенное духовными ценностями общение;

– направленность на духовные ценности Добра, Красоты, Истины, Любви, Веры, Надежды жизнедеятельности, поведения, поступков, профессиональной деятельности;

– одухотворение черт характера, прежде всего таких, как этичность, эстетичность, честность;

– духовно обогащенная рефлексия, когда все компоненты деятельности выполняются через осознание духовных ценностей;

– насыщение духовного потенциала опыта личности и обеспечение возможности его духовной самоактуализации;

– одухотворение интеллекта (духовная направленность и содержательность ощущения, восприятия, мышления, воображения, представлений, памяти, внимания);

– осознание психофизиологической основы духовного потенциала (напр. – темпераментальной, функционально-асимметрической и т.п.);

– одухотворенная психосоматика (духовная пантомимика, одухотворенное выражение лица, позы, фигуры и т.д.).

Второй аспект, то есть актуализация и самоактуализация духовного опыта, предусматривает реализацию творческого, продуктивно-инновационного духовного потенциала. Он может быть реализован прежде всего через целенаправленный духовный поступок и духовно обогащенное поведение, действие и деятельность, посредством использования соответствующих духовных средств. Произведением духа и духовного потенциала в процессе его самоактуализациии, является, в целом, жизнь юного человека, ученика. Следствием духовного поступка и действия должно быть улучшение качества жизни, ее совершенствование. Духовный поступок должен выступать как форма совершенствования жизни в ее этических, эстетических и мировоззренческих аспектах, в социальных, индивидуальных и личностных формах утверждения положительного духа жизни.

При этом, наряду с подструктурой собственно опыта, в процесс одухотворения жизни должны быть привлечены и активизированы указанные выше подструктуры личности – психосоциальность, общение, направленность, характер, самосознание, интеллект, психофизиология и психосоматика – с присущими каждой из них специфическими особенностями порождения, освоения положительных элементов духовного потенциала и подавления, торможения отрицательных.

Полезной для развития духовного потенциала учащихся, их обогащения и самоактуализации, может стать классификация духовных поступков, охватывающая шесть базовых духовных ценностей – Добра, Красоты, Истины, Любви, Веры, Надежды. Мы ограничиваемся только названиями поступков, предполагая, что их содержание и процесс осуществления могут быть понятными психологам и педагогам по самому названию и гибкими – в соответствии с конкретной ситуацией, возрастом, полом, индивидуальностью, личности, в частности тем ее характеристикам, что получены в результате самонаблюдения, опроса. Итак, это следующие поступки, эффективность которых возрастает, если они доминируют не только в системе образования и в христианской педагогике, но и во всех слоях общества, на всех уровнях его организации. Мы воспользовались при этом данными по этому вопросу академика И.Д.Беха [14] и собственными соображениями. Это следующие виды духовных поступков:

*Поступки по утверждению ДОБРА*: поступки добродетельности, благотворительности, бескорыстного служения людям, благодарности, выполнения долга, поступок благородства, благодеяния, поступок-опека и т. п. Примером субъекта такого типа поступков в образовании выступают выдающиеся представители педагогики справедливости, добра, сердца, любви, чести – А.С.Макаренко, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский, И.А.Зязюн, а также миссионеры, волонтеры, врачи, психологи и педагоги гуманистического направления.

*Поступки переживания КРАСОТЫ*: поступки почитания прекрасного в человеке и природе, отзывчивости на красоту творений деятелей искусства (выдающихся художников, поэтов, писателей, композиторов, скульпторов, архитекторов, актеров и т.д.), скромности, посвящения, безупречный жизненный поступок, поступок великодушия, почитания красоты души, преклонения перед прекрасным. В качестве примеров могут рассматриваться фигуры таких духовных лидеров украинского народа, как Т.Шевченко, Л.Украинка, И.Франко, П.Тычина, М.Рыльский, П.Загребельный, Л.Костенко и др.

*Поступки служения Истине*: поступки преданности истине, борьбы за правду, поступок-искренность, воздержания от измены, предотвращения лжи, недопущения хитроумия, блокировки коварства и предательства - себя и другого человека, честный поступок. Образцами этого типа могут быть В.И.Вернадский, А.Эйнштейн, О.Е.Патон, А.Н.Сахаров, Н.М.Амосов и др.

*Поступки объединяющей людей ЛЮБВИ*: поступок благородной любви, поступок признания в любви, патриотический поступок как проявление любви к Родине, поступок любви к родителям, к родственникам, к друзьям и незнакомым людям, поступок христианской любви, поступок утешения, человечности, гуманизма к обездоленным, поступок гуманной сплоченности людей, поступок примирения в любви, поступок милосердия, поступок благоговения перед величием красивого и мудрого человека, поступок дружбы. Примером этого выступают И.Христос, Апостолы, Иоанн Златоуст, Папа Иоанн Павел II и др.

*Поступки преданности ВЕРЕ*: поступок веры в человека, когда его предали другие, поступок преданности человеку, поступок верности любимому (-ой), самоотверженности человеку, поступок сохранения чести и достоинства,

уважения веры в человека, в Бога. Таким был врач и богослов В.Ф.Войно-Ясенецкий.

*Поступки возложения НАДЕЖДЫ*: поступок надежды на спасение человека, надежды на его счастье, поступок надежности, поступок самосохранения, ожидания надежного духовного развития и проявления ребенка, поступок внушения другому человеку образцов собственной надежности. Этому соответствует миссия Матери Терезы и др.

Общим для всех указанных поступков может стать схема их организации в школе, что предусматривает:

1. Осознание смысла поступка и выбор его исполнителя и адресата.

2. Получение полной информации об адресате и образцах выполнения поступка и познания ситуации совершения поступка.

3. Целеобразование, планирование осуществления духовного поступка и осознания того, что предполагается сформировать в личности вследствие его осуществления.

4. Осуществление поступка и получение личностного духовного эффекта.

5. Эмоционально-чувственное сопровождение, контроль и процесса и результата поступка.

Еще одним действенным методом развития и актуализации духовного потенциала учащихся может стать празднование духовных дат, в которых сохраняется память о выдающихся духовных событиях человечества и которые выступают определенным национальным и международным эталоном утверждения духовного потенциала человечества. Для этого следует выделить даты выдающихся событий в соответствующих календарях ООН, Евросоюза, Украины, народных праздников, религиозных событий, семейных праздников и собственных духовных дат. Укажем для примера на некоторые праздники ООН в 2015 году:

*20 февраля – Всемирный день социальной справедливости;*
*21 февраля – Международный день родного языка;*
*20 марта – Международный день счастья;*
*7 апреля – Всемирный день здоровья;*
*23 апреля – Всемирный день книги и авторского права;*
*26 апреля – Всемирный день интеллектуальной собственности;*
*15 мая – Международный день семей;*
*21 мая – Всемирный день культурного разнообразия во имя диалога и развития;*
*12 августа – Международный день молодежи;*
*19 августа – Всемирный день гуманитарной помощи;*
*21 сентября – Международный день мира;*
*29 сентября – Всемирный день сердца;*
*1 октября – Международный день пожилых людей;*
*5 октября – Всемирный день учителя;*
*11 октября – Международный день девушек;*
*15 октября – Международный день сельских женщин;*
*10 ноября – Всемирный день науки;*
*16 ноября – Международный день толерантности;*
*19 ноября – Всемирный день философии;*
*20 ноября – Всемирный день детей;*
*2 декабря – Международный день борьбы за отмену рабства;*
*5 декабря – Международный день добровольцев или волонтеров;*
*9 декабря – Международный день борьбы с коррупцией;*
*10 декабря – День прав человека;*
*20 декабря – Международный день солидарности людей.*
*(Источник: http://www.calend.ru/holidays/un/ © Calend.ru)*

Организация празднования выдающихся дат и соответствующих им проявлений духовности может предусматривать:

а) выбор праздника, даты и целесообразной смысловой формы празднования (форма реализации идей праздники);

б) поиск полной информации о празднике и имеющегося опыта его празднования;

в) подготовка сценария празднования;

г) реализация сценария, театрализация, фестивали, общественные акции, другие публичные и индивидуальные формы проведения праздника и т.д.;

д) эмоционально-чувственное окраска празднования духовных дат для его запоминания с использованием различных эстетических мероприятий – соответствующая музыка, балетные композиции, поэтические произведения и тому подобное.

Отметим, что выбор праздничных дат может быть совмещен с выбором духовных поступков.

Вместе с указанными выше действиями утверждения положительной духовности, педагоги и ученики должны быть мотивационно, интеллектуально, эмоционально готовыми к непосредственному противодействию негативным духовным проявлениям – зла, уродства, лжи, уныния, отчаяния, ненависти, – используя всю предыдущую психопедагогическую аргументацию и убеждая их носителей в целесообразности «мирного» изменения их негативной духовной ориентации на позитивную.

Для этого можно использовать метод дебатов, который заключается в логическом, аргументированном доказательстве истинности определенного положения и отказе от сомнительных взглядов. При этом осуществляется определенное интеллектуальное соревнование в присутствии опытного судьи.

Перспективным в этом плане оказывается метод диалогических универсалий профессора психологии Г.О.Балла, заключающийся прежде всего в соблюдении следующих принципов [11]:

а) принцип уважения партнеров диалога друг друга и себя;

б) принцип принятия партнеров диалога такими, какими они есть;

в) принцип ориентации на высшие и лучшие достижения сторон с учетом перспективы;

г) принцип сознательной конкордантности, то есть установки на согласие на основе общепринятых базовых знаний,

норм, ценностей и целей;

д) принцип толерантности, терпимости друг к другу;

е) принцип четкого и обоснованного изложения сути проблем и требований каждой стороной диалога;

ж) принцип нахождения общего в высказанных взглядах на проблему и принятия решения на этой общей основе;

ж) принцип фиксации разногласий и откладывания их обсуждения на более благоприятные времена и после более основательной подготовки к диалогу;

з) принцип сосредоточения на выполнении совместных решений и их реализации соответствующими властными структурами;

и) принцип контроля за их выполнением всеми сторонами.

Следует обеспечить обязательное достижение общего прогрессивного результата, изучение и преодоление трудностей на пути к нему. К подготовке и проведению такого диалога могут быть привлечены профессиональные психологи, социологи, политологи, специалисты по конфликтологии и посредничеству, инструкторы по организации тренингов общения и т. д.

Эффективным может стать собственный пример добродетельности, преданности прекрасному, служения истине самого психолога и педагога – несмотря на препятствия и противодействие окружающих. Последнее может быть убедительнее, если педагог и ученик сами занимаются созданием духовных ценностей Добра, Красоты, Истины, Любви, Надежды, Веры в различных формах – поступках, проектах, литературных произведениях, научных исследованиях, принципиальном поведении в учебном заведении и в быту дома.

Перспективным представляется фактическое противостояние злу, уродствованию, лжи так называемым методом непротивления злу, который предложил Л.Толстой и успешно реализовали Махатма Ганди, Нельсон Манделла, Мать Тереза и другие духовные лидеры человечества.

Универсальным является противостояние бездуховности в себе на основе соблюдения 10 заповедей Божьих. Приведем их в кратком изложении, обращаясь прежде всего к верующим педагогам и ученикам:

Заповеди I-IV относятся к тому: как следует вести себя по отношению к Богу:

*I. Я, Господь – Бог твой. Да не будет у тебя других богов, кроме Меня.*

*II. Не делай себе идолов и никаких изображений; ...Не поклоняйся им и не служи им.*

*III. Не провозглашай имени Господа, Бога твоего, напрасно, всуе.*

*IV.Помни день субботний (воскресный у православных), чтобы освящать Его, Господа.*

Заповеди V-X учат любить людей и не оскорблять их:

*V. Почитай отца и мать свою, чтобы тебе было хорошо и чтобы ты долго жил на земле.*

*VI. Не убивай.*

*VII. Не прелюбодействуй.*

*VIII. Не кради.*

*IX. Не провозглашай ложных показаний против ближнего своего (не лги).*

*X. Не желай себе жены ближнего твоего, не желай себе дома ближнего твоего, ни поля его, ни раба его, ни вола его, ни осла его, ни всякого скота его, ни всего того, что принадлежит ближнему твоему.*

Нарушение этих законов, грехопадение приводит к расстройству жизнедеятельности, к болезням, а иногда и к смерти.

**5-й вопрос.** *ПОЛУЧАЕТ ЛИ ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ (И НАСКОЛЬКО) УДОВЛЕТВОРЕНИЕ, ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОТ РОСТА УРОВНЯ СВОЕГО ОПЫТА, КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАЗВИТИИ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ДАЛЬНЕЙШЕМ?*

Речь идет об эмоционально-чувственной функции опыта в обогащении и актуализации духовного потенциала личности ученика, об удовлетворении и положительных переживаниях от непрерывной духовной деятельности. Особенно важны эмоционально-чувственные проявления духовности в виде радости, любви, дружбы, удовольствия, партнерства, дружбы, симпатии, эмпатии, солидарности, единства и т. п.

Подытоживая приведенные выше данные об обогащении и актуализации личностного опыта, профессиональной компетентности педагогических работников в формировании духовного потенциала учащейся молодежи, можно привести слова А.Н.Лактионова о том, что «ценными характеристиками опыта являются обеспечение социальной преемственности и психологической стабильности, когда опыт формируется и функционирует по объединяющим принципом «и / и». По своей психологической природе опыт человека работает для спасения; он не только собственность, но и друг человека» [89, с. 458]. Уместно в этом плане вспомнить удачное выражение академика В.Н.Синева: «Давайте относиться друг к другу, как Друг к Другу», то есть с Любовью!

Конечный опрос.

*Инструкция*:

Внимательно прочитайте вопросы анкеты и оцените по 12-балльной шкале (подчеркните необходимый балл) наличие у себя соответствующих элементов профессионального опыта по развитию у учащихся духовного потенциала.

1.Насколько Вы осознаете необходимость и смысл обогащения собственного

опыта по развитию духовного потенциала у учащейся молодежи?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2.На каком уровне Вы владеете знаниями о духовном потенциале и методах его развития?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

3.Можете ли Вы и насколько успешно оценить имеющийся духовный потенциал учащегося, чтобы поставить цель и разработать программу его развития?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4.Насколько хорошо Вы владеете средствами, навыками продуктивного развития духовного потенциала у учащейся молодежи?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

5.Вызывает ли у Вас удовольствие и насколько обогащение собственного опыта по развитию духовного потенциала у

Ваших подопечных?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

6. Напишите, пожалуйста, Ваши предложения по улучшению тренинга (желательно дать ответ по каждому из пяти вопросов):

1)_____

2)_____

3)_____

4)_____

5)_____

*Укажите, пожалуйста*:

Ваши ФИО_____

Год, месяц и день рождения_____

Название учебного заведения, который закончили_____

Предмет преподавания_____

Классы, в которых преподаете_____

Стаж работы_____

Название учебного заведения, в котором работаете_____

Дату и время заполнения _____

*Спасибо за участие в тренинге и опросе !!*

В ходе апробации данного варианта тренинга и проведения опроса педагогических работников нескольких общеобразовательных учебных заведений по указанной анкете из пяти вопросов был получен учебный эффект, который в среднем составляет 15-20% его роста в самооценке самих педагогов.

### 48.11. Развитие творческой, психологически культурной личности и экологическая безопасность человека и общества: уроки Чернобыльской катастрофы

26 апреля 1986 года взорвался четвертый блок Чернобыльской атомной электростанции. Произошла самая масштабная в истории человечества экологическая катастрофа, которая изменила образ жизни сотен миллионов людей в Украине, СССР, Европе, на всей планете. Наиболее пострадали от негативных последствий катастрофы дети. Однако, только через пять лет руководство СССР, в канун развала страны, приняло решение о внедрении государственной программы “Дети Чернобыля”. К комплексу соответствующих научно-исследовательских работ в Украине, Беларуси, России были привлеченные тысячи медиков, педагогов, психологов, представителей других дисциплин. В Институте психологии Украины для работы по данной программе было сформировано более 20 временных научно-исследовательских групп по разным направлениям поиска адекватных средств предоставления психологической помощи юному поколению. Научное руководство психологическим блоком программы осуществлял директор Института психологии Украины, доктор педагогических наук, профессор, а впоследствии, с 1993 года, действительный член АПН Украины, А.В.Киричук и его заместители по координации исследований – в настоящее время доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины В.А.Татенко и доктор психологических наук, профессор С.И.Яковенко.

Автору пришлось возглавлять на протяжении трех лет две группы научных работников, которые исследовали: а) проблему организации психолого-педагогической помощи детям на базе внешкольных учебных заведений в зоне радиоэкологического контроля – РЭК (Е.П.Верещак, С.А.Власенко, Л.Н.Ивахненко, В.Н.Крайняк, А.П.Липецкий, В.Г.Панок, П.С.Перепелица, В.В.Рыбалка, О.А.Ромашева, Н.В.Саварина, М.Л.Смульсон, В.Н.Стефанишин, И.Л.Федоришина, М.А.Холодная, С.И.Яковенко) и б)проблему психолого-педагогической поддержки творчески одаренной молодежи (Л.Б.Бочкарев, Л.Н.Карамушка, А.В.Киричук, П.С.Перепелица, Е.В.Проскура, В.В.Рыбалка, М.Л.Смульсон). Результаты этих исследований изложены в ряде статей, учебных программ, методических рекомендаций, которые были обобщены, в целом, в изданном в 1993 году научно-программно-методическом пособии “Развитие творческой личности в условиях экологического кризиса” / Под научной редакцией А.В.Киричука и В.В.Рыбалки [158].

Методологической основой этих исследований уже тогда выступали такие элементы культурно-психологической концепции личности, как: трехмерная, поэтапно конкретизированная психологическая структура личности, комплексная психодиагностика личности по данной структуре, концептуальная интерпретация массива тестовых личностных данных, культурно-психологическое развитие личности детей и подростков. Время подтвердило правильность основных результатов проведенной в 1991–1993 годах НИР, в том числе и в повторных исследованиях по проверке этих данных другими сотрудниками Института психологии Украины, проведенных в конце 1990-х годов. Однако со временем возникла потребность вернуться к тем исследованиям и сейчас, почти через 30 лет после катастрофы, продолжить и дополнить анализ тогдашних выводов современными рассуждениями. Речь будет идти при этом преимущественно о собственных исследованиях автора.

Как известно, Чернобыльская катастрофа привела к деформации образа жизни миллионов людей, к нежелательным изменениям в их психике и поведении. Из-за этого значительно ухудшились условия для полноценного психического развития личности детей и подростков. Возникли опасные изменения в психологических условиях жизни детей в семье, во внешкольных и общеобразовательных учебных заведениях, что еще больше ухудшило ситуацию.

Согласно данным проведенных после Чернобыльской катастрофы научных исследований, у детей и подростков зоны радиационного загрязнения произошли заметные сдвиги в качествах личности и поведении, появились хронический стресс и депрессия, выросли конфликтность и агрессивность, что привело к потере жизненной перспективы, пассивности, потребительству и т. п. [120; 207].

Указанные сдвиги носят как патологический, так и непатологический характер. Патологические формы отклонений составляют предмет специальной психотерапевтической работы медиков, психиатров. Что же касается непатологических форм отклонений, например, психогений, то их можно в значительной мере компенсировать в ходе

психологической реабилитации и немедицинской психотерапии. При отсутствии психологической помощи временные сдвиги в личности становятся хроническими и переходят из непатологической в патологическую форму.

Для того, чтобы показать стойкий характер указанных отклонений, нами, вместе с В.Н.Крайнюк, было проведено экспериментальное изучение эмоциональной сферы детей и подростков во внешкольных учебных заведениях двух районов – загрязненного и относительно чистого. Нас интересовало, будет ли достаточным компенсаторное влияние творчества детей в группах внешкольных учебных заведений для того, чтобы противостоять поражению эмоциональной сферы. Исследование проводилось через пять лет после катастрофы (1991-1992 учебный год) в Киево-Святошинском центре внешкольной работы и детского творчества г. Боярки Киевской области, расположенном в так называемой четвертой зоне жесткого радиоэкологического контроля (РЭК), и на базе Миргородской городской станции юных техников, находящейся в относительно экологически чистом районе Полтавской области. В первом случае исследовалось 73, а во втором – 45 детей и подростков в возрасте от 8 до 13 лет.

Использовались такие известные методы изучения эмоционально-чувственной сферы ребенка, как личностный опросник Г.Айзенка, проективные методики "Дом, дерево, человек", "Несуществующее животное", личностная шкала самооценки тревожности Ч.Спилбергера.

Данные экспериментального обследования подтвердили тот факт, что у детей из загрязненного района доминирует вариант нескомпенсированного негативного эмоционального реагирования как следствие Чернобыльской катастрофы. Так, по данным проведения личностного опросника Г.Айзенка дети Боярки продемонстрировали высокий уровень эмоциональной неустойчивости, что на 5,7% превосходит аналогичный уровень у детей Миргорода (соответственно 9,2 и 8,7 баллов). По показателю тревожности по шкале Ч.Спилбергера дети Боярки продемонстрировали высокий уровень проявления этого свойства эмоциональной сферы личности, равный 50,4 балла, а дети Миргорода – средний – 44,4 балла.

С помощью проективных методик были экспериментально обнаружены преимущественно негативные тенденции проявления у "чернобыльских" детей и подростков эмоций, чувств и некоторых других качеств эмоциональной сферы личности, что представлено в таблице 6.

Таблица 6

**Разделение детей и подростков г. Боярки и г. Миргорода в соответствии с проявлением эмоций и чувств личности по проективным методикам.**

| № п/п | Эмоции, чувства и свойства личности по проективным методикам | г. Боярка, 73 ребенка | | г. Миргород, 45 детей | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Количество детей с выраженным проявлением эмоций и чувств | Процент детей от всего их количества | Количество детей с выраженным проявлением эмоций и чувств | Процент детей от всего их количества |
| 1. | ***Тревожность*** | 52 | 71% | 12 | 27% |
| 2. | ***Агрессивность*** | 27 | 36% | 10 | 22% |
| 3. | ***Чувство неполноценности*** | 20 | 27% | 3 | 7% |
| 4. | ***Неуверенность в себе*** | 17 | 23% | 11 | 24% |
| 5. | ***Незащищенность*** | 11 | 15% | 0 | 0% |
| 6. | ***Депрессивность*** | 10 | 14% | 1 | 2% |
| 7. | ***Страх*** | 9 | 12% | 6 | 13% |
| 8. | ***Трудности в общении*** | 5 | 7% | 0 | 0% |
| 9. | ***Конфликтность*** | 2 | 3% | 6 | 0% |

Анализ табличных данных свидетельствует о том, что по большинству эмоционально-чувственных качеств личности боярские дети демонстрируют на шестой год после Чернобыльской катастрофы более выразительно негативные тенденции, чем миргородские дети, что свидетельствует о стойком характере негативного влияния последствий аварии. Вместе с тем, наблюдаются и некоторые позитивные признаки, ведь такие чувства, как неуверенность в себе и страх, оказываются почти одинаковыми и у боярских, и у миргородских детей. Нельзя было не обратить внимание на то, что чувство неполноценности свойственно значительно большей (почти в четыре раза) части "чернобыльских" детей, чем группе "чистых" детей.

Следовательно, можно было сделать предварительный вывод о том, что эмоциональная сфера детей и подростков, которые посещают внешкольные заведения в зоне радиоэкологического контроля, являются чувствительным индикатором психологических последствий Чернобыльской катастрофы. В то же время, можно было обнаружить признаки некоторого реабилитационного противодействия отклонениям эмоциональной сферы детей со стороны занятий творческой, преимущественно художественной, деятельностью во внешкольном заведении г. Боярки. Это дает основание надеяться, что при надлежащем уровне организации творчества детей, подростков, юношей и молодых людей, при предоставлении им квалифицированной психологической помощи в этом плане, данный компенсаторный эффект может быть усилен. Творчество может выполнять при этом как психотерапевтическую, так и отвлекающую, конструктивную, развивающую функции.

Однако, в ходе данного эксперимента была обнаруженная лишь общая тенденция к компенсации негативных последствий в эмоциональной сфере двух групп детей и подростков, которые значительно отличаются по направлениям творческой деятельности (художественная и техническая), по культурному уровню развития (пригородный район столицы Украины и периферийный районный центр полтавского региона) и тому подобное. Поэтому для получения

более точной картины проявлений и компенсаций негативных изменений в личности детей, их адаптивных возможностей в негативных условиях зоны радиационного загрязнения целесообразно было провести исследование по другой схеме.

Поэтому нами было осуществлено комплексное психодиагностическое обследование качеств личности подростков, которым были свойственны склонности и способности к творческой деятельности лишь одного, преимущественно естественно-научного профиля. Для этого была проведена тестовая оценка мотивационных, характерологических, интеллектуальных и психофизиологических свойств личности около 200 учеников 8-х классов из разных регионов Украины, которые поступали в Республиканскую специализированную школу-интернат физико-математического профиля при Киевском университете им. Т.Г.Шевченко (в настоящее время Украинский физико-математический лицей) в 1991 и 1992 году (см. табл. 7). Большинство абитуриентов посещало раньше научные, технические, предметные кружки и факультативы по месту жительства и учебы – во внешкольных центрах творчества, на станциях юных техников, в школах, или занимались решением творческих задач индивидуально.

Обследование проводилось с помощью компьютеризованного психодиагностического комплекса, который содержал в себе 12 методик, что позволило получить психологическую характеристику личности каждого абитуриента по 50 параметрам. В проведении компьютерного тестирования нам помогала школьный психолог Украинского физико-математического лицея Л.А.Гребень.

После проведения обследования 200 абитуриентов из их числа были отобраны две группы – по 43 учащихся в каждой. В первую группу вошли подростки из “загрязненных” областей и районов Украины – Киевской, Житомирской, Ровенской, Черниговской, Винницкой. Во вторую группу были включены школьники из “чистых” областей Украины – Днепропетровской, Закарпатской, Крымской автономной республики, Львовской, Николаевской, Полтавской, Харьковской, Херсонской. Были подсчитаны средние величины по каждому из 50 параметров в каждой группе, которые стали предметом анализа. В 1992 году подобное психодиагностическое обследование было повторено с контингентом из 200 абитуриентов, из которого тоже были выделены две группы по 47 подростков – из тех же радиационно загрязненных и относительно чистых областей и районов Украины. Для удобства анализа из 50 параметров личности были выбраны 13 основных и представлены в таблице 7. Тестовые данные переведены в проценты, за исключением “тау-типа”. В крайнем правом столбике в соответствующей для каждого года колонке приведена в процентах разница между уровнями проявления качеств личности подростков из двух сравниваемых регионов.

Таблица 7

**Сравнительные данные комплексного психодиагностического обследования способных подростков из радиационно загрязненных и относительно чистых областей Украины**

| Качества личности подростков, которые диагностируются | Подростки из загрязненных областей Украины | Подростки из чистых областей Украины | Разница в процентах | Подростки из загрязненных областей Украины | Подростки из чистых областей Украины | Разница в процентах |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1991 год, две группы по 43 ребенка | | | 1992 год, две группы по 47 детей | | |
| Интерес к математике, физике | 57,6 | 65,6 | -12,2% | 55,8 | 62,1 | -10,2% |
| | 47,2 | 54,1 | -12,8% | 54,8 | 59,8 | -8,3% |
| Интеллектуальные способности (общий индекс) | 50,2 | 50,8 | -1,2% | 62,5 | 63,2 | -1,0% |
| Эмоциональность по В.М.Русалову: социальная: | 64,3 | 60,5 | +6,3 | 56,1 | 56,8 | -1,3% |
| предметная: | 58,7 | 42,7 | +37,5 | 50,1 | 45,2 | +10,9% |
| Эмоциональная стабильность (нейротизм) по С.Е.Айзенк | 52,0 | 54,7 | -4,9 | 60,3 | 59,7 | +1,1% |
| Экстравертированость по С.Е.Айзенк | 42,5 | 53,8 | -24,5% | 54,2 | 55,7 | -2,7% |
| Типологический опросник ВНД: | 32,6 | 27,7 | +21,3% | 24,9 | 25,1 | -0,8% |
| Инертность | 58,9 | 68,6 | -14,1% | 69,2 | 70,6 | -2,0% |
| Подвижность<br>Сила торможения | 67,7 | 75,9 | -10,8% | 75,5% | 74,1 | +1,9% |
| Сила возбуждения | 54,0 | 60,9 | -11,3% | 59,1 | 64,3 | -8,1% |
| Слабость нервной системы | 35,3 | 33,3 | +6,0% | 31,8 | 24,8 | +28,1% |
| Показатель типа темперамента по Б.И.Цуканову (тау-тип) | 0,82 | 0,91 | -8,9% | 0,90 | 0,91 | -1,1% |

Рассмотрим сначала табличные данные за 1991 год. Сравнительный анализ этих данных свидетельствует о том, что

в 1991 году почти все свойства личности, которые избраны для рассмотрения, в “чернобыльские” группе детей являются хуже, чем в группе “чистых” детей. Это не относится к показателю “ тау-типа”, который характеризует темперамент, являющийся стабильным прирожденным свойством человека.

Относительно стабильным можно считать общий уровень интеллектуальных способностей – он у “чернобыльских” детей является меньше, в сравнении с “чистыми”, только на 1,2%. Можно допустить, что в этом факте стабильности интеллекта в известной мере подтверждается исходное предположение о компенсирующей (самокомпенсирующей) роли творческой (в данном случае – естественно-научного профиля) деятельности в сохранении интеллектуального потенциала творческой личности.

Благодаря этому осуществляется противодействие негативным факторам зоны РЭК, заметно тормозится падение интеллектуальных способностей детей. Однако последующий анализ данных свидетельствует о том, что такая компенсация происходит при одновременном нескомпенсированном нарушении других сфер личности способных учеников. Например, для детей из загрязненных территорий, которые поступают в физико-математическую школу-интернат, характерным является снижение интереса к математике (на 12,2%) и к физике (на 12,8%). Можно утверждать, что, возможно, это произошло также через недоверие к опасной технике, олицетворением которой стала аварийная Чернобыльская АЭС.

Привлекает внимание значительное отклонение в эмоциональной сфере “чернобыльских” детей (на 37,5%) по показателям “предметная эмоциональность” – в сочетании с заметно повышенной (на 24,5%) интравертированностью, то есть замкнутость способных детей из загрязненных областей, в сравнении с детьми из “чистых” регионов. Эти данные могут говорить также о том, что для детей из загрязненных территорий свойственна заметная эмоциональная напряженность внутреннего плана предметной интеллектуальной деятельности, благодаря которой, возможно, поддерживается сравнительно стабильный уровень интеллектуальных способностей.

Однако, такая напряженность может иметь и негативные последствия. Мы имеем в виду те несколько парадоксальные данные в таблице 7, которые касаются темперамента и самооценки подростками качеств своей высшей нервной деятельности по типологическому опроснику ВНД (он был включен в то время в компьютеризированный психодиагностический комплекс), а также других свойств личности. Дело в том, что из загрязненных территорий в Киев в 1991 году приехали преимущественно абитуриенты с сильным (более ”смелым”) сангвиноидным темпераментом (средний “тау-тип” равняется 0,82 сек.), но в самооценке свойств своей высшей нервной системы часть этих абитуриентов охарактеризовала себя преимущественно относительно слабыми меланхолоидами. Эта тенденция выявляется еще заметнее, если сравнить этих детей с подростками из “чистых” регионов. Отсюда “позволили” себе приехать на вступительные экзамены ученики, в основном, с меланхолическим темпераментом (в среднем по группе их “тау-тип” равняется 0,91 сек.), но они оценили свою высшую нервную систему как более сильную и подвижную, чем дети из загрязненных регионов. Этот аксиологический по своей сути аспект пониженной самооценки своей личности учениками, как мы покажем дальше, имеет принципиальное значение. Он совпадает с другими данными по детям из внешкольных учебных заведений – с чувством неполноценности, которых в Боярке оказалось в четыре раза больше, чем таких же детей в Миргороде.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что под воздействием факторов зоны РЭК в данной группе подростков несколько изменяется индивидуальный, точнее, личностный стиль деятельности, из-за чего сильный естественный тип ВНД становится слабее в самооценке учеников. Это может быть той ценой, которую платит способный подросток из загрязненных регионов за стабильность своих интеллектуальных способностей. Понятно, что в адаптационном аспекте этой проблемы, по теории стресса Г.Селье и его пониманию эмоционального адаптационного синдрома (с его тремя фазами – тревоги, сопротивления и истощения), с этим связана негативная перспектива истощения интеллектуального потенциала способной молодежи. Чтобы предотвратить это, нужно разработать специальные средства помощи таким детям.

Комплексный, концептуальный анализ тестовых данных свидетельствует также о том, что среди способных детей из зоны РЭК стало значительно больше таких, в сравнении с детьми из “чистых” регионов (около 10-15% против 5-7%), для которых характерно сочетание высоких уровней эмоциональности, интравертированности со слабостью нервной системы на фоне меланхолоидного типа темперамента. Как свидетельствует наш опыт работы практическим психологом, в условиях повышенной интеллектуальной нагрузки в специализированной школе-интернате физико-математического профиля это может привести и приводит к возникновению дистрессов и резкой невротизации подростков, к угрозе появления психосоматических заболеваний и нарушений сердечно-сосудистой системы у сангвиноидов и меланхолоидов, функций кишечно-желудочной системы у флегматоидов (и части меланхолоидов). Это ставит вопрос об оптимуме интеллектуальной нагрузки для способных детей.

При сравнении результатов тестового обследования способных учеников в 1991 году с таковыми же в 1992 году были обнаружены определенные тенденции изменения проявления свойств личности. Они свидетельствуют о том, что в данном случае речь может идти не только о негативной временной динамике личностных изменений у подростков на протяжении одного года, но и о компенсаторном действии определенных индивидуально-психологических факторов адаптации личности к неблагоприятным экологическим условиям.

Действительно, поражает несколько парадоксальная тенденция к позитивным изменениям в эмоциональной сфере личности абитуриентов в 1992 году, в сравнении с абитуриентами в 1991 году. Так, уровень социальной эмоциональности, измеряемый по опроснику В.М.Русалова, стал на протяжении года значительно меньше и у “чернобыльских” (56,10% против 64,3%), и у “чистых” (56,8% против 60,5%) детей. При этом в 1992 году у “чернобыльских” детей он стал даже на 1,3% ниже, чем у детей из “чистых” регионов.

Та же тенденция выявляется и при анализе уровня эмоциональной стабильности по личностному опроснику С.Е.Айзенк. Он значительно “поднялся” у детей на протяжении 1991-1992 года: в группе из загрязненных регионов – с 52% до 60,3%, а в группе из “чистых” областей – с 54,7% до 59,7%. И в 1992 году “чернобыльская” группа детей также продемонстрировала более высокий уровень эмоциональной стабильности, чем группа “чистых” детей (сравните 60,3% и 59,7%, то есть на 1,1%).

Только по показателю предметной эмоциональности были получены несколько иные данные. У “чернобыльских”

детей выявилась позитивная тенденция к заметному снижению на протяжении года уровня предметной эмоциональности (с 58,7% до 50,1%), но в 1992 году предметная эмоциональность оказалась все же выше на 10,9% в "чернобыльской" группе, чем в "чистой" (сравните 50,1% с 45,2%). То есть, в этой группе предметный внутренний план интеллектуальной деятельности оказался более напряженным, чем во второй группе из "чистых" регионов.

Возникает вопрос, с чем связано такое заметное улучшение проявлений эмоциональной сферы личности в группе подростков из зон радиационного загрязнения? Ведь их эмоциональная сфера, которая является чувствительным индикатором экологического неблагополучия, продемонстрировала тенденцию к заметной адаптации или даже психологической реабилитации! Для ответа на этот вопрос следует продолжить анализ этой позитивной тенденции.

Так, мы не можем связать указанный факт с мотивационной сферой, потому что ведущие для данного контингента учеников интересы к математике и физике в "чернобыльской" группе оказались меньше (на 10,2% и 8,3% соответственно), чем в группе из "чистых" регионов.

Нельзя связывать этот факт также и с психофизиологическими свойствами личности, потому что обе группы детей продемонстрировали в среднем почти одинаковый тип темперамента – уравновешенный ("тау-тип", по Б.И.Цуканову, равняется соответственно 0,90 и 0,91 сек.), а по типологическому опроснику самооценки ВНД чернобыльские дети чувствовали себя в 1992 году также более слабыми, как и в 1991 году, чем дети из "чистых" областей (слабость нервной системы достигает в их самооценке 31,8% против 24,8%, то есть на 28,1% выше), хотя общий уровень слабости нервной системы в обеих группах ниже среднего.

Анализ табличных данных (а также тех, что не вошли в данную таблицу) свидетельствует о том, что главным фактором, который влияет на улучшение эмоциональной сферы личности подростков группы из радиационно загрязненных регионов, выступает ***уровень развития интеллектуальных способностей!***

Как это видно из таблицы 7, в 1992 году в физико-математическую школу-интернат приехал поступать контингент детей, для которого был присущ значительно более высокий (на 24,4%), чем в 1991 году, уровень развития интеллектуальных способностей (соответственно, 62,3% и 50,5%). Подобные колебания этого уровня в контингенте абитуриентов наблюдались нами на протяжении последних пяти лет в двух физико-математических школах г. Киева – Киевской городской школе №145 и Республиканской школе-интернате при Киевском университете им. Т.Г.Шевченко. Они объясняются разными обстоятельствами, среди которых, в частности, изменение статуса Республиканской школы-интерната, которая была преобразована в 1992 году в Украинский физико-математический лицей с улучшившимися условиями учебы и воспитания, что было безусловно учтено детьми и их родителями.

Для нас важным является то, что ***дети с высшим уровнем развития интеллектуальных способностей продемонстрировали более высокий уровень эмоциональной стабильности и низкий уровень социальной эмоциональности, что свидетельствует об их более успешной личностной адаптации к неблагоприятным экологическим условиям.*** При этом выразительная интенсивность предметной эмоциональности как раз и означает то, что именно повышенные интеллектуальные способности детей имеют непосредственное отношение к эффекту адаптации.

Такой вывод может показаться неожиданным, но полученные экспериментальные данные лишь подтверждают известное биологической и психологической науке положение о психике и интеллекте как важных факторах адаптации, приспособления живых существ, в том числе и человека, к окружающей среде, к ее противоречиям и изменениям.

Интеллект сохраняет свое адаптивное значение и в условиях приспособления человека к негативным экологическим условиям радиационного загрязнения. При этом можно выделить два направления, в которых проявляются адаптивные возможности интеллекта. Во-первых, это конструктивное преобразование, совершенствование внешнего, окружающего юного человека мира, что находит проявление в научно-техническом, художественном творчестве, создании экологически более безопасных условий проживания. Отметим в этом плане резкое увеличение в данный период творческих проектов экологической тематики в произведениях школьников на многочисленных конкурсах, олимпиадах, в рамках МАН и тому подобное. Во-вторых, интеллект учащейся молодежи в неблагоприятных радиоэкологических условиях во все большей степени переориентировывается на собственную личность, ее психологическую адаптацию, реабилитацию, то есть на адаптацию как внутреннего мира к внешнему, так и наоборот – внешнего мира к внутреннему, одним из проявлений чего выступает большая проекция духовных ценностей внутреннего мира на мир внешний, на «пострадавшую» окружающую действительность. Это происходит у интеллектуально одаренной молодежи через актуализацию известного механизма творческой самодеятельности, описанного С.Л.Рубинштейном еще в начале прошлого века. За ним стоит создание в процессе творческой деятельности объективной действительности, что предусматривает внутреннее личностное созидание и наоборот. Следствием действия этого механизма становится также лучшая внутренняя и внешняя организация здорового образа жизни, активизация незадействованных общественных, социально-психологических, интеллектуальных возможностей и, в то же время, – самоорганизация оздоровительного, саногенного поведения, мобилизация индивидуально-психологических, физиологических ресурсов, мышления, творчества, направленных на самооздоровление, в том числе и психическое, в неблагоприятных экологических условиях.

Обобщая результаты комплексного тестового обследования способных и одаренных подростков в 1991 и 1992 году, можно прийти к выводу, что, в зависимости от уровня развития их интеллектуальных способностей, следует различать два реально действующих типа адаптации детей к неблагоприятным экологическим условиям зоны радиационного загрязнения. Первый тип адаптации может быть назван преимущественно эмоциональным и определяться сугубо естественными адаптивными возможностями личности ребенка, среди которых преобладают прежде всего ресурсы его эмоциональной сферы. Этот тип в значительной мере отвечает классическому эмоциональному адаптационному синдрому, изученному в трудах канадского физиолога Г.Селье. В таком случае при объективно недостаточном уровне развития интеллектуальной сферы ребенка его адаптация к неблагоприятным радиоэкологическим условиям строится преимущественно на сложных эмоциональных реакциях стрессового типа, собственно на действии уже упоминавшегося механизма адаптационного синдрома с его компонентами тревоги, сопротивления и истощения.

Второй тип адаптации может быть назван собственно интеллектуальным, потому что определяется преимущественно адаптивными возможностями интеллекта подростков как важного средства приспособления личности

к сложным экологическим условиям существования и в то же время – приспособления этих условий к личности. Понятно, что и в данном случае тоже действует эмоциональный адаптационный синдром, но эмоциональная сфера оказывается стабильнее, потому что, одновременно, в противодействие негативным факторам экологического кризиса, вовлекается активная, конструктивная целеустремленная интеллектуальная деятельность, что приводит, в целом, к позитивным результатам в преобразовании внешнего и внутреннего мира, то есть к большему равновесию между ними, в конечном счете – к большей экологической безопасности.

Именно это имел в виду известный швейцарский психолог Жан Пиаже, когда говорил о таком важном факторе биологической адаптации человека, как интеллект – с присущими ему познавательными процессами ассимиляции (то есть приспособления объекта к познавательным возможностям субъекта) и аккомодации (приспособительные изменения субъекта в соответствии с особенностями объекта). Об этом удачно высказался также А.Ф.Лазурский, когда говорил о том, что при низком уровне умственного развития человек пассивно приспосабливается к обстоятельствам, тогда как при умственной одаренности он активно приспосабливает обстоятельства к себе.

Понятно, что в зависимости от того или того типа адаптации, подростки из радиационно загрязненных регионов нуждаются в разной психолого-педагогической помощи. В первом случае в тактическом плане акцент нужно делать на средствах эмоционально-чувственного воспитания, развития способности к эмоциональной саморегуляции, а в стратегическом плане – на развитие интеллектуальной сферы личности подростков.

Во втором случае психолого-педагогическая помощь должна быть направлена на закрепление и последующее развитие интеллектуальной сферы как важной составляющей адаптивных ресурсов всей личности. По некоторым данным, высокий уровень развития интеллекта (начиная с величины IQ=120% – а именно такой уровень продемонстрировали в среднем абитуриенты школы-интерната в 1992 году) создает базу для эффективного достижения творческих результатов детьми. Поэтому адаптация и реабилитация способных, одаренных детей и в последующем должно опираться именно на интеллектуальное и творческое развитие личности. Понятно, что и во втором случае нужно держать на контроле эмоционально-чувственную сферу личности подростков, реализуя личностный подход к каждому ученику.

Проведенный концептуальный анализ комплексных экспериментальных данных свидетельствует о том, что для способных детей и подростков, которые посещают внешкольные учебные заведения в зоне РЭК и занимаются художественным, научным, техническим творчеством, свойствен свой специфический профиль, своя особая картина адаптации к действию негативного фактора радиационного загрязнения на личность. В нем одновременно отражаются как негативные влияния со стороны зоны РЭК, так и заметное компенсаторное противодействие со стороны их интеллектуальной, творческой деятельности. Соотношение между этими факторами пока еще не совсем в пользу нормального развития творческой личности детей и подростков, но оно свидетельствует о наличии позитивной перспективы решения этой проблемы.

Следовательно, подчеркнем это еще раз, исходя из этих данных, крайне необходимо дополнительно осуществлять специальные психолого-педагогические мероприятия по повышению уровня интеллектуальной, творческой активности детей в условиях их работы в творческих кружках научно-технического, художественного, социального, экологического и тому подобного профилей и в то же время – предоставлять кружковцам квалифицированную психологическую, психопрофилактическую, а в случае потребности – и психотерапевтическую помощь. Такая помощь может быть реализована при условиях квалифицированной подготовки кадров психологов и создания специализированной психологической службы во внешкольных заведениях и школах, которые расположены в зоне РЭК. Последняя должна стать составной частью государственной психологической службы в системе образования, что разворачивается и функционирует в Украине [120].

В соответствии с отмеченными результатами проведенных исследований нами были разработаны еще 20 лет тому назад специальные экспериментальные программы кружков научно-технического творчества “Юный исследователь и инженер” (для дошкольников, школьников и студентов – на три года обучения); экологического творчества “Юный эколог” (для старшеклассников – на один год учебы); социального творчества “Молодой менеджер” (для старшеклассников и студентов – на два года обучения). Под нашим научным руководством разработаны личностно и экологически ориентированные программы экспериментальных кружков “Психология самовоспитания” и интенсивные методы интеллектуального развития личности (В.Н.Стефанишин), студии народных ремесел (Е.П.Верещак), кулинарного искусства и оздоровительного питания (О.А.Ромашева) для старшеклассников [158].

В то же время, было предложено ориентировочное Положение об эколого-психологической службе внешкольного образования Украины, намечены направления и методы психологической, психопрофилактической работы с подростками на базе комнат психологической разгрузки и тому подобное.

Вместе с А.В.Киричуком, П.С.Перепелицей, М.Л.Смульсон, Л.Н.Карамушкой, Е.В.Проскурой было разработано и представлено Концепцию государственной помощи творчески одаренной молодежи Украины в условиях экологического кризиса. В 1993 году под научным руководством автора была организована группа опытных психологов Института психологии АПН Украины, которая осуществляла индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение 16 творчески одаренных юных музыкантов, художников, поэтов Украины – во исполнение поручения научного руководителя Государственной программы “Дети Чернобыля” академика А.В.Киричука. Эта группа была создана после встречи Президента Украины Л.М.Кравчука с творчески одаренными подростками, их родителями и психологами, на которой и было принятое решение об оказании психологической помощи данной группе одаренной молодежи.

В ходе работы группы был сформирован выездной психолого-педагогический коллегиум для творчески одаренных учеников из зоны радиоэкологического контроля, занятия которого проходили в городах Коростень, Овруч, Киев и др.

Осуществление отмеченных мероприятий способствовало улучшению физического, психологического и социального здоровья интеллектуально одаренной молодежи. Результаты этой работы были обобщены в ряде научно-методических работ [158]. Опыт выполнения и внедрения разработанных концепций, положений и программ, а также разработки в последующие годы НИР возглавляемым автором отделом психологии трудовой и профессиональной подготовки Института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины по темам

“Психологические принципы личностно ориентированой профессиональной подготовки учащейся молодежи в системе непрерывного образования” (1998-2001 гг.), “Развитие психологической культуры учащейся молодежи в системе непрерывного профессионального образования” (2002-2004 гг.), “Развитие психологической культуры педагогических работников профессионально-технических учебных заведений” (2005-2007 гг.) дает основания оценить в новом научном контексте результаты проведенных нашими группами в 1991-1993 гг. экспериментальных исследований по программе “Дети Чернобыля”.

Так, с точки зрения личностно ориентированного обучения и воспитания, методологических принципов исследования феномена психологической культуры личности, мы можем интерпретировать полученные 20 лет тому назад данные в более широком личностном и культурологическом контексте. Прежде всего, следует отметить, что адаптация к неблагоприятным условиям радиационного загрязнения осуществляется детьми не только на основе эмоционального и интеллектуального “адаптационного синдрома”, а носит более масштабный личностный и культурно-психологический характер. Потому правильнее было бы говорить именно о личностной адаптации молодежи к неблагоприятным условиям, опосредствованной культурно-психологическими ценностями. При этом уже в полученных на то время результатах четко выступает такой важный аспект, связанный с так называемой социопсиходинамикой экологических и психологических ценностей личности ребенка, который осуществляется в пространстве взаимодействия ребенка с социальной и естественной средой.

В соответствии с указанным подходом, социопсиходинамика указанных ценностей происходит в контексте личностной деятельности с этими ценностями, которые выступают в качестве определенных аксиологических эталонов. Анализ результатов экспериментального исследования тех лет свидетельствует о том, что у чернобыльских детей изменяется система подобных эталонов, причем в зависимости от уровня развития интеллекта, который оценивает, формирует, использует их. Речь идет об известном положении Протагора “Человек является мерой всех вещей”, о выводах современных исследований, которые отмечают, в частности, что человек измеряет расстояние шагами, локтями, время – “ тау-типом” (ритмом сердца), осуществляет восприятие окружающего мира сенсорно-перцептивными эталонами, отношение к миру – духовными, то есть этическими, эстетическими ценностями, научно обоснованными экологическими нормами. В конечном счете, такой базовой ценностью, в целом, выступает сама личность. От уровня ее развития, от сформированных в ней качеств, утверждения ее ценности и самоценности зависит ее отношение к природе и преобразованию окружающего мира. В 1991-1993 годах самооценка ребенка из загрязненных территорий по всем тестовым данным была значительно ниже, чем у детей из “чистых” территорий. Так, если еще раз обратить внимание на данные таблицы 4 о чувстве неполноценности (позиция 3), то чернобыльских детей с ним было в четыре раза больше, чем из “чистых” регионов!

И наоборот, там где дети ценят себя выше, там они экологически более устойчивее, тем больше они ценят окружающую природную и социальную среду!

Поэтому стратегия предоставления психолого-педагогической помощи учащейся молодежи в противодействии негативным последствием Чернобыльской аварии должна предусматривать конструктивное и содержательное повышение ценности личности учеников как в глазах взрослых, государства, так и самих детей, эффективное овладение духовными ценностями, что означает повышение уровня их психологической и экологической культуры. А это определяет необходимость проведения дополнительных психологических исследований именно в культурно-психологическом и культурно-экологическом контексте. Психологическая культура личности выступает как важнейший фактор экологической и любого другого вида безопасности личности.

### 48.12. Психологическая культура личности гражданина и профессионала как цель и средство научной психологии

Как свидетельствуют исторические факты, психологическая культура всегда была присуща выдающимся творцам, мастерам искусства, духовным, интеллектуальным, научным лидерам человечества. Это касается, прежде всего, выдающихся ученых, инженеров, изобретателей XIX и XX века – Ч.Дарвина, И.М.Сеченова, Ф.У.Тэйлора, А.Эйнштейна, Н.Бора, К.Э.Циолковского, В.И.Вернадского, П.Т. де Шардена, Г.С.Альтшуллера и др. В их научных, философских, мемуарных трудах, изданных на склоне лет жизни, как бы воздается должное, выражается благодарность собственному творческому, личностному, психологическому потенциалу, благодаря которому были сделаны научные открытия и осуществлены фундаментальные научно-технические проекты.

В этом плане нельзя не вспомнить об изданной еще в 1928 году работе К.Э.Циолковского "Руководители человечества", в которой автором теории космонавтики были описаны черты творчески мыслящих личностей, названных им "двигателями прогресса", которые ведут цивилизацию к счастью, радости и познанию. Таких людей он считал "наиболее драгоценными" для человечества, поскольку от них зависит судьба цивилизации.

А выдающийся украинский ученый В.И.Вернадский даже создал учение о ноосфере, то есть сфере разума планеты Земля. Согласно этому учению предусматривается появление новой геологической эпохи – психозойской эры, или эры Разума. Таким образом психическое признавалось наиболее ценным созданием природы, вселенной.

Общим для приведенных примеров (а их число можно увеличить) является тот факт, что необходимым условием творческого труда выдающихся творцов человечества признается присущий последним своеобразный феномен рефлексии собственной психики как наивысшей ценности, то есть феномен психологической культуры.

Определяя сущность психологической культуры личности, следует лучше осознавать, что она является составляющей общей культуры человека. А понятие культуры (от лат. – воспитание, образование, развитие) в широком его понимании, как правомерно заметил академик С.У.Гончаренко, означает "совокупность практического, материального и духовного достояния общества, что отображает исторически достигнутый уровень развития общества и человека и воплощается в результатах производительной деятельности. В более узком понимании культура – это сфера духовной жизни общества, охватывающая в первую очередь систему воспитания, образования, духовного творчества (особенно художественного)... В то же время под культурой понимают уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения какой-то отраслью знаний или деятельности" [41, с.182].

Определяя психологическую культуру личности, следует обратиться к одному из существующих подходов к изучению состава этого понятия, что разрабатывается в исследованиях известного белорусского психолога Я.Л.Коломинского. Он считает, что психологическая культура включает у себя два основных компонента, два главных блока. Один блок можно было бы назвать теоретическим, или теоретико-концептуальным, а второй блок – практическим или "психологической деятельностью" [76]. Уже из этого определения вытекает вывод, что феномен психологической культуры связан с развитием и овладением психологических качеств самой личностью, которые должны стать в центре анализа этого понятия.

Человеческие, психологические, личностные качества приобретают в наше время все большую ценность, они все более выразительно проявляются как ведущие по отношению к другим, в сущности производным от них, качествам, таким как материальные, экономические, эстетические и т. п.

Подчеркивая этот аксиологический аспект психологического развития личности, выдающийся психолог XX века Л.С.Выготский в своей культурно-исторической теории говорил о "высших психологических функциях" как результате и факторе филогенеза и онтогенеза человека, а появление личности связывал именно с **овладением человеком своей психикой через самосознание.**

Именно на высшие психические качества своих наилучших представителей может в конце концов рассчитывать человечество в решении многообразных острых конфликтов и драматических проблем (от экономических, материальных, медицинских и экологических до проблем выживания). На это обстоятельство, как бы перекликаясь с Л.С.Выготским, указал в 70-е годы прошлого века в своей известной книге "Человеческие качества" член Римского клуба Аурелио Печчеи: "При всей той важной роли, которую играют в жизни современного общества вопросы его социальной организации, его институты, законодательство и договоры, при всем могуществе созданной человеком техники не они в конечном счете определяют судьбу человечества... Проблема в итоге сводится к человеческим качествам и путям их усовершенствования. Потому что лишь через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно достичь изменения всей ориентированной на материальные ценности цивилизации и использовать весь ее огромный потенциал для благих целей" [125, с.14].

А.Печчеи неоднократно подчеркивает мысль: "...единственный путь к спасению лежит через то, что я называю человеческой революцией – через новый гуманизм, который ведет к развитию высших человеческих качеств..." [125, с. 209-210].

Собственно, на утверждение высших человеческих, психологических, личностных качеств как безусловных ценностей человечества направлены поиски таких деятелей отечественной и зарубежной гуманистической философии, педагогики и психологии, как А.Маслоу, К.Роджерс, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Ю.Козелецкий, Г.С.Костюк, И.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, Г.А.Балл, Е.В.Проскура и многие другие.

Учитывая то обстоятельство, что культура вообще, и психологическая культура, в частности, имеют сложную природу и изучаются, по мнению специалистов [138, с. 84], в ряде аспектов – морфологическом, функциональном, аксиологическом, типологическом, мировоззренческом, гуманистическом, – и функций (усваивающе-преобразующей, аккумуляции, трансляции, коммуникативной, нормативно-регулятивной, прогностической, эмпликативной, гедонистической, проективной, защитной, межэтнической интеграции и т. п.), возникает вопрос определения методологического подхода к этому ключевому для психологической науки явлению.

Как таковой мы предлагаем личностный, ценностно-рефлексивно-креативный подход, согласно которому психологическая культура понимается как социально, онтологически и внутриличностно детерминированный уровень сознательного усвоения, использования и функционирования психологических ценностей, в качестве которых выступают эффективные психологические знания, умения, навыки, способности к высокопрофессиональной психологической деятельности. Следовательно, наивысший уровень психологической культуры согласно этому подходу присущ или выдающейся творческой личности, мастеру, признанному лидеру в определенной профессиональной деятельности, или хорошо подготовленному профессиональному психологу.

Сущность психологической культуры особенно выразительно выступает в том случае, если в предварительном плане выделить имеющиеся уровни ее развития среди разных слоев населения. Как таковые мы рассматриваем шесть уровней:

0. Уровень психологического бескультурья, который характеризуется отсутствием у значительной части населения научных психологических знаний, умений, способностей.

1. Низкий уровень развития психологической культуры (ПК) – с умеренным проявлением у некоторой части населения бессистемных бытовых, по большей части спонтанно полученных и используемых, ненаучных психологических знаний, умений, навыков и способностей.

2. Средний уровень развития ПК – при наличии и использовании определенной частью представителей общества ограниченной совокупности научных психологических знаний, умений, навыков, способностей.

3. Высокий уровень развития ПК – при наличии у определенных личностей стойкой и действенной системы научных психологических знаний, умений, навыков, жизненно и профессионально значимых психологических способностей, которые проявляются в сознательных попытках самопознания, саморазвития и самореализации личностью этих качеств как неопровержимых человеческих ценностей.

4. Высший уровень развития ПК, формирующийся в процессе сознательного профессионального усвоения психологических знаний, умений, навыков, способностей как высших человеческих ценностей, и являющийся результатом специальной профессиональной психологической подготовки в высших учебных заведениях, институтах последипломного образования, в аспирантуре и докторантуре и систематической самоподготовки, становления в процессе профессиональной психологической деятельности.

5. Наивысший уровень развития ПК является предпосылкой и проявлением эффективной профессиональной психологической деятельности высококвалифицированного психолога и производительной творческой деятельности выдающегося деятеля науки и техники, мастера своего дела.

В связи с этим, понимая психологическую культуру как составляющую общей и профессиональной культуры личности, следует подчеркнуть ее ключевую, определяющую роль в осуществлении профессиональной деятельности.

Она выступает как наиболее интимная, внутренне детерминированная, интегрированная ступень общей и профессиональной культуры, которая базируется на сознательном усвоении, хранении, владении и реализации специальных психологических знаний, умений, навыков, способностей, в целом – организации психологической деятельности в ситуациях, которые нуждаются в мобилизации глубинных личностных ресурсов специалиста. Кстати, именно в таких, преимущественно кризисных, проблемных, экстремальных ситуациях, становится очевидным преимущество специально организованной, личностно значимой психологической подготовки специалиста над спонтанной, стихийной, внепсихологической его подготовкой. Последнее имеет принципиальное значение, поскольку даже традиционное изучение психологии студенческой молодежью по академической схеме часто не приводит к формированию действенной психологической культуры специалиста, не обеспечивает надлежащего усвоения и использовании достижений современной теоретической, прикладной и практической психологии.

Именно поэтому нужен специальный личностный, ценностно-рефлексивно-креативный, подход к пониманию и формированию психологической культуры личности. Он предусматривает целостное, во взаимосвязи, развитие, овладение и использование глубинных психологических ресурсов, всего творческого потенциала, сконцентрированного в таких базовых структурных образованиях личности, как психосоциальность, способность к плодотворному гуманистическому общению, творческая направленность, действенные гуманистические, деловые черты характера, развитое самосознание, рефлексия, жизненная мудрость и профессиональная компетентность, производительный, творческий интеллект, динамическая и работоспособная психофизиологическая база личности, ее психосоматика.

Психологическая культура на своем высшем уровне становления выступает как способность личности сознательно формировать, усваивать, владеть, хранить, приумножать и своевременно актуализировать отмеченные психологические качества как неопровержимые человеческие сущностные силы, ресурсы, потенциалы, как собственно психологические ценности, которые необходимо учитывать как первоочередные при оптимизации, повышении эффективности жизнедеятельности и профессиональной деятельности современного работника. Следует особенно подчеркнуть приоритетность психологических ценностей в сравнении с другими ценностями.

Это означает также, что в структуре многообразных видов деятельности профессионала отмеченные высшие психические качества личности последовательно выступают как субъектные факторы организации специальной психологической деятельности в ее ключевых компонентах и функциях – либо в своей мотивационно-ценностной функции, либо как самопознанные и актуализированные субъектом самоусиливающиеся качества личности, либо как факторы высококачественного целеполагания, программирования, организации и контроля трудовой деятельности, либо как психологические усилители применяемых внешних и внутренних операциональных средств, либо как эмоционально-чувственные ее катализаторы – которые и отдельно, и, особенно, в своей совокупности заметно повышают эффективность профессиональной деятельности работника. В таком случае развитие психологической культуры личности целесообразно рассматривать как всеобщий интегративный метод, собственно личностно центрированный метаметод научной психологии, который обеспечивает эффективность любого вида социально-ролевого поведения и предметной, профессиональной деятельности человека.

Если говорить о структуре психологической культуры, то она имеет внешние и внутренние составляющие. К первым относятся такие отраслевые ее виды, как инженерно-психологическая культура, производственно-психологическая культура, собственно психологическая культура труда, социально-психологическая и другие виды психологической культуры.

Можно также выделить виды психологической культуры личности в зависимости от определенного типа ведущей деятельности – то есть психологическую культуру общения, игры, учебы, воспитания и самовоспитания, личностного и профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, труда, жизненного (семейного) самоопределения, творчества, генеративности, самообслуживания и т. п.

В контексте таких отраслей научной психологии, как психология труда и профессиональная психология, психологическую культуру целесообразно понимать в то же время и как важный аспект изучения, и как предмет проектирования, то есть как важную составляющую учебной, производительной, творческой деятельности учащейся молодежи, молодых специалистов и профессионалов.

Можно классифицировать виды психологической культуры в рамках структуры личности – тогда каждой из ее подструктур соответствует свой вид – психосоциальная, коммуникативная (культура общения), мотивационно-смысловая, характерологическая, компетентностная (образовательно-психологическая), рефлексивная, интеллектуальная, психофизиологическая, психосоматическая культура – которые относятся к внутриличностным составляющим психологической культуры

Так, психосоциальная культура личности состоит в ценностном отношении личности к своим социальным установкам, мотивам, позициям, выполнению гражданских и профессинальных обязанностей, планов, проектов, общественному долгу и трудовой карьере, социальным чувствам и переживаниям – от следования которым зависит ее социальное и индивидуальное благополучие.

Психологическая культура общения презентуется такими вершинными качествами личности, как коммуникабельность, способность к взаимопониманию, самовыражению и творческому взаимодействию, толерантности и сопереживанию и т.д. – в их рефлексии личностью как ценности.

Мотивационно-смысловая культура включает в себя значимые для личности гуманистические мотивы и интересы, склонности к духовным ценностям Добра, Красоты, Истины, нравственные идеалы, смыслы и цели жизни, стремление к гармонии мира и личности, преданность творческой проблеме и т.д.

Характерологическая культура личности предполагает признание ею ценности таких черт характера, как инициативность, доброта, красота души, любознательность, честность перед людьми и правдивость перед собой, целеустремленность, смелость, настойчивость, аккуратность, организованность, трудолюбие, остроумие, дисциплинированность, требовательность к себе, чувство здравого смысла и внутренней свободы, оптимизм, ответственность, совестливость, преданность психологическим ценностям и т.п.

Рефлексивную культуру образуют такие значимые свойства личности, как потребность в самоосознании, способность к адекватному самопознанию и самооценке, к волевой саморегуляции, самоорганизации,

самосовершенствованию и самоактуализации собственной личности, чувство собственного достоинства, альтруистический эгоизм. Благодаря рефлексии психологические ценности в своем развитии перемещаются в центр сознания личности, закрепляются, становятся устойчивыми, действенными регуляторами творческой, продуктивной профессиональной деятельности, интегративно осознаются и переживаются в виде чувства чести и собственного достоинства.

Опытность, мастерство, образовательно-психологическая культура представлена желанием личности к непрерывному образованию на протяжении жизни, психологической образованности личности, к наличию научного мировоззрения, обучаемостью, воспитываемостью (как способностью к личностному саморазвитию), профессиональной компетентностью (система психологических знаний, умений, навыков), жизненным опытом, мудростью поступков и действий, ценность которых для личности не вызывает сомнения.

Интеллектуальная культура личности включает в свой состав такие ценности, как интеллектуальная инициатива, способность воспринимать новое, наблюдательность, диалектическое и системное мышление, изобретательность, оригинальность, нестандартность мышления, творческое воображение, фантазия, интуиция, критичность ума, теоретическое и практическое мышление, стратегичность мышления, чувство нового, гармонии и единства мира, любовь к истине – то есть все те способности, которые обеспечивают эффективное познание, исследование и преобразование предметного мира и усовершенствование собственной личности как ценности.

В состав психофизиологической культуры входит ценностное осознание личностью таких своих свойств, как чувствительность сенсорных органов, подвижность, пластичность нервной системы, ее работоспособность, уравновешенность, исполнительность, эмоциональность – представленные в типе темперамента как психофизиологическом фундаменте личности.

Психосоматическая культура образуется высоким уровнем владения личностью своим телом, осанкой, движениями, физическим здоровьем и др.

Развитие психологической культуры личности зависит от того, насколько эффективно удается детерминировать и оправдать лучшими результатами профессиональной подготовки и деятельности целесообразность усвоения, овладения и использования общих и профилируемых психологических знаний, умений, навыков, профессионально важных психологических качеств, способностей личности – в ходе учебно-воспитательной работы учителей, мастеров производственного обучения, преподавателей специальных дисциплин, в том числе и преподавателей спецкурсов психологии в общеобразовательной школе, профессионально-технических учебных заведениях, высших учебных заведениях, институтах последипломного педагогического образования.

С другой стороны, развитая психологическая культура предполагает наличие способности психолога, педагога, руководителя производственного коллектива работать с личностью как с высшей ценностью и самоценностью, то есть с ее честью и достоинством, о чем шла речь в предыдущих параграфах данного раздела.

Развитие психологической культуры в процессе личностного роста и овладения психологическими ценностями учащейся молодежью и специалистами в системе непрерывного образования и профессиональной деятельности должно опираться на актуализацию того, что имеется, но еще недостаточно осознано и задействовано в личностном потенциале учащихся и студентов, ориентироваться на личность будущего профессионала, на ее психологическое развитие и саморазвитие, на способность к самопознанию и самореализацию. Развитие при таких условиях психологической культуры личности становится важной детерминантой сознательного, массового формирования творческого, духовного, личностного потенциала будущих граждан и работников, составляющих прогрессирующее общество.

### 48.13. Культурно-психологическое развитие личности гражданина и гражданского общества – условие дальнейшего прогресса человечества

Причины современного мирового кризиса все чаще и настойчиво обсуждают философы, писатели, социологи, психологи, педагоги. Некоторые из них справедливо считают, что к числу этих причин можно отнести игнорирование выводов и предупреждений известных мыслителей, касающихся оптимального политического устройства государств и жизни народов. Особое место среди них занимает идея о построении гражданского общества, которая в последние десятилетия превращается в реальность в ряде стран Европы и Америки.

О сущности гражданского общества еще в 1808-1811 годах писал в своей «Философской пропедевтике» (опубликованной лишь в 1840 году) выдающийся немецкий философ Г.В.Ф.Гегель. Его мысли послужили основой для создания гражданского общества в современной Германии и других европейских странах. Философ утверждал, что «Понятие права как сила, располагающая властью и независимая от побуждений единичности, обладает действительностью только в гражданском обществе» [37, с. 49]. Он связывал неосуществимость правовых отношений с так называемым «*естественным состоянием* – это состояние **некультурности** (подчеркнуто нами – Р.В.), насилия и несправедливости. Из такого состояния люди должны вступать в гражданское общество, ибо только в последнем правовое отношение обладает действительностью» [37, с. 50]. Для нас важным в этих словах философа является связь гражданского общества с культурой народа! Несколько позже Гегель называет ряд «внутренних» причин, влияющих на эффективность государственного устройства. «Оно зависит главным образом от характера народа, от его нравов, степени образованности, от образа жизни и численности народа» [37, с. 53]. Отметим в этом месте, что Гегель выделял в качестве основы для того или иного общественного устройства то, что сейчас можно назвать его культурно-психологическими основаниями.

К числу культурно-психологических факторов успешного или неуспешного политического устройства можно отнести многие известные качества личности, но мы ограничимся лишь теми главными, о которых говорили, предупреждали и настаивали на их учете выдающиеся отечественные писатели, психологи, педагоги, такие как Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, Л.Украинка и др. Так, Ф.М.Достоевский посвятил свое творчество преимущественно художественному осмыслению таких культурно-психологических феноменов, как честь и достоинство человека, столетиями попираемых феодальной российской властью. Его произведения «*Бедные люди*», «*Униженные и оскорбленные*», «*Бесы*», «*Преступление и наказание*», «*Братья Карамазовы*», «*Пушкин*» демонстрируют драму трагического унижения чести и достоинства целого народа, что вызвало накопление в нем критической массы

возмущения, взорвавшегося в XX столетии двумя кровавыми революциями, репрессиями и голодоморами, утратой десятков миллионов человеческих жизней. О негативном значении игнорирования указанных феноменов писал Л.Н.Толстой в своей эпопее «*Война и мир*». Писатель своим «уходом в народ» (что стало чуть ли не единственным примером среди выдающихся деятелей культуры того времени) воплотил в жизнь призыв Ф.М.Достоевского «Смирись, гордый человек!».

Более глубокому пониманию культурно-психологических причин современных драматических событий в мире и Украине могут послужить взгляды таких мыслителей конца XIX – начала XX столетия, как Н.Я.Грот, А.П.Чехов, И.Я.Франко. Показательны в этом отношении взгляды киевского философа, психолога и педагога, профессора Г.И.Челпанова (1862-1936), в частности, на эмоции и аффекты как показатели упоминаемых выше «естественных состояний» человека. Сделанное им еще в начале XX века описание так называемых симпатических, персональных и эстетических чувств прямо связывалось им с инстинктами и высшими социальными переживаниями, с «осознанием своего достоинства», с «чувством чести», превосходства, высокомерия и одновременно – унижения, подавления, угнетения – эта стихия народных аффектов и чувств как бы вновь настойчиво просится в XXI век для объяснения украинской «революции достоинства» и современного состояния мирового сообщества и личности.

Еще точнее об этом сказал современник Г.И.Челпанова, всемирно известный психиатр и психолог В.М.Бехтерев (1857-1927), который в своем, уже упоминавшемся в данном пособии, докладе «*Личность и условия ее развития и здоровья*», сделанном в Киеве в начале сентября 1905 года на II съезде отечественных психиатров, провозгласил, что «те общества и народы, которые имеют в своей среде более развитых и более деятельных личностей, при прочих равных условиях будут обогащать человеческую культуру большим количеством предметов своего труда и лучшим их качеством. И наоборот – народ, слабый по уровню развития отдельных личностей, составляющих его как общественные единицы, не может защитить себя от эксплуатации народов с более высоко развитыми личностями, образующими его... Побеждает тот народ, который сильнее развитием своих личностей. Народ же с неразвитой общественной жизнью, с подавленными личностями обречен на распад и потерю своей самостоятельности» [151]. Отметим, что приведенные выше предупреждения выдающихся мыслителей не были услышаны и поняты, за что человечество расплачивается миллионами жертв, устилающими путь прогресса…

Для понимания природы современного кризиса можно воспользоваться данными социологов и психологов, в частности, Е.И.Головахи и Н.В.Паниной, которые в своей книге «Социальное безумие», вышедшей в 1994 году, обоснованно показали обществу опасность массовой социопатии, присущей переходу от тоталитаризма к демократии, приобретшей в последующие два десятилетия характер общенационального бедствия. Его преодоление требует вмешательства уже не только честных и опытных политиков, но и специально подготовленных психиатров и психологов. Все это делает чрезвычайно актуальным именно культурно-психологический подход к пониманию и преодолению указанного кризиса.

Как это ни покажется удивительным, но успешно действующие модели социального устройства, в том числе и гражданского общества, были практически предложены, успешно апробированы и подробно описаны в произведениях выдающихся педагогов, среди которых назовем Песталоцци, В.Н.Сороку-Росинского, Я.Корчака, и, конечно же – А.С.Макаренко. Напомним здесь, что и приведенные выше взгляды на гражданское общество Гегеля возникли в то время, когда он был директором гимназии в Нюрнберге. Социально-педагогические системы, созданные указанными деятелями просвещения и эффективно работавшие в кризисных условиях в разных странах, а также изложенные в данном пособии некоторые отечественные теории личности [см. разделы 3, 6, 8, 11, 19, 20, 22, 24, 30, 32, 44], после тщательного изучения и соответствующей адаптации могут быть перенесены в живую общественно-политическую действительность и помочь в создании гражданского общества и развитии личности граждан. Успеть бы сделать это до того момента, когда следующие один за другим мировой и региональные кризисы окончательно не разрушат человеческую цивилизацию!

Все вышеизложенное свидетельствует о чрезвычайной актуальности проблемы «личность и общество», которая в условиях современной Украины, стремящейся в Евросоюз, выступает как проблема «личность гражданина и гражданское общество».

Следует отметить, что в последние годы произошел заметный подъем интереса и появление конкретных предложений по построению в Украине гражданского общества. Отметим в этом плане многочисленные модели такого общества в научной и публицистической литературе, в Интернете. Важно то, что потребность в образовании такого общества осознается различными социальными группами и отдельными политиками, то есть она потенциально выступает как общепринятая идея, как общая платформа для осуществляемых сейчас в стране морально-политических реформ, что может объединить разные стороны общества, способствовать развитию единой Украины. Об этом свидетельствует и то, что на киевском и областных майданах в конце 2013 – первой половине 2014 года фактически начали формироваться активные очаги гражданского общества, с определенной организацией и функциями, которые отвечали потребностям народной революции достоинства. Это дает основание связывать перспективы политического процесса в Украине с построением современного всеукраинского гражданского общества, в котором отражался бы отечественный и международный опыт его построения, а также современные тенденции формирования реального народовластия, в конечном счете – мудрость народа в налаживании сожительства людей в многонациональной, поликультурной, разноязычной стране. К сожалению, спонтанные попытки функционирования гражданского общества в условиях драматических событий 2013-2014 г.г. не сопровождались по разным причинам целенаправленным развитием, организацией и юридическим оформлением данного вида демократии, то есть действенной мирной властью народа. А это, как оказалось, грозит балансированием на грани перехода к острому гражданскому конфликту, что реально и произошло в стране. В этих условиях гражданское общество выступает альтернативой гражданской войне! Значительную роль в построении современного гражданского общества может сыграть украинская наука, в частности, философия, социология, юридическая наука, психология, педагогика.

С другой стороны, события последнего года показали наличие острого дефицита ярких творческих личностей, которые бы признавались бесспорными моральными лидерами страны и могли бы возглавить сложное народное движение к настоящей демократии, к гражданскому обществу. Сцена украинской истории была и остается занята в

большинстве своем посредственными индивидами, тогда как для управления народом требуются именно талантливые личности. Но они или не были допущены на эту сцену, либо не посчитали возможным находиться на ней... Следует, возможно, учесть также высказанное Гегелем мнение о том, что «демократия может возникнуть и сохраниться только при простых, неиспорченных правах и маленьких размерах государства» [37, с. 52]. А это выступает фактором, повышающим необходимость введения института гражданского общества в социальное устройство Украины, как большой по территории, национальному разнообразию и численности населения страны.

Отметим, что европейские политики, в том числе и те, которые принимали участие в посреднической миссии по разрешению общественного конфликта в Украине, как правило, адресовали свои предложения власти, оппозиции и существующим ячейкам гражданского общества (!). В мире уже накоплен серьезный исторический опыт функционирования гражданского общества, который следовало бы изучить и внедрить. Заслуживает внимания то обстоятельство, что европейское гражданское общество, сейчас достаточно формализованное и легитимизированное, уже выступает субъектом политического процесса, автором законодательных инициатив, в частности, подает законопроекты в Европарламент. Эмиссары Евросоюза неоднократно выражали свою поддержку попыткам создания в Украине гражданского общества, предлагали помощь в этом деле, в том числе даже были готовы выделить и выделяли на это соответствующие гранты. Так, в середине мая 2014 года Евросоюз, передавая Украины в качестве финансовой помощи несколько сотен миллионов евро, прямо указал, что часть этой суммы должна быть направлена на построение гражданского общества. Однако воспользовалась ли власть и общественность этим шансом, заметила ли этот международный интерес к новой украинской форме демократии, что рождалась на майдане, и сделала ли конкретные шаги в этом направлении? Ответ очевиден – нет!? Мы подчеркиваем в этой связи необходимость организации и легитимизации этой формы гражданского общественного самоуправления, что рождалась на майдане, но не была развита в соответствии с существующим законодательством и волей народа, поскольку другие известные общественные образования не могут заменить гражданского общества как субъекта политического процесса.

О потенциальной легитимной возможности и необходимости осуществления практических правовых действий по построению гражданского общества свидетельствует ряд статей Конституции Украины обеих редакций, 1996 и 2010 годов, особенно ее 3, 5, 36 статьи, которые могут быть интерпретированы именно как правовая основа для реализации этих действий. Приведем данные статьи с незначительными сокращениями [78].

«**Статья 3**. Человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность признаются в Украине наивысшей социальной ценностью.

Права и свободы человека и их гарантии определяют содержание и направленность деятельности государства. Государство отвечает перед человеком за свою деятельность...

**Статья 5.** Украина является республикой.

Носителем суверенитета и единственным источником власти в Украине является народ. Народ осуществляет власть непосредственно и через органы государственной власти и органы местного самоуправления.

Право определять и изменять конституционный строй в Украине принадлежит исключительно народу и не может быть узурпировано государством, его органами или должностными лицами.

Никто не может узурпировать государственную власть.

**Статья 36.** Граждане Украины имеют право на свободу объединения в политические партии и общественные организации для осуществления и защиты своих прав и свобод и удовлетворение политических, экономических, социальных, культурных и других интересов, за исключением ограничений, установленных законом в интересах национальной безопасности и общественного порядка, охраны здоровья населения или защиты прав и свобод других людей...».

Следует также отметить, что определенные формальные признаки гражданского общества в Украине отражены в принятом в марте 2012 года Законе Украины «Об общественных объединениях» и предложенном проекте Закона Украины «Об общественном контроле». Следующим шагом может стать принятие Верховной Радой Закона Украины «О Гражданское общество в Украине», но с учетом последних морально-политических событий в стране.

Отметим также, что в Киеве с 1997 года работает Институт гражданского общества, который проводит профессиональную, проверенную временем, незаангажированную деятельность в таких сферах, как: а) правовые исследования и правовое просвещение; б) политологические и экономические исследования; в) местное самоуправление и тренинги для депутатов; г) разработка проектов нормативных актов и их продвижение в органах государственной власти и местного самоуправления; д) издательская деятельность; е) мониторинг деятельности органов государственной власти в сфере местного самоуправления, общественных организаций и местного развития и т. п.

Не входя в подробный анализ в рассматриваемом выше контексте положений соответствующих статей Конституции Украины, существующих законодательных документов и конкретных процедур по юридическому оформлению гражданского общества, которые должны сделать специалисты, в том числе и социальные, юридические, политические психологи, рядовой гражданин Украины без особых усилий видит и понимает следующее: существуют правовой разрыв, «пропасть опосредствования», «зона правовой пассивности и бездействия» между конституционным правом народа осуществлять власть непосредственно, и конкретными возможностями для этого. Реальный правовой и политический «вакуум» между властью и конкретным гражданином и общинами порождает реальные политические риски и поэтому требует своего заполнения с помощью именно гражданского общества. Последнее выступает посредником между народом – носителем суверенитета и единственным источником непосредственной власти – и подчиненной ему по Конституции Украины государственной властью и органами местного самоуправления.

С ростом уровня правовой культуры граждан в просвещенной стране этот нонсенс становится все более очевидным, он дискредитирует существующий «демократический строй» как явно застывший и деформированный в пользу меньшинства, порождающий гражданское напряжение, недовольство, протест и противостояние, а это все драматичнее сказывается в начале XXI века не только на положении в Украине, но и в других регионах мира в виде непрерывных гражданских конфликтов, революций, войн... Вспомним трагические события в Северной Африке, Египте, Сирии, Таиланде, Боснии, на Ближнем Востоке, политические волнения в других странах. Именно это требует хорошо обоснованного построения и функционирования гражданского общества в мире и Украине, охваченных острым

морально-политическим, точнее культурно-психологическим кризисом.

Осмелимся изложить свои взгляды на гражданское общество как на антитезу насильственного гражданского противостояния, как на предмет мирных переговоров различных сторон по этому вопросу. В ходе творческого переговорного процесса на всех уровнях общества целесообразно, на наш взгляд, постепенно договариваться о следующих структурных, институциональных и функциональных моментах построения указанного общества.

***1.*** Целью гражданского общества должен стать человек как высшая ценность, все граждане Украины, счастливые в родной стране, которая защищает их, обеспечивает мирное развитие их семей, благополучие, гарантирует высокое качество жизни по таким критериям, как здоровье, продолжительность жизни, экономическое развитие, благополучие, образование, получение профессии, работа, честь и достоинство, дружеские отношения со всеми государствами мира и особенно – с ее соседями.

Гражданское общество должно формироваться из лучших в духовном, нравственном, интеллектуальном, профессиональном плане (ведь кризис в Украине носит очевидный морально-политический, культурно-психологический, в частности, антикоррупционный характер) граждан, авторитетных творческих личностей, опытных лидеров, представителей и выдвиженцев всех территориальных, национальных, профессиональных, возрастных и других общин Украины как организаторов нового успешного общества.

Заметим, что таких граждан в стране достаточно, особенно среди одаренной и талантливой молодежи, которая ждет своего времени и, не получая возможности помочь родной стране, переводит свои взгляды и надежды на более успешное зарубежье... Нужна только воля к общему благополучию, к преодолению собственного эгоизма в пользу всеукраинской общности, способность к соответствующей активности по поиску более полезных для общества личностей и выдвижению их к руководству с соответствующим контролем и ответственностью перед людьми!

Почему именно развитая личность должна стать членом и лидером гражданского общества? Потому что именно в ней в процессе развития концентрируется уникальный культурный, психологический, духовный, цивилизационный, творческий, гуманистический потенциал! Об этом свидетельствует проведенный нами контентно-частотный анализ имеющихся в 48 отечественных теориях личности ее определений, результат которого может быть представлен в соответствующей «контентно-частотной, атрибутивной и антиномической формуле» (см. в разделе 48.1).

Именно на развитие этих качеств в личности направлена украинская система образования, они положены как цель в основу так называемых личностно ориентированных систем обучения, воспитания, в целом – «социализации» молодежи и персонализации, то есть личностного развития человека, а значит и укрепления общества, превращения его в гражданское общество!

Подчеркнем еще раз, что личность должна рассматриваться всеми людьми как главный закономерный (а не случайный) фактор достижения успеха в любой деятельности, в профессиональном и жизненном самоопределении, в творческом труде и гражданской деятельности, в карьере и хобби, на всех этапах жизни и во всех ее коллизиях, главным фактором осуществления жизненной судьбы человека и общества.

Это общество должно состоять из равных между собой профессиональных, политических (партийных), финансовых, научных, образовательных, этнокультурных, художественных, генеративных, религиозных, гендерных и т.д. слоев украинского общества (союзов, товариществ, объединений, ассоциаций, которые уже существуют и новых, которые должны представлять все сферы общественной жизни). В гражданском обществе должны найти свое место и такие исторически оправданные образования, как народное вече и майдан. Но высшим органом гражданского общества должен стать съезд, который собирается не менее двух раз в год, решая насущные проблемы страны. В перерывах между ними должны работать региональные конференции, семинары, круглые столы и другие формы работы гражданского общества.

Функционирование гражданского общества должно осуществляться на основе специально утвержденного Кодекса чести и достоинства, на принципах гуманизма, духовности, честности, справедливости, правового равенства, пропорционального территориального, национального и гендерного представительства, иерархической организации, действенной взаимосвязи, ротации по результатам реального гражданского поведения избранных представителей, отработки эффективных форм обсуждения проблем и принятия совместных жизненно важных решений на основе консенсуса и т.п. Особое внимание следует уделить устранению осознаваемых и неосознаваемых фактов неуважения, унижения одними территориальными, культурными, религиозными, партийными и т.д. слоями (или их безответственными представителями) общества других, что приводит к тяжелым и, в конечном итоге, трагическим последствиям, которые наблюдаются, в частности, сейчас в Украине. При этом могут стать полезными соответствующие научные разработки социальных и политических психологов, специалистов по государству и праву, юридической психологии, конфликтологии, психологии личности, управления, труда, творчества и т. д.

***2.*** Гражданское общество должно строиться как «сверху», так и «снизу», а также в «вертикальном» и «горизонтальном» измерениях – усилиями всех организованных групп народа. На данном этапе построение гражданского общества, возможно, должны возглавить авторитетные представители различных регионов страны, талантливые активисты как организаторы здоровых сил украинского общества. Ведь именно они создали своими героическими действиями в трагические дни народной революции с ее самоотверженными жертвами с разных сторон предпосылки для создания современного гражданского общества. При этом должны быть устранены проявления индивидуального, группового или регионального эгоизма, а как главная задача выступить сохранение единой Украины, соблюдение мира, создание нормальных условий для жизнедеятельности граждан средствами социального сотрудничества, творчества, инновационной и производительной работы людей, воспитания, обучения и подготовки к взрослой жизни, самоактуализации молодежи. И снова повторим – современная украинская наука, в частности философия, социология, культурология, гуманистическая психология и педагогика – может сыграть свою конструктивную роль в укреплении украинского государства. Гражданское общество должно обеспечить своевременное и опережающее решение различных задач обеспечения нормальной жизнедеятельности граждан страны, уделяя особое внимание прежде всего решению таких приоритетных проблем, как:

а) разработка стратегической национальной и региональной идеологии, философии, концепции интеграции гражданской жизни, которые бы способствовали устойчивому развитию государства, самого гражданского общества,

каждого гражданина, всех семей Украины;

б) непрерывная подготовка и обновление кадров управленцев, лидеров, экономистов, ученых, работников СМИ, властных структур, выявление патриотической, морально развитой одаренной молодежи и квалифицированных талантливых профессионалов, их выдвижение в структуры гражданского общества и государственной власти путем создания эффективных «социальных лифтов» и «горизонтальных каров» и при необходимости – их решительная кадровая ротация по результатам гражданской и профессиональной деятельности;

в) разработка форвардных проектов развития нации, развертывание и поддержка массового социального, научного, технического, экономического, художественного и т.д. творчества и эффективной инновационной деятельности по внедрению перспективных идей такого творчества в жизнь, экономику, бизнес, в том числе и путем создания всеукраинской «Кремниевой долины» и региональных инновационных центров с развитой инновационной инфраструктурой, экспериментальным производством и выходом на массовое производство конкурентоспособных товаров на основе новых технологий и непрерывного повышения производительности труда;

г) развитие образования, науки, технологии и производства как единого развивающего комплекса, поддержка образовательно-научно-технологических авторских школ, повышение конкурентоспособности украинской экономики, распространение авангардного отечественного и мирового коммерческого и бизнес-опыта;

д) настойчивое решение проблемы бедности, повышение заработной платы, увеличение продолжительности жизни, обеспечение жильем, укрепление здоровья, производство экологически чистых продуктов питания и т.д. - на основе поощрения лучших образцов, а если нужно – «оперативной административной и уголовной ответственности» за несоблюдение соответствующих требований, включая обязательные требования духовного, нравственного типа.

Приоритетные задачи и проблемы должны непрерывно определяться на региональных конференциях и всеукраинских съездах гражданского общества, ставиться им и решаться государственной властью и экономикой страны.

***3.*** Должны быть определены и построены целесообразные формы объективного, беспристрастного и честного гражданско-общественного информирования (гражданские СМИ, организованные компьютерные сети, информационные центры и т.п.) о реальном состоянии жизни народа, общества и государства. Важно наладить продуктивное и взвешенное обсуждение первоочередных проблем (жизнедеятельности граждан, политических, исторических, культурных, нравственных, научных, образовательных, инновационных, экономических, международных и т.п.) на различных уровнях гражданского общества и принятие взаимно согласованных компромиссных решений (например, на региональных и всеукраинских конференциях, гражданских собраниях, совещаниях, опросах, плебисцитах, референдумах, в частности, с использованием новых информационных технологий, привлечением волонтеров, активистов и т.д.). Особенно важным является проведение ежегодных референдумов, как это принято, например в Швейцарии. Беспрецендентным и антидемократическим следует признать тот факт, что за двадцать четыре года независимой Украины не было проведено ни одного референдума!? Ссылка на экономию средств на референдум как на действенное средство принятия общенациональных решений не выдерживает никакой критики, учитывая гигантские коррупционные потери или прокупленные опросы населения и т. п.

При функционирования гражданского общества имеющиеся культурные, исторические, общественные, образовательные, трудовые, профессиональные традиции разных групп украинского народа должны выставляться на общенациональном уровне с лучшей стороны, благодаря чему они и заняли свое место в памяти и жизни той или иной общины. Следует понять, что именно при такой положительной, конструктивной презентации в масштабах всей страны они могут действительно обогащать украинскую культуру!

Пусть первых решений молодого гражданского общества в начале его существования будет немного, но они должны быть жизненно важными, гуманистически ориентированными, толерантными, принципиальными, прозрачными, справедливыми, действительно общими и формирующими общность, общеукраинскими, которые должны быть обязательными для выполнения всеми членами общества и властными структурами.

Эти решения должны согласовываться со всеми ветвями власти на основе правового равенства всех сторон. При этом следует воздерживаться от категорических оценок, предубеждений, обвинения сторон и отдавать предпочтение конвергентным, объединяющим, интеграционным решениям, нацеленным на совместное будущее. Гражданское общество должно иметь право законодательной, исполнительной и судебной инициативы и быть представлено во всех ветвях власти.

Враждебные, разрушительные, конфликтогенные действия и враждебные публичные высказывания с любой стороны должны быть запрещены, а установлен социальный, гуманистический, гражданский плюрализм мнений. При этом целесообразно использовать известные объединяющие методы общения, диалога, дебатов, посредничества, компромисса, техники творческого, инновационного решения проблем с использованием хорошо организованного и морально ответственного Интернета, ТВ, СМИ, прессы и тому подобное.

Перспективной в этом плане является техника диалогических универсалий профессора психологии Г.А.Балла, описанная в разделе 26. Следует обеспечить обязательное достижение общего прогрессивного результата, изучать и преодолевать трудности на пути к нему. К подготовке и проведению такого диалога могут быть привлечены профессиональные психологи, социологи, политологи, специалисты по конфликтологии и посредничеству, инструкторы по организации тренингов общения и тому подобное.

***4.*** Целесообразно отыскивать и использовать адекватные и приемлемые формы гражданского контроля и постепенного паритетного взаимодействия власти и народа – на основе обязательного выполнения его обоснованных требований. Важной функцией гражданского общества должен выступать самоконтроль, в пределах его самоорганизации, и непрерывный и непосредственный гражданский контроль действий всех ветвей власти и чиновников. Гражданское общество в лице своих наиболее честных и принципиальных представителей должно непосредственно и тотально контролировать все уровни и виды власти!

***5.*** Должны быть отработаны реальные виды ответственности власти и членов самого гражданского общества за невыполнение, фальсификацию или торможения выполнения общепринятых решений граждан. Особого и непрерывного внимания требует мониторинг духовных, нравственных, личностных, гражданских, творческих,

инновационных, профессиональных свойств служащих, то есть представителей власти и руководителей гражданского общества, которые должны воплощать в жизнь волю народа, служить ему, честно выполнять свои обязанности. Следует понимать, что коррупция – это не только украинская беда, с ней борется весь мир, поэтому надо систематически контролировать и заменять при необходимости представителей власти и руководителей гражданского общества – и быть готовыми к этому всегда и везде! При этом следует учитывать то обстоятельство, что специфика власти и непреодолимые эгоистические инстинкты, сама человеческая психология с ее индивидуалистическими проявлениями, образуют постоянно действующие факторы развращении человека властью, чему может противодействовать только духовно, морально развитая личность гражданина при поддержке и контроле гражданского общества.

Учитывая наличие в обществе многочисленной одаренной молодежи и талантливых социально зрелых, взрослых граждан, следует установить целесообразный режим возрастной ротации лидеров гражданского общества и представителей власти, реализовать формы преемственности между различными поколениями лидеров общества. Они должны быть соизмеримыми с темпами смены поколений, что устранит еще один вид несправедливости, в частности, связанный с несоответствующей представленностью разных поколений во власти! Кадровый состав власти, учитывая ответственный характер ее труда, должен систематически проходить специальное тестирование - патриотическое, нравственное, мотивационное, характерологическое, интеллектуальное, психофизиологическое, медицинское и тому подобное.

Мы ограничиваемся приведенными выше базовыми, в плане построения гражданского общества, положениями Основного закона Украины, существующими правовыми документами и высказанными по их реализации соображениями – с надеждой, что они привлекут внимание специалистов и граждан и могут быть конструктивно обсуждены, уточнены и дополнены именно как основа мирного урегулирования морально-политического кризиса в Украине и дальнейшего демократического и социально-экономического, культурно-психологического развития страны. Со временем, выверенные и оправданные принципы работы создаваемого и успешно действующего гражданского общества должны быть непосредственно представлены в Конституции Украины, в отдельном ее разделе «О гражданском обществе». Для этого положения данного раздела должны быть обсуждены и учтены членами Конституционной Ассамблеи при подготовке нового Основного Закона Украины или дополнений к нему. А сейчас должен быть срочно разработан (или принципиально переработан, дополнен) и принят Закон Украины «О Гражданском обществе в Украине», в котором был бы закреплен и легитимизирован опыт народовластия молодого гражданского общества единой Украины. Следует, вероятно, создать специальную социально-психологическую службу обеспечения эффективной деятельности гражданского общества и власти всех уровней.

Целесообразно рассмотреть возможность создания на проверенной жизнью кадровой основе гражданского общества, с его успешными центральным и региональными отделениями, прошедшими экзамен на верность нравственным, духовным критериям служения обществу – гражданской партии, которая имела бы право участия в представительной, исполнительной и судебной власти и была бы подотчетна гражданскому обществу. При этом должен быть установлен предельный срок – не более двухразового пребывания на правительственных должностях (3-6 лет), учитывая требования солидарности поколений и энтропию, развращение почти любой личности властью. Лучшие представители власти и гражданского общества должны заботиться о воспитании новых поколений представителей власти и лидеров общества, передавать им свои полномочия и помогать им в качестве советников, консультантов, наставников.

Исходя из заинтересованности в мире и процветании родной страны, призываем все стороны воздержаться от односторонних категорических взглядов на нынешнюю непростую ситуацию, сознательно принять к сведению мнение оппонентов, избавиться от крайних эмоциональных оценок и лишних амбиций (в достоинстве все равны !!!), а где надо – простить друг другу, пойти навстречу через компромисс, найти лучшее общее в своих позициях на основе научного, в частности, гуманистического, системного, конвергентного мышления и народной мудрости, отложив на последующее время решение неразрешимых пока проблем, ради великой цели – сохранения единой страны как условия нашего общего благополучия! Мы должны создать современное Гражданское общество ради стабильности и процветания!

### 48.14. Перспективы развития общей теории личности и междисциплинарная научная программа “Личность и общество в XXI столетии”

Вступая в новое столетие своей истории, научная психология должна лучше осознать собственные перспективы. По мнению некоторых ведущих специалистов, XXI век действительно может быть назван столетием психологии. Основания для этого дает бурное развитие психологической теории и практики, то место, которое занимают в обществе, культуре, цивилизации такие направления, как психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология и т. п. Об этом свидетельствуют также факты массового распространения среди населения Европы и Америки психологического консультирования, психотерапии, группового тренинга, использование разнообразных технологий психологической помощи – психосинтеза, психодрамы, нейролингвистического программирования и т. д. Свидетельством этого является также рост численности профессиональных психологов. Так, в США их насчитывается уже более миллиона, достигая численности врачебного корпуса.

Очевидно, что будущая психология личности будет и дальше решать проблемы, которые ей достались в наследство от прошлого века и которые не были решены в достаточной степени в этот период развития психологической науки. Вместе с тем, она будет разрешать и новые проблемы, которые ставят перед ней сложная жизнь личности, общественные коллизии, само движение цивилизации с ее достижениями и противоречиями.

Как справедливо указывает российский психолог А.Г.Асмолов, в нынешнем столетии миссия психологии будет определяться "посланиями в будущее", сформулированными выдающимися учеными, "учителями" прошлого века. Среди них следует выделить прежде всего фигуру В.И.Вернадского, который определил время, переживаемое человечеством, как психозойскую эру, "то есть эру, творческим импульсом в создании и жизни которой является именно психология" [6, с. 3]. Таким учителем следует признать Л.С.Выготского, который заложил основы культурно-исторической психологии. По мнению А.Г.Асмолова, к числу выдающихся отечественных психологов, которые будут

определять судьбу психологии в XXI веке, следует отнести и А.Н.Леонтьева. По убеждению последнего, психология лишь тогда займет место ведущей науки о человеке, если "вторгнется в мир" и начнет понимать то, что делается в этом мире. Развитие психологии как новой системы психологических знаний в таком случае пойдет "не по отдельным областям, а по проблемам" [6, с. 4]. То есть именно важнейшие психологические проблемы будут определять и саму психологию, и "век психологии".

Какие же это проблемы? Во-первых, одной из важнейших А.Н.Леонтьев считает интеграцию психологической науки, ее отраслей, именно как системы психологических знаний, что отвечает проблемам человека и общества. Следовательно, создание системы психологии остается важнейшей из методологических проблем. В этом плане его предвидение совпадает с мнением лидеров других направлений, в частности, К.К.Платонова, который еще в 1972 г. предложил свой проект "системы психологии". Во-вторых, вершинными проблемами психологии А.Н.Леонтьев называет проблемы "развития личности и образования, которое должно гармонизировать личность, а не быть фабрикой общества сделанных голов" [6, с. 4]. Именно в становлении психологии личности, которая как наука тесно связана с этикой, с аксиологией, с социологией, он видит перспективу превращения психологии в ведущую науку о человеке XXI века.

В связи с этим, А.Н.Леонтьев был убежден, что будущая психология – психология личности – должна быть системной и аксиологической психологией. Он понимает личность в коперниковском толковании: "Я нахожу свое "Я" не в себе самом (его во мне видят другие), а во вне меня существующем – в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе.

Психология личности есть психология драматурга. Почва и центр этой драмы – борьба личности против своего духовного разрушения. Эта борьба никогда не остановится. Суть в том, что существуют эпохи ее обострения. Попутное рассуждение о культурах как типах путей (или тупиков) глобальных решений всех обострений. Путь освобождения от внешнего – индуизм, дзен, христианство. Путь организации внешнего – социальные концепции общества будущего.

Следует заметить, что в сартровском экзистенциализме интересно схвачены изменения, которые испытывает личность в переходах жизни" [цит. по 6, с. 5].

В своем "самозавещании" А.Н.Леонтьев выражает необычное понимание психологии будущего, как психология ценностной, этической, драматической, насквозь культурно-исторической. Психология выступает как социальное конструирование миров. Как справедливо замечает А.Г.Асмолов, предвидение А.Н.Леонтьева нельзя оторвать от психологии XXI века, от культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, от романтической психологии А.Р.Лурии, а также от мыслей о "психозойской эре" выдающегося украинского ученого В.И.Вернадского. Ведь нельзя не заметить, что именно превращение психологии из сугубо теоретической, экспериментальной в практическую, действенную науку "социального конструирования миров" созвучно идеям В.И.Вернадского о "ноосфере", "психозойской эре".

Отмеченные взгляды А.Н.Леонтьева побуждают А.Г.Асмолова интерпретировать их как программу создания психологии XXI века. Они привели его к разработке собственного проекта построения неоклассической релятивистской психологии, базирующейся на историко-эволюционном подходе в психологии личности, на «любви к психоистории и попытке изменить, обращаясь к организации школьной жизни, психосоциальные сценарии развития общества в эпоху жизненного действия».

В этом контексте теории личности выступают как инструмент проектирования будущего. Известный украинский психолог В.Ф.Моргун предлагает свой прогноз основных проблем психологии будущего на основе собственной монистической концепции многомерного развития личности [108]. В соответствии с взглядами В.И.Вернадского, Б.Ф.Кедрова, Ж.Пиаже, ученый отмечает, что понятие психозойской эры предопределяет интеграцию психологии с геокосмологией, с геополитикой, с разумом человека как космопланетарным явлением, или, кратко говоря, – интеграцию психологии с естественной и человеческой окружающей средой. Таким образом, В.Ф.Моргун фактически пришел к мнению Терьяра Пьера де Шардена о неразрывности Психогенеза и Космогенеза, на завершающих этапах которых, на стадиях Ноосферы, в так называемом пункте Омега главным деятелем, субъектом процесса продвижения человечества выступает Личность и Сверхличность.

Отталкиваясь от сделанных на основе собственной монистической концепции личности уточнений гениальных предвидений В.И.Вернадского, опираясь на труды известных психологов, В.Ф.Моргун выдвигает гипотезу об интегративном мышлении, менталитете будущего человека. Оно свойственно пока еще лишь выдающейся творческой личности, которая "для решения проблемной ситуации пользуется синтетической интуицией, что в свою очередь обеспечивается пятью фундаментальными интеллектуально-личностными интеграциями: трансперспективной (прошлого-сзади, современного-тут, будущего-впереди), эмоционально-волевой (угрозы, безопасности, увлечения), содержательной (предметной, коммуникативной, рефлексивной), поуровневой (учебы, воссоздания, творчества) и формодеятельностной (моторной, образной, рече-умственной формами действия).

На взгляд доктора психологии И.С.Якиманской, "психология как культурная составляющая общественного развития XXI ст. – это прежде всего психология, отстаивающая ценности и приоритеты личности как индивидуальности.

Становление индивидуальности в нашем обществе связано прежде всего с признанием самобытности и самоценности каждого человека, уважением к личности, соблюдением ее прав и обязанностей, предоставлением возможности выбора в принятии решения, ответственности за их последствия" [135, с. 23].

Психология нового века – это, по убеждению И.С.Якиманской, изучение, выявление, становление у человека интеллигентности как особого отношения к миру людей и вещей, как состояния духа, особенных душевных качеств человека.

По мнению доктора психологии Н.Н.Нечаева, одного из участников дискуссии в редакции журнала "Вопросы психологии" о будущей психологии XXI века, на наших глазах рождается действительно новая отечественная психология, не "книжная", а "психология жизни", поскольку "точка зрения жизни" есть "основная точка зрения научной психологии" [135, с. 4]. "Мы можем в действительности научно овладеть глубинами и высотами психологии... лишь в той мере, в какой мы действительно помогаем людям решать жизненно важные для них задачи" [там же, с. 5]. Отталкиваясь от этой мысли, ученый утверждает, что "все области научного знания являются по сути дела

своеобразными подобластями психологии, потому что данные любой науки – суть результаты, средства и условия для осмысления Мира. Концепции современной математики или биологии – это прежде всего концепты современного математического или биологического мышления" [135, с.4].

Доктор психологии В.В.Знаков уверен, что "психология человеческого бытия является новым перспективным направлением развития психологической науки. Именно в изменении взглядов психологии на оптимальные пути решения комплексных проблем отображается смещение к концу XX столетия акцента с познавательной парадигмы исследования на экзистенциальную. Экзистенциальный подход предусматривает изучение конкретных ситуаций бытия человека и целостного их понимания" [135, с. 8]. Отвечая на вопрос о перспективах сближения психологии и теологии, богословия, он считает естественным то, что "неверующие профессиональные психологи и ученые богословы видят исследуемые проявления человеческой психики под разными углами зрения. Однако это никак не недостаток психологического знания, а его преимущество: именно во взаимной дополнительности религиозной и светской науки находятся перспективы углубления наших знаний о механизмах психики" [135, с. 9].

В предвидении доктора психологии В.И.Панова несколько иным образом конкретизируются мнения коллег – он, в частности, утверждает, что на границе XX и XXI ст. намечается тенденция смещения психологического содержания в науке и образовании "от способов человеческой деятельности, направленных на преобразование внешне-предметного мира, в сторону способов деятельности, непосредственно ориентированных на целеустремленное превращение сознания (психики) человека, в соответствии с собственной природой его развития и поэтому выступающих в качестве психологических средств саморазвития индивида. "Более того"... полагая психику как общеприродную форму бытия, мы тем самым выходим на такие фундаментальные принципы и закономерности ее становления и развития, которые должны иметь универсальный характер и для других форм бытия, которые составляют предмет исследования… точных наук. Иначе говоря, должна состояться своеобразная методологическая инверсия. Вместо переноса физикалистских методов научного познания на изучение психики (и соответственно редукции психологического к тем или другим формам бытия), должен состояться методологический перенос принципов изучения и формопорождения психологической реальности на изучение других видов реальности естественного бытия, например, реальностей микромира и мегамира (физика), а также растительной и животной формы жизни (биология)" [135, с. 11]. По прогнозу ученого, психология, религия, искусство будут сближаться, но никогда не заменят друг друга. Что же касается состояния кризиса, то это естественное, перманентное для психологии состояние – по причине совпадения психики как объекта и как средства изучения психических явлений. Вследствие этого осуществляется формирование разных "картин психики" и, соответственно, логическое невосприятие других "концептуализаций" психики и, как результат, – перманентное состояние кризиса ее эмпирических и концептуальных принципов. Выход из этого состояния В.И.Панов видит именно "в преодолении физикалистских, продуктивных принципов осмысления психики в качестве объекта и предмета изучения и практики" [135, с. 12].

Предвидение доктора А.Б.Орлова заключается в том, что "становясь все более столетием *психологии*, XXI век может стать веком *психопрактики*" [135, с. 34]. Этот прогноз строится на признании принципиальной разницы между понятиями психологии и психопрактики. В современной практической психологии, прежде всего, в психотерапии и психологическом консультировании, возникает новое направление – психопрактика (может быть лучше – психопраксеология? – Р.В.), что идет на смену психологии. Ее главной особенностью является то, что в ее структуре не эмпирия (собственно практика) обслуживает теорию, а, напротив, теория (миф) создается для того, чтобы продолжать и обслуживать конкретную практику. В структуре психопрактики *логос* как когнитивное, рациональное познание, сознательный интеллект, становится лишь одной, частичной формой отображения определенных содержаний [135, с. 35].

Исходя из этого, А.Б.Орлов делает вывод, что "психозойская эра невозможна как эра психологии (частичной, конкретной формы научного знания и познания), но возможна как эра психопрактики" [там же, с. 35]. Следовательно, психозой, как психопрактическая эра, весьма достоверен в XXI веке "в связи с массовым проникновением психотерапии и психологического консультирования (этих промежуточных между психологией и психопрактикой, *протопсихопрактических* форм) в социальную и личную жизнь людей". Он определяется именно "трансформацией психологии в психопрактику". В этом плане "будущее принадлежит только тем современным направлениям и научным школам, которые являются полем психопрактики; прежде всего, это школы глубинной и вершинной психологии и психотерапии" [135, с. 36].

А.Б.Орлов уверен, что "в XXI ст. психологи начнут постепенно осознавать весь тупик и всю губительность методологии классической науки и попробуют осуществить ее радикальные преобразования. Интеллект – лишь частичная форма жизни. Практика жизни – вот Демиург "наук о человеке", в том числе и психологии. Становление настоящей психопрактики как науки целостного и полноценного бытия в психике человека, во всей ее интегральности, спонтанности, красоте и творческой мощи, неразрывно связано с пересмотром функции и роли теории (мифа) в деятельности самого ученого. Всякая теория имеет смысл ровно настолько, насколько она способна активизировать (фасилитировать) позитивную практику жизни. Никакая теория не должна быть знанием о человеке и ее жизни, не должна понимать, объяснять, предусматривать и определять человека и его жизнь. Единственная осмысленная функция теории – помочь жизни конкретного человека. Самая профессиональная роль человека "ученого" (знатока, эксперта, референта, авторитета) неминуемо трансформируется в личностную позицию человека "опытного" (фасилитатора, лидера и мастера жизни") [135, с. 37].

В этой связи, как заверяет А.Б.Орлов, "исторический смысл психологического кризиса заключается в самом существовании психологии. Этот кризис решится лишь в том случае, если завершится ее история, если современная психология, продолжая разрешаться многочисленными психотерапиями, наконец осмелится стать психопрактикой" [135, с. 37].

Доктор психологии, профессор В.Ф.Петренко связывает будущее психологии в XXI веке с общим футурологическим прогнозом относительно изменений самого человека, его бытия. Ведь мир движется к постиндустриальному обществу, где будет властвовать производство идей и информации, то есть те виды трудовой деятельности, которые отвечают, согласно известной классификации профессий Е.А.Климова, таким сферам, как "Человек-Знак", "Человек-Образ". Уже сейчас 60% работающего населения США занято в сфере информатики, тогда

как в промышленности – лишь 13%, а в сельском хозяйстве – всего 3% [135, с. 18].

Эта тенденция только усилится. Будущий работник будет трудиться за монитором собственного компьютера в собственном доме, имея неограниченный доступ через Интернет к любым информационным ресурсам, к "всемирному архиву", к любому из жителей Земли. А это принципиально изменит образ жизни человека, его психологию, приведет к аутизации человечества – как реакции на расширение пространственных и временных границ человеческого бытия, на его виртуализацию. Так, на смену привычным социальным группам придут виртуальные сообщества "по интересам", которые объединены с помощью "мировой паутины".

На смену социального или этнического сообщества людей, которое обеспечивает ценность разнообразия, придут сообщества по менталитету, что увеличит интеллектуальное и культурное своеобразие человечества. В качестве антитезы "шизоидизации" человечества, связанного с отрывом сознания от чувственной ткани, усилится роль досуга – спорта, странствий, игры. В будущем, согласно В.Ф.Петренку, возможно, появится профессия, интегрирующая роли режиссера, психолога и историка. Имитационная игра, возможно, станет не только реализацией творческого досуга, но и формой исторического познания, постижения менталитета людей прошлых эпох, исторических персонажей, расширив границы времени бытия человека. "Освоение и рефлексия безграничных культурных прослоек истории начались (по эволюционным меркам) сравнительно недавно, и человечеству (и, в частности, психологической науке) еще придется сделать ту работу, о которой, правда, в другой форме, пророчески писал Н.Ф.Федоров, как об "Оживлении предков своими потомками" [135, с. 19].

По убеждению В.Ф.Петренка, значительно вырастет роль психологии искусства в ее развивающей и терапевтической функции, увеличится культурная дифференциация населения – через массовое обращение к духовным, эстетическим ценностям, к мировым шедеврам. Возникнут новые формы синтеза искусств, которые посредством новых компьютерных технологий предоставят новые возможности для творческого самовыражения личности.

Важными составляющими психологической науки станут, по мнению ученого, развитие экологического сознания, поиск новых форм гармонизации с живой природой. В связи с этим, усилится роль зоопсихологии. Интеграция искусственного, человеко-машинного интеллекта "будет существенно дополнена различными формами биотехнических интеллектуальных систем, где фрагменты клонированных органов животных, носители чувственности, будут включены в единый контур биокомпьютерных систем обработки информации и управления" [135, с. 20].

По предположению В.Ф.Петренка, в связи с увеличением продолжительности жизни, вырастет роль геронтопсихологии, а в условиях внедрения в жизнь последних достижений генетики, появятся новые проблемы биоэтики, что будет задевать и интересы психологической науки, по-новому поставит вопросы евгеники, "реконструкции личностно-генетических профилей человека". В этих обстоятельствах, "произвольность и растущая осознанность человека в выборе своего жизненного пути, социального окружения, информационных и ментальных пространств, которые структурируют его бытие, не только позволят ему эмансипироваться от Природы, переходя, как писал Ф.Энгельс, из царства необходимости в царство свободы, но и сделает его относительно независимым и от социума, открыв путь к свободе Духа" [там же, с. 20-21].

В.Ф.Петренко справедливо рассматривает разнообразие различных психологических школ как проявление не перманентного кризиса психологии, а как отображение плюрализма в понимании человека, его личности, когда каждая из школ предлагает свою фрагментарную модель личности, которая выражает определенный ценностный, аксиологический компонент. В будущем это разнообразие только увеличится, предлагая человечеству многообразные модели духовного развития. "Из описательной науки XX ст. психология превратится в конструктивистскую науку, которая будет владеть широким набором психотехники, расширяя сознание (в том числе и в ее измененных формах). Психология, находясь на острие эволюционного прогресса, будет заниматься построением возможных идеальных моделей бытия…" [135, с. 21].

Согласно прогнозу В.Ф.Петренка, "отношения науки и религии... будут тождественны отношениям научного и поэтического виденья мира, где поэтический образ Восходящего солнца не противоречит гелиоцентрической модели Н.Коперника, а порождает многомерность человеческого мировоззрения и страстную центрированность, проявляющуюся в трактовке человека как "меры всех вещей" [135, с. 21].

Как подытоживает в конце дискуссии ее результаты главный редактор журнала "Вопросы психологии" Е.В.Щедрина, у ее участников выявился живой интерес к отмеченным проблемам, однако мысли по некоторым пунктам существенно разошлись, в частности, относительно вопроса о сближении психологии, искусства, религии и относительно принятия клятвы, подобной клятве Гиппократа у медиков [135, с. 39-40].

По ее мнению, начало психозойской эры зависит от того, "сможет ли психология сегодня предложить обществу что-либо такое, чтобы ее востребованность превысила меру востребованности других областей знаний. Для этого делается много. Порыв есть, но за ним не всегда наступает прорыв" [135, с. 39]. Условием наступления психозойской эры Е.В.Щедрина правомерно считает "повышение психологической культуры общества в целом, что предусматривает понимание и принятие психологии как реальности, не менее значимой, чем, например, экономика". Понятие психозойской эры она трактует, в частности, "в том смысле, что, возможно, не теперь, а в достаточно отдаленном будущем человечество подойдет к тому, чтобы оценивать качество жизни не по продуктам технического прогресса, что обеспечивает все более высокий уровень физического комфорта и безопасности, а по психологическому самочувствию каждого представителя общества.

Психозойская эра наступит тогда, когда человек осознает, что его приоритетной целью должен стать не технический прогресс, во имя безостановочного продвижения которого он отказывается от многих человеческих достоинств, а сам человек как таковой – с его внутренним миром" [138, с. 40].

По мнению Е.В.Щедриной, "хорошее искусство пока еще глубже и полнее понимает человека, чем психологическая наука", что свидетельствует об ограниченности абстрактного психологического анализа, который должен быть дополнен "возможностями интуитивного проникновения в сущность истинно человеческого, духовного в человеке. Отсюда вытекает, что сближение психологии с искусством (сближение, которому первая будет оказывать сопротивление, называя профанацией все, что не идет от науки) и отчасти, с религией (правда, лишь в том ее аспекте, который имеет отношение к духовному составу человека, к попыткам постижения его внутреннего мира), вероятно,

будет иметь место. Хотя, понятно, каждая наука до тех пор остается отдельной областью знаний, пока ищет свои особенные пути постижения собственного предмета. Изучение естественных основ остается прерогативой психологии; рядом с другими областями именно научных знаний – биологией, физиологией, нейропсихологией и тому подобное и никогда – религией и искусством" [135, с. 41].

С точки зрения нашего опыта личностно центрированной систематизации категориально-понятийного аппарата современной психологической науки, можно согласиться с мнением американских психологов Л.Хьела и Д.Зиглера о начале эры персонологии в психологии, что является результатом ее развития в XX веке. Исследователи убеждены в том, что "бурная научная деятельность в персонологии указывает на растущее осознание того, что наиболее неотложные проблемы человечества находятся в нем самом; они касаются жизни человека и его реальных взаимоотношений со значимыми другими. Понимание человеческого поведения – тайны сексуальности, агрессии, конфликта, межличностных отношений и тому подобное – становится непременным условием для выживания нашего рода" [196, с. 587-588].

В связи с этим, они видят как актуальные и перспективные такие проблемы теоретического и эмпирического исследования личности, как [196, с. 591-600]:

– изучение когнитивных процессов и их взаимосвязи с другими аспектами психологического функционирования;

– изучение взаимодействия ситуационных факторов и личностных переменных и их относительного вклада в поведение человека;

– изучение нейрофизиологических, биохимических и генетических основ личности;

– изучение развития личности в среднем и старшем возрасте;

– изучение проблем, которые относятся к практической деятельности человека.

Следовательно, в психологии на первый план выдвигаются проблемы личности – в разных ее масштабах, контекстах, аспектах, теориях, которые порождены "личностным движением" психологии XX века. Отмеченные личностные проблемы не устраняют традиционных для прошлых веков психологических проблем, например тех, что были осознаны еще Э.Дюбуа-Реймоном в его работе "*О границах познания природы*" (1874 г.) или Э.Геккелем в его "*Мировых загадках*" (1899 г.)

Появляются продуктивные возможности решить эти и другие психологические проблемы в контексте решения именно проблем личности. О такой возможности говорил еще Л.С.Выготский, утверждая, что даже анатомию мартышки и менее сложных животных можно лучше понять через анатомию человека, так же, как природу более простых литературных жанров – через изучение трагедии и комедии.

Поэтому справедливым является мнение Б.Ф.Ломова о том, что традиционные психологические проблемы, в частности, проблема понимания психики как отображения, проблема психической деятельности, проблема межличностного общения, психофизиологическая проблема, проблема социального и биологического в психике, проблема развития психики, психологические проблемы антропогенеза и тому подобное – все они могут быть разрешены посредством системно-психологического подхода, который в психологии должен трансформироваться в личностный или личностно центрированный подход.

Именно в пределах этого подхода должны быть осознаны те проблемы. которые в прошлом были выдвинуты разными поколениями отечественных психологов – от П.П.Викторова, Н.Я.Грота, Н.Н.Ланге, В.М.Бехтерева, И.А.Сикорского, А.Ф.Лазурского, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, П.Р.Чаматы, А.Н.Ткаченка, В.А.Роменца и других до современных психологов и образуют единую линию научной психологической наследственности, ее научный геном.

По нашему глубокому убеждению, закономерным следствием развития психологии личности в XX веке и, в то же время, действенным инструментом продуктивного исследования ее проблем может стать научная программа, которую предлагается назвать "*Личность и общество в XXI столетии*". Эту комплексную программу целесообразно разрабатывать усилиями психологов и специалистов других отраслей науки – философии, социологии, педагогики, генетики, физиологии, математики, кибернетики, искусствоведения, истории, культурологии, лингвистики, космологии и т. д.

Уже сейчас можно предложить контуры такой программы. Мы опираемся при этом на известный исторический прецедент – разработку А.Ф.Лазурским еще в 1904 году первой в отечественной персонологии "Программы исследования личности". Она состоит из четырех последовательно конкретизированных уровней. Первые два образуют "управляющую часть" программы, в которую входят соответственно 15 общих психологических понятий и 72 более конкретных психологических элементов. В следующей, "разъясняющей части" программы предыдущие 72 элемента еще более детализируются и образуют третий уровень конкретизации, на котором рассматривается более 150 свойств личности. Эти 150 свойств далее еще более обстоятельно характеризуются в его книге "Классификация личностей", в которой фактически приведен 4-й уровень конкретизации структурной характеристики личности.

Создавая программу исследования личности, А.Ф.Лазурский совершил заметный шаг вперед в систематизации психологических понятий того времени, значительно больший, по сравнению со своими современниками, например, О.Липманом, который составил известный опросный лист, и Г.И.Россолимо – с его планом исследования детской души и создания психологического профиля личности.

В современной психологии программу изучения, развития и актуализации личности целесообразно строить на основе более систематизированной и логично структурированной модели личности. Как такую, мы предлагаем использовать концепцию трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности на 5-ти этапах ее конкретизации [146; 149; 154]. Представим основные составляющие данной программы.

## ПРОГРАММА "ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО В XXI СТОЛЕТИИ"

*Цель программы:* комплексное научное изучение личности как системного социально-психолого-индивидуального, культурно-психологического, деятельностного образования, в котором концентрируются, сохраняются, приумножаются, используются, через которое передаются и трансформируются при переходе от поколения к поколению личностей постоянно развивающиеся ценности цивилизации. Центральным аспектом программы является, с

одной стороны, исследование особенностей развития и функционирования личности в обществе, зависимость характеристик личности от особенностей общественного развития, а, с другой стороны, зависимость общества от составляющих его личностей. Это позволит выявить особенности взаимосвязи различных типов личности, например, личности гражданина, ученого, педагога, врача, предпринимателя, руководителя с различными видами сообществ, к примеру, гражданским, научным, педагогическим, производственным, медицинским и в целом – функционирования системы «Личность – Общество». Заметим в этом месте, что данная программа как бы принимает эстафету столетий из рук таких мыслителй прошлого века, как Н.Я.Грот, В.М.Бехтерев, В.И.Вернадский, А.С.Макаренко, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов, А.Г.Ковалев, В.А.Сухомлинский, А.К.Дусавицкий и мн. др. Конкретным выражением этой программы является подпрограмма развития личности гражданина и гражданского общества, изложенная в основных своих элементах в разделе 48.13.

Указанная выше цель дифференцируется в методологическом пространстве психологии на свои иерархические уровни, в рамках которых решаются определенные проблемы. Рассмотрим эти методологические проблемы согласно указанным уровням:

- *философско-психологический уровень* – изучение закономерных процессов развития и деятельности личности на высшем уровне обобщения; сюда относятся проблемы современной верификации персонологических гипотез философии прошлого и их возможного обновления путем более глубокого изучения взглядов Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Августина Блаженного, Томы Аквинского, гуманистов эпохи Возрождения, материалистов и идеалистов Средних веков, Канта, Гегеля, философов Киевской Руси, Г.Сковороды, П.Юркевича, Т.Шевченка, И.Франка, Л.Украинки, Д.Чижевского, В.Липинского и др.; личность изучается при этом в контексте философских проблем онтологии, гносеологии, социальной философии, категорий пространства и времени, бытия мира и человека, законов диалектики, категории общества, его саморазвития, противоречивости, движущих сил развития, духовности, духовного творчества и производства, культуры, цивилизации, глобальных проблем общественного развития, аксиологии и т.д.; в персонологии преемственность знаний и инструментария позволит усилить ее теоретические и практические возможности;
- *общенаучно-психологический уровень* – изучение естественно-научных закономерностей становления, строения и функционирования личности как самой сложной в природе, социально-психолого-индивидуальной по происхождению "системы систем"; важным при этом выступает характеристика личности в контексте принципов системности, относительности, дополнительности, квантовой механики, ядерной физики, закона эволюции, современной биологии, генетики, экологии, синергетики, в свете концепций ноосферы, космологии, микромира и т.д.;
- *теоретико-психологический уровень* – наиболее обобщенное психологическое изучение качеств личности в единстве и противоречивости ее социальности и индивидуальности, действенности и непрерывного развития в общественных и естественных условиях; личность должна получить обновленную вершинную и глубинную трактовку как в рамках традиционных принципов и законов психологии, так и новых теоретических и методологических подходов; среди последних должны быть такие, которые позволили б показать взаимосвязь внешнего и внутреннего миров личности в их всеобъемлющей разномасштабности – от наноуровня и мгновенности процессов микромира до макроуровня и бесконечности световых лет расстояний и скорости движения в макромире; особое место здесь занимают проблема духовности и аксиопсихологические проблемы, связанные прежде всего с честью и достоинством личности; в теоретической и экспериментальной персонологии уже давно назревает прорыв в методах исследования и инструментарии персонологического праксиса и т.п.;
- *психолого-прикладной уровень* – изучение закономерностей построения и функционирования специальных, профессиональных деятельностей личности с целью разработки, проектирования, конструирования, усовершенствования личности, ее развития и психических деятельностей; на этом уровне отрабатываются стратегии жизнетворчества, проектирования жизненного пути и конструирования миров личности и обществе;
- *практически-психологический уровень* – использование системы научных психологических средств (знаний, умений, навыков, способностей) с целью решения конкретных жизненных проблем личности средствами психологической службы;
- *онтопсихологический уровень* – поиск сферы содействия свободному выбору конкретной личностью своего жизненного пути, форм творческой самоактуализации в самоорганизованной системе психических деятельностей субъекта собственной жизни, общественного поведения и культурно-исторического процесса; на этом уровне решаются проблемы популяризации психологических знаний и их доведения до различных категорий населения – с целью повышения уровня их психологической культуры; на важность популяризации достижений научной психологии указывал С.Л.Рубинштейн в своей книге «Принципы и пути развития психологии» [162, с. 4]; психологи не должны забывать о том, что они вырабатывают и используют преимущественно корпоративные знания, методы и инструменты, которые не всегда доступны и понятны широкому кругу пользователей психологической информации; на этом уровне наиболее естественным оказывается соединение научных, эстетических и религиозных подходов;
- *академико-психологический* уровень, на котором вся психология или ее определенная часть представлены в системе образования в виде программ общих или специальных курсов профессиональной подготовки психологов как бакалавров, магистров, аспирантов, докторантов, слушателей институтов последипломного образования, курсантов; на этом уровне отрабатываются перспективные технологии профессиональной психологической подготовки и деятельности квалифицированного психолога.

Указанные составляющие комплексной цели и методологические проблемы должны находиться в постоянном развитии и уточняться в ходе обсуждения специалистами и методологических исследований.

Кроме приведенных выше, психология личности в XXI столетии должна продолжить на обновляющейся методологической основе исследование проблем, доставшихся ей в наследство от предыдущих поколений персонологов, учитывая то обстоятельство, что эти проблемы были скорее поставлены и в определенной степени обоснованы, чем решены в достаточно удовлетворяющем теорию и практику виде. Систематизированное изложение этих проблем может быть представлено в виде контент-частотной антиномической формулы личности, о которой шла речь в разделе 48.1. Приведенные в этой формуле антиномические пары следует трактовать как образующие главные

противоречия, лежащие в основе соответствующих проблем теоретической и практической психологии личности. При этом сохраняется приоритетность этих проблем исследования и праксеологии личности (см. число в скобках первого члена антиномии), присущая отечественной персонологии:

**[1.Социальность (37)–12.Индивидуальность (12)] +**

**[2.Самосознание, «Я-концепция» (28)–22.Сознание, сознательность (7)] +**

**[3.Творческость (25)–Нормативность (1)] +**

**[4.Духовность (24)–36.Материальность (3)] +**

**[5.Гуманизм (21)–Варварство (1)] +**

**[6.Жизненность (20)–18.Формальность (8)] +**

**[7.Ценность и самоценность, честь и достоинство (18)–Индифферентность (1)] +**

**[8.Культурность (16)–Природность (1)] +**

**[9.Развитость (16) – Врожденность (1)] +**

**[10.Деятельность (14)–14.Поведение, способность к поступку (10)] +**

**[11.Наличие совокупности, структуры специфических свойств (14)–Набор случайных признаков (1)] +**

**[13. Динамичность, изменчивость (11)–Стабильность, устойчивость (1)]+**

**[15.Психологичность (10)–Биологичность (1)] +**

**[16.Субъектность (9)–27.Объектность (5)] +**

**[17.Относительность (наличие отношений) (9)–Абсолютность (1)] +**

**[19.Системность, интегративность (8)-Суммативность, дифференцированность (1)] +**

**[20.Способность к овладению, усвоению мира (8)-34.Наличие внутреннего мира (3)] +**

**[21.Вершинность (7)–Глубинность (1)] +**

**[22.Качественность (6)–Количественные характеристики (1)] +**

**[24.Историчность (6)–Эволюционность (1)] +**

**[25.Организованность (6)–Спонтанность (1)] +**

**[26.Уникальность (5)–Обыденность (1)] +**

**[28.Способность к решению проблем на основе интеллекта, мышления, интуиции (5)–29.Продуктивность, результативность (4)] +**

**[29.Коллективность (5)–Автономность (1)] +**

**[30.Общительность (5)–Аутичность (1)] +**

**[32.Мировоззрение (наличие взглядов, принципов, убеждений)(4)–Ограниченность, поверхностность восприятия и понимания мира (1)] +**

**[33.Ответственность (3)–Безотчетность (1)] +**

**[35.Идеальность (3)–Реальность (1)] +**

**[38.Диалектичность, антиномичность (2)–Метафизичность, однополярность (1)]…**

Повторим еще раз, что значение приведенной контентно-частотной, атрибутивной и антиномической, формулы состоит, во-первых, в том, что личность характеризуется в ней во всей своей сложности не линейно и абсолютно, а релятивно, посредством своеобразных содержательных дихотомических квантов, что несколько упрощает ее понимание, а во-вторых – сразу же, уже на этапе своего первичного определения представляет ее как содержащую в себе противоречия, характеризующие проблемы развития и саморазвития, актуализации и самоактуализации личности. А это, как известно, соответствует теоретическим и методологическим положениям отечественной психологии, признающей диалектические противоречия источником развития психики и личности. Об этом неоднократно заявляли такие известные психологи, как С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Г.С.Костюк и мн. др.

*Формы организации программы* – индивидуальная, коллективная, частная, государственная, отраслевая, международная.

*Концептуальные средства организации участников программы:* а) четко структурированное и технологизированное методологическое пространство (с исходными законами, принципами, подходами, методами и технологиями на каждом его уровне); б) трехмерная, поэтапно конкретизированная психологическая структура личности – как общий план исследования, схема структуризации частичных проблем, целей, гипотез, заданий, методов, технологий; в) исходные концептуальные модели личности разных профилей (групп профессий), типов, этапов возрастного развития, форм жизненного пути, видов взаимосвязи с обществом и природой и т. д. [145; 154].

Этапы реализации программы – в масштабе всего XXI века выделяются следующие этапы:

а) декларативно-мотивационно-правовой;

б) этико-психологический;

в) теоретико-организационный;

г) экспериментально-психологический;

д) проектировочно-конструктивный;

е) инновационно-производственный;

ж) общественно-реализующий;

з) рыночно-экономический;

и) проблемно-прогностический и т. п.

Понятно, что конкретная разработка содержания и эффективное осуществление программы "Личность и общество в XXI столетии" нуждается в значительных усилиях и воле больших коллективов специалистов разных отраслей науки, организации определенного координационного центра, экспериментальной, издательской базы, финансирования и т.п. Однако, при отсутствии указанных условий, каждый психолог имеет возможность, отталкиваясь от предложенной схемы, разрабатывать и воплощать индивидуальную программу изучения, развития и актуализации личности и общества, как наивысшей культурно-исторической ценности, как субъекта общественного, цивилизационного процесса в XXI веке.

## БИБЛИОГРАФИЯ


1. Абрамович С.Л. Пушкин в 1836 году (Предыстория последней дуэли). – Ленинград: Наука, 1985. – 208 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль. 1991. – 299 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 214 с.
4. Анастази А. Психологическое тестирование: В 2 кн. Кн. 2.– М.: Педагогика, 1982. – 296 с.
5. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем / Избранные труды. – М.: 1978.
6. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии, № 1, 1999, с. 3-12.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
8. Асмус В.Ф.Логика. – М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1947. – 388 с.
9. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М: “REFL-book», 1994. – 314 с.
10. Базалук О.А.Теория эволюции: От космического вакуума до нейронных ансамблей и в будущее: Монография. – К.: МФКО, 2014. – 312 с.
11. Балей С. Особистість / Бібліотека ліцейна філософічна. – Т.5. – Львів, 1939. – 36 с. (на польском языке).
12. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
13. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 346 с.
14. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
15. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / І.Д.Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
16. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. – СПб.: Алетейя, 1999.
17. Библер В.С. Цивилизация и культура. Философские размышления в конце XX века. – М.: Российский гос. гуманит. ун-т, 1993. – 48 с.
18. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. Канонические. – М.: Изд-во СП “Соваминко», 1991. – 123 у.п.л.
19. Бондаровская В.М., Рыбалка В.В. Опыт изучения стратегий конструкторского проектирования средств вычислительной техники // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 87-95.
20. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й.Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
21. Буева Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 493-502.
22. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. – К.: Вища школа, 1990.
23. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд. – С.-Петербург: Питер, 2004. – 520 с.
24. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыраженинм. – М.: Медицина, 1988. – 304 с.
25. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности: Монография. – Николаев: Илион, 2007. – 519 с.
26. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
27. Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: «Сполом», 2007. – 312 с.
28. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В.Петровского. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.- 496 с.
29. Веденов А.В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии – 1956. – №1.
30. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
31. Вознюк А.В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ. 17792, 18.12.2012.
32. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.
33. Выготский Л.С. Собрание починений. В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982 – 1984 гг.
34. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 1999. – 322 с.
35. Гарбузов В.И. Инстинкты и судьба человека / В.Гарбузов. – М.: АСТ; СПб: Астрель-СПб, 2006. – 477 с.
36. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
37. Гегель Г.В.Ф. Гражданское общество / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.2. Философская пропедевтика. – М.: Мысль, 1973. – С.43-54.
38. Гильбух Ю.З. Как учиться и работать зффективно: НОТ для учащихся гимназий и лицеев. - К.: Випол, 1993. - 128 с.
39. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Че Ро, 1996. – 336 с.
40. Гірник А.М. Посередництво в трудових конфліктах. – К., 1998. – 52 с.
41. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
42. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
43. Готовність учня до профільного навчання / Упорядник В.Рибалка / За ред. С.Максименка, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
44. Губко О.Т. Психологія українського народу: наукове дослідження: В 4-х кн. Кн.1. Психологічний склад праукраїнської народності. – К.: ПВТ "Задруга", 2004. – 400 с.
45. Джемс У. Беседы с учителями о психологии. – М.: Изд-во «Совершенство», 1988. – 160 с.
46. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
47. Джефферс С. Уроки любви: Книга рецептов счастливых отношений. – М.: ООО “София”, 2007. – 304 с.
48. Достоевский Ф.М.Униженные и оскорбленные. Собрание сочинений в 10 томах. Том 3. – М.: Художественная литература, 1956. – С. 5-386.
49. Дубинин Н.П. Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
50. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
51. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.
52. Дусавицкий А.К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к Личности: Учебн. пособие. – Харьков: Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н.Каразина, 2006. – 200 с.
53. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.

54. Етичний кодекс психолога / Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – Вид. 3. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
55. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: Від теорії до практики: Практико зорієнтований посібник. – К.: Освіта України, 2007. – 212 с.
56. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
57. Закон Божий. Первая книга о православной вере. – М.: Советский писатель, 1990. – 275 с.
58. Запорожец А.В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ. Изд. третье. – М.: Просвещения., 1965. – 240 с.
59. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
60. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 200 с.
61. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
62. Зязюн І.А. Філософія педагогічно дії: Монографія. – Черкаси: Вид. відд. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
63. Ігнатович О.М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук. – К.: ІПППО АПН України, 2004.- 20 с.
64. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
65. Кабиш-Рибалка А.В. Дослідження інтелектуально обдарованих старшокласників з різною життєвою орінтацією та успішністю навчання / Обдарована дитина, №4, 2007. – С. 38-51.
66. Кабиш-Рибалка А.В. Дослідження пошуку сенсу життя інтелектуально обдарованими старшокласниками з різною життєвою орієнтацією та успішністю навчання / Обдарована дитина: Науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей. –2007. – №4. – С. 38–51.
67. Кабиш-Рибалка Т.В. Дослідження особливостей поведінки на екзаменах десятикласників з різними типами темпераменту і характеру / Практична психологія і соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 30-35.
68. Кабиш-Рибалка Т.В. Психологічна допомога старшокласникам у підвищенні рівня успішності навчання / Україна: Ноосферно-біологічний потенціал освіти і духовності регіону. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (19-21 квітня 2007 року, м. Комсомольськ, Полтавська обл.). – Кременчук, 2007. – С. 251-255.
69. Калюжна Є.М. Шлях до «Я-відкриття»: Ілюстрований робочий зошит з психології для 9-х класів. – Запоріжжя: Інтерпринт, 2010. – 96 с.
70. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб: Наука, 2000. – 470 с.
71. Карнеги, мистер Дейл, Карнеги, миссис Дейл. Путь к счастью. – К.: Внешторгиздат, НПК «Рось», 1991. – 48 с.
72. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
73. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем. Монография. – Одесса, 2010. – 380 с.
74. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 200 с.
75. Ковалев А.Г. Психология личности. Изд. 3, переработ. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
76. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // Псіхалогія, №2 (19), Минск. – 2000. – С. 4-19.
77. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
78. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» №2222-ІУ. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
79. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: Пер. с польск. / Януш Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
80. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1988. – 304 с. – С. 76-85.
81. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 120 с.
82. Краткий словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1988. – 632 с.
83. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі / Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України. 16 грудня 2004 року / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2005. – С. 3-17.
84. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е видання. – К.: Знання України, 2010. – 520 с.
85. Кудін В.О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – 207 с.
86. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови).- Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук. – К.: ІПППО АПН України, 2003.- 22 с.
87. Культура і побут населення України: Навч. посібник / В.І.Наулко, Л.Ф.Артюх, В.Ф.Горленко та ін. 2-е вид. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
88. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. – СПб.: Питер, 2003. – 240 с.
89. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. – Харьков: Бизнес информ, 1998. – 492 с.
90. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд-е 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
91. Лермонтов М.Ю. Смерть поэта / Сочинения в двух томах. Том первый. – М.: Правда, 1988. – С. 157-158.
92. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. – М.: Знание, 1988. – 96 с.
93. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
94. Лоос В.Г. Промышленная психология. – К.: Техника, 1980. – 184 с.
95. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: Описание и руководство к использованию / Отв. ред. А.Ф.Кудряшов. – Петрозаводск: Петриком, 1992. – 319 с.
96. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград: ООО "Имэкс-ЛТД", 2002. – 360 с.
97. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: Монография. – К.: Педагогична думка, 2007. – 360 с.

98. Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. Том шестой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 448 с.
99. Мак-Ніл В. Піднесення Заходу. Історія людського суспільства. – К: Ніка-Центр, 2002. – 1112 с.
100. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник / За ред. Максименка С.Д. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
101. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
102. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь: Хортон-Лимитед, 1993. – 72 с.
103. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, І986. – 256 с.
104. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды / Автор-составитель В.Е.Милерян. – Киев: НПП «Интерсервис», 2013. – 290 с.
105. Митрополит Иерофей (Влахос). Православная психотерапия: Святоотеческий курс врачевания души. – Сергеев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2006. – 368 с.
106. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с
107. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
108. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год. – Полтава, 1989. – 56 с.
109. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Учебное пособие. – Полтава, 1995. – 161 с.
110. Моргун В.Ф., Титов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Моргун В.Ф., Титов І.Г. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
111. Моргун Ф.Т. Хто зруйнував Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця. – Полтава: Дивосвіт, 2006.– 42 с.
112. Мороз В.Л. Дорога в осінь: Вибрані поезії. – Одеса: Астропринт, 2004. – 300 с.
113. Ничкало Н.Г., Молчанова А.А. Воспитание труженика. – М.: Профтехобразование, 1992. – 73 с.
114. Общая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд-е. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
115. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл. / Н.Г.Джингарадзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін. – К.: Знання України, 2006. – 232 с.
116. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
117. Основы научной организации труда: Учебник / Под общ. ред. Дубровского Ю.Н. - М.: Экономика, 1971. – 269 с.
118. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; За ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 496 с.
119. Основи фрактальної психології: Проект психоекологічного оновлення / За ред. О.А.Донченко. – К.: Міленіум, 2006. – 472 с.
120. Панок В.Г. Мониторинг социально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. – К.: Чернобыль-Интеринформ, 1997. – 144 с.
121. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: Наукова монографія / М.В.Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.
122. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
123. Пелех П.М. Спроба побудувати систему психології особистості / Питання психології. Наукові записки. Том Х. НДІ психології МО УРСР. – К.: Рад.школа, 1959, с. 233-237.
124. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. – 3-е изд.- М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
125. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
126. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. Изд-е 2-е. – М.: Медицина, І970. – 364 с.
127. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. - 256 с.
128. Побірченко Н.А. Урок: психолого-педагогічні інноваційні підходи до аналізу уроку: Навчально-методичний посібник. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 48 с.
129. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Монографія. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
130. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. - К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 160 с.
131. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенциалу особистості: посібник / Едуард Помиткін. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.
132. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
133. Помиткіна Л.В. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: Монографія. – К.: Кн. вид. НАУ, 2007. – 180 с.
134. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоришина.– К.: Радянська школа, 1980.–160 с.
135. Психология XXI века: пророчества и прогнозы («круглый стол») // Вопросы психологии, №2, 2000. – С. 3-41.
136. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко и др.: М.: Педагогика, 1983.- 448 с.
137. Психологічний словник / Автори-укладачі В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова; За ред. Н.А.Побірченко. – К.: Наук. світ, 2007. – 274 с.
138. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – Київ: Вища школа, 1982. – 216 с.
139. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – 572 с.
140. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.
141. Психология личности: хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея, В.В.Архангельской. – М.: АСТ Астрель, 2009. – 624 с.
142. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / Під ред. П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол. авторів. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
143. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.
144. Рамундо М. Как поднять энтузиазм сотрудников / М.Рамундо, С.Шелли. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, ООО “Изд-во Астрель”, 2004. – 331 с.

145. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятгєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка–Центр, 2003. – 204 с.

146. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

147. Рибалка В.В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка. – 2005. – 54 с.

148. Рибалка В.В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості / В. Рибалка. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.

149. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / В.В.Рибалка. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.

150. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ІПППО АПН Украйни, 2006. – 530 с.

151. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

152. Рыбалка В.В. К вопросу об уточнении значения категории «Психология» // «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», №4, 2013 Научный журнал, г. Москва – Черногорск, 2013. – 152 с. – С. 96-99. Раздел II. Материалы к конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике, по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic», 12 января 2014 года / под ред. А.А.Кроник, Л.Ф.Чупрова.

153. Рыбалка В.В. Психологические особенности процесса синтеза при конструировании технических объектов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – К.: НИИП УССР, 1982. – 24 с.

154. Рыбалка В.В. Психология развития творчески одаренной личности: Научно-методическое пособие / В.В.Рыбалка. – К.: ООО «Информационные системы», 2011. – 392 с.

155. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-метод. пособие / В.В.Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. науч.-метод. центр практ. психологии и соц. работы. – Одесса: «ІНТЕРПРИНТ», 2010. – 414 с.

156. Роджерс К. Вгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

157. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В.Рибалки; кол. авторів. – К.: ІПППО АПН України, 2005. – 298 с.

158. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи (Науково-програмно-методичний посібник для директорів шкіл та позашкільних закладів, методистів, вчителів, керівників гуртків і факультативів та шкільних психологів). В двох частинах / За науковою редакцією О.В.Киричука і В.В.Рибалки. Автори: В.М.Крайня, П.С.Перепелица, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон, І.Л.Федоришина, М.О.Холодна, С.І.Яковенко, Є.П.Верещак, С.О.Власенко, Л.М.Івахненко, О.П.Липецький, В.Г.Панок, О.А.Ромашова, Н.В.Саваріна, В.Н.Стефанишин. – К.: Ін-т психології АПН України, МСЗННАЧАЕС, МО України, 1993. – 316 с.

159. Роменець В.А., Маноха І.П. Психологія XX століття: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

160. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

161. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-109.

162. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 353 с.

163. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.- 424 с.

164. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

165. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.

166. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспект темперамента человека// Психологический журнал. – 1989. – №2. – Т. 10. – С. 10-21.

167. Русова В.В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук. – К.: ІПППО АПН України, 2007. – 22 с.

168. Самодрин А.П. Педагогічна організація регіону: теорія і практика. Монографія. – Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 232 с.

169. Селье Ганс. Стресс без дистресса. – М.: Мир, 1974. – 184 с.

170. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навчальний посібник / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

171. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

172. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоришина. – К.: Радянська школа, 1988. – 176 с.

173. Словарь по этике / Под ред. И.С.Кона. Изд. четвертое. – М.: Политиздат , 1981. – 430 с.

174. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

175. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К., 2001. – 276 с.

176. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского / Кабо Л.Р. Жил на свете учитель. – М.: Знание, 1970. – С. 31-81.

177. Субботский Е.В.Строящееся сознание. – М.: Смысл, 2007. – 423 с.

178. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. Том 1. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Методика воспитания коллектива. – К.: Радянська школа, 1979. – 686 с.

179. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 446-472.

180. Талановита особистість: сім'я, школа, держава. – Тези доповідей та виступів на Міжнародній науково-практичній конференції 11-15 травня 1994 р. у м. Києві. – К.: КМ України, УЦТДЮ, ІП АПН України та ін., 1994. – Ч. 1. – 177 с.; Ч. 2. – 167 с.; Ч. 3. – 68 с.

181. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Просвита, 1996. – 404 с.

182. Тейлор Ф.У. Менеджмент. – М.: Журнал «Контроллинг», 1992. – 137 с.

183. Теорія і технологія проектування навчальних систем / Зб. наукових праць ІП ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Ю.І.Машбиця. – К.: 2004. – Вип. 4. – 72 с.
184. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика. 1985.
185. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості.– 2-е вид. – К.: Каравела. – 2013. – 232 с.
186. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К.: Вища школа, 1979. – 200 с.
187. Траверсе Т.М. Психологія праці: Навчально-методичний посібник. – К.: ІПО Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка, 2004. – 116 с.
188. Трофімов Ю.Л. Інженерна психологія: Підручник. – К.: Либідь, 2002. – 264 с.
189. Филиппов А.В., Липинский В.К., Князев В.Н. Производственная социология, психология и педагогика: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 255 с.
190. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. Изд. пятое. – М.: Политиздат, 1987. – С. 187.
191. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В.І.Шинкарук; наукові редактори Л.В.Озадовська, Н.П.Поліщук. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ.– К.: Абрис, 2002. – 744 с.
192. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
193. Фрейд З. Психоанализ / Психология бессознательного: Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1989. – С. 346-381.
194. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наукове видання.– Тернопіль: Економічна думка, 2002.– 132с.
195. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М., 1981. – 400 с.
196. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
197. Цуканов Б.И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
198. Цуканов Б.Й. Диференційна психологія (конспект лекцій). – Одеса: Астропринт, 1999. – 68 с.
199. Цуканов Б.И. Собственная единица времени в психике индивида: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – К., 1992. – 43 с.
200. Шарден П.Т. де. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
201. Шеруин Э.Б. Путь Кремниевой долины. – М.: ООО "Изд-во АСТ": ООО "Транзиткнига", 2004. – 204 с.
202. Шилов Ю.О. Джерела витоків української етнокультури XIX тис. до н.е. – II тис. н.е. – К.: Аратта, 2002. – 277 с.
203. Шилов Ю.О. Святині. – К., 2001. – 325 с.
204. Экземплярский В.М. Проблема одаренности. – М., 1923. – 116 с.
205. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків. У трьох томах. Т.1. – К.: Наукова думка, 1990. – 592 с.
206. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994, №2, с. 64-77.
207. Яковенко С.І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха. – К.: Чорнобиль-інтерінформ, 1996. – 173 с.
208. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
209. Wychowanie ku wartostiom. Praca zbiorowa pod. red. Ks. Dr. hab. Jana Zimnego. – Sandomiers, 2006. – 252 s.

# ПОСЛЕСЛОВИЕ

Начатое почти полтора десятилетия тому назад исследование почти завершено в рамках первоначального замысла. Его результаты отражены в виде отечественных теорий личности. Поставленная вначале основная цель – представить отечественную персонологию в виде теорий, как это значительно раньше сделали наши зарубежные коллеги, в какой-то мере достигнута. Найденные в архивах, библиотеках, частных фондах материалы по теоретическим вопросам личности отечественных специалистов описаны в виде учений, концепций и теорий в двух украиноязычных и одном русскоязычном издании. В первых двух изложены соответственно 21 и 31 теория, а в нынешнем издании – 48 теорий личности. При этом надо учесть то обстоятельство, что лишь некоторые найденные персонологические материалы изначально имели схему теории, принятую за основу, большинство же из них требовало значительной реконструкции по этой схеме, что не является чем-то необычным в мировой персонологии – например, многие американские теории личности появились на свет именно таким образом. Они выступали вначале для нас непревзойденным образцом для подражания, однако позже мы заметили, что им иногда присущи удивительные, парадоксальные особенности. Например, некоторые из них, как оказалось, не имеют прямого отношения к человеку!? Так, в «Психологии личности: теории и исследования» Л.Первина и О.Джона (2000 г.) в главе «Подход теорий научения к личности» приводятся данные исследований Уотсона, Павлова, Скиннера, полученные преимущественно в экспериментах на крысах, собаках, обезьянах, что, на наш взгляд, не дает оснований для их прямого перенесения в теории личности. Сформулированные в этих экспериментальных исследованиях подходы следовало бы тщательнее гуманизировать, подтвердить на людях, прежде чем применять в теориях личности. В этом отношении отечественные теории являются действительно гуманистическими, личностными, характеризующими сущность человека, особенно если учесть их изначально духовную, этическую, ценностную направленность. Уже это обстоятельство вызывало у автора книги каждый раз глубокий интерес, уважение к отечественным разработкам проблемы личности.

Поиск теоретических данных по проблеме личности, их систематизация, реконструкция, редактирование и другие действия по воссозданию теорий часто напоминали черты своеобразного научного романа, в котором была своя фабула, герои, завязка, интрига, апогей и развязка – в виде самих теорий. Некоторые из них приходилось буквально извлекать из многолетней архивной тиши, что произошло, к примеру, с учением П.П.Викторова о личности и ее настроениях, появившемся на свет еще в далеком 1887 году, а в начале XX века загадочно исчезнувшем из поля зрения историков психологии почти на столетие. Еще больше можно сказать об открытой и реконструированной нами с помощью нежинского психолога М.Д.Бойправ философско-психологической концепции личности Н.Я.Грота, некоторые положения которой формулировались еще в 1870-1880-е годы, и были представлены коллегам, в том числе и членам Московского психологического общества, председателем которого выдающийся философ и психолог был в конце 1880-х и 1890-х годах. Отметим, что в состав общества входили известные деятели русской культуры, назовем лишь имена Н.П.Аксакова, Н.Н.Ланге, И.М.Сеченова, К.А.Тимирязева, Л.Н.Толстого? На наш взгляд, систематизированные теоретические взгляды Н.Я.Грота являются образцом отечественной гуманистической теории личности.

Особенно следует отметить теорию личности В.М.Бехтерева, изложенную в его краткой, но пророческой речи в Киеве 4 сентября 1905 года на открытии II съезде психиатров России, но не услышанной до сих пор, однако, тем не менее самоосуществившейся в своем пророчестве в трагической судьбе страны… Упомянем также об А.Г.Ковалеве с его послевоенной инициативой реанимации социальной психологии и тремя изданиями (последнее в 1969 году!) «Психологии личности», которые до сих пор пребывают в плену забвения специалистов? А наши классики советской эпохи, как будто специально маскировавшие первоклассные концепции личности от зоркого ока идеологических цензоров – сколько осталось невысказанного ими в их представлениях о личности? Как это надо знать современным молодым персонологам, идеи которых пробиваются сквозь асфальт уже новой свободной демократической рыночной идеологии?

И до выхода этой книги, а также ряда хрестоматий по психологии личности, существование отечественной персонологии было неопровержимым фактом. И все же, в результате проведенной работы, как на это надеется автор, произошло не просто расширение количества теорий личности, а вскрыты новые качества отечественной персонологии. Стали лучше осознаваться такие ее особенности, как более широкий теоретический охват ею исторического периода становления научной психологии (почти полтора столетия), системность (если учесть, например, введение Н.Я.Гротом понятия познавательной деятельности и «принципа психического оборота», то есть обратной связи еще в 1880-х годах, благодаря чему были предвосхищены на десятилетия понятия рефлекторной дуги И.П.Павлова и рефлекторного кольца Н.А.Бернштейна, обратной связи в кибернетике и т.д.), философская и жизненная убедительность (так, в названии теории 1887 года того же П.П.Викторова прямо говорится о связи его учения с вопросами совершенствования и вырождения человека, а у А.Ф.Лазурского персонологические данные как будто вырастают из жизни, чтобы вернуться в нее с целью ее дальнейшего совершенствования). Особенно характерным для отечественных теорий личности является убежденность их авторов в ее духовности, божественности, бессмертии и т.д.

Укажем еще на такие качества, как плюрализм, научный демократизм, диалектичность, перспективность в плане обобщения и создания единой теории личности, а также – популярность, предназначенность для широкой публики, особенно если говорить о первых теориях личности. Они, как правило, были представлены в массовых изданиях, доступных для интеллигенции и читающей публики. Призыв вернуться к популяризации научных знаний о психике прозвучал лишь в конце пятидесятых годов прошлого века в работе С.Л.Рубинштейна «Принципы и пути развития психологии» и только в конце этого века был отчасти реализован в функционировании практической психологии, хотя и остается актуальным по своему первоначальному замыслу до сих пор. Ведь популяризация рассматривалась

С.Л.Рубинштейном отнюдь не в плане удовлетворения праздного любопытства, а как путь повышения психологической культуры широких народных масс. Может быть, отсутствие исследований по популяризации персонологических знаний с такой ориентацией является причиной низкой востребованности этих знаний обществом – оно попросту не догадывается об огромном потенциале отечественной персонологии?

В этой связи, следует особо подчеркнуть оригинальность, уникальность трактовки личности в ряде отечественных теорий, что, на наш взгляд, пока слабо проявляется в зарубежной психологии личности. Так, единственным в мировой персонологии все еще остается понимание личности через философию, психологию и физиологию сердца – в исследованиях П.П.Викторова, Б.И.Цуканова; как «ансамбля отношений» – у В.Н.Мясищева; как порождения и фактора создания культуры и осуществления истории – у Л.С.Выготского; как создателя ноосферы – у В.И.Вернадского; как объекта и субъекта Мира – у С.Л.Рубинштейна; как источника и носителя Любви – у П.П.Викторова, В.Ф.Моргуна, С.Д.Максименка; как имеющей сложную временную организацию – у Б.И.Цуканова; как главной духовной ценности – у Г.П.Васяновича, В.Д.Онищенка, Э.А.Помыткина; как трансцендентальной сущности – у А.В.Вознюка; как человекоцентрического микрокосма – у В.Г.Кременя; как субъекта трудовой деятельности, создающей предметный мир и саму личность – у А.Н.Леонтьева, А.Г.Ковалева; как Стратега творческой деятельности, создающего мир и личность подобной Богу-творцу – у В.А.Моляко; как возвышенного этического образца в русской традиции психотерапии – у А.Ф.Бондаренко и т.д.

В отечественные теории личности «вложены», в них сконцентрированы не только фундаментальные философские, психологические и педагогические идеи, принципы, но и законы многих других наук, и переплавившись в них, они сами уже эвристически порождают бесчисленный поток новых научных и жизненных идей, образующих многообещающий инновационный плацдарм улучшения жизни. Мы имеем в виду персонифицированные математические модели, разработки искусственного разума, робототехнические системы, кибернетические устройства-гоминоиды, индивидуальные персональные компьютеры, глобальные социальные информационные сети и т.д. В этом смысле теории личности чрезвычайно полезны для науки и практики. Особенно интересны они научной молодежи, в чем автору пришлось неоднократно убеждаться в общении со студентами, аспирантами, докторантами, молодыми учеными, коллегами. Да и название книги толкает на мысль о том, что научный комплекс философии, психологии и педагогики является в сущности своеобразным творчески-инновационным цивилизационным образованием, в котором порождаются и внедряются перспективные научные идеи. Но речь идет не только о философах, психологах и педагогах, но и о врачах, биологах, инженерах, математиках, физиках, химиках, богословах, филологах, психиатрах, дефектологах, руководителях различного уровня и профиля, которые стали авторами представленных в книге теорий. Какой огромный и всесторонний духовный, практический потенциал сконцентрирован в их теоретических представлениях о личности!

Теории личности безусловно актуальны для общества и цивилизации, они уже показали свою эффективность и необходимость при решении острых проблем мирового экономического, политического, экологического, медицинского, экзистенционального кризиса и могут быть с пользой применены в превентивном плане для решения новых критических проблем, как уже заявивших о себе в начале XXI века, так и неосознаваемых до сих пор людьми, хотя уже вставших латентно на пороге цивилизации. При этом следует не забывать мысль Эйнштейна о том, что ни одну проблему нельзя решить на том же уровне, на котором она возникает изначально. Это прямо относится и к проблеме создания общей теории личности как всеохватывающей гипотезе, порождаемой исследованием имеющихся в наличии предыдущих и всевозрастающих новых данных о личности. Обобщение представленных в книге теорий создает новую текущую этапную ситуацию, открывает новый период дальнейшего более глубокого изучения личности. Именно поэтому постепенно встала новая научная задача – провести некоторое стартовое обобщение теорий личности. В этом смысле осуществленный в культурно-психологической концепции автора вариант обобщения имеющихся на данный момент теорий создает промежуточные методологические предпосылки для дальнейшего исследования личности.

Указанное обобщение осуществлялось по нескольким направлениям. Прежде всего – это контент-частотный анализ определений личности, благодаря чему была получена смысловая иерархическая, атрибутивная и антиномическая, формула личности, а это может быть важным для изучения ее общего смыслового состава. Сама последовательность приоритетных атрибутов личности – ее социальность, самосознание, творческость, духовность, гуманизм, жизненность, честь и достоинство, культурность, развитость, деятельность… и попарных антиномий демонстрирует, в целом, адекватную (но совсем не очевидную и не убедительную вначале, без такого анализа) смысловую основу для дальнейшего продуктивного исследования природы личности. Знание такого смысла на данном этапе позволяет развернуть более глубокое исследование личности на последующих стадиях ее познания.

Таким же перспективным представляется инновационное использование результатов проведенного исследования в ходе построения общей психологической структуры личности и плана ее поэтапной конкретизации. Мы убеждены, что разработка традиционной персонологией ряда ключевых категорий личности, в том числе и категории ее структуры, не должно было останавливаться на пол-пути, а продолжиться и перфектно выразиться в предельно возможной конкретизации указанных категорий и понятий, как это предлагал в свое время А.Ф.Лазурский в программе исследования личности на четырех-пяти этапах такой конкретизации – с подключением в теоретико-экспериментальное исследование перспективных принципов, рабочих понятий и новых методов. К числу таковых относятся, на наш взгляд, самосознание и сознание, внутренний и внешний мир, творческость и нормативность, честь и достоинство, духовность и материальность, гуманизм и варварство, деятельность и поведение и т.д.

Целесообразно все же обратить особое внимание на первой паре атрибутов контентно-частотной формулы, которой является «Личность и Социальность», за которой стоит проблема «Личность и Общество». По нашему убеждению, после публичного акцентирования этой проблемы больше столетия тому назад В.М.Бехтеревым в Киеве на переломе эпох и фактического забвения ее специалистами, именно эта проблема остается первоочередной для персонологических исследований. Ведь личность, как показали многие исследования, обладает при нормальном

развитии огромным творческим, продуктивным, духовным и т.д. потенциалом. А общество высокоразвитых личностей системно накапливает еще более значительные ресурсы, так как при нормальных условиях своего становления и разумной организации совместной деятельности составляющих его личностей качественно улучшает и многократно умножает совокупный творческий и продуктивный потенциал своих членов. Другое дело, что нормальным назвать развитие личности и человеческой цивилизации в XX веке не представляется возможным, учитывая две мировые войны, холодную войну, трагические социальные эксперименты, репрессии, терроризм, техногенные потери цивилизации, разрушающее влияние субкультур, слишком короткие периоды мира и т.д. Именно на этом этапе развития науки и технологии психологам нужна методологическая перезагрузка принципов исследования личности и общества в контексте новых парадигм, сохраняя при этом верность традиционным!

В нашем варианте обобщения потверждена или переоткрыта ценность таких из них, как принцип релевантности (что совпадает с мнением ряда психологов, например, А.Г.Асмолова, С.Д.Максименка), принцип космизма внутреннего и внешнего мира (см. работы С.Л.Рубинштейна, И.Д.Беха), принцип полицентризма Я, принцип инновационности законов личности, принцип синергетики в развитии и деятельности персонифицированного общества, принцип взаимного детерминизма в системе «Личность-Общество», принцип единства ретро- и перспективы в генезисе личности, принцип необходимости культурно-психологического разнообразия в мировой персонологии и мн. др. Эти и другие парадигмальные методологические принципы могут разрабатываться далее в междисциплинарной программе «Личность и общество в XXI столетии». Для успешного выполнения этой программы нужно объединение персонологических усилий многих поколений философов, психологов, педагогов и представителей других наук в процессе постановки новых задач и решения новых проблем! Очередной виток развития отечественной персонологии продолжается и нас без сомнения ждут новые открытия на этом пути!

## ВОПРОСЫ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЙ

1. Какие закономерности свойственны исторической линии становления категории личности?
2. Можно ли считать П.П.Викторова основателем отечественной персонологии?
3. Разработку какой проблемы Платона углубил Н.Я.Грот?
4. В чем общественное значение личности по В.М.Бехтереву?
5. Какие тенденции исследования проблемы личности заложены в программе и методике А.Ф.Лазурского относительно изучения личности?
6. Каким образом связана с украинской персонологией культурно-историческая теория развития высших психологических функций Л.С.Выготского?
7. Почему педагогическую систему А.С.Макаренка целесообразно считать теорией развития личности в коллективе и моделью гражданского общества?
8. Зачем знать христианское учение В.В.Зеньковского научному психологу?
9. Поднял ли кто-нибудь выше В.И.Вернадского ценность личности ученого?
10. Кто из преемников В.Н.Мясищева использовал понятие отношения в исследовании личности?
11. Можно ли считать А.Ш.Кульчицкого посредником между украинской и европейской персонологией и почему?
12. Какие положения философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна можно считать базовыми для последующих исследований проблемы личности в украинской и российской персонологии?
13. Как понимал «вершину» и «глубину» человеческой психики Б.Г.Ананьев?
14. Можно ли считать и почему Л.И.Божович научным ”диссидентом” отечественной психологии личности?
15. Чем объяснить желание А.Н.Леонтьева вернуться после второй мировой войны в Украину и создать новый центр отечественной психологии?
16. В чем мировоззренческие истоки теории и практики воспитания всесторонне развитой личности у В.А.Сухомлинского?
17. В чем заключается эвристичность теоретических взглядов на личность патриарха украинской психологии Г.С.Костюка?
18. Почему динамическая функциональная психологическая теория личности К.К.Платонова так часто обращает на себя внимание современных отечественных персонологов?
19. Чем близка психологам теория личности А.В.Петровского?
20. Кто в мировой психологии превзошел В.А.Роменца в разработке проблем истории психологии и ее центрального раздела – истории персонологии?
21. Каковы причины непризнания в полной мере современниками фундаментальных методологических взглядов А.Н.Ткаченко на личность?
22. В чем оригинальность философско-психологических взглядов на личность выдающегося биокибернетика и кардиохирурга Н.М.Амосова?
23. Можно ли считать Г.Сковороду персонологом и какие его идеи генетически связаны с современными теориями личности?
24. Есть ли в современной украинской персонологии теория личности, которая была бы так глубоко внедрена в систему образования, как теория А.К.Дусавицкого о развитии личности школьника в коллективно-распределенной учебной деятельности?
25. Что мешает широкому внедрению в жизнь идей фундаментальной стратегиальной теории В.А.Моляко о развитии творчески одаренной личности?
26. Почему монистическую теорию В.Ф.Моргуна о многомерном развития личности можно считать ярким примером современной отечественной гуманистической теории личности?
27. В чем оригинальность и фундаментальное значение психологической теории времени Б.И.Цуканова в понимании индивида и личности?
28. Почему является актуальной в ряду представленных теорий личности концепция формирования личностной готовности учащихся к предпринимательской деятельности, разработанной Н.А.Побирченко?
29. Какова методологическая основа философско-психолого-педагогической теории личности И.А.Зязюна?
30. Есть ли более всеобъемлющая типология поступков, чем представленная в теории и методологии личностно ориентированного воспитания, разработанной И.Д.Бехом?
31. Почему феномены нужды и любви положены С.Д.Максименком в основу теории личности?
32. В чем суть понимания личности в рациогуманистической психологии Г.А.Балла?
33. Можно ли считать центральным принцип ценности личности в культурно-психологической концепции личности?
34. Какие варианты или аспекты проекта интеграции теоретических представлений отечественных теорий личности Вы можете предложить?
35. В чем Вы видите перспективы создания общепсихологической и общенаучной теории личности?
36. Можете ли Вы назвать современные отечественные теории личности и их авторов?
37. Что общего и каковы различия между теориями личности А.Г.Асмолова и П.В.Лушина?
38. Как связаны между собой истоки и перспективы персонологического движения в отечественной и мировой философии, психологии и педагогике?
39. Каков Ваш собственный футурологический прогноз развития оте чественной персонологии?
40. Как бы Вы предложили начать выполнение междисциплинарной научной программы «Личность и общество в XXI столетии?

**Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці: посібник. – Київ: Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015.**

***З М І С Т***


**ЗМІСТ**....3
**ПЕРЕДМОВА**....12
**ВСТУП.** Історична лінія становлення категорії особистості та методологічні засади побудови і презентації теорій особистості у вітчизняній та зарубіжній психології....14
*Бібліографія*....19
**1.Вчення П.П.Вікторова про особистість, її настрої і почуття, у зв'язку з питаннями вдосконалення і виродження людини**....21
1.1. Визначення особистості з позицій фізіологічної психології як нервово-психічного апарату організму людини ..22
1.2 Темперамент і характер як основні елементи структури особистості та їх антагонізм одне до одного....23
1.3.Характеристика настроїв особистості відповідно до теорії Мейнерта як основи "фізіологічної психології серця" П.П.Вікторова....24
1.4. Залежність настроїв особистості від фізичних і психофізіологічних чинників – часу дня, віку і потреб людини, апноетичного та диспноетичного стану системи кровообігу мозку....25
1.5. Зв'язок настроїв з мімікою та поведінкою особистості....30
1.6. Хвороби пригніченого (надмірно диспноетичного) та піднесеного (надмірно апноетичного) настроїв особистості....31
1.7. Вплив настроїв на фізіологічні та психічні функції органів тіла, на розумову і моральну сферу особистості....33
1.8. Роль несвідомої та свідомої особистості у мисленні, бажанні, настрої та творчості....36
1.9. Фізіолого-психологічний погляд на кохання, шлюб і статеве спілкування як акт взаємного живлення та чинник оновлення організму й особистості....39
*Бібліографія*....43
**2.М.Я.Грот: теоретичні питання філософії і психології особистості**....44
2.1.Аналіз і синтез понять психічного оберту та пізнавальної діяльності, розвитку й ускладнення психічних явищ як шлях до вивчення особистості....45
2.2.Визначення особистості як носія моральних ідеалів і обов'язків, як понад-індивідуального, божественного, творчого начала людини....48
2.3.Оновлення поняття душі в енергетичному й особистісному контексті....53
2.3.Від учення Платона про безсмертя душі до ідеї безсмертя свідомості особистості....54
*Бібліографія*....56
**3.Теоретичне уявлення про особистість в об'єктивній психології та рефлексології В.М.Бехтерєва**....57
3.1. Розуміння природи особистості....57
3.2.Органічна та соціальна сфери особистості....58
3.3.Умови розвитку і здоров'я особистості....58
3.4.Особистість як визначальний фактор суспільної діяльності, як визначник, керівник дій і вчинків людини....59
3.5. Соціальне безсмертя людської особистості як наукова проблема....60
*Бібліографія*....65
**4.Концепція, програма дослідження та класифікація типів особистості у наукових працях О.Ф.Лазурського** 66
4.1.Загальні засади розуміння особистості, її психологічного змісту та психічного рівня розвитку....66
4.2.Програма дослідження особистості як схема її психологічної структури....68
4.3. Класифікація типів особистостей за принципом активного пристосування, психологічним змістом та психічним рівнем розвитку....71
*Бібліографія*....74
**5.Теоретичні погляди В.І.Вернадського на особистість вченого та її роль у перебудові біосфери в ноосферу**....75
5.1.Розуміння людства, людини, особистості як закономірної частини живої речовини біосфери, її організованості, як чинника переходу від біосфери до ноосфери....76
5.2.Характеристика особистості вченого: її мислення, світогляд, відповідальність, глобальна місія у науковому забезпеченні перетворення біосфери в ноосферу....78
5.3.Наукова діяльність особистості як планетарне явище та інструмент створення ноосфери....84
*Бібліографія*....88
**6.Учення про особистість у християнській антропології В.В.Зеньківського**....89
6.1.Християнсько-антропологічне тлумачення особистості як образу Божого в людині....89
6.2.Трихотомічна структура особистості, її ієрархічність, цілісність, натуральна і благодатна соборність....92
6.3.Основні проблеми виховання особистості у християнській педагогіці та психології – пригнічення і свободи, зла і добра, смерті та вічності, гріха і благодаті....96
6.4.Духовне життя особистості та шляхи її виховання в різні періоди дитинства....98
6.5.Принципи православної педагогіки у духовному вихованні особистості....103
6.6.Взаємостосунки церкви і школи, релігії і науки, віри і розуму, утопічного і релігійного гуманізму у вихованні культурного життя особистості у XX столітті....104
*Бібліографія*....108
**7.Персонологія С.М.Балея**....109
7.1.Особа й особистість....110
7.2.Визначення особистості....110
7.3.Структура особистісних властивостей....111
7.4.Розвиток особистості....111
7.5.Роди й типи особистостей....112
7.6.Про пізнання особистості....113
7.7.Самопізнання, самооцінка й самовдосконалення особистості....114

*Бібліографія* ....115
**8.Теорія і практика виховання особистості у колективі колонії та комуни А.С.Макаренка** ....116
8.1.Розуміння особистості як органічної складової суспільства та проект її виховання у колективі ....117
8.2.Будова шкільного колективу як розвиваючої юну особистість життєтворчої соціально-педагогічної системи ....120
8.3.Психолого-педагогічні принципи і методи інтенсивного розвитку особистості від рівня неповнолітнього правопорушника до статусу комунара, громадянина, культурного робітника ....124
8.3.1.Принципи методики виховання особистості у колективі ....124
8.3.2.Методи мотиваційно-смислового перетворення юної особистості (виховний "вибух") ....126
8.3.3.Техніка цілепокладання на основі формування перспектив життя особистості у колективі та суспільстві ....128
8.3.4.Систематичне вивчення особистості вихованця у колективі (інформаційно-пізнавальні методи) ....129
8.3.5.Конституціонально-організаційні методи паралельної дії та психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості у колективі ....131
8.3.6.Методи створення позитивного емоційного тону, краси колективної дії та громадянської поведінки особистості (естетично-утверджуючі методи) ....133
8.4.Організація системи колективних діяльностей дітей на основі суспільно-господарського самоврядування як засіб становлення і самовиявлення здорової, щасливої особистості ....133
8.5.Відданість учительського таланту національним і загальнолюдським цінностям, самовіддана творча праця народного Учителя як чинники його перемоги над авторитарною посередністю ....137
*Бібліографія* ....139
**9.Особистість у філософсько-психологічній концепції С.Л.Рубінштейна** ....140
9.1.Теоретичне визначення особистості ....140
9.2.Історія розвитку особистості, її життєвий шлях та загальний психологічний склад ....141
9.3.Психологічна структура властивостей особистості ....142
9.4.Властивості особистості як регулятори поведінки та діяльності людини ....143
9.5.Людина, особистість і Світ ....144
*Бібліографія* ....146
**10.Особистість у психологічній теорії відношень В.М.Мясищева** ....147
10.1.Визначення особистості через поняття відношення ....147
10.2.Багатоплановість структури особистості як "ансамблю відношень" ....149
10.3.Формування особистості через розвиток її відношень ....151
10.4.Відношення і діяльність особистості ....153
10.5.Відношення нормальної і патологічної особистості ....154
*Бібліографія* ....156
**11.Л.С.Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та вчення про особистість** ....157
11.1.Визначення особистості в процесі становлення культурно-історичної теорії ....158
11.2.Структура і динаміка особистості підлітка ....159
11.3.Закони й умови розвитку вищих психічних функцій особистості ....160
11.4.Компенсація фізичних і психічних вад особистості через залучення дефективної дитини у повноцінну культурну, соціальну діяльність ....162
*Бібліографія* ....165
**12.Концепція українського персоналізму О.Ш.Кульчицького** ....166
12.1.Загальна характеристика психічного життя та психічної цілісності особистості у функціональному, онтологічному, аксіологічному і культурологічному планах ....167
12.2.Структурний аналіз психічної цілісності та інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ особистості ....170
12.3.Характерологія як конкретне психологічне пізнання, передбачення і врахування спроможностей і вчинків особистості ....173
12.4.Риси характерології українського народу та чинники формування української психіки ....174
12.4.1.Расові чинники формування української психіки ....174
12.4.2.Геопсихічні фактори становлення української особистості ....175
12.4.3.Історичні чинники формування української психіки ....176
12.4.4.Соціопсихічні фактори формування психічного життя української людини ....177
12.4.5.Культуроморфічні чинники психічного життя українців ....178
12.4.6.Глибинно-психічні фактори формування української особистості ....178
12.4.7.Проблема змін в українській психіці останніх десятиріч та висновки із нарису характерології української людини ....180
*Бібліографія* ....181
**13.Теорія особистості у працях Г.С.Костюка** ....182
13.1.Філософські і психологічні аспекти проблеми особистості ....182
13.2.Особистість як "система систем" із притаманною їй психологічною структурою властивостей ....183
13.3.Принцип розвитку як методологічна основа розуміння процесу становлення особистості ....184
13.4.Роль особистості у здійсненні діяльності людини ....185
*Бібліографія* ....186
**14.Особистість у загальнопсихологічній теорії діяльності О.М.Леонтьєва** ....187
14.1.Особистість як предмет психологічного вивчення ....188
14.2.Загальна будова особистості ....189
14.3.Формування особистості ....190
14.4.Особистість і предметна діяльність ....192
*Бібліографія* ....195

**15.Психологічна концепція О.В.Запорожця щодо розвитку особистості дитини у дошкільному віці**.....196
15.1.Психологічна характеристика особистості та структура її психічних властивостей: потреб, інтересів, ідеалів, здібностей, обдарованості, темпераменту і характеру .....197
15.2.Умови та рушійні причини психічного розвитку особистості дошкільника та її виховання в ігровій, продуктивній і художній діяльності .....199
15.3.Вікові психологічні особливості розвитку особистості дошкільника .....200
15.4.Значення дошкільного дитинства для формування дитячої та дорослої особистості .....204
*Бібліографія* .....205
**16.Динамічна функціональна психологічна теорія особистості за К.К.Платоновим**.....206
16.1.Сутність особистості як суб'єкта свідомої діяльності та поведінки .....206
16.2.Динамічна функціональна психологічна структура особистості .....206
16.3.Єдність особистості та діяльності .....209
16.4.Ієрархія видів формування особистості.....211
*Бібліографія* .....214
**17.Теорія особистості у системі синтетичного людинознавства Б.Г.Ананьєва** .....215
17.1.Комплекс наук з вивчення проблеми особистості та її визначення у системі людинознавства .....215
17.2.Особистість як суб'єкт діяльності, спілкування, суспільної поведінки та предмет комплексного наукового дослідження .....217
17.3.Соціальні ситуації розвитку особистості, її статус, суспільні функції (ролі) та ціннісні орієнтації .....218
17.4.Психологічна структура людини як особистості та суб'єкта діяльності .....219
17.5.Життєвий шлях людини, історія особистості та суб'єкта діяльності у взаємозв'язку з онтогенетичною еволюцією людини .....222
17.6.Особистість як "вершина" людини та індивідуальність як "глибина" особистості і суб'єкта діяльності .....224
*Бібліографія* .....225
**18.Концепція формування особистості у дитячому віці в дослідженнях Л.І.Божович** .....226
18.1.Розуміння особистості .....226
18.2.Спрямованість як основа структури особистості .....227
18.3.Основні чинники і перехідні періоди формування особистості в дитячому віці .....228
18.4.Формування довільної поведінки дитячої особистості .....232
*Бібліографія* .....233
**19.О.Г.Ковальов: психологічна теорія особистості як джерела суспільно-трудової активності людини** .....234
19.1.Розуміння особистості у зіставленні з поняттями людини й індивідуальності, психічних процесів, властивостей і станів .....234
19.2.Принципи і методи дослідження особистості .....236
19.3.Складні структурні утворення особистості як джерела її активності: потреби, інтереси, почуття, світогляд, ідеали, темперамент, характер, здібності .....237
19.4.Умови і рушійні сили формування та розвитку особистості засобами виховання у сім'ї та школі й самовиховання .....242
19.5.Формування морально-психологічної і професійної готовності особистості до фізичної і розумової праці.....244
*Бібліографія* .....246
**20.Теорія виховання всебічно розвиненої, щасливої особистості та її практичне втілення у школі радості В.О.Сухомлинського**.....247
20.1. Ідея всебічного розвитку особистості та теоретичні й практичні проблеми її здійснення у загальноосвітній школі .....248
20.2.Структурні грані цілісного процесу виховання всебічно розвиненої особистості школяра.....251
20.3.Роль особистості вчителя та шкільного колективу у всебічному розвитку та духовно збагаченому житті вихованців .....261
20.4.Утвердження, піднесення людини як найвищої цінності – сенс самовідданої праці душі і серця видатного педагога заради щастя дитячої особистості .....268
*Бібліографія* .....270
**21.Теорія особистості у системі філософсько-психологічного та біолого-кібернетичного світогляду М.М.Амосова**.....271
21.1.Загальний погляд на істину, світ, життя, розум, людину, суспільство та словесне визначення особистості.....272
21.2.Загальна структурно-функціональна модель особистості .....276
21.3.Експертна оцінка конкретних властивостей сучасної особистості .....279
21.4.Формування особистості, стратегіїчні й тактичні принципи її виховання у дитини .....280
21.5.Типологія особистостей .....283
21.6.Щастя і здоров'я особистості дитини з точки зору кардіохірурга-гуманіста .....284
21.7.Спроба подолання старості: останній експеримент видатної особистості .....286
*Бібліографія* .....290
**22.Соціально-психологічна теорія особистості у працях А.В.Петровського** .....291
22.1.Розуміння особистості у психології .....291
22.2.Структура особистості: біологічне і соціальне, інтраіндивідна, інтеріндивідна та метаіндивідна підсистеми .....293
22.3.Соціально-психологічна характеристика розвитку особистості у відносно стабільній групі та у змінному соціальному середовищі .....294
22.4.Особистість як суб'єкт активності, поведінки та діяльності .....297
*Бібліографія* .....300
**23.В.А.Роменець: теоретичне історико-психологічне дослідження становлення поняття особистості у творах видатних мислителів людства** .....301
23.1.Проблема особистості в історії світової психології з позицій культурологічного підходу і вчинкового принципу .....301

23.2.Поняття особистості в епоху Відродження та Анти-Ренесансу ....303
23.3.Розуміння особистості мислителями епохи Просвітництва ....306
23.4.Категорія особистості у філософсько-психологічних працях вчених і митців XIX – початку XX століття ....313
*Бібліографія* ....328
**24.О.К.Дусавицький: теорія розвитку особистості школяра у навчальній діяльності** ....330
24.1.Поняття особистості як особливого органу у структурі психіки індивіда ....330
24.2.Структура особистості: інтерес, ідеал, характер ....331
24.3.Навчальна діяльність як форма розвитку особистості школяра: методологічні передумови та лонгітюдне експериментальне дослідження системи розвивального навчання ....334
24.4.Психологічні закономірності розвитку особистості школяра в умовах спеціально організованої колективно-розподіленої навчальної діяльності ....340
*Бібліографія* ....344
**25.М.Й.Боришевський: теорія особистості у вимірах самосвідомості та духовності** ....345
25.1.Визначення особистості через її самосвідомість і духовність ....345
25.2.Психологічна структура самосвідомості як основи особистості й провідної детермінанти її поведінки ....346
25.3.Психологія самоконтролю і саморегуляції поведінки особистості учнів ....346
25.4.Психологія самоактивності учнів у процесі виховання, самовиховання, самотворення власної особистості ....350
25.5.Моральна, громадянська, національна свідомість і самосвідомість особистості як суб'єкта самоактивності ....354
25.6.Соціально-психологічна сутність, виникнення і розвиток духовності особистості як вищого ступеня її досконалості та само прояву ....356
*Бібліографія* ....358
**26.Концепція особистості у раціогуманістичній психології Г.О.Балла** ....360
26.1.Раціогуманістичний підхід до аналізу категорії особистості в її зв'язку з категорією культури ....361
26.2.Аналіз особистості як модуса культури і як інтегративної якості особи ....362
26.3.Найважливіші особистісні орієнтири: свобода, надійність, стійкість, відповідальність ....363
26.4.Особистісна орієнтація та раціональна гуманізація освіти ....365
26.5.Особистісні аспекти професійної діяльності та формування готовності майбутнього професіонала до творчої праці ....367
26.6.Професійна і психологічна культура особистості ....369
26.7.Діалогічні універсалії та узагальнена модель міжособистісного діалогу – в їх практичному значенні для гуманізації суспільства ....370
*Бібліографія* ....372
**27.Стратегіальна теорія виховання творчої особистості у працях В.О.Моляко** ....373
27.1.Концептуальне визначення творчої особистості та шляхів її виховання ....373
27.2.Стратегії і тактики в організації процесу творчої діяльності особистості ....375
27.3.Психологічна система творчого тренінгу особистості "КАРУС" ....378
27.4.Чорнобильська атомна катастрофа та види особистісного реагування на її наслідки ....381
27.5.Психологічна безпека творчої особистості та її захист від різних загроз, зокрема, від дурості та заздрості ....387
27.6. Соціальні та психологічні умови виявлення та виховання творчо обдарованої особистості ....391
*Бібліографія* ....395
**28.Теоретичне визначення особистості О.М.Ткаченком через систему методологічних принципів і категорій вітчизняної психології** ....397
28.1.Розуміння особистості в системі методологічних принципів ....397
28.1.1.Особистість як вищий, за принципом детермінізму, рівень організації соціопсихічної активності суб'єкта ....397
28.1.2.Принцип відображення і особистість ....398
28.1.3.Принцип єдності психіки, особистості та діяльності ....399
28.1.4.Творення особистості за принципом розвитку психіки ....399
28.1.5.Системно-структурний принцип цілісного розуміння психічної регуляції взаємодії суб'єкта зі світом на організменному, індивідному та особистісному рівнях ....400
28.2.Відображення особистості у категоріальному ладі вітчизняної психології ....401
28.3.Методичні підходи до вивчення особистості ....404
*Бібліографія* ....406
**29.Н.А.Побірченко: концепція формування особистісної готовності учнів до підприємницької праці** ....407
29.1.Ринкова економіка та психологічний портрет особистості підприємця ....408
29.2.Структура вікових критеріїв розвитку в учнів особистісної готовності до підприємницької діяльності ....409
29.3.Проектування програм формування особистісної готовності учнів до підприємницької діяльності ....412
29.4.Практичні психолого-педагогічні заходи із попередження особистісних відхилень у дітей при їх підготовці до підприємництва ....416
*Бібліографія* ....417
**30.Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці Істини, Добра, Творчості, Свободи і Культури у працях І.А.Зязюна** ....418
30.1.Особистість як суб'єкт засвоєння, збереження і відтворення культури у зміні поколінь людства ....419
30.2.Закономірності побудови особистості та особливості її творчої діяльності у соціокультурому, мистецтвознавчому та психолого-педагогічному контексті ....421
30.3.Психологічна характеристика педагога як суб'єкта культурного творення особистості і суспільства ....423
30.4.Система особистісно орієнтованого навчання майбутніх вчителів педагогічної майстерності при виконанні професійної діяльності ....424
30.5.Підвищення ефективності педагогічної діяльності шляхом пошуку нових підходів і принципів навчання, виховання, розвитку людської особистості ....426
30.6.Культурологічна парадигма подальшого розвитку особистісно орієнтованої, інформологічної, неперервної освіти України ....429

*Бібліографія* ....431
**31.Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості у працях В.Ф.Моргуна** ....432
31.1.Методологічні засади розуміння багатовимірної природи та будови особистості ....432
31.2.Типологія методів багатовимірного вивчення особистості на основі концептуального уявлення про її структуру ....435
31.3.Методика дослідження мотивації кохання як гуманістичної естетико-почуттєвої основи особистості ....436
31.4.Періодизація розвитку особистості ....437
31.5.Інтеграція та диференціація (інтедифія) навчання школярів на основі багатовимірної структури особистості ....439
31.6.Прикладні та прогностичні дослідження на засадах теорії багатовимірного розвитку особистості ....443
*Бібліографія* ....446
**32.Теорія і методологія особистісно орієнтованого виховання дитини у дослідженнях І.Д.Беха** ....449
32.1.Розуміння особистості у духовно-ціннісному та виховному вимірах ....449
32.2.Дослідження гідності та честі особистості у виховному контексті ....452
32.3.Методологічні принципи створення і функціонування особистісно орієнтованих технологій виховання ....454
32.4.Структура особистісно орієнтованих позицій вихователя щодо дитини: розуміння, визнання, прийняття, справедливість ....457
32.5.Взаємостосунки між вихователем і дитиною в умовах особистісно орієнтованої технології виховання ....462
32.6.Розв'язання соціально-моральних задач – сутність процесу виховання дитини ....464
32.7.Вчинок як духовна константа особистості вихованця і вихователя: типологія, детермінація, життєва сфера ....467
32.8.Психологічна допомога педагогу в запровадженні особистісно орієнтованого виховання у шкільне життя ....475
*Бібліографія* ....477
**33.С.Д.Максименко: генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості** ....478
33.1.Смислові ознаки поняття особистості у генетичній психології ....479
33.2.Генетико-моделюючий метод дослідження особистості ....480
33.3.Феномени нужди і любові як начала і умови народження і зростання особистості в онтогенезі ....483
33.4.Прогнозування психічного розвитку особистості та життєвий шлях людини ....490
33.5.Генетико-психологічні грані структури особистості ....492
33.6.Психологічне здоров'я особистості ....501
33.7.Генетично-психологічні віхи, вузлові моменти існування особистості ....503
*Бібліографія* ....505
**34.Т.С.Яценко: теорія і практика групової психокорекції проблемної особистості в процесі активного соціально-психологічного навчання** ....506
34.1.Поняття про групову психокорекцію, невідкориговану та відкориговану особистість та вимоги до професійних і особистісних якостей керівника групи активного соціально-психологічного навчання ....507
34.2.Особистісні деструкції і проблеми спілкування суб'єктів як предмет групової психокорекції в активному соціально-психологічному навчанні ....509
34.3.Теоретичні моделі внутрішньої динаміки психіки і психокорекційної практики та методологічні передумови активного соціально-психологічного навчання ....510
34.4.Особливості психокорекційного процесу, принципи і правила функціонування групи активного соціально-психологічного навчання ....512
34.5.Групова динаміка як фактор психокорекції, стадії розвитку групи, дезінтеграція та інтеграція особистості в активному соціально-психологічному навчанні ....514
34.6.Методи активного особистісно орієнтованого соціально-психологічного навчання ....517
34.7.Результативність особистісно розвивального психокорекційного процесу у групі активного соціально-психологічного навчання ....520
*Бібліографія* ....520
**35.Ноологія особистості у працях Г.П.Васяновича та В.Д.Онищенка** ....521
35.1.Особистість як ноологічна категорія ....521
35.2.Особистість та її індивідуально-психологічні та ноологічні якості ....525
35.3.Душевно-духовна структура особистості ....526
35.4.«Я-концепція» як динамічна ноологічна підструктура особистості ....527
35.5.Моральна культура особистості (ноологічні контексти ідентифікації) ....530
35.6.Ноологія особистісної зустрічі-одкровення-спілкування ....532
35.7.Психологія і ноологія творчості ....534
*Бібліографія* ....537
**36. Індивід та особистість у психологічній теорії часу Б.Й.Цуканова** ....538
36.1.Відкриття власної одиниці переживання часу – "τ -типу" – як ключового параметру часової організації психіки індивіда й особистості ....539
36.2.Власна одиниця часу у психіці індивіда (τ -тип) – показчик типу темпераменту як психодинамічної основи особистості ....542
36.3.Об'єктивна методика визначення "τ -типу" як кількісного показчика темпераменту ....546
36.4.Структура τ -відповідних, типологічно зумовлених психологічних властивостей індивіда та особистості ....547
36.5.Психогенетичний закон репродукції нащадків і типологічно визначені диспозиції народження індивідів та психічного розвитку особистостей у системі "батьки-діти" ....549
36.6.Циклоїдний характер динаміки становлення і життєдіяльності індивіда й особистості ....551
36.7.Якість ходу власного годинника індивіда та успішність засвоєння і здійснення особистістю різних видів діяльності ....553
36.8.Патопсихосоматичні прояви часових типологічних характеристик індивідів й особистостей ....554
36.9.Прикладні аспекти теорії часу у психіці людини ....557
36.10.Розуміння часу й темпераменту в теорії Б.Й.Цуканова как универсальних наукових і життєвих цінностей ....560
*Бібліографія* ....562

**37.Особистість у філософії та педагогіці людиноцентризму В.Г.Кременя** ....564
37.1.Розуміння особистості у філософії людиноцентризму та проблема вдосконалення природи людини у сучасних соціокультурних умовах ....565
37.2.Морально-духовні цінності особистості як основа людиноцентризму ....568
37.3.Творчість та духовне самоутвердження особистості у суспільстві та світі ....569
37.4.Проблема глобалізації буття та інноваційне мислення особистості ....571
37.5.Людиноцентричний, персонологічний аспект вітчизняної філософії освіти ....575
37.6.Праксеологія соціально-особистісного розвитку учнів у людиноцентричній філософії освіти ....579
37.7.Майбутнє людини як особистості та роль інтелігенції у прогресі суспільства ....583
*Бібліографія* ....588
**38.Континуально-ієрархічна концепція особистості професіонала у дослідженнях О.П.Саннікової** ....589
38.1. Методологічні аспекти проблеми дослідження особистості в контексті вимог до неї з боку трудової та професійної діяльності ....589
38.2.Загальнопсихологічна та професійна моделі структури особистості ....590
38.3.Процес становлення особистості професіонала ....592
38.4.Роль емоційності в індивідуалізації властивостей особистості професіонала ....593
38.5.Особистість як фактор успішності професійної діяльності ....594
38.6.Кризова особистість та механізми її психологічного захисту у різних емоційних ситуаціях ....595
*Бібліографія* ....598
**39.Системна історико-еволюційна діяльнісна теорія і практика розвитку особистості у працях О.Г.Асмолова** ....599
39.1.Теоретичні передумови вивчення особистості у психології ....601
39.2.Від багатовимірності феноменології особистості до багаторівневої методології її вивчення ....602
39.3.Рушійні сили та умови розвитку змінюваної особистості у змінюваному світі: біогенетичні, соціогенетичні та персоногенетичні історико-еволюційні орієнтації ....604
39.4.Практична психологія особистості та конструювання світів ....607
39.5.Кваліфікаційна характеристика професійної діяльності за спеціальністю «Психологія особистості» ....610
*Бібліографія* ....611
**40.Т.М.Титаренко: соціально-психологічна теорія особистісного життєконструювання** ....612
40.1. Соціально-психологічна природа особистості та процес життєконструювання ....613
40.2.Життєвий світ і життєвий шлях особистості в координатах психологічного простору і часу ....614
40.3.Життєва криза та життєвий вибір як джерела життєконструювання ....614
40.4.Життєві домагання та завдання особистісного життєконструювання ....615
40.5.Практики особистісного життєконструювання ....616
*Бібліографія* ....617
**41.Етичний персоналізм О.Ф.Бондаренка: руська традиція у консультуванні та психотерапії** ....618
41.1.Від автора: історія становлення етичного персоналізму ....619
41.2.Види реальних ситуацій звернення особистості за психологічною допомогою ....621
41.3.Соціокультурні рамки трактувань людини у головних психотерапевтичних підходах ....625
41.4.Концептуальна модель людини у руській культурі ....626
41.5.Порівняльний аналіз руського і американського психотерапевтичного висловлювання ....628
41.6.Феноменологія звернення за психологічною допомогою з позицій єтичного персоналізму ....632
41.7.Принциповий алгоритм консультативної роботи зі страждучою особистістю ....633
*Бібліографія* ....638
**42.П.П.Горностай: сучасна рольова теорія особистості** ....639
42.1.Рольове розуміння особистості ....639
42.2.Рольові характеристики особистості ....640
42.3.Особистість і рольова поведінка ....640
42.4.Рольові переживання особистості ....641
42.5.Рольова структура особистості ....641
42.6.Рольовий розвиток особистості ....642
42.7.Життєва криза як рольовий конфлікт ....644
42.8.Рольові дизгармонії та психопатологія ....644
42.9.Рольова психотерапія проблемної особистості ....645
*Бібліографія* ....645
**43.П.В.Лушин: психологічна концепція особистісного змінювання та екологічної фасилітації** ....646
43.1.Формально-логічний зміст понять особистості та її змінювання ....646
43.2.Співвідношення понять «життєва подія», «порядок», «перевизначення», «нова ідентифікація», «Я-образ», «дисипативна структура», «перехідна форма» особистості ....648
43.3.Процесуальна природа особистісного змінювання в контексті проблематики психічного здоров'я ....650
43.4.Конструювання корінної метафори особистісного змінювання як психоімунологічного процесу ....651
43.5.Психотерапевтична форма особистісного змінювання ....654
43.6.Педагогічна форма особистісного змінювання ....655
43.7.Еквівалентність психотерапевтичної та педагогічної форм особистісного змінювання ....640
43.8.Зміст «буферного» психолого-педагогічного простору і реалізація принципів особистісного змінювання на основі екологічної фасилітації ....665
43.9.Проектування особистісного змінювання в системі освіти ....668
*Бібліографія* ....671
**44.О.І.Власова: концепція розвитку модальної особистості як соціалізації людської психіки** ....672
44.1.Розуміння особистості в контексті проблеми соціального розвитку людини ....672
44.2.Структура модальної особистості або нормативний канон людини як орієнтир її особистісного розвитку ....673

44.3.Фактори соціалізації особистості ..... 675
44.4.Соціалізація як процес освоєння соціальних ролей і соціальної адаптації ..... 675
44.5.Вдала і невдала соціалізація як умови соціальної діяльності людини ..... 676
44.6.Психологічний сенс ресоціалізації людини ..... 678
*Бібліографія* ..... 678
**45.Концепція особистості як трансцендентальної сутності у працях О.В.Вознюка** ..... 679
45.1.Теоретико-методологічні засади розуміння особистості як трансцендентальної сутності ..... 679
45.1.Способи трансценденції реальності ..... 684
45.3.Трансцендентально конституйована структура особистості ..... 688
45.4.Механізми і шляхи трансцендентального становлення людської особистості ..... 689
45.5.Трансцендентальна природа творчості ..... 692
45.6.Практичне застосування трансцендентальної концепції особистості в освіті ..... 693
*Бібліографія* ..... 695
**46.Особистість та її творчий потенціал в теорії потенціальності психіки І.П.Манохи** ..... 697
46.1.Сутність творчого потенціалу особистості ..... 697
46.2.Структура потенційних творчих компонентів особистості ..... 697
46.3.Розвиток творчого потенціалу особистості ..... 698
46.4.Самоактуалізація творчої сутності особистості у діяннях та вчинках ..... 699
*Бібліографія* ..... 702
**47.Теорія духовного розвитку особистості у роботах Е.А.Помиткіна** ..... 703
47.1.Визначення особистості та психологічна модель розвитку її духовного потенціалу ..... 704
47.2.Структура якостей і властивостей високодуховної особистості ..... 708
47.3.Вікова періодизація духовного розвитку особистості в онтогенезі ..... 715
47.4.Духовно-особистісний підхід у дослідженні психологічних феноменів ..... 717
47.5.Діагностика духовного потенціалу особистості: експериментальні підходи ..... 718
47.6.Психолого-педагогічне забезпечення духовного розвитку і самореалізації особистості ..... 718
47.7.Психологічне консультування учнівської молоді та дорослих на основі духовно-особистісного підходу ..... 719
*Бібліографія* ..... 722
**48.Культурно-психологічна концепція особистості: авторський варіант узагальнення теоретичних уявлень вітчизняних філософів, психологів і педагогів про особистість** ..... 723
48.1.Узагальнене визначення особистості у вигляді смислової контентно-частотної, атрибутивної та антиномічної, формули та персонологічний інтелект психолога ..... 724
48.2.Тривимірна психологічна, поетапно конкретизована, категоріально-понятєва структура властивостей особистості як унікальної цінності ..... 733
48.3.Самосвідомість і свідомість особистості в процесі пізнання, побудови та використання внутрішнього і зовнішнього світу: уточнення проблеми ..... 746
48.4.Особистість як субъект зовнішньо та внутрішньо спрямованої культуротворчої діяльності ..... 757
48.5.Культурно-психологічний розвиток і саморозвиток особистості: експериментальні підходи ..... 760
48.6.Честь і гідність особистості як культурно-психологічні феномени ..... 770
48.7.Психологічна профілактика проявів амбіційності, гордовитості, вищості, «зіркової хвороби», нарцисизму, понадлюдськості, культу особи як факторів деструкції міжособистісного спілкування і діяльності ..... 792
48.8.Психотерапія клієнтів із приниженою честю та гідністю, суїцидальними та летальними тенденціями через доцільне культурно-психологічне піднесення цінності та самоцінності їх особистості ..... 797
48.9.Психологічна корекція, компенсація способу життя і властивостей особистості молоді та дорослих із патогенною психодинамічною неконгруентністю з метою забезпечення їх гідного входження та існування в умовах людської культури ..... 806
48.10.Тренінг компетентності психологів і педагогів у розвитку духовного потенціалу особистості учнів ..... 820
48.11.Розвиток творчої, психологічно культурної особистості та екологічна безпека людини і суспільства: уроки Чорнобильської катастрофи ..... 828
48.12.Психологічна культура особистості громадянина і професіонала – мета і засіб наукової психології ..... 834
48.13.Культурно-психологічний розвиток особистості громадянина та громадянського суспільства – умова подальшого прогресу людства ..... 837
48.14. Перспективи розвитку загальної теорії особистості та міждисциплінарна наукова програма "Особистість і суспільство у XXI столітті" ..... 842
*Бібліографія* ..... 849
**ПІСЛЯМОВА** ..... 854
**Запитання для розмірковування** ..... 857
**Зміст** ..... 858
**Contents** ..... 865

**Rybalka V.V. Theories of personality in domestic philosophy, psychology and pedagogics: Handbook. – Kyiv: Institute of pedagical education and education of adults. NAPS of Ukraine, 2015.**

***C O N T E N T S***


**CONTENTS (in Russian)** ....3
**PREFACE** ....12
**INTRODUCTION.** A historical line of forming the personality category and methodological bases of construction and presentation of personality theories in domestic and foreign philosophy, psychology and pedagogics ....14
*Bibliography* ....19
**1. P.P.Viktorov's teaching of the personality, its moods and senses, relating the questions of perfection and degeneration of the human being** ....21
1.1.The definition of the personality from the positions of physiological psychology as nervous and psychical apparatus of human organism ....22
1.2.Temperament and character as basic elements of personality structure and their antagonistic relationship ....23
1.3.The description of personality moods in accordance with the theory of Meinert as basis of P.P.Viktorov's "physiological psychology of heart" ....24
1.4.The dependence of personality's moods on physical and psychophysiological factors – the time of the day as well as the age and person's needs, the apnoethical and dispnoethical states of human brain system of blood circulation ....25
1.5.The connection of the mood with mimic and personality behaviour ....30
1.6.The diseases of depressed (superfluously dispnoethical) and sublime (superfluously apnoethical) personality moods ....31
1.7.Moods influence on the physiology and psychical functions of the organs of body, on personality's mental and moral sphere ....33
1.8. The role of unconscious and conscious personality in thinking, desire, moods and creative activities ....36
1.9. Psychophysiological views on love, marriage and sexual intercourse as the act of mutual feed and the factor of organism and personality renewal ....39
*Bibliography* ....43
**2. N.Y.Grot: the theoretical questions of philosophy and psychology of personality** ....44
2.1. Analysis and synthesis of the concepts of psychical turnover and cognitive activity, development and complication of the psychical phenomena being the way of personality study ....45
2.2.Definition of the personality as a bearer of moral ideals and duties, as over-individual, divine, creative beginning of the human being ....48
2.3.Renewal of the concept of the soul in energy and personality context ....53
2.3.From Plato's teaching about soul's immortality to the idea of immortality of personality consciousness ....54
*Bibliography* ....56
**3.Theoretical view on the personality in V.M.Behterev's objective psychology and reflexology** ....57
3.1.Understanding of personality's nature ....57
3.2.Organic and social spheres of personality ....58
3.3.The conditions of personality development and health ....58
3.4.The personality as the determining factor of public work, as a determinant and leader of the actions and acts of a person ....59
3.5.Social immortality of the human personality as a scientific problem ....60
*Bibliography* ....65
**4.The concept, the program of the research and classification of personality types in A.F.Lazursky's works** ....66
4.1.The fundamentals of understanding of the personality and its psychological structure and psychic developmental level ....66
4.2.The program of personality research as the scheme of its psychological structure ....68
4.3.The classification of personality types according to the principle of active adaptation as well as to psychological contents and the level of psychic development ....71
*Bibliography* ....74
**5.V.I.Vernadsky's theoretical views on the scientist personality and its role in reconstruction of biosphere into noosphere** ....75
5.1.The understanding of the mankind, person and personality as the regularities of living part of the matter of the biosphere, as well as its organization being the factor of transition from biosphere to noophere ....76
5.2.The characteristic of scientist's personality: its thinking, worldview, responsibility and global mission in scientific maintenance of transformation of biosphere into noosphere ....78
5.3.The scientific activity of the personality as the planetary phenomenon and the tool of noosphere creation ....84
*Bibliography* ....88
**6.The teaching about personality in Christian anthropology of V.V.Zenkovsky** ....89
6.1.Christian and anthropological interpretation of the personality as God's image in a man ....89
6.2.Trihotomical structure of the personality, its hieratic structure, the integrity character, natural and godly catholic nature ....92
6.3.The major problems of personality upbringing in Christian pedagogics and psychology – the humiliation and freedom, evil and good, death and eternity, sin and beneficial ....96
6.4.The spiritual life of the personality and the ways of its upbringing in different periods of its childhood ....98
6.5.The principles of orthodox pedagogics in spiritual upbringing of the personality ....103
6.6.Interrelation of church and school, religion and science, faith and reason, utopian and religious humanism in upbringing the cultural life of the personality in XX century ....104
*Bibliography* ....108
**7. The personology of S.M.Baley** ....109
7.1.The person and personality ....110
7.2.The definition of the personality ....110
7.3.The structure of personality properties ....111
7.4.The personality development ....111

7.5.The genera and personality types ....112
7.6. On personality cognition ....113
7.7.Self-cognition, self-estimation and self-perfection of the personality ....114
*Bibliography*....115
**8.A.S.Makarenko's theory and practice of personality upbringing in the collective of the colony and commune** ....116
8.1.The understanding the personality as an organic society constituent and the project of its upbringing in the collective ....117
8.2.The construction of school collective as social-pedagogical life creative system developing young personality....120
8.3.The psychological-pedagogical principles and methods of personality intensive development from the level of junior delinquent up to the status of the communar, citizen, cultural worker....124
8.3.1.The principles of the methods of the personality upbringing in the collective ....124
8.3.2.The methods of motivational and sense transformation of the young personality (upbringing "explosion") ....126
8.3.3.The techniques of aim forming based on formation of life prospects of personality life in the collective and a society ..128
8.3.4.Regular studying of the personality of the pupil in the collective (informational and cognitive methods)....129
8.3.5.The constitutional-organizational methods of parallel actions and psychological-pedagogical influence on personality's development in the collective ....131
8.3.6.The methods of creating a positive emotional tone, beauty of collective action and civil behavior of a personality (aesthetic affirming methods) ....133
8.4.The organization of the system of children collective activities on the bases of socio-economic self-management as the means of becoming and self-revealing the healthy and happy personality....133
8.5.The commitment of teacher's talent to national and universal values; self-sacrificing creative activity of the national Teacher as the factors of his victory over authoritative mediocrity....137
*Bibliography*....139
**9.The personality in philosophical and psychological conception of S.L.Rubinstein**....140
9.1.The theoretical definition of the personality....140
9.2. The history of personality development, its life path and general psychological structure....141
9.3.The psychological structure of the personality properties ....142
9.4.The personality properties being the regulators of person's behavior and activity ....143
9.5. The human being, personality and the World....144
*Bibliography*....146
**10.The personality in the psychological theory of relations of V.N.Myasichev** ....147
10.1.The definition of the personality through the concept of relationship ....147
10.2.The diversity of personality structure as an “ensemble of relationships” ....149
10.3. The formation of the personality through the development of its relationships....151
10.4.The relationships and activity of the personality ....153
10.5.The relationships of normal and pathological personality ....154
*Bibliography*....156
**11.L.S.Vygotsky: the cultural-historical theory of the development of higher psychic functions and the teaching about the personality** ....157
11.1.The definition of the personality in the process of cultural-historical theory becoming....158
11.2.The structure and dynamics of teenager personality....159
11.3.The laws and conditions of personality's higher psychic functions development....160
11.4.The compensation of physical and mental lacks of the personality through involving the defective child in a full value cultural, social activity....162
*Bibliography*....165
**12.The concept of Ukrainian personalism by A.S.Kulchitsky** ....166
12.1.General characteristic of psychic life and integrity of the personality in functional, ontologic, axiological and culturologic plans....167
12.2.The structural analysis of psychic wholeness and integrative connection of personality psychic functions and phenomena ....170
12.3.The characterology as concrete psychological cognition, prediction and taking into account the personality's capacities and acts....173
12.4.The features of Ukrainian people chacterology and the factors of forming the Ukrainian mentality ....174
12.4.1.The racial factors of forming the Ukrainian psychics....174
12.4.2.The geopsychical factors of forming the Ukrainian personality ....175
12.4.3.The historical factors of forming the Ukrainian psychics....176
12.4.4.Social-psychical factors of forming the psychic life of Ukrainian personality....177
12.4.5.The culturemorphic factors of psychic life of the Ukrainians....178
12.4.6.Deep-mental factors of forming the Ukrainian personality ....178
12.4.7.The problem of changes in the Ukrainian psychics of last decades and the conclusions stemming from the sketch of characterology of the Ukrainian personality ....180
*Bibliography*....181
**13.The theory of personality in G.S.Kostyuk's works** ....182
13.1.The philosophical and psychological aspects of the problem of a personality ....182
13.2.The personality as “system of systems” with inherent psychological structure of the properties....183
13.3.The principle of the development as a methodological basis for understanding the process of becoming the personality....184
13.4.The role of the personality in realization of person's activity....185
*Bibliography*....186
**14.The personality in general psychological theories of activity by A.N.Leontiev** ....187
14.1.The personality as a subject of psychological studying. ....188
14.2.The general structure of a personality....189

14.3.The formation of a personality ....190
14.4.The personality as a subject of activity....192
*Bibliography*....195
**15.The psychological conception of A.V.Zaporozhets about the child personality development in preschool age** ....196
15.1.The psychological characteristics of the personality and the structure of its psychic properties: needs, interests, ideals, abilities, giftedness, temperament and character ....197
15.2.The conditions and driving causes of psychic development of preschool child personality and its upbringing in game, productive and artistic activities ....199
15.3.Age psychological peculiarities of preschool child personality development ....200
15.4.The impact of preschool childhood on child and adult personality formation ....204
*Bibliography*....205
**16.The dynamic functional psychological theory of personality by K.K.Platonov**....206
16.1.The essence of the personality as a subject of conscious activity and behavior ....206
16.2.The dynamic functional psychological structure of a personality....206
16.3.The unity of a personality and activity ....209
16.4.The hierarchy of the lines of personality formation....211
*Bibliography*....214
**17.The theory of personality in the system of synthetic study of human nature by B.G.Ananyev** ....215
17.1.The set of sciences for the study of the problem of personality and its definition in the system of human nature study..215
17.2. Personality as a subject of activity, intercourse, public conduct, and the subject of complex scientific research....217
17.3.Social situations of the development of a personality, its status, public functions (roles) and value orientations ....218
17.4.The psychological structure of a man as the personality and subject of activity ....219
17.5.The life path of a person, the history of a personality and the subject of activity in interrelation with ontogenetic evolution of a man....222
17.6.The personality as a “pinnacle” of a man and the individuality as a “depth” of a personality and the subject of activity .224
*Bibliography*....225
**18.The concept of formation of the personality at children's age in the researches of L.I.Bozhovich**....226
18.1.The understanding of a personality....226
18.2.The orientation as a basis structure of the personality ....227
18.3.Major factors and transition periods of personality formation in children's age ....228
18.4.The formation of voluntary behaviour of children's personality....232
*Bibliography*....233
**19.A.G.Kovalev: the psychological theory of a personality as a source of social and labor activity of a man** ....234
19.1.The understanding of the personality in relation to the concepts of the man and individuality, psychic processes, properties and states ....234
19.2.The principles and methods of personality study ....236
19.3.Complex structural formation of the personality as the source of its activity: the needs, interests, feelings, world outlook, ideals, temperament, character, abilities....237
19.4.The conditions and driving forces of personality formation and development by means of family and school upbringing ....242
19.5.The formation of moral-psychological and professional readiness of the personality to physical and mental work ....244
*Bibliography* ....246
**20.The theory of upbringing of comprehensively developed and happy personality, and it practical embodiment at school of joy of V.A.Sukhomlinsky** ....247
20.1.The idea of comprehensive development of a personality and theoretical and practical problems of its realization at secondary school ....248
20.2.Structural facets of integral process of upbringing of comprehensively developed personality of a schoolboy ....251
20.3.The role of teacher's personality and school collective in comprehensive development and spiritually enriched life of the pupils ....261
20.4.The conformation and elevation of a man as the greatest value is the sense of selfless labour of the soul and heart of prominent Teacher for the sake of happiness of child's personality ....268
*Bibliography*....270
**21.The theory of personality in the system of philosophical-psychological and biological-cybernetical world view of N.M.Amosov** ....271
21.1.General view on the truth, world, life, mind, man, society and verbal definition of the personality ....272
21.2.General structural and functional model of the personality ....276
21.3.Expert estimation of concrete properties of modern personality ....279
21.4.Forming of the personality, the strategic and tactical principles of its upbringing in a child....280
21.5.The typology of the personalities ....283
21.6.The happiness and health of the personality of a child from point of view of heart surgeon-humanist....284
21.7.An attempt at overcoming the old age: the last experiment of prominent personality....286
*Bibliography*....290
**22.Social-psychological theory of the personality in the papers of A.V.Petrovsky** ....291
22.1.Understanding of the personality in psychology ....291
22.2.The structure of the personality: biological and social, intra-individual, inter-individual and meta-individual subsystems ....293
22.3.Socio-psychological characteristic of personality development in relatively stable group and in variable social environment....294
22.4.The personality as an individual of life activity, behaviour and activities ....297
*Bibliography*....300
**23.V.A.Romenets: theoretical historical and psychological investigation of becoming the notion**

**of the personality in the works of mankind's prominent thinkers**.....301
23.1.The problem of the personality in the history of world psychology viewed from the standpoint of cultural approach and the principle of action.....301
23.2.The notion of the personality in the epoch of Renaissance and anti-Renaissance.....303
23.3.The understanding of the personality by the thinkers of the epoch of Enlightenment.....306
23.4.The concept of the personality in the philosophical and psychological works of the scientists and the representatives of the Art in the 19th – the beginning of the 20th centuries.....313
*Bibliography*.....328
**24.A.K.Dusavitsky: the theory of the development of pupil's personality in educational activities**.....330
24.1. The concept of the personality as a special organ in the structure of individual psyche.....330
24.2.The structure of the personality: the interest, ideal, character.....331
24.3.The educational activity as a form of the development of pupil's personality: methodological preconditions and longitude experimental research of the system of developmental education.....334
24.4.The psychological regularities of the development of pupil's personality in the conditions of specially organized collectively and distributed educational activity.....340
*Bibliography*.....344
**25.M.I.Boryshevsky: personality theory in dimensions of self-consciousness and spirituality**.....345
25.1.The definition of the personality through its identity and spirituality.....345
25.2.The psychological structure of self-consciousness as the basis of the personality and a leading determinant of its behavior.....346
25.3.The psychology of self-control and self-regulation of the behavior of pupils' personality.....346
25.4. The psychology of self-activity of the students in the process of upbringing, self- upbringing, self-creation of a personality.....350
25.5.The moral, civil, national consciousness and self-consciousness of the personality as a subject of self-activity.....354
25.6.The socio-psychological essence, genesis and development of spirituality of the personality as the highest stag of its perfection and self-manifestation.....356
*Bibliography*.....358
**26.The conception of the personality in ratio-humanistic psychology of G.A.Ball**.....360
26.1.Ratio- humanistic approach to the analysis of category of the personality in its connection with the category of culture 361
26.2.The analysis of the personality as modus of culture and integrative properties of a person.....362
26.3.Major personality orientations: freedom, reliability, sustainability, responsibility.....363
26.4.Personality orientation and rational humanizing of education.....365
26.5.Personality aspects of professional activities and forming the readiness of the prospective professional to creative work.....367
26.6.Professional and psychological culture of the personality.....369
26.7. Dialogical universals and the generalized model of inter-personality dialog – in their practical significance for humanization of society.....370
*Bibliography*.....372
**27. Strategic theory of upbringing of the creative personality in the works of V.A.Molyako**.....373
27.1.Conceptual definition of the creative personality and the ways of its upbringing.....373
27.2.Strategy and tactics in organizing the process of creative activities of the personality.....375
27.3.Psychological training system of creative personality "CARUS".....378
27.4.The Chernobyl nuclear disaster and the types of personal response to the consequences.....381
27.5.Psychological safety of the creative personality and its protection against various threats, in particular, from stupidity and envy.....387
27.6.Social and psychological conditions of revealing and upbringing of creatively gifted personality.....391
*Bibliography*.....395
**28.Theoretical definition of the personality made by A.N.Tkachenko through the system of methodological principles and categories of domestic psychology**.....397
28.1.The understanding of the personality in the system of methodological principles.....397
28.1.1.The personality as the highest, according to the principle of determinism, level of organization of social and psychic activity of the subject.....397
28.1.2.The principle of reflection and the personality.....398
28.1.3.The principle of unity of psyche, personality and activities.....399
28.1.4.The creation of the personality according to the principle of psyche development.....399
28.1.5.The system and structural principle of holistic understanding of psychic regulation of the interaction of the subject with the world on organism, individual and personality levels.....400
28.2.The reflection of the personality in the categorical order of domestic psychology.....401
28.3.The methodological approaches to studying the personality.....404
*Bibliography*.....406
**29.N.A.Pobirchenko: the concept of formation the personality readiness of the pupils to entrepreneurial work**.....407
29.1.The market economy and the psychological portrait of a businessman personality.....408
29.2.The structure of the age criteria of students' personal readiness for business.....409
29.3.Designing the programs of forming the personality readiness to business in the pupils.....412
29.4.Practical psychological and educational measures for preventing personality deviations in children during their training for entrepreneurship.....416
*Bibliography*.....417
**30.The theory of personality in philosophy, psychology and pedagogics of Truth, Goodness, Creativity, Freedom and Culture in the works of I.A.Zyazyun**.....418
30.1.Personality as a subject of assimilation, preservation and reproduction of culture in alternation of mankind generations 419
30.2.The regularities of constructing the personality and the peculiarities of its creative activities in the socio-cultural,

artistic and psychological-pedagogical context ....421
30.3.Psychological characteristics of the teacher as the subject of cultural creation of the personality and society....423
30.4.The system of personality orientated training of the prospective teachers to pedagogical mastership in professional activities ....424
30.5.The improving of the efficiency of educational activities by searching into new approaches and principles of education, upbringing and development of the human personality ....426
30.6.The cultural and logical paradigm of further development of personality oriented, informological, continuing education ....429
*Bibliography*....431
**31.The concept of multidimensional development of the personality in V.F.Morgun's works** ....432
31.1.The methodological fundamentals of understanding the multidimensional nature and constructions of the personality ..432
31.2.The typology of the methods of multidimensional studying of the personality on the basis of conceptual idea about its structure ....435
31.3.The sets of methods of the research of love motivation as humanistic esthetic and sensual basis of the personality ....436
31.4.The periods of personality development....437
31.5.The integration and differentiation (intedifia) of teaching the pupils on the basis of multidimensional structure of the personality....439
31.6.Applied and prognostic researches made on the bases of the theory of multidimensional development of the personality....443
*Bibliography*....446
**32.The theory and methodology of personality oriented upbringing of the child in studies of I.D.Bekh**....449
32.1.Understanding the personality in spiritual and axiological, and upbringing dimensions ....449
32.2.The research into dignity and honour of the personality in upbringing context ....452
32.3.Methodological principles of creating and functioning the personality oriented technologies of upbringing ....454
32.4.The structure of personality oriented attitudes of the upbringer to the child: understanding, recognition, acceptance, justice ....457
32.5.The relationships between the teacher and the child in the condition of personally oriented upbringing technology ....462
32.6.The solution of social and moral tasks being the essence of child upbringing process....464
32.7.The action as a spiritual constant of the personality of the pupil and teacher: the typology, determination, life sphere ...467
32.8.Psychological assistance to the pedagogue in the implementation of personality oriented upbringing into school life ....475
*Bibliography*....477
**33.S.D.Maksimenko: genetic and psychological theory of birth, growth and existence of the personality**....478
33.1.The meaningful indication of the concept of personality in genetic psychology....479
33.2.Genetic and modeling method of personality research....480
33.3.The phenomena of need and love being the beginnings and the conditions of birth and growth of the personality in ontogenesis....483
33.4.The prognostication of psychic development of the personality and life path of the man....490
33.5.Genetic and psychological facets of the structure of the personality....492
33.6.The psychological health of the personality....501
33.7. Genetic and psychological aspects of the existence of the personality....503
*Bibliography*....505
**34.T.S.Yatsenko: the theory and practice of group psychocorrection of problematic personality in the process of active social and psychological training** ....506
34.1.The concept of group psycho-correction, uncorrected and corrected personality and the requirements to professional and personality qualities of the head of the group of active social-psychological training....507
34.2.Personal destructions and communication problems as a subject matter of group psycho-correction in active socio-psychological training....509
34.3.Theoretical models of psyche internal dynamics and psycho-correction practice, and methodological background of active socio-psychological training....510
34.4.The peculiarities of psycho-correctional process, the principles and rules of the group of active social-psychological training ....512
34.5.The group dynamics being the factor of psychological correction, the stages of group development, the disintegration and integration of the personality in active socio-psychological training....514
34.6.The methods of active personality oriented socio-psychological training....517
34.7.The effectiveness is personality developmental psycho-correctional process in the group of active socio-psychological training....520
*Bibliography*....520
**35.Noology in the works of G.P.Vasyanovich and V.D.Onischenko**....521
35.1.The personality as noological category ....521
35.2.The personality and its individual psychological and noological qualities....525
35.3. Soul and spiritual structure of the personality ....526
35.4."I-concept" as dynamic noological substructure of the personality....527
35.5. The moral culture of the personality (noological contexts of identification)....530
35.6.The noology of personality meeting-revelation-communication....532
35.7.The psychology and noology of creativity ....534
*Bibliography*....537
**36.The individual and the personality in psychological time theory of B.I.Tsukanov** ....538
36.1.The invention of proper unit of time experience – «τ-type" – as key parameter of temporal organization of the psyche of the individual and personality ....539
36.2. The proper unit of time in the psyche of the individual (τ-type) – the indicator of the type of temperament as the basis of personality psychodynamics ....542

36.3. An objective set of methods of determining "τ-type" as a quantitative indicator of temperament .....546
36.4.The structure of the τ-relevant, typological caused psychological characteristics of the individual and personality.....547
36.5.The psychogenetic law of reproduction of the descendants and typologically determined dispositions of individuals birth and psychic development of the personalities in the system "parent-child".....549
36.6.Cycloidal nature of the dynamics of becoming and life functioning of the individual and personality .....551
36.7.The quality of individual time progress and the success in acquisition and implementation by the personality of different type of the activities.....553
36.8.The pathopsychosomatic manifestations of temporal typological characteristics of the individuals and personalities .....554
36.9.The applied aspects of the time theory in human psyche.....557
36.10.The understanding of the time and temperament in the theory of B.I.Tsukanov as unique scientific and life values.....560
*Bibliography*.....562
**37.Personality in philosophy and pedagogics of humanocentrism of V.G.Kremen** .....564
37.1.The understanding of the personality in philosophy of humanocentrism and the problem of improving human nature in modern sociocultural conditions.....565
37.2.Moral and spiritual values of the personality as the basis of humanocentrism .....568
37.3.Creativity and spiritual self-affirmation of the personality in the society and world .....569
37.4.The problem of globalization of the Being and innovative thinking of a personality. .....571
37.5. Humanocentric, personological aspect of the domestic philosophy of education .....575
37.6.Praxeology of social and personal development of the students in humanocentric philosophy of education .....579
37.7.The future of a man as the personality and the role of intelligentsia in the progress of society .....583
*Bibliography*.....588
**38.Continual and hierarchic conception of the personality of a professional in O.P.Sannikova's researches**.....589
38.1.The methodological aspects of the problem of research of the personality in the context of the requirements to it from the side of labour and professional activities .....589
38.2.General psychological and professional models of personality structure .....590
38.3.The process of becoming the professional's personality .....592
38.4.The role of emotionality in individualization of the properties of professional's personality.....593
38.5.The personality as a factor of successful professional activities.....594
38.6.The crisis personality and its psychological defense mechanisms in different emotional situations .....595
*Bibliography*.....598
**39.The system of historical and evolutionary activity theory and practice of personality development in the works of A.G.Asmolov.**.....599
39.1.The theoretical background of the study of personality in psychology.....601
39.2.From multidimensionality of personality phenomenology to the multilevel methodology of its study.....602
39.3.The driving forces and conditions of changing personality development in the changing world: biogenetical, sociogenetical and personogenetical historical and evolutionary orientations.....604
39.4.The practical psychology of the personality and the designing of the worlds .....607
39.5.The qualifying characteristic of professional activities in the specialty "Personality Psychology" .....610
*Bibliography*.....611
**40.T.M.Titarenko: socio-psychological theory of the personality life-constructing**.....612
40.1.Socio-psychological nature of the personality and the process of life-constructing .....613
40.2.The life world and the life path of the personality in psychological coordinates of space and time .....614
40.3.The life crisis and life choices as the sources of life-constructing.....614
40.4.The life claims and the tasks of personality life-constructing.....615
40.5.The practices of personality life-constructing.....616
*Bibliography*.....617
**41.Ethical personalism of A.F.Bondarenko: the Russian tradition in counseling and psychotherapy**.....618
41.1.From the author: the historical formation of ethical personalism .....619
41.2.The types of real situations of personality's request for psychological help .....621
41.3.The social and cultural frames of the interpretations of a man within main psychotherapeutic approaches.....625
41.4.Conceptual model of a man in Russian culture .....626
41.5.Comparative analysis of the Russian and American psychotherapeutic statements .....628
41.6.The phenomenology of seeking psychological help from the standpoint of ethical personalism .....632
41.7.The fundamental algorithm of counseling work with the suffering personality .....633
*Bibliography*.....638
**42. P.P.Gornostay: the modern role theory of personality**.....639
42.1.Role-based understanding of the personality.....639
42.2.The role characteristics of the personality .....640
42.3.The personality and role behavior .....640
42.4.The role experiences of the personality .....641
42.5.The role personality structure.....641
42.6.Role-based personal development .....642
42.7.Life crisis as the role conflict .....644
42.8.The role disharmony and psychopathology.....644
42.9.Role psychotherapy of problematic personality .....645
*Bibliography*.....645
**43.P.V.Lushin: psychological conception of the personality change and environmental facilitation** .....646
43.1.Formal and logical contents of the concepts of personality and its change .....646
43.2.The correspondence of the concepts "life event", "order", "redefinition", "new identity", "I-image", "dissipative structure", "transitional form" of the personality.....648
43.3.The procedural nature of personality change in the context of psychic health problems .....650

43.4.The designing of the root metaphors of personality change as the psycho-immunologic process .....651
43.5.The psychotherapeutic form of personality change .....654
43.6. The pedagogical form of personality change .....655
43.7.The equivalence of psychological and pedagogical forms of personality change .....660
43.8.The contents of "buffer" psycho-pedagogical space and implementation of the principles of personality change on the basis of environmental facilitation .....665
43.9.The designing of personality change in the education system .....668
*Bibliography* .....671
**44.E.I.Vlasova: the concept of modal personality as the socialization of human psyche** .....672
44.1.The understanding of the personality in the context of social development of a man .....672
44.2.The structure of the modal personality or normative canon of a man as an orientation of his personality development .....673
44.3.The factors of socialization of the personality .....675
44.4.The socialization as a process of the development of social roles and social adaptation .....675
44.5.Successful and unsuccessful socialization as the conditions of man's social activities .....676
44.6.Psychological sense of re-socialization of a man .....678
*Bibliography* .....678
**45.The concept of the personality as the transcendental entity in the papers of A.V.Voznyuk** .....679
45.1.Theoretical and methodological bases for understanding the personality as a transcendental entity .....679
45.2. The ways of transcendenting the reality .....684
45.3.The transcendental constituted structure of the personality .....688
45.4.The mechanisms and ways of the transcendental becoming of the human personality .....689
45.5.The transcendental nature of creativity .....692
45.6.Practical application of the concept of the transcendental personality in education .....693
*Bibliography* .....695
**46.The personality and its creative potential in the theory of potential psyche by I.P.Manokha** .....697
46.1.The essence of a creative potential of the personality .....697
46.2.The structure of potential creative components of the personality .....697
46.3.The development of creative potential of the personality .....698
46.4.Self-actualization of creative essence of the personality in the deeds and acts .....699
*Bibliography* .....702
**47.The theory of the spiritual development of the personality in the works of E.A.Pomytkin** .....703
47.1.The definition of the personality and psychological model of the development of its spiritual potential .....704
47.2.The structure of the qualities and properties of highly spiritual personality .....708
47.3.Age periodization of spiritual development of the personality in ontogenesis .....715
47.4.Spitiual and personality approach to the psychological phenomena research .....717
47.5.The diagnosis of the spiritual potential of the personality: experimental approaches .....718
47.6.Psycho-pedagogical maintenance of the spiritual development and the self-realization of the personality .....718
47.7.The psychological counseling of the students and adults on the basis of spiritual and personality approach .....719
*Bibliography* .....722
**48.The cultural and psychological concept of the personality: the author's version of the generalization of theoretical concepts of the domestic philosophers, psychologists and educators about the personality** .....723
48.1.The generalized definition of the personality in the form of semantic content-frequency, attributive and antinomian formula and personological intellect of the psychologist .....724
48.2.Three-dimensional psychological stages-to-stage concretized categorical and conceptual structure of the personality properties as a unique value .....733
48.3.Self-consciousness and consciousness of the personality in the process of cognition, creating and using the inner and outer world: more precise definition of the problem. .....746
48.4.The personality as the subject of internally and externally directed cultural and creative activities .....767
48.5.The cultural and psychological development and self-development of the personality: experimental approaches .....760
48.6.Honor and dignity of the personality as a cultural and psychological phenomena .....770
48.7.Psychological prevention of the manifestations of ambition, pride, arrogance, "star disease", narcissism, the supermanism, the cult of personality as the factors of destruction of the interpersonal communication and activities .....792
48.8.Psychotherapy of the clients with reduced honor and dignity as well as with lethal suicidal tendencies through the expedient cultural and psychological elevation of the values and self-worth of the personality .....797
48.9.The psychological correction, compensation of lifestyle and personality traits of the young people and adults with pathogenic psychodynamic incongruence for ensuring of their dignified adaptation and existence in the conditions of human culture .....806
48.10.The competence training of the psychologists and educators in the development of the spiritual potential of the personality of the students .....820
48.11.The development of creative, psychologically cultural personality and ecological safety of the man and society: the lessons of the Chernobyl disaster .....828
48.12.The psychological culture of the personality of a citizen and professional – the purpose and means of scientific psychology .....834
48.13.The cultural and psychological development of the personality of the citizen and civil society as the condition for further progress of mankind .....837
48.14. The prospects for the development of the general theory of the personality and interdisciplinary research program "The Personality and the Society in the XXI-st century» .....842
*Bibliography* .....849
**POSTFACE** .....854
**The questions for reflection.** .....857
**Contents** .....858

**Научное издание**

**РЫБАЛКА Валентин Васильевич**

# ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

## *ПОСОБИЕ*

У посібнику представлено результати узагальнення, систематизації чи реконструкції у формі теорій, концептуальних поглядів на особистість вітчизняних філософів, психологів і педагогів XIX, XX та XXI століть. У кожній теорії висвітлюється розуміння авторами природи особистості, її будови, розвитку, діяльності, прикладні аспекти. В окремих випадках ця схема доповнюється за рахунок акмеологічних, психотерапевтичних або інших аспектів теорії особистості.

Розглядаються теоретичні погляди на особистість таких фахівців, як П.П.Вікторов, М.Я.Грот, В.М.Бехтерєв, О.Ф.Лазурський, В.І.Вернадський, В.В.Зеньківський, С.М.Балей, А.С.Макаренко, С.Л.Рубінштейн, В.М.М'ясищев, Л.С.Виготський, О.Ш.Кульчицький, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, К.К.Платонов, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, О.Г.Ковальов, В.О.Сухомлинський, М.М.Амосов, А.В.Петровський, В.А.Роменець, О.К.Дусавицький, М.Й.Боришевський, Г.О.Балл, В.О.Моляко, О.М.Ткаченко, Н.А.Побірченко, І.А.Зязюн, В.Ф.Моргун, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, Т.С.Яценко, Г.П.Васянович, В.Д.Онищенко, Б.Й.Цуканов, В.Г.Кремень, О.П.Саннікова, О.Г.Асмолов, Т.М.Титаренко, О.Ф.Бондаренко, П.П.Горностай, П.В.Лушин, О.І.Власова, О.В.Вознюк, І.П.Маноха, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка.

Посібник призначено для філософів, психологів, педагогів, представників інших професій, для студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів, для всіх, хто визнає особистість вищою цінністю суспільства, джерелом його добробуту, об'єктом і суб'єктом культури.

Компьютерный набор: Н.В.Бастун, Н.Д.Винник, И.И.Голуб, Н.Д.Жмурко, Н.И.Кабыш, А.В.Кабыш-Рыбалка, Т.В.Кабыш-Рыбалка, Н.Н. Касприк, А.В.Мадюдя, В.В. Русова, И.В.Турчина, Т.Н.Черкасова, И.В.Хохлина.

Дизайн обложки: С.Н. Горобец

Надруковано з оригінал-макета автора

Підписано до друку 30.07.15. Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 109.0. Обл. вид. арк. 128.4. Наклад 300. Зам. 112.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua