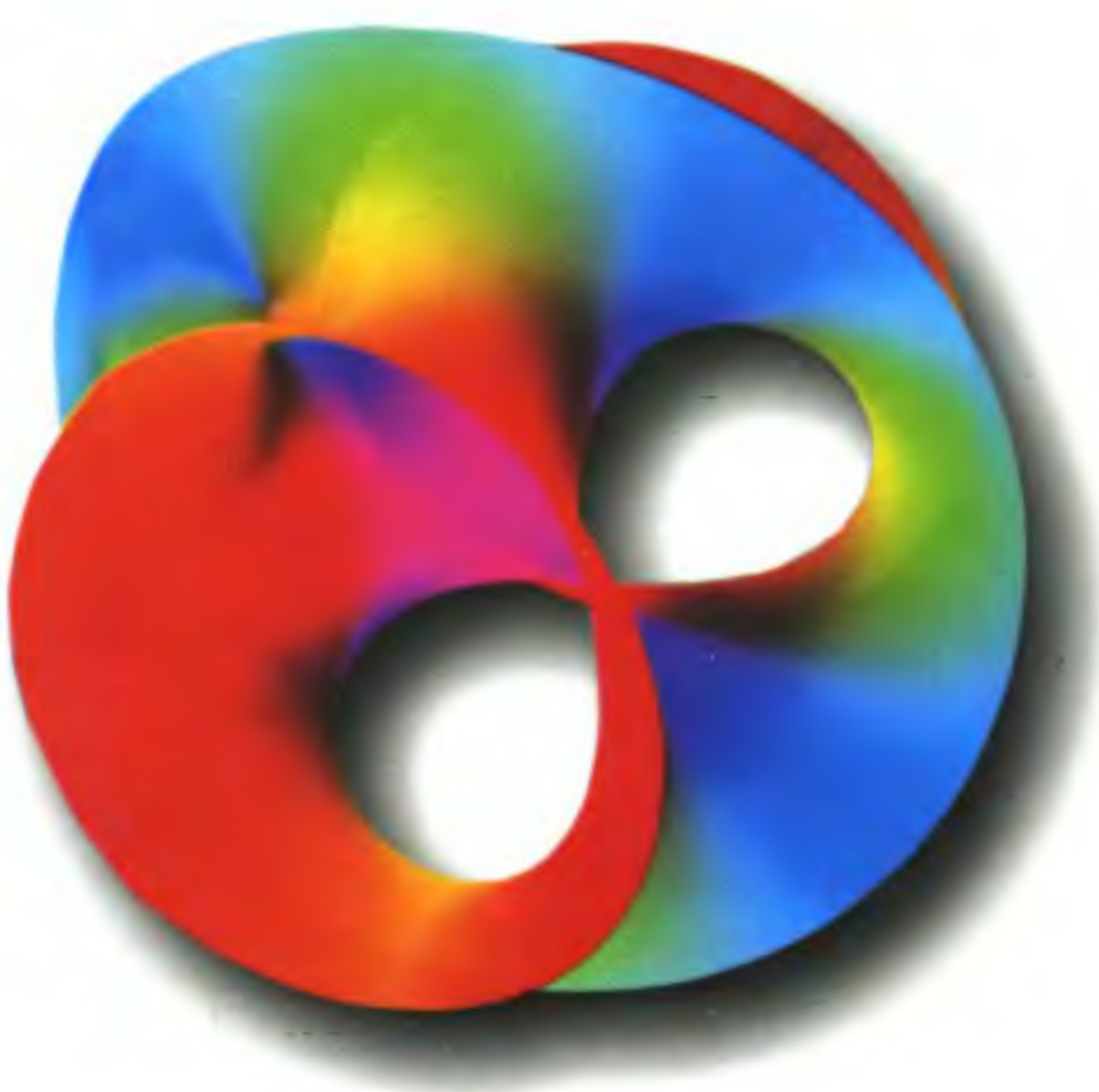
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА



ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА

(к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики)

Рецензенты:
академик РАО, д.п.н. Б.М. Бим-Бад,
засл. деят. наук, д. филол. н. Ф.З. Канунова

Томск
2005

УДК 366
ББК 8; 88,5
С 56

Авторский коллектив:
А.Н. Быстрова, В.М. Видгоф, В.А. Доманский, В.М. Захаров, В.И. Кабрин, Н.И. Кияшенко, В.Н. Сагатовский, В.Я. Семке

С56 Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики) / Под ред. проф., д. филос. н. В.М. Видгофа. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 252 с.

ISBN 5-94621-143-9

Рассматриваются актуальные вопросы современного образования: преодоление фрагментарного отношения к реальному миру целостного человека; соблюдение гармонии мер природного, социального и индивидуального в единстве нормативного и творческого в педагогических, психолого-валеологических и культурологических технологиях. В качестве исходного методологического принципа принят целостный подход, способный на разных уровнях и с разных сторон рефлектировать многогранность единого педагогического процесса.

Книга имеет инновационный характер, связанный с углублением философско-культурологических, историко-теоретических, нравственно-эстетических, психолого-педагогических и медико-валеологических обобщений и рекомендаций целостного подхода к решению проблем воспитания культуры личности.

Для специалистов в области философии, культурологии, социологии, этики, эстетики, психологии, педагогики, валеологии; может быть рекомендована в качестве научно-учебно-методического пособия при изучении курсов комплексного человековедения.

УДК 366
ББК 8; 88,5

Издание осуществлено при поддержке Фонда содействия образованию и науке Томского государственного университета

ISBN 5-94621-143-9

© Коллектив авторов, 2005

Я мыслю себе XXI век как век развития гумаиитариой культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и прнменеиия творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходнть в преступность, возрождение репутацни человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия честности...

Д.С. Лихачев

ПРЕДИСЛОВИЕ

В культуре образование представляет собой многомерную систему, формирующую человека. Предмет ее двуедин. С одной стороны, он выражает меру своей самодостаточности и самоценности в формировании и развитии человеческих качеств человека. С другой – это многосложный, многофакторный и полифункциональный феномен развивающегося социума. Предмет образования определяет две тенденции в постижении его сущности и стратегии развития – мозаичность отдельных подходов и поиск комплексных форм измерения, вплоть до создания единой целостно–синтезирующей методологии. Современная наука ставит перед собой масштабную задачу: попытаться на основе принципа системности, целостно-субстанционального и деятельностно-аксиологического подходов найти метафизическую реконструкцию такой инвариантной модели образования, которая бы обладала способностью отражать, выражать, продуцировать и репродуцировать становление творческой, гармонически целостной, культурно развитой личности. Таким образом, речь пойдет о преодолении фрагментарного отношения к реальному миру человека, в котором он проживает не только как мыслящее, но и как чувствующее, страдающее, любящее, действующее живое существо.

В научном отношении эта задача актуальна потому, что до сих пор не разработаны теория целостности образования и соответствующая ей методология. В практическом – она актуальна, поскольку общество, пережива-

ющее кризис в своем духовном развитии, мечется в поисках педагогических, психологических, социально-культурных и т.п. технологий, которые бы адекватно выражали гуманистические смыслы ключевых ценностей культуры на ближайшую и далекую перспективу.

На пути к реконструкции такой модели важно предостеречь от двух крайностей, в которые часто впадают теоретики образования. Во-первых, построение модели образования не должно редуцироваться к теоретическим схемам, лишенным исторической аргументации. Без исторических и конкретно-практических обобщений осмысление образовательного процесса как целостного, самодостаточного, вечно обновляющегося и саморазвивающегося феномена, способного к духовному воспроизводству социума в культуре, – занятие бесперспективное и пустое. Во-вторых, переживаемый сегодня «новационный бум» развития образовательных структур справедливо указывает на ограниченность абсолютизации традиционно-нормативных форм, сложившихся в теории образования, на необходимость обращения к творчеству как к средству решения возникающих проблем.

Однако современное толкование категории творчества не имеет достаточно глубокой проработанности. Вместе с тем креативный путь в истории становления образовательных технологий развития образовательных систем и типов образованности личности всегда выступал определяющим. Если бы этого не было, образование не имело бы своей истории, а культура была бы лишена механизма преемственности ценностей. Очевидно, креативный путь развития системы образования, который сегодня выступает в качестве доминанты, без диалектической увязки с принципом нормативности обречен на пустоцвет немотивированных новаций, которые ничем не лучше догм и штампов традиционных подходов, что создает лишь видимость развития.

Как соблюсти гармонию мер нормативного и творческого в педагогических, психологических и культурологических парадигмах образования? Вопрос архиактуален и требует к себе внимательного отношения.

Данная книга посвящена поиску ответов на этот вопрос. В качестве общего интегративного принципа выбран целостный подход, способный на разных уровнях и с разных сторон отрефлектировать сущностные проблемы единого педагогического процесса. Синтез методологий привел и к определенному синтезу в логике и задачах исследования. Исследовательское внимание останавливается на рассмотрении важных вопросов, имеющих исключительное значение для оптимизации образовательных практик и развития науки.

Использование данных философии, культурологии, социологии, этики и эстетики, теории коммуникации и семиологии, психологии и антропологии, валеологии и педагогики и т.п. осуществляется в режиме взаимодополнительности и междисциплинарного синтеза, где эстетическая доминанта выступает системным свойством и понимается как принцип, объясняющий главный смысл и технологию организации образовательного процесса как целостности.

Закладывая в основу жизни любой школы эстетико-культурологический принцип целостного подхода, мы создаем необходимые и достаточные условия для оптимального управления ее развитием. Школа становится способной преодолевать любые противоречия, сознательно уходить от крайностей и односторонности, ложных новаций и штампов, технократизма и бездуховности; она получает возможность выхода на уровень органического единства образования, науки и культуры, творчества и высокой духовности, самореализации своих потребностей и возможностей. Эти способности школа обретает посредством интеграции внутренних и внешних связей, успешностью развития в условиях эволюции рыночных отношений и демократических основ жизни социума.

Книга стала фундаментальным обобщением серьезного научного и практического опыта, который сложился за последние годы в России, в частности ее Сибирском регионе. Осмыслению этого опыта были посвящены две научно-методические конференции всероссийского масштаба, материалы которых опубликованы в сборниках: «Образование и искусство в формировании целостной личности: междисциплинарные стратегии и комплексные технологии (опыт, проблемы, перспективы)» (Томск: Изд-во ТГУ, 2005) и «Эстетико-продуктивная педагогика как содержательный и технологической принцип в современном образовании» (Томск: Изд-во ТГПУ, ТГУ, 2005).

Следует, однако, заметить, что единая тематическая нацеленность авторов монографии на углубленный анализ философских, научно-теоретических и методико-практических обобщений и рекомендаций целостного подхода в решении (осмыслении) проблем воспитания культурно развитой личности требует определенной органичности использования разностилевых способов изложения материала со стороны каждого автора. Стремление к унификации стиля, преодолению стилевой эклектики – характерная особенность любой коллективной монографии. Это касается и нашей работы, претендующей на междисциплинарный синтез разных отраслей знания, рефлексирующих с разных сторон и на разных уровнях по поводу одного пред-

мета, имя которому – Человек. В этом отношении авторы считают свою работу поисковой и не претендуют на абсолютное разрешение затронутых в ней актуальных проблем. Этим же могут быть оправданы некоторые дискуссионные суждения авторов, имеющие, порой, слишком эмоционально-афористическую форму оценочного высказывания.

Предисловие, параграфы 2.2, 2.3, 3.1–3.4 и 5.3 написаны проф., д. филос. н. В.М. Видгофом; 1.1 – д. филос. н. А.Н. Быстровой; 1.2, 2.1 – проф., д. филос. н. В.Н. Сагатовским; 4.1 – проф., д. пед. н. В.А. Доманским; 4.2 – проф., д. психол. н. В.И. Кабриным; 4.3 – проф., д. мед. н. В.Я. Семке; 5.1 – проф., д. филос. н. Н.И. Киященко; 5.2 – В.М. Захаровым.

Введение

Однажды играли в карты у конногвардейца Нарумова.

А. С. Пушкин
«Пиковая дама»

В практической деятельности весьма часто приходится рассматривать явления и ситуации, в которых участвуют две (или более) стороны, имеющие различные интересы и обладающие возможностями применять для достижения своих целей разнообразные действия. Подобные явления и ситуации принято называть *конфликтными*, или просто *конфликтами*.

Студент приходит на экзамен, тянет билет и... возникает конфликтная ситуация. Действия сторон — студента и преподавателя — различны, да и их интересы не во всем совпадают.

Разбойники делят добычу — снова конфликт.

Конфликтна и ситуация, в которую волею сочинителя оказываются вовлеченными три девицы, что

«...под окном
Пряли поздно вечерком».

Типичный конфликт характеризуется тремя основными составляющими:

1) заинтересованными сторонами,
2) интересами этих сторон и
3) их возможными действиями.

институтов, смыслом деятельности которых становится решение этой задачи, образование занимает центральное место, поскольку именно ему имманентно присуща функция передачи всех видов, форм и направлений культуры общества.

Стремительно развивающееся противоречие между технической оснащенностью общества, его научными достижениями и ростом агрессивности, проявляющейся во всех действиях и отношениях – от бытового до международного, – эмоциональная глухота, «компьютерная оглушенность», искажение языка вплоть до его разрушения, добровольная децентрация человека на базе индивидуализма – вот далеко не вся картина медленного и удручающего движения к неизвестному, но пугающему провалу. Подобные процессы разрушают основу культуры – диалог, усиливают опасность попадания научных и технических достижений в невежественные руки. Дисбаланс между «силой» и «мудростью», отмеченный современными теоретиками синергетической парадигмы, «эйфория» технического успеха упрощают картину мира и примитивизируют социальное мышление. «Ограничивается способность лидеров и основной части сообщества прогнозировать отсроченные последствия, выработанные прежним культурным опытом...» [2. С. 459].

Контраст и даже конфликт между развитием науки и техники и падением уровня образованности опасен и для каждого человека, и для человечества в целом. Э. Тоффлер отмечал, что и среди некоторых ученых бытует такого рода представление, и поэтому важно, чтобы наука, как и другая открытая система, обладала всем богатством обратных связей с обществом, в которое она погружена [3. С. 13].

Разделение культур на техническую и гуманитарную, разговаривающих на разных языках, привело Ч.П. Сноу к мысли о том, что понимания между ними быть не может: «На одном полюсе – *художественная интеллигенция*, на другом – *ученые* и как наиболее яркие представители этой группы – физики. Их разделяет стена непонимания и иногда – особенно среди молодежи – антипатии и вражды, но главное, конечно, непонимания. У них странные, извращенные представления друг о друге. Они настолько по-разному относятся к одним и тем же вещам, что не могут найти общий язык даже в области чувств» [4. С. 20]. Синергетики, к примеру, отметили, что в естественных науках «основное внимание уделяется чрезмерно упрощенным ситуациям – грудам кирпича вместо храма» [5. С. 52]. Явление в мир так называемого «узкого специалиста», по мнению Сноу, – «очевидная потеря

для всех нас. Для нас, как для народа, и для нашего современного общества. Это практическая, моральная и творческая потеря» [4. С. 25] для человека, поскольку он начинает воспринимать мир именно как «груду кирпича».

Разделение культуры, зафиксированное в работах Ч. Сноу, И. Берлина, И. Пригожина и др., – следствие развития индустрии и специализации научного знания, еще не вполне привыкшего к рождению научных теорий «на стыке» различных отраслей научного познания и производства. Узкая специализация долго осмыслялась как бич эпохи, как феномен, ведущий к усугублению глобальных проблем и их необратимости. Поэтому вопрос о воспитании целостного человека был поднят уже в середине 50-х гг. XX в. В нем виделся залог решения глобальных проблем: целостный человек воспринимает мир целостно, и поэтому для него не являются посторонними ни вопросы экологии, ни вопросы войны и мира, ни проблемы личности, ни судьбы мира и человечества. А. Швейцер высказывался вполне категорически: «Навязанные нам ограничения в деятельности, присущей человеческой природе, носят... универсальный и систематический характер... Да и само наше общество перестало признавать за всеми людьми как таковыми человеческую ценность и человеческое достоинство. Определенная часть человечества стала для нас человеческим материалом, вещами» [6. С. 45–46]. Это обстоятельство связано и с тем, что узкая специализация предельно сужает культурное пространство современного человека.

Трагедию такого рода выразил Шекспир устами Гамлета: «Распалась связь времен». Однако распадается не только связь времен, но и любая связь вообще. Эта прерывность, возникнув в любой случайной сфере, неминуемо скажется в системе образования. Здесь она обнаружит себя как нарушение (а затем и разрушение) целостной картины мира, ограничение сферы деятельности, отсутствие связей индивида с окружающим миром. Она выразится как «непонимание», «неприятие» чего-либо или кого-либо, и продуктивное действие становится либо деструктивным, либо невозможным.

Как было показано А. Молем, существует коллективное и индивидуальное культурное пространство. Объединив их в некую целостность, система образования обладает возможностью сделать «совокупность знаний, усвоенных человеком в результате обучения и из жизненного опыта..., как духовное оснащение личности» [7. С. 47], условием и основой для диалога прошлого с настоящим, настоящего с будущим, восстановив «связь времен». В «духовном оснащении личности» не столько полнота, сколько целостность «совокупного знания» расширяет возможности человека во времени и про-

странстве, предлагая пространство деятельности, пространство мысли, пространство коммуникации в их реальном и виртуальном качестве. Следовательно, образование имеет возможность оживить, возобновить, воссоздать необходимый культуре всесторонний диалог.

Однако, исследуя вопрос о передаче (трансляции) культурной информации из «памяти мира» на экран «социокультурной таблицы» индивидуума, Моль не мог учитывать такого «средства тотальной информации», как Интернет. Большинство исследователей, рассматривающих эту сферу культурно-информационного пространства, отмечает, что возросший информационный поток, сравнительно простой доступ к нему приходит в противоречие с развитием мышления и творческого потенциала современного человека. Количественное расширение информационного пространства отрицательно сказывается на качестве восприятия и переработки информации пользователем. «Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему их вопросу, – пишет Н.В. Громыко. – Причем само это "скачивание" напрочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельным открытиям. Учащиеся становятся более эрудированными, но менее и менее знающими. С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти необходимый ответ» [8]. Для того чтобы учащийся мог адекватно воспринимать ризоматичное пространство системы Интернет, ему необходима некая исходная культурная парадигма, ориентирующая его в такого рода коммуникативной системе. Формирование искомой парадигмы, а не только передача заданного набора фактов, умений или навыков, осуществление преемственности культуры – и есть центральная задача системы образования.

Одним из препятствий на пути решения такой задачи представляется доктрина всеобщности образования без учета задатков, психологического склада и мотиваций индивида. Складывается противоречие: с одной стороны, в современном мире образование необходимо решительно всем, поскольку развитие науки и техники является всепроникающим и требует осознания каждого решения и действия. С другой стороны, не всякий ребенок выдерживает ритм, объем, характер содержания той части образования, которая представляет собой всеобщую компоненту. Попытки разрешения этого противоречия приводят к его усугублению за счет того, что снижается уровень требований, и тогда вместо предполагаемой образованности явился феномен, названный А. Солженицыным «образованцами». Это катего-

рия людей, для которых образование не стало внутренней необходимостью. Другой формой усугубления названного противоречия становится количественный подход: предлагается плохо согласующийся между собой набор учебных дисциплин, обращенный к запоминанию, но не к мышлению. Есть и третий путь: волюнтаристский, при котором учебные дисциплины диктуются желанием учащихся или преподавателей, случайность набора гарантирует хаос, который вряд ли имеет тенденцию к упорядочению.

Еще одна особенность образования – его апелляция исключительно к разуму. На представлении о том, что только разумность определяет место человека в культуре, долго базировались основные концепции образования. Мыслители XVII в. полагали, что знание является добродетелью, и никакая добродетель невозможна без знания. Предостерегал от предрассудков и иллюзий как форм неразумности Ф. Бэкон, уповали на разумность государственного устройства и деятельности людей Р. Декарт и Б. Спиноза. Справедливо замечают наши современники: «Непрофессионализм, бесцельность и элементарную лень невозможно победить властным усилием. Предъявляемые человеку требования в лучшем случае регламентируют его работу в меру собственного понимания и представления об ответственности. Ответом на дисциплинарное давление извне может стать личностная безответственность и стремление не столько ***быть,*** сколько ***выглядеть***» [9. С. 30]. Реальность сегодняшнего дня показала, что наличие разума не решает множества проблем и даже усугубляет их негативные стороны, если оно не связано с ответственностью личности. Большинство достижений и катастроф, происходящих в мире, демонстрирует, что от действий любого человека может зависеть сохранение или разрушение того шаткого равновесия, в котором пребывает современный мир.

Общество убедилось в том, что ни ранняя специализация, ни энциклопедический охват различных учебных дисциплин сами по себе не решают проблемы обучения человека, способного войти в мир, наполненный высокими технологиями, не как зависящее от этих технологий существо, а как равный ему субъект общества и производства. Прежняя парадигма образования, восходящая к энциклопедистам XVIII в., ставила перед собой чисто количественные цели. Однако количественный подход не в состоянии развить человека до уровня свободы в культурном пространстве, которое по сравнению с давно прошедшим временем эпохи Просвещения расширилось до глобальных масштабов.

То, что западная мысль XX в. назвала индустриальным обществом, не было ориентировано на человека. Некоторые западные теоретики индуст-

риального и постиндустриального общества, такие как Ю. Хабермас и Г. Маркузе, отмечали, что целью современного производства является извлечение прибыли. Человек попадал в зависимость от интересов собственников. Это обстоятельство в полной мере испытала на себе и Россия в последние десятилетия. Погоня за выгодой, свобода от каких бы то ни было ценностей, кроме чистогана, сделали систему образования частью массовой культуры со всеми вытекающими из этого обстоятельства тягостными последствиями. Еще в прошлом веке Н.К. Рерих писал: «При всяких состязаниях на механическую скорость, при всяких премиях и бессмысленных изобретениях однодневных королей и королев совершенно отодвигается на второй план примитивное соображение об искусстве мышления, которое дало столько непревзойденных, замечательных школ древности» [10. С. 33].

Образовательные парадигмы в культуре мира

Образование как таковое с необходимостью предполагает наличие других форм и разновидностей получения знаний о мире: просвещения, воспитания и науки. Все они связаны с каждой из форм бытия: природой, обществом, культурой и человеком. Через постижение знаковой системы природы, а также различных искусственных систем индивид получает возможность участвовать в диалоге целого общества с окружающим миром. Общество, в свою очередь, устанавливает систему отношений между группами, слоями, классами и отдельными людьми, предлагает каждому из них соответствующую форму диалога и определяет его границы. П. Сорокин, рассматривая систему вертикальной мобильности в обществе, определял школу как канал вертикальной циркуляции, отводя ей роль тестирующего, селекционирующего, распределяющего механизма: «фундаментальная социальная функция школы заключается, во-первых, не только в том, чтобы выяснить, усвоил ли ученик часть учебников или нет, а прежде всего в том, чтобы при помощи экзаменов и наблюдений определить, кто талантлив, а кто нет, какие у кого способности, в какой степени они проявляются, какие из них социально и морально значимы. Во-вторых, эта функция заключается в том, чтобы устранить тех, у кого нет ожидаемых интеллектуальных и моральных качеств. В-третьих, устраняя “неугодных”, закрыть для них пути для дальнейшего продвижения по крайней мере в определенные социальные области, но обеспечить способность учащихся в направлении тех социальных

позиций, которые соответствуют их общим и специфическим свойствам» [11. С. 409]. Однако современная школа утратила часть перечисленных Сорокиным функций. В результате оказалась утраченной и культура, поскольку исчез критерий компетентности в жизненно важных действиях, а невыполнение социальной роли обернулось экономическими, политическими и другими формами разрушения диалога. Из культуры вымывается система ценностей, которая обладает упорядочивающим началом. Поэтому общество вступает в период усиления хаотических процессов и, соответственно, состояние кризиса.

П. Сорокин обращал внимание на связь собственно образовательного процесса с процессом воспитания, поскольку невозможно сообщение знаний без соответствующей ему моральной доминанты. Воспитательный аспект в системе высшего специального образования связан с тем, какое место занимает данное знание в целостной картине мира, какую роль играет оно в экономике, социальных отношениях, экологии и т.д. Такая постановка вопроса позволяет преодолеть наличие феномена «двух культур» и в идеале предполагает не столько обучение «специалиста», сколько формирование «культурного специалиста», обладающего личностным уровнем диалога с миром и обществом. Следовательно, образование и воспитание могут и должны представлять собой некое единство, требующее объединяющей идеи. В период переоценки ценностей, в кризисной среде, когда нет ясно видимых перспектив развития общества, такой идеей может стать идея высокого профессионализма, формирования человека, готового выдержать конкуренцию и обеспечить необходимый уровень производственной деятельности. Формирование личностного и индивидуального потенциала, способности видеть перспективы общества и свои собственные, умения ориентироваться в быстро меняющемся мире, ответственности за его будущее – это ориентация на формирование целостной и культурной личности.

Система современного образования к концу второго тысячелетия пришла с большим количеством проблем и противоречий. Среди них, прежде всего, феномен возрастающего темпа прироста информации в современном мире, в результате чего выпускники обладают уже устаревшими сведениями. Кроме того, метод лекционной формы сообщения знаний исключает активную деятельность студента на пути познания. До сих пор проблематично осуществление междисциплинарных связей в процессе обучения как в средней, так и в высшей школе, что не позволяет сформировать целостный, системный характер знания.

Другой блок проблем связан с кризисными явлениями в современном обществе, снижением качества преподавания в средней и высшей школе, нестабильным уровнем предварительной подготовки будущих студентов. Трудности же при трудоустройстве снижают стимул к получению качественных знаний.

Третий блок проблем базируется на том, что произошли резкая переоценка ценностей, смена или исчезновение прошлых идеалов. На смену им не пришли новые, и общество оказалось в состоянии отсутствия идеалов как таковых. Между тем еще в начале XX в. В.А. Сухомлинский отмечал, что «...без идеала нет стержня человеческой личности... Самовоспитание – это сравнение, измерение самого себя известной меркой» [12. С. 38]. Все это ставит перед системой образования задачи не только обучающего, но и воспитательного характера. Следует заметить, что ни одна в мире система образования никогда не обходилась без сопутствующей ей воспитательной сферы. Процесс образования и воспитания обладает внутренним единством, и разделение этих сфер возможно лишь в научном анализе, но не в реальности. Невозможно сводить образовательный процесс к набору необходимых учебных дисциплин, а воспитательный – к набору отдельных «мероприятий».

Формирование современного специалиста требует повышения требований к качеству знаний, определения такой степени трудности в процессе обучения, преодоление которой позволит студенту осознать свои возможности и найти собственный способ овладения знанием. Отсутствие трудностей означает низкий уровень требований, который влечет за собой общее сужение кругозора, остановку в развитии студента. Однако степень трудности не должна превышать возрастных, психических, образовательных возможностей студента. Нарушение норм трудности в ту или другую сторону вызывает эффект «обученной беспомощности» [13. С. 54], тормозя творческую деятельность и возможности адаптации в обществе.

Существуют постоянные попытки отделить образование от воспитания, предполагая, что первое представляет собой исключительно цивилизационный процесс «передачи индивиду определенной суммы накопленных обществом *знаний* (курсив Кагана), безотносительных к духовным ценностям, нравственным, гражданским, эстетическим...; для педагогики и психологии эпохи научно-технического прогресса характерным становится сведéние целостной деятельности человеческого сознания к *мышлению,* т.е. к *познавательной активности* интеллекта, и игнорирование других сторон сознания...» [14]. По нашему мнению, столь жесткое разделение может быть

уделом теории, практика же педагогики гласит, что при любой теоретической установке невозможно отделить воспитание от «передачи определенной суммы знаний», поскольку, как далее замечает автор, сознание человека целостно, и вопрос заключается в том, как будет воспринято и в какую систему целей, установок, мотиваций и ценностей это знание окажется включенным. Поэтому главная задача школы любого уровня зависит не столько от наличия сформулированной парадигмы понятия «духовность» в современной психологии, сколько от того культурного контекста, в котором осуществляется образовательный процесс.

К примеру, одна из первых теоретических разработок дидактики, сделанная в начале XIX в. И.Ф. Гербартом, уже предусматривала дидактику как целостный и непротиворечивый процесс воспитующего обучения. Эта теория оказала столь значительное влияние на всю педагогическую науку, что даже расслоение культуры на «две культуры» не смогло освободить педагогический процесс от единства ценностных и воспитательных установок.

История образования знает различные парадигмы, направленные на разрешение противоречий, имманентно присущих процессу передачи и воспроизведения образа жизни. В каждой из них общие цели и задачи образования определялись культурным контекстом, состоянием человеческого бытия, составлявшим специфику данного общества. Обучение в различной форме, вплоть до подражания – необходимое условие выживания человека в обществе. На ранних этапах существования человечества оно могло носить случайный или интуитивный характер, но уже в древних цивилизациях стало обретать целенаправленность и систематичность.

В некоторых культурах трудно или невозможно установить, как осуществлялось обучение, например, в Междуречье, где обнаружены таблички с решениями учебных задач. Однако нам неизвестно, ни какие слои населения обучались, ни принципы обучения. Так же обстояло дело и в древней Руси, где сохранились лишь берестяные грамоты, свидетельствующие о том, что грамотность существовала уже с XI в. Если же сравнить систему образования древнего Египта и древней Индии, то можно выделить одну общую особенность – сакральность знания, получение которого означало приобщение к некоей священной тайне. И если в Египте, после более чем десятилетнего обучения письму, можно было постигнуть грамоту, то специальное знание, например медицинское, астрономическое, математическое и т.п., было исключительно уделом жречества. В Индии же обучаться могли все, кроме низшей варны – шудр, но каждая варна получала лишь те знания,

которые традиционно считались необходимыми для осуществления своей кармы в мире. Знания передавались изустно от брахманов, владевших ими как таинством. Окончание обучения сопровождалось специфическим обрядом инициации, после которого ученик считался вторично родившимся. Только после обряда человек становился полноправным членом общества, мог перейти из состояния брахмачарина (ученика брахмана) в состояние грихастхи (домохозяина), имеющего право жениться и сменить в семье своего отца, готовящегося к другой ступени познания мира – самопознанию, самосовершенствованию и сансаре. Период отшельничества, так называемое состояние ванапрастха, предлагал медитативное познание, знание-приобщение, осуществляющееся внелогическим, внерационалистическим путем. Так происходило «врастание» человека в культуру.

Отшельничество было условием познания мира и в даосизме, поиск Дао – процесс углубления в смысл, который может быть открыт только в состоянии «недеяния» (у-вэй). Свобода от страстей открывает «чудесную тайну» Дао, пустоты, «неисчерпаемой в применении», чьи превращения бесконечны. «Нужно сохранять [свое сердце] предельно беспристрастным, твердо сохранять покой, и тогда все вещи будут изменяться сами собой, а нам остается лишь созерцать их возвращение. ...Возвращение к началу называется покоем, а покой называется возвращением к сущности. Возвращение к сущности называется постоянством. Знание постоянства называется [достижением] ясности, а незнание постоянства приводит к беспорядку и [в результате] к злу» [15. С. 37]. Таким образом, знание (цель любого ученичества) становится достоянием избранных.

Параллельно с осмыслением сакральности знания складывается и другая цель познания мира – обретение власти. Уже в даосской картине мира есть представление об этом. В 13-м чжане говорится: «Знающий постоянство становится совершенным; тот, кто достиг совершенства, становится справедливым; тот, кто обрел справедливость, становится государем. Тот, кто становится государем, следует Небу. Тот, кто следует Небу, следует Дао. Тот, кто следует Дао, вечен и до конца своей жизни [такой государь] не будет подвергаться опасности» [16]. Для Китая книжное знание почиталось одним из непременных достоинств благородного мужа – «цзюнь-цзы», дающих возможность получить должность чиновника.

Заметим, что индийская и китайская системы обучения уже тогда соединяли знание и мораль. Одно без другого не представлялось возможным. Особенно явственно это проявлялось в конфуцианстве. Интуитивное ощу-

щение того, что знания могут быть основой добродетели, запечатлелось в той теории личности, актуализировавшейся в понятии «благородного мужа», обладающего не только книжным знанием «чжу», но и такими качествами, как (сяо) почтение к старшим, носителям опыта, обладание правилами этикета (ли) и, самое главное, человеколюбием (жэнь).

Неразделимость знания и добродетели была мыслью и Сократа, полагавшего, что знание и есть добродетель, высшая добродетель – мудрость, в которой проявляется разумная часть души, а также справедливость. В наиболее полной форме это выразил Платон словами Сократа: «...Мудрость, что оставили нам в наследство предки, и есть справедливость, а оставленное ими невежество – несправедливость» [16. С. 554]. Сократ Платона считает, что невежественностью и, соответственно, несправедливостью люди обладают поневоле, поэтому противоположная ей справедливость должна быть избрана людьми по собственному разумению. Однако Платон утверждал неравенство в системе самих добродетелей. В «Законах» Платон вводит различение между добродетелями простонародья – «торгашескими» и истинной философской добродетелью. Первая ложна, как и земная жизнь, недолговечна; истинная добродетель обращена к высшему, идеальному: «Обращаясь с божественным и упорядоченным, философ также становится упорядоченным и божественным, насколько это в человеческих силах» [17. С. 281]. Платон предложил сословную систему обучения, считая, что в зависимости от социальной структуры должна быть организована и система образования. Земледельцев нужно обучать знанию правил поведения и священным песнопениям, воинов – гимнастике, математике и музыке, философов – мудрости, позволяющей им осознанно творить добродетель.

Античность впервые в истории культуры, по крайней мере в афинском полисе, создала демократическую систему образования, предлагающую всеобщую грамотность. Несмотря на то, что греческая демократия была демократией для свободнорожденных мужчин, тем не менее девочки также получали начальную подготовку, обучаясь письму, чтению и счету, игре на кифаре и гимнастике. С шестилетнего возраста дети ходили к учителю, чей труд был оплачен полисом. Отроки поступали в гимнасии для физического и духовного совершенствования, и целью обучения было не столько приобщение к наукам, сколько превращение в полисного человека. Даже для неполноправных граждан существовали свои учебные заведения, такие как знаменитый Киносарг. Именно афиняне создали трехступенчатое обучение, и социальная дифференциация вполне удовлетворялась этим способом «со-

циальной селекции». Если начальную школу посещали все, и даже девочки, гимнасии – только юноши, то «высшая ступень» – обучение у софистов – была доступна не всем юношам. Однако можно было заниматься толкованием текстов, участвовать в диалогах и дискуссиях. Поскольку не все могли оплачивать обучение этике, риторике, философии, а у бесплатных учителей необходимо было проявлять способности к размышлениям, наука оставалась элитарной. Кроме того, уже в Афинах периода классики осмысляется тот факт, что умение убеждать людей – это умение управлять настроениями толпы. И в условиях афинской демократии, а позднее в римских республиканских устройствах складывается система образования, которая должна участвовать в обеспечении власти. Эта идея пришла в образовательные сферы из античности, хотя ни в этот период, ни в более поздний невозможно говорить о специально разработанной системе образования. Любое познание долго существовало в нерасчлененном состоянии и было сущностным элементом культуры, реализовывавшемся на определенном уровне, в определенном пространстве, в среде каждого социального слоя. Рухнувший античный мир привел к усилению двух моментов в образовании, обучении и воспитании: сакрализации и элитарности.

Заметим, что во всех названных способах обучения происходит один и тот же процесс введения ученика в мир: его соединение с космосом (в восточных культурах), передача ему традиций, позволяющих адаптироваться в социуме, занять свое место, обрести положение в уже существующей иерархии. Это положение ученика всегда связано с пониманием существующей вертикали общественной стратификации или ориентации в мировой системе. Досредневековый период не разделял обучение и воспитание, смысл образования при самых разных ситуациях сводился, во-первых, к воспроизводству состояния общественного бытия и, во-вторых, к некому состоянию *parantalia* – таинства, приближающего к скрытой тайне бытия, с которой можно соединиться в ритуальном таинстве. Различен был лишь существующий дискурс, но не сущность процесса. Дискурс мог быть рационалистическим или мистическим, но поиск и открытие тайны мира и осуществления себя в мире всегда сопутствовали приобщению к знанию.

Образовательные идеи в значительной степени секуляризировались в средние века. Жесткая иерархия разделила не только социальную структуру общества и, соответственно, формы участия в ием, но и те сферы, где можно было получать знания, реализовывать умения и навыки и формировать человеческие качества. Рыцари и священники, цеховые мастера и подмас-

терья, школяры и ростовщики, составляя устоявшуюся систему повседневного бытия, обязаны были обладать такими знаниями и человеческими качествами, которые вводили бы их в сферу собственной будущей деятельности. Неспособность участия в такой деятельности не просто делала человека аутсайдером в обществе, но и могла поставить его вне данного общества на любом основании: от представления об одержимости бесами до децентрации его в системе общественных отношений. Художественные представления о кораблях дураков рисовали, как не способная к предписанной деятельности часть общества отторгалась и оказывалась за пределами не просто общества, но и самой земли, за краем, границей. Известное произведение Себастьяна Бранта уже не принадлежит средним векам, но оно все же дает представление о пороках, считавшихся неприемлемыми.

Обучение этого времени обладало определенной прагматичностью, основанной на корпоративности. Для цеховых мастеров и подмастерьев тайны мастерства оберегались клятвой неразглашения. Знание и изучение Священного писания и глубин теологии охранялось использованием языка, доступного лишь посвященным. Рыцарство практиковало посвящение как своего рода обряд инициации после обучения знаменитым семи рыцарским доблестям. Исключение из этих закрытых для внешних вхождений сфер знания составляло крестьянство, для которого знание совпадало с повседневным опытом и было носителем здравого смысла, пронизывающего всю систему образа жизни.

Появившееся в период позднего средневековья сословие купцов внесло в получение знаний о мире новый нюанс, сформировав особый тип человека, обладающего изрядной долей авантюризма, предприимчивости и смелости. Его образ жизни вырабатывал сильную волю, неукротимую энергию и, как следствие, самостоятельность, критическое отношение к действительности и к самому себе. Такому человеку необходимы были разносторонние знания: ему важно было владеть несколькими языками, поскольку география его деятельности часто имела самые широкие границы, он должен был ориентироваться в различных социальных и государственных укладах, обычаях, традициях, религиях, владеть не только природной сметливостью, но и специальными знаниями.

Возникшему купеческому сословию была необходима новая система образования, поскольку купец не специализировался на какой-либо одной форме деятельности. Ф. Бродель считает, что это происходит потому, что «ни одна из доступных ему отраслей не является достаточно ёмкой, чтобы

поглотить всю его энергию» [18. С. 64]. Возникновение в этой атмосфере университетов совместило в себе черты и корпоративности, и открытости (всесословности). С одной стороны, свободное вступление в братство школяров, невзирая на сословные границы, позволяло в определенной степени демократизировать студенческую среду. С другой стороны, латинский язык, на котором велось обучение, клятвы верности университету, обряды посвящения и другие ритуалы были заимствованы из правил корпоративной отдельности. Поэтому университеты были одновременно и одной из опор свободомыслия Ренессанса, и несли в себе существенный слой обскурантизма. Свободомыслие устремило процесс обучения к познанию физического мира и впервые осознало, что знание может и должно быть универсальным, что связь частных, экспериментальных данных между собой и с общими законами постижима. В результате оно утратило характер parantalia и стало вопросом любознательности, труда и мышления. Однако все эти формы обучения вплоть до XVII в. осуществлялись в окказиональной форме. Систематическое обучение почти отсутствовало, поскольку теология требовала знания текстов наизусть, что в значительной мере перешло и в прочие сферы образования.

Одним из первых теоретиков дидактики считается Я.А. Коменский. Термин «дидактика» был осмыслен в значении, сохранившемся до современности, и употреблен в 1613 г. К. Хельвигом и Й. Юнгом при анализе «искусства обучения» языку. Но автором «универсальной дидактики» стал Коменский, автор труда «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему» (1657). Впервые здесь были определены основные противоречия дидактики, различно решающиеся в более поздних культурах и, прежде всего, противоречие между процессом обучения, направленным на ученика, и процессом научения, исходящим от ученика. «Великая дидактика» включала в себя как искусство обучения, так и своего рода практические умения. Уже эта первая теория предполагала не только обучение, но и воспитание, которое автор понимал как формирование нравов «в направлении всесторонней моральности». Начиная с этого времени, вопрос о взаимодействии учителя и ученика, с одной стороны, а также обучения и воспитания – с другой всегда оставался единым вопросом о вхождении каждого поколения в систему культуры, вопросом об определении собственного места в этой системе и выяснении круга реализации своих возможностей, умений и навыков. Каждая культурная система, обладая определенными внутренними связями, закономерностями и требованиями,

требовала образования, выполняющего некий «социальный заказ», во всех своих видах и на всех своих уровнях производящего и воспроизводящего её. Отношения между социумом и культурой определяли парадигму образования, связывавшую между собой социальные и культурные модели.

В другой проблеме – формировании отношений между учителем и учеником – отметим три направления: главное место занимает процесс обучения, в котором ученик играл подчиненную роль (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт); главное место занимает ученик и его интересы, учитель же следует за интересами ученика (Дж. Дьюи, Г. Гаудиг, У. Джеймс, отечественная школа педологии); педагогика сотрудничества (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский). Мы не ставим перед собой задачи анализа основных педагогических теорий, наша задача в данном случае заключается в том, чтобы выяснить, какими путями предполагали зти теории процесс введения человека в систему социума и культуры, в чем они видели его основные возможности.

В первом направлении, получившем название традиционалистского, целью системы образования было формирование морально сильных характеров, для чего выработались следующие идеи:

– идея совершенства личности, к которой должна быть устремлена вся система обучения;

– идея всеобщего доброжелательства, обеспечивающая согласование и подчинение своей воли воле других (воле учителя);

– идея права, предупреждающая наличие конфликтов;

– идея справедливости, позволяющая соблюдать личное достоинство, объединяющее права и обязанности.

Наиболее последовательному выразителю этой концепции – И.Ф. Гербарту важными представлялись сознательная дисциплина и осуществление идеи ригоризма, не разделяющего образование и воспитание. Гербарт не отвергал и авторитарности, хотя главное место отводилось воспитывающему обучению [19].

Другая концепция образования именовалась прогрессивистской и представлена в трудах Дж. Дьюи, считавшего, что обучение и знание являются процессом преодоления учеником трудностей, разрешения им проблем, с которыми он может столкнуться на практике в повседневности. Борьба за существование, считал Дьюи, требует мышления, благодаря которому общество накапливает и постоянно расширяет пределы опыта. Чтобы выйти победителем в этой борьбе, человек должен обладать «полным актом мышления», имеющим следующие ступени:

– ощущение трудности;
– обнаружение и определение её;
– формулировка гипотезы;
–логическая проверка гипотезы;
– последующие наблюдения, эксперименты и пр., позволяющие определить верность или ошибочность гипотезы [20. С. 57].

Перечисленные ступени познания аналогичны основным этапам творческого мышления. Дьюи важно, чтобы проблемы, поставленные перед учениками, приводили к познанию нового, развивали интеллект. Иначе видится роль и место учителя. Если в традиционалистской школе учитель – средство для передачи знаний ученикам, то прогрессивистская создает образ учителя-консультанта.

Среди недостатков этой школы обычно называют определенную абсолютизацию ученика и его интересов, что неоднократно приводило к пайдоцентризму и, как следствие, к обесцениванию образования. Однако некритичное использование идей традиционализма также искажает цель системы образования, лишая ученика инициативы и превращая процесс обучения в работу памяти. При этом ценность знания как такового не рассматривается.

Обе концепции, возникнув на рубеже XIX и XX вв., не вполне соответствовали целостности образовательного процесса: традиционалистская дидактика искала эффективные формы изложения, передачи знаний, прогрессивистская же акцентировалась на самостоятельной работе учеников. Теория и практика оказались разделенными, а получаемые знания недостаточными для возрастающей сложности профессиональной деятельности людей.

Среди образовательных парадигм были и взгляды на роль и место высшей школы в системе образования. Исследователи системы университетского образования Е.С. Ляхович и А.С. Ревушкин [21. С. 11] справедливо заметили, что «массовое сознание не может опережать развитие культуры и реалий жизни», и обществу стали необходимы «научно-образовательные центры и комплексы, вокруг которых складывается активная культурная среда», поскольку именно здесь «встречались все науки через своих представителей, чего во всех других проявлениях реальной жизни никогда не бывает». Авторы отмечают, что в системе высшего образования присутствуют те же тенденции, какие возникли и в системе средней школы. Первая тенденция вполне соотносится с традиционалистской школой и основными мыслями Гербарта и предполагает наличие книжной образованнос-

ти, развитие духовного начала личности. Вторая тенденция весьма близка к прогрессивистским установкам – это формирование профессионала. Сторонник традиционной концепции просвещения в США, теоретик университетской дидактики Т. Джефферсон уже в начале XIX в. провозгласил, что необходимо «дать каждому гражданину информацию, в которой он нуждается для ведения своей работы; дать ему возможность говорить за себя, выражать и защищать свои идеи, ...улучшить путем чтения мораль и способности; понимать свои обязанности в отношении соседей и страны и компетентно осуществлять возлагаемые на него обязанности; знать свои права; быть разборчивым в выборе своих представителей; справедливо судить об их поведении и в целом разумно вести себя во всех общественных отношениях, касающихся гражданина» [21. С. 23]. Таким образом, идеи, возникшие в конце XVIII – начале XIX в. и в Америке, и в Европе, оказались близки друг другу.

В XIX в. наиболее ярким явлением была концепция университетского образования, созданная В. Гумбольдтом. В его взглядах в полной мере воплотились позднеромантические тенденции немецкого художественного течения «Sturm und Drang» с его культом выдающейся личности, готовой свергать привычные авторитеты, творить мир заново. Но как бы ни стоял особняком романтический бунтарь, в его бунте сохранялась жажда гармонии с миром, предполагавшая изменение и формирование человека университетским образованием. В. Гумбольдт взялся осуществить эту гармонизацию. С его точки зрения, человек нуждается в развитии всех своих сил и способностей, для чего необходима свобода, богатые возможности выбора, поскольку несвободный человек не может раскрыть свои задатки полностью. Для Гумбольдта важным был союз образования с наукой и культурой. Основными в его теории образования становятся три принципа. Во-первых, образование не должно быть узкоутилитарным, его нужно ценить ради него самого, а не ради практической пользы. Во-вторых, в университете не должна преобладать эмпирическая наука. «...Естественные, математические и гуманитарные знания, как и собственно философские... обладают тем свойством, что позволяют на их основе возвышать все остальные знания, и никакая ученость без опоры на этот фундамент, "обращенная на отдельный предмет, не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворною для ума"» [21. С. 46]. В-третьих, никакое образование невозможно без духовной, нравственной, гуманитарной доминанты.

Споры вокруг идей университетского образования продолжились в XX в. Основные упреки издержкам высшей школы высказывал Х. Ортега-и-Гассет, считавший, что XX в. – это век нового уровня невежества – «воплощенной посредственности». Он противопоставил развитие науки и техники: «Не всякая техника научна. Творец каменного топора в четвертичном периоде не ведал о науке и, однако, создал технику» [22. С. 101]. Поэтому, считает он, «человек науки» оказался прототипом массового, поскольку он «из всей совокупности знаний, необходимых, чтобы подняться чуть выше среднего уровня, знает одну-единственную дисциплину, и даже в этих пределах – лишь ту малую долю, в которой подвизается. И даже кичится своей неосведомленностью во всем, что за пределами той узкой полоски, которую он возделывает, а тягу к совокупному знанию именует дилетантством» [22. С. 104]. В работе о миссии университета испанский ученый предлагал сделать факультет культуры ядром университета, во избежание феномена «сведущего невежды», поскольку специалиста нельзя причислить к образованным людям, как, впрочем, и к невежественным. Ортега-и-Гассет считал наличие такого феномена угрозой культуре, поскольку «специализация, в течение века двигавшая экспериментальное знание, подошла к такому рубежу, для преодоления которого надобно делать что-то посущественней, чем совершенствовать вертела» [22. С. 107].

Таким образом, практически на любом этапе развития общества образование оставалось частью культуры, осуществляя процесс преемственности всего состояния бытия, её выражающего. Одновременно оно выступало движителем культуры, обладая широкой возможностью манипулировать готовым знанием и аккумулировать новое ви́дение мира, искать и обретать новые перспективы научной, социальной и человеческой сферы. Оно всегда давало возможность создавать и пересоздавать картину мира, увеличивать пространство природы для человека и социума. Это позволяет считать, что система образования может стать тем интегративным элементом социума, коммуникации, интеллекта, который фокусирует в себе целостность культуры, охватывая как материальную, так и духовную её стороны. Кроме того, это, пожалуй, единственная система в мире, имеющая возможность упорядочивать хаотические процессы при одном условии: образование должно быть неотъемлемым элементом культуры. Только тогда возможно достижение искомой целостности в совокупном бытии культуры, только тогда образование способно сохранять и воспроизводить диалог, составляющий сущность культуры.

Гуманистическая педагогика в культурном пространстве современности

Проблема гуманизма остается по-прежнему актуальной в мире в целом и в системе образования, как основном процессе инкультурации личности. М. Хайдеггер в «Письме о гуманизме» говорит, что «человек должен, прежде чем говорить, снова открыться для требования бытия с риском того, что ему мало или редко что удастся говорить в ответ на это требование» [23. С. 195]. Другими словами, немецкий философ ставит проблему гуманизма в прямую связь с диалогом, в который человек вступает с целостной системой бытия. Для осуществления гуманизма в мире недостаточно найти «человечного человека» в обществе, так же как недостаточно видеть его и в отношении к божеству или к самому себе. Сущностью гуманизма, по Хайдеггеру, является внимание «не только к человеку, но к "природе" человека, и не только к природе, но еще изначальнее, к тому измерению, в которое погружено как в свою среду существо человека, определяемое самим Бытием» [23. С. 210]. Значит, гуманизм вытекает из близости бытию, из той целостности, которая составляет сущность бытия, в том числе из целостности самого человека.

С начала XX в. представители различных сфер духовной культуры говорят о кризисе гуманизма. А. Блок отмечает трагическую особенность культуры, осмыслявшуюся в ином дискурсе О. Шпенглером. Оба автора пришли к близким выводам. Так, Блок отразил дифференциацию человеческих интересов, рост отчуждения, крушение гуманизма как кризис всей культуры: «Просвещенное человечество пошло сразу сотней путей – политических, правовых, художественных, философских; каждый из этих путей всё более удалялся от другого, некогда смежного с ним; каждый из них, в свою очередь, разбивался на сотни маленьких дорожек, уводящих в разные стороны» [24. С. 338]. Поэт отмечает аналогичное разделение и в науке, и в искусстве: научные работники превращаются «в машины для производства разрозненных опытов и наблюдений», а в искусстве происходит «дробление на направления и школы, на направления в направлениях» [24. С. 39].

Среди источников и оснований такого дробления – всеобщее разделение в системе материального и духовного производства. Духовное производство не существует отдельно от производственных и социальных отношений, и в нем развиваются аналогичные процессы: деятели науки «становятся во враждебные отношения друг к другу, натуралисты воюют с

филологами, представители одних дисциплин с представителями других», «скульптор уже не понимает живописца и все трое – писателя. ...Наконец каждый отдельно и все вместе перестают понимать ремесленника» [24].

В обеих сферах человеческой деятельности возникает и утверждается узкая специализация. Вместо потенциальной универсальности индивид в любой сфере общества неизбежно становится «частичным». Кроме того, духовное производство также создает для себя специфического «частичного» потребителя, ориентируясь на его обслуживание. В системе образования такое положение поддерживается тем, что и оно направлено на формирование «частичного» человека. Ранняя и узкая специализация, разрушение целостной картины мира довершают кризисный процесс. «Материальному производству и рынку не нужна целостная личность», – утверждают современные авторы [25. С. 39]. Нельзя не признать правоты этого мнения. Однако нельзя и не увидеть трагической перспективы этой ненужности: личность, теряющая себя вследствие некроза заложенной в ней спецификой бытия человеческой универсальности, в перспективе обречена на самоуничтожение.

Возвращение утраченной целостности человеку до сих пор остается функцией системы образования. Сама же задача формирования целостного человека не может быть осуществлена без идеи гуманизма как основной составляющей системы образования. Эта мысль в различной форме присутствует в многообразных культурно- и философско-педагогических концепциях современности. Совершенно прав был С.И. Гессен, считавший, что количество культурных ценностей в обществе определяет и количество видов образования. В этой связи целью образования, по Гессену, является приобщение ученика к культурным и научным достижениям, формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности [26. С. 36]. В названных соображениях С.И. Гессена сфокусированы цели двух основных педагогических теорий, сохранившихся до современности: традиционализма и прогрессивизма, Гербарта и Дьюи.

Современность критично отнеслась к традиционализму Гербарта, усматривая в нем издержки, неизменно возникающие в условиях осознанного и бессознательного утрирования одних элементов за счет других. К примеру, в книге «Школьные революционеры» Майкл Либарле и Томас Селигсон пишут следующее: «Мы вынуждены конкурировать друг с другом, когда дело касается отметок, почестей, отличий, поступления в колледж или в спортивные команды, а также социального признания. ...Эта конкуренция

сопряжена со многими унижениями для всех, даже для тех, кто добивается успеха» [27. С. 106–107]. Парадокс противоречия между сохранением традиций и формализмом в организации процесса обучения в средней, а затем и в высшей школе справедливо отмечен авторами цитированного произведения. Отметим и еще одно противоречие: между истинным гуманизмом традиционалистской концепции и тем, во что она превратилась за свою почти 300-летнюю историю.

Гербарт в лучших традициях Просвещения осмыслял человека как природное, социальное и культурное существо, включенное образованием в процесс движения к «высшему царству истинного человечества». «Высшее царство», по Гербарту, связано с пансофизмом, культом знаний, выработанных человечеством. Однако для немецкого педагога культ знаний неразрывно взаимодействует с нравственностью и воспитанием, а школа осуществляет трансляцию опыта, накопленного культурой, формируя одновременно личностное отношение к ценностям, лежащим в фундаменте духовной жизни ученика. Целью его системы было создание атмосферы «большой и нежной заботливости» об учениках, сохранявшей за учеником право на сохранение собственной индивидуальности. Нравственное воспитание предполагало развитие «собственного отвращения к примерам порока» и твердости характера. Наличие же в концепции системы наказаний или угроз можно отнести, скорее, на счет обычаев времени. Современность вполне может внести поправки, сохранив в качестве центрального гуманистического начала образ школы, являющейся посредником между учеником и духовно-нравственным, культурным опытом человечества, образования, ориентированного на развитие индивидуальной культуры ученика. Критика традиционализма, скорее, должна быть адресована тем, кто специфически интерпретировал её, приспособив к возможностям среднего, массового, по определению Ортеги-и-Гассета, учителя. Гербарт же предполагал наличие учителя, выступающего носителем культуры, но не надзирателем, обладающего не только правом, но и талантом приобщения к ней ученика. В системе Гербарта ученик – такая же ценность, как и то знание, которое он получает. Пожалуй, слабое место теории немецкого педагога – количественный подход к набору преподаваемых учебных дисциплин и исключительно пассивно-информирующий характер трансляции знаний. Ценность же концепции традиционализма заключена как раз в гуманистическом подходе к процессу образования.

Иллюстрацией того, каким образом могло развиваться отступление от основных положений гуманизма, заложенных Яном Амосом Коменским и

развитых Гербартом (т.е. постулатов традиционализма), может служить развитие образования в России XIX в. В начале века (1804) был создан Устав, утвердивший единую образовательную систему России, включавшую четыре ступени обучения: приходское училище, уездное училище, гимназию и университет. Этот документ декларировал получение широкого круга знаний, включая логику, философию, языки. Одновременно с этим практиковалось довольно мягкое (в сравнении с европейским) отношение к ученикам, а также возможность образования для различных сословий. В этой системе образования оформилась разночинная интеллигенция, сформулировавшая позже идею народного просвещения. Однако через небольшое время доступ к среднему и высшему образованию ограничился: введена плата за обучение, запрещено преподавание многих мировоззренческих наук, а пансофизм европейской традиции в гимназиях свелся к изучению преимущественно античных языков. Вместе с этим стала практиковаться жесткая дисциплиина даже в женских учебных заведениях, о чем пишет в своих воспоминаниях воспитанница Смольного института благородных девиц Е.Н. Водовозова, современница и последовательница К.Д. Ушинского. Гуманистическая струя российской системы образования пробивалась сквозь толщу политических и социальных традиций, отыскивая своих сторонников сначала среди дворянской (Карамзин, Чаадаев, Жуковский, Сперанский, Лобачевский и др.) и впоследствии среди разночинной интеллигенции.

Гуманизм в системе российского образования завоевывал свое пространство параллельно с развитием идей освобождения народа от крепостного права, в контексте политических, социальных и общенациональных оппозиций. К примеру, министр просвещения пушкинской эпохи М. Сперанский считал систему образования принадлежащей, в основном, политическому дискурсу, поскольку, с его точки зрения, управлять при посредстве законов можно только просвещенным народом. Н. Лобачевский рассматривал образование с исключительно гуманистической позиции: для него человек – высшее начало в мире, он наделен бесценными природными дарами, которые должно развивать и совершенствовать образование.

Наиболее яркой фигурой в российской педагогике в середине века стал К.Д. Ушинский. В его дидактике соединились многие мечты прогрессивной российской интеллигенции о гуманистическом образовании. Для Ушинского образование, просвещение и воспитание должны представлять собой неразрывное единство, в котором каждая составляющая обладает относительной самостоятельностью и специфической ролью. Образование долж-

но нести в себе объективное научное знание с установкой на практическое его применение и усовершенствование практики. Воспитание призвано совершенствовать физические и психические задатки человека, с тем чтобы он с успехом «противостоял бы напору случайностей жизни... спасал бы от их вредного растлевающего влияния, давал возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [28. С. 56].

Одной из отличительных особенностей педагогики Ушинского, согласно его собственной оценке, была идея народности всех компонентов педагогического процесса, приобщение каждого ученика к национальной культуре, её духу и букве. Ведущим средством такого приобщения он считал язык, полагая, что народ без языка – что тело без души, язык является хранителем традиций народа, соединяя поколения «в одно великое историческое, живое целое». Носителями народных традиций и опыта Ушинский называет литературу, историю, географию своей страны. Таким образом, передовая российская педагогическая мысль объединила основные образовательные принципы с народной культурой, дидактику с педагогикой, теоретические знания с практической деятельностью. Ученик и воспитанник для российского педагога является целостной величиной, предстающей перед искусством педагога как развивающийся субъект. Пожалуй, впервые в отечественной педагогике процесс преподавания и воспитания предстал как творческий, осуществляющий руководство обучением по принципу понимания, подражания, труда, «полного мысли», обогащающего силы и способности активного ученика. Центральным звеном было названо искусство педагога, стимулирующего саморазвитие, выявление способностей и потенциальных возможностей детей. Воспитательное, нравственное воздействие считалось важнее, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов». Трудовая компонента воспитательного процесса сближает дидактику Ушинского с более поздними педагогическими теориями в системе гуманистического образования, в частности, со взглядами на проблему гуманизма Дж. Дьюи.

Концепция гуманизма Дьюи – продукт XX в. – несла в себе типичные завоевания и заблуждения в осмыслении места и роли человека в мире. Если традиционализм Гербарта направлял активность ученика на самосознание, совершенствование нравственных принципов, что было значимо и для Ушинского, то Дьюи поставил во главу угла активность, направленную во внешний мир, активность, создающую диалог между человеком и обществом, человеком и любым другим, даже врагом. Даже война – конфликт между

народами, считал американский мыслитель, «вовлекает их во взаимодействие, побуждая тем самым учиться друг у друга и расширять свой горизонт» [29. С. 84]. Уже в этом высказывании проявилась идея Дьюи о том, что любая жизненная ситуация уникальна, и её использование позволяет человеку преодолевать главную трудность жизни: создание и поддержание диалога. Эта трудность позволяет человеку «быть субъектом общения», что «означает иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. Когда один человек разделяет мысли и чувства другого, это всегда в большей или меньшей степени меняет его собственную позицию» [29. С. 11].

Гуманизм для Дьюи – это, прежде всего, демократия, которая не означает никакой политической либо социальной доктрины и не предполагает отсутствия различий между людьми. Наоборот, только различия становятся условием диалога в обществе и развития его. Для американского психолога и педагога демократия – форма обмена опытом: «При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [29. С. 85]. Активный человек, его «инструментальный разум», обогащенный разнообразием контактов с окружающей средой, делает интеллектуальную жизнь «живее и разнообразнее». Преодоление трудностей предлагает возможность закалять характер, условия школьной общины, предложенные американским педагогом, позволяют в совместных делах усваивать социальный опыт, ответственность гражданина, успешность хорошо обученного прагматика. Идея воспитания находится в органическом единстве с развитием мышления, кроме того, и то, и другое должно быть природосообразно, согласовываясь и с природой человека, и с «самим Бытием», по выражению Хайдеггера.

Особая струя была внесена в данную проблематику представителями постмодернизма. Их ощущение кризиса классической науки и культуры приводит к выводам, что все истины, добытые наукой, относительны, если не сомнительны, на основании чего гуманизм заключается в освобождении умов от того, что считается предрассудками, – от логики, рациональности и научности в целом. Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова считают, что, «настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, постмодернисты… требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия» [30. С. 127]. Однако они же признают, что, рассматривая социум «и даже физическую реальность» как субъективные факторы, но не как данность бытия, постмодернизм оставляет за собой задачу рассмотре-

ния как можно большего количества точек зрения и интерпретаций. Противоречивость постмодернизма отражается и в том, как именно актуализируется гуманистическая парадигма в педагогических теориях. При ближайшем рассмотрении оказывается, что апологеты постмодернистской педагогики тесно связаны со своими предшественниками, часто даже отрицаемыми. Так, Р. Рорти видит два типа образования: связанный с традиционной культурой и тот, который он обозначил как «edification» – «формирование себя посредством диалога». Мало что меняет отсылка к герменевтическому дискурсу, устанавливающему диалог современной и традиционной культур.

Глубокая критика современного образования, предпринятая американским педагогом И. Илличем, направлена на то, что «школьная система сегодня... является одновременно хранилищем социальных мифов, средством узаконения противоречий, содержащихся в этих мифах, и центром ритуальных действий, воспроизводящих и поддерживающих расхождения между этими мифами и реальностью» [30. С. 129]. Освобождение от мифов, по Илличу, должно быть обеспечено охранением языка от излишества научных терминов, совмещением различных подходов при принятии социальных решений, преодолением технократизма. Кроме того, он считает необходимостью диалог человека и человечества с природой и друг с другом, опирающийся не на расчет, а на надежду, обращенную к естественным человеческим потребностям, к объединяющей людей простоте отношений. Однако постмодернизм, сфокусировавший свое внимание на критике кризиса гуманизма, зафиксированного представителями науки, философии и искусства, так и не создал сколько-нибудь целостной теории ни в отношении образования, ни в отношении культуры, ни в отношении гуманизма.

Обращение к восточным парадигмам в сфере гуманистического образования высвечивает фигуру Конфуция и демонстрирует преобладание традиционализма. Конфуций не имел школы в буквальном смысле слова, но он заложил гуманистические основы педагогики, которые не обрели себе равных. Современность, открывшая для себя ориенталистику, выделяет лучшие стороны этого одного из первых в истории открытия человека. Именно Конфуций провозгласил, по выражению В.В. Малявина, что «у человека нет лучшего призвания, чтобы осознать себя человеком и стать творцом культуры», и это призвание «не что иное, как способность осмыслять свою жизнь, судить самого себя, совершенствоваться всегда и во всем – способность, ...реализуемая... через непрестанное и многотрудное усилие» [31. С. 6]. Главным условием самосовершенствования Конфуций называет исполне-

ние традиций, приобщение к культуре отцов, уважение к прошлому, поскольку только образованный человек может сделать мир свободным, только тот, кто «руководит народом посредством добродетели» и поддерживает в нем порядок при помощи традиции (ритуалов), может достигнуть исправления нравов. «Кто повторяет старое и узнает новое, тот может быть наставником других» [32. С. 46]. Для учителя Куна главными были не прагматические цели, а совершенствование самого себя, процесс, простирающийся в бесконечность. Его главный завет: «будь мастером не ремесел, а собственного сердца, постигни смысл жизни в самоуглубленной работе сознания, для которой не требуются ни технические орудия, ни власть, на даже признание общества» [32. С. 15]. Гуманизм Конфуция сохранился в культуре человечества, хотя он не был связан напрямую с какой-нибудь системой образования, только потому, что в нем заключена квинтэссенция нравственно-познавательного бытия человека.

Таким образом, гуманизм образования, как среднего, так и высшего, опирается на следующие основы:

– преодоление рамок узкой специализации;
– преодоление количественного подхода в трансляции знаний;
– развитие ценностной сферы субъекта;
– включение личности в процесс всестороннего диалога;
– наличие акцента на процессе понимания, а не интерпретации.

Эти черты образования, включенные в контекст культуры общества, ведут к осмыслению целостности бытия и развитию целостности человека. Человечеству необходим диалог культур как во времени, так и в пространстве, такой диалог, который в состоянии сформировать «духовно-практическое отношение к миру, когда мир выступает не как чуждый и противостоящий человеку в своей объективности, а как несущий на себе отражение человеческой субъективности. При таком подходе реализуется ценностное (добавим: и целостное!) отношение человека к бытию, где мышление и чувство слиты и не существуют отдельно» [33. С. 61]. И только при таком подходе реально осуществимо сохранение культуры и всемерное расширение культурного пространства человека и общества. Только такое понимание целей и задач образования ведет к реализации двух взаимосвязанных результатов: к созданию целостного принципа образования и к формированию целостного мышления, необходимого современному человеку.

Система образования в современном мире является доминантным аспектом инкультурации личности. Основными условиями расширения культурно-

го пространства человека при посредстве системы образования становятся единство общекультурной и образовательной подготовки, единство образования и воспитания, осуществление образования на основе «культивирования человечности» и обращение «к тому измерению, в которое погружено как в свою среду существо человека, определяемое Бытием» [34. С. 210].

Литература

1. Сорокин П.А. Кризис нашего временн // Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.
2. Назаретян А.П. Сннергетическая модель антропогенных кризисов... // Сиергетическая парадигма. Миогообразие поисков и подходов. М., 2000.
3. Тоффлер Э. Наука и изменение // Предисловие к книге Пригожина И., Стенгерс И. Порядок нз хаоса. М.: Прогресс, 1986.
4. Сноу Ч.П. Две культуры. М., 1973.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса.
6. Швейцер А. Культура и этика. М., 1976.
7. Моль А. Социоднамика культуры. М.: Прогресс, 1973.
8. Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм - их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 175–180.
9. Культурология / Ред. Н.Г. Багдасарьян и др. М., 2002.
10. Рерих Н.К. Каменный дождь // Культурология / Ред. Н.Г. Багдасарьян. М.: Высшая школа, 2002.
11. Сорокин П. Соцнальная н культурная мобильность // Человек. Цивилнзация. Общество. М., 1992.
12. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание // Советская педагогика. 1965. № 12.
13. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая актнвность и адаптацня. М., 1984
14. Каган М.С. Диалектика бытия и небытия в жизни человеческого общества // Личность. Культура. Общество. 2003. Т. V, вып. 1–2 (1–16).
15. Дао дэ дзин. СПб., 1999. (Пер. Ян Хии-шуна).
16. Платон. Собр. соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1978. Т. 4.
17. Платои. Собр. соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2.
18. Бродель Ф. Динамика капнтализма. Смоленск, 1993.
19. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1940.
20. Dewey J. Jak mys?limy. Warszawa, 1957.
21. Ляховнч Е.С., Ревушкии А.С. Уииверситеты в истории и культуре дореволюционной России. Томск, 1998.
22. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М., 2001.
23. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993.
24. Блок А.А. Собр. соч.: В 6 т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 4.
25. Орлов В.Н., Сапронов П.А. Гуманитарные основания культуры // Гуманнтарное знание: сущность и функцин: Межвузовский сборник / Ред. В.С. Сдобникова. СПб., 1991.
26. Гессен С.И. Основы педагогикн: Введение в прнкладную философию. М., 1995.
27. Гусинский Э.Н., Турчанннова Ю.И. Введение в философию образованнн. М.: Логос, 2001.

28. Ушинскнй К.Д. Собрание сочинеиий: В 11 т. М.; Л.: Просвещение, 1948–1952. Т. 9.
29. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
30. Гусииский Э.Н., Турчанииова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2003.
31. Малявии В.В. Предисловие / Конфуций и его школа. М.: Издательский Дом Ш. Амоиашвили, 1996.
32. Конфуций и его школа. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996.
33. Наливайко Н.В. Философия образования. Новоснбирск: Изд-во ГЦРО, 2000.
34. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Время и бытие. М., 1993.

1.2. ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ ЦЕЛОСТНОГО ЧЕЛОВЕКА (О ДУХОВНЫХ ОСНОВАХ ОБРАЗОВАНИЯ)

Проблемы образования группируются вокруг основных вопросов, которые можно задать и которые действительно задаются относительно этой системы. Эти вопросы могут быть представлены в виде следующей иерархии:

1. Во имя чего? (ценности и идеалы образования).
2. Что? (содержание образования).
3. На основе чего? (характер социального управления и обеспечения).
4. Как? (методология и методика).

Постановка во главу данной иерархии вопроса о ценностях и идеалах, т.е. о духовных основах образования со всей определенностью характеризует нашу позицию. Прежде чем раскрыть её через систему необходимых понятий, остановимся вкратце и на других подходах, каждый из которых исходит из вопроса, поставленного во главу угла.

Если обратить основное внимание на содержание образования, то мы будем иметь дело с традиционным подходом, где образование сводится к системе (а на практике – к достаточно бессистемной совокупности) знаний и умений. Практически это означает, что содержание и методики определяются профессиональными интересами преподавателей: даём то, что принято и удобно давать в рамках определенной школы и традиции. Ценности и методология при таком подходе третируются как «философия». Неадекватность данной позиции требованиям современной ситуации очевидна.

Выход из подобной ситуации часто видят в обращении к проблемному и инновационному обучению. В этом случае главным считается вопрос «как?». Необходимое для системы образования преодоление границ готовых знаний и умений, задача научить видеть новые проблемы и решать их, естественно, не может вызывать какие-либо возражения. И знания, и способ-

ность к инновационному мышлению необходимы. Но достаточны ли? Если вопрос «во имя чего?» при этом снова трактуется как «философия», то нет никаких гарантий, что знающий и умный специалист не окажется автором нового Чернобыля.

В самом деле, при таком подходе фактически высшей ценностью становится *создание нового*. Но во имя чего создается это новое? Такой вопрос даже не ставится. Действительность, однако, предлагает три реальных ответа: 1) новации как средство получения максимальных результатов, обеспечивающих власть над миром и удовлетворение «постоянно возрастающих потребностей»; 2) творчество как высшая степень самовыражения; 3) творчество как игра, «наслажденне новизной» как самоцель. Все эти ответы выражают аксиологические основы (так сказать, аксиологические аксиомы) индустриальной и постиндустриальной цивилизации, апофеоз которой достигнут на Западе, а в истории России ему служило творчество Ломоносова.

Любое из этих оснований с неизбежностью приводит к *безответственности* человеческого отношения к миру и к самому себе. Ориентация на максимум (власти, прибыли, престижных наслаждений) – прямой путь к экологической и военной катастрофе, не говоря уж о том, что сам человек, участвующий в этой гонке, рано или поздно приходит к утрате смысла жизни [1]. Фауст с необходимостью заключит сделку с Мефистофелем (ради творчества, мол, всё дозволено). А хаотическое «письмо» и иные игры постмодернистов напоминают своей бессмысленностью броуновское движение интеллектуальных (?) молекул или мушиную суету «машин желания»: жалкий и страшноватый «пир во время чумы» вместо решения реальных (и неотложных!) проблем, стоящих перед человечеством.

Если акцент делается на проблемах социального управления и обеспечения (вопрос «на основе чего?»), то опять-таки важность этой стороны дела не подлежит сомнению. Социальная справедливость требует обеспечения равных стартовых возможностей для всех желающих получить образование (т.е. бесплатного обучения), адекватной оценки результатов, достигаемых различными людьми в этом процессе и, разумеется, достойного финансирования. Но чаще всего проблема сводится именно к последнему, а вопрос об идеалах образования снова остается без ответа («ну, это и так понятно», «ну, не хуже, чем у них»). Между тем практика показывает явное отсутствие однозначной зависимости между компьютеризацией и проведенным евроремонтом, с одной стороны, и творческими результатами – с другой.

Желаемый результат образования должен быть отчетливо задан в своих базовых инвариантных чертах. Но как? Попытки построения так называемых «моделей специалиста» (в нашей стране они начались ещё в 1970-е гг.) явно не дают искомого идеального образца. Почему? Да потому, что они неявно опираются на подвергнутые критике *частичные* (нецелостные!) подходы. Целостный подход к проектированию и управлению образованием может быть достигнут только тогда, когда мы прежде всего ответим на вопрос: «по чьему *образу* и *подобию* мы хотели бы видеть *образованного* человека?», т.е. на вопрос о ценностях и идеалах. Тогда и модель будет не имитацией системности, в основе которой лежат традиционные предпочтения той или иной школы и дисциплины, но прямым следствием ответа на вопрос, находящийся в вершине иерархии: «Во имя чего нужны нам знания, умения, инновационные методы и методики, социальное управление и обеспечение?» Системы ответов на три нижележащих вопроса окажутся «приводными ремнями», техникой и технологией реализации ответа на первый вопрос.

Система ценностей и идеалов есть явление духовной жизни. Говоря об их примате, мы тем самым утверждаем определяющую роль духовных основ образования по отношению к образованию в целом. Чтобы сделать это утверждение более доказательным, потребуется уточнить ряд понятий. Если термины «духовное», «дух», «душа», «духовность», «ценность» и «идеал» будут в рамках одного текста менять смыслы (а именно это и имеет место на каждом шагу в расхожих рассуждениях на тему «духовности») и смыслы эти будут «плавно перетекать» друг в друга, то ничего кроме болтовни («философствования» в худшем смысле этого слова) не получится. Термины такого рода всегда многозначны, и задача заключается не в том, чтобы спорить о словах, но в том, чтобы выявить те их смыслы, которые адекватны поставленной цели: ответить на вопрос «во имя чего?» относительно образования.

В самом широком смысле под духовным понимают идеальную сторону реальности. Но в понимании идеального существуют серьёзные разногласия. Основные точки зрения по этому вопросу таковы: 1. Идеальное есть субъективная реальность в противоположность материальному как объективной реальности, и этот род реальности присущ только человеку. 2. Идеальное включает в себя как субъективную реальность, которая существует на любых уровнях бытия («снятое», по Гегелю, «сокровенное внутреннее вещей», по Тейяру де Шардену), так и тот уровень реальности, где противоположность субъекта и объекта утрачивает свою силу (дух в узком смысле

этого слова). 3. Идеальное существует как «бытие на границах» (М. Бахтин), как чистые формы или информационные структуры. 4. Идеальное, наряду со структурируемым уровнем, имеет собственную субстанциальную основу. В трактовке последней также следует указать основные варианты: а) чистый дух, «энергийность» в его православном понимании (А.Ф. Лосев, С.С. Хоружий); б) различные представления о «тонком мире» (поиски особых энергетических форм существования идеального); в) переживания как «размножение состояний» (В.А. Лефевр), лежащие в основе интерпретации информационных структур [2].

Нам представляется верным такой подход, который видит *духовное как идеальное не только в личности и обществе, но и на любых уровнях организации бытия, не сводит его к субъективной реальности, но включает также и трансцендентальную реальность духа, представляет идеальное как единство неструктурируемых (принципиально континуальных) переживаний и интерпретируемых на их основе информационных структур (снятых форм). Иными словами, духовное в широком смысле слова включает в себя душу (субъективность, экзистенцию как неповторимость внутреннего мира субъекта) и дух (трансценденцию).*

Стало быть, понятия души и духа по объему у́же, чем понятие духовного-идеального в целом. Душа включает в себя три уровня: уровень психофизиологической объективной реальности (чем и ограничиваются материалисты), имеющей регулярные, закономерные и поддающиеся управлению проявления (если бы наша внутренняя жизнь сводилась к этому уровню, то «инженерия человеческих душ» была бы вполне возможной); уровень субъективной реальности, на котором душевная жизнь выступает как нечто неповторимое и самоценное и который является системообразующим ядром души в целом; духа, обнаруживающегося на «донышке» души («Царство Божие внутри вас»), но не являющегося частью ни её объективного, ни субъективного уровней [3. С. 32]. Третий уровень – когда в душе молчит ее субъективный, экзистенциальный уровень, когда ее деятельность сводится к производству программ, управляющих нашим биологическим и социальным поведением; она оказывается только средством и «надстройкой» по отношению к телу и социальному статусу. Если наши субъективные переживания (творчество, ассоциации, воспоминания, мечты, медитация) воспринимаются не только как инструмент для организации внешней активности, но и как важнейшая самоцель и самоценность, но при этом не обнаруживается присутствие духа, то эгоцентрическое самовыражение достаточно

быстро разрушает душу. Теоретически это четко показал Ж.-П. Сартр, осознав, что объективировавшиеся результаты нашего субъективного творчества отчуждаются от нас, и мы обречены на перманентный сизифов труд.

Говоря проще, мало пережить самоценность своего Я. Путь к духу лежит через переживание самоценности Целого и Другого: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всей душою твоею, и всем разумением твоим... возлюби ближнего твоего, как самого себя» [4]. Выход из сартровского тупика, как показал К. Ясперс, – это путь от экзистенции к трансценденции, объемлющей индивидуальные души.

Но что можно сказать о духе как трансценденции? Для сциентистско-технократического ума, уверенного, что всё можно рассчитать и всем можно управлять, «неподрасчетность» (термин М. Хайдеггера) внутреннего ядра субъективной реальности, как следствие ее уникальности, уже является трудно переваримым допущением. А тут ещё и дух... Дух – это такой уровень бытия, на котором нет ни субъекта, ни объекта, а стало быть, отсутствуют любые свойства и отношения, кроме переживания того, что он ЕСТЬ, его присутствия и самодостаточности. Но это одна из исторически сложившихся трактовок духа. В теологии её называют апофатической: мы ничего не можем сказать о Боге, кроме того, что он есть. К такому пониманию духа близки представления древнеиндийской философии, древнекитайской – учение о Дао, учение Николая Кузанского о Боге, в котором совпадают абсолютный максимум и абсолютный минимум, наконец, непостижимое С.Л. Франка.

Разногласия в понимании духа касаются в основном двух вопросов: во-первых, тождественны ли понятия духа и Бога и, во-вторых, существуют ли всё же их положительные характеристики, т.е. можно ли сказать о них что-то, кроме констатации факта их бытия и присутствия в душе (положительный ответ дает катафатический подход в теологии). Это проблемы исключительной сложности, и те соображения, которые мы выскажем, не претендуют на их решение: это лишь наша гипотетическая трактовка.

С ортодоксальной религиозной точки зрения Бог, во-первых, находится вне мира и над миром и, во-вторых, является личностью, сотворившей этот мир и человека по своему образу и подобию. Пантеисты считают, что Бог находится внутри мира, это как бы душа природы. Обсудим эти проблемы.

Если Бог не подчиняется общемировым закономерностям, то существа, живущие внутри этого мира, ничего не могли бы сказать о нем. У такого Бога нет свойств, и, стало быть, отсутствует и такое свойство, как способность творить. Далее, о каком мире идет речь? Если об известной нам Все-

ленной, возникшей 15–20 млрд лет тому назад в результате «большого взрыва», то можно, конечно, обсуждать гипотезу о том, что этот акт произведен «космическим разумом» (т.е. субъектом, далеко обогнавшим в своем развитии современное человечество). Но при чем тут Бог и религия? Такая гипотеза может быть подтверждена или опровергнута только научными средствами. Если же имеется в виду «мир в целом» как «вся бесконечность», то нетрудно понять, что бесконечность не может иметь ни конца, ни начала. Б. Рассел, рассматривая парадоксы теории множеств, давно показал, что квантор «все» применим только к конечным множествам.

Исходя из сказанного, нам ближе пантеистический подход: духовную основу мира надо искать в нём самом. Но не смешиваются ли здесь душа (характеристика субъекта) и дух (в котором нет ни субъекта, ни объекта)? С нашей точки зрения, можно принять наличие субъективной реальности и за пределами социума. В. Гейзенберг, отвечая на вопрос В. Паули, верит ли он в Бога, попросил переформулировать вопрос в том смысле, что видит он в мире что-то иное, кроме человека, с кем он мог бы общаться как *с* личностью? И на вопрос в такой формулировке Гейзенберг ответил «да», назвав эту внечеловеческую субъективность «центральным порядком» [5]. Как можно представить себе это конкретно? Надо полагать, что речь идет об информационных структурах, определенной симметрии в мире, которая созвучна человеческой душе, о «музыке мира», о размерностях типа золотого сечения. В самом мире существуют противоположные тенденции, поразному структурирующие его элементы, – к возрастанию порядка, гармонии (негэнтропия) или к хаосу (энтропия). На уровне нравственных отношений они предстают как добро и зло; на языке религии обозначаются как пути Бога и дьявола. Растворение поэта в природе, тютчевское «Все во мне и я во всём» – вот пример такого общения с близкими нам настроями идеального аспекта бытия.

Природа, Вселенная предстают при таком подходе не только как объективная реальность, осуществляющая для человека функцию «постава» (термин М. Хайдеггера) вещества и энергии, но и как субъект, как Другой, к которому, говоря языком М. Бубера, можно и должно относиться не как к «оно», вещи, но как к Ты, лицу. В русской философии такое отношение к миру выразилось в принципе софийности: хозяйство, ведущееся человеком, не просто служит удовлетворению его «постоянно возрастающих потребностей», но выступает как космическое явление, как деятельность человека по пробуждению лучших собственных возможностей природы [6].

Итак, пантеизм говорит о душе и, следовательно, указывает только часть духовных основ бытия.

Дух же, с нашей точки зрения, соотносится не с Другим, но с Целым. Другой – это субъект; целое возвышается над противоположностью субъекта и объекта. Поясним это, сопоставив понятия целого и системы. Система в рамках объективной реальности – это такое множество элементов любой природы, качество которого при заданных внешних условиях с необходимостью и достаточностью определяется его внутренней структурой. На этом уровне любая система в принципе структурируема, формализуема и управляема извне. Если же мы перейдем на уровень самоорганизации системы (детерминации в соответствии с внутренними программами), то рано или поздно натолкнемся на принципиально неструктурируемое континуальное начало субъективности. И система предстанет не как *один из элементов какого-то класса* (вещь), но именно как Другой (лицо) в его уникальности и самоценности. На уровне субъективной реальности мы сталкиваемся с тем, что можно назвать *целостностью первого порядка:* система + неструктурируемое спонтанное начало (эта мысль содержалась уже в эпикуровской идее отклонения атома как основе свободы, что отличало его от атома Демокрита, однозначно детерминированного извне; напомним, что Маркс в своей докторской диссертации, посвященной сравнительному анализу иатурфилософии Эпикура и Демокрита, называл атом Демокрита материальным, а атом Эпикура идеальным. Уайтхед аналогичное сопоставление делал относительно атома Лукреция и монады Лейбница. Например, человек как рабочая сила, как определенным образом функционирующий элемент человеко-машинной системы, сполна поддается структурно-функциональному анализу. Но вот *внутренне отношение* двух людей, одинаково исполняющих свои функции в этой деятельности, может различаться вплоть до противоположности, и системному анализу уже не поддается. Именно в этом смысле, как показал Х. Плесснер, человек есть эксцентричное существо, лишенное стабильно запрограммированного центра, и именно поэтому несостоятельна идея «инженерии человеческих душ».

Вещи как элементы объективной реальности объединяются благодаря наличию общих свойств и отношений (объективных законов их взаимодействия). Известная нам часть мира является в этом смысле целым на уровне системы и обладает потенциальной бесконечностью, отражающейся в неисчерпаемости процесса познания.

Но что объединяет *субъектов* и позволяет им понять, сопережить состояние душ, экзистенций друг друга? Только объемлющая их, по выраже-

нию К. Ясперса, трансценденция, *целостный дух.* Мы способны ощутить в себе сопричастность к тому, что делает наш мир *актуальной,* т.е. замкнутой на себя, самодостаточной бесконечностью, пережить себя и Другого как часть этого Целого: «Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда приходит и куда уходит» [7]. В русской философии издавна живет тенденция к разработке концепции «цельного знания», заложенной еще в трудах И.В. Киреевского и А.С. Хомякова, нашедшей более четкое выражение в теории познания Вл. Соловьева и в интересующем нас аспекте блестяще развитой С.Л. Франком. Суть её в том, что отдельное не дано нам вне исходного контекста целого.

С.Л. Франк развивает эту идею посредством анализа соотношения Я, Ты и Мы: «Отношение «я – ты», взятое со стороны его единства, представлено в понятии «мы»... Кроме формы бытия «оно» или «есть» и кроме форм бытия «я есмь» и «ты еси»... существует ещё более глубоко укорененная форма бытия «мы»... В противоположность обычному воззрению *«я есмь» отнюдь не есть первичная... форма «внутреннего бытия», непосредственного самобытия,* а может быть признано лишь частным и производным моментом более глубокого и первичного откровения реальности в форме бытия «мы», ...в котором я существую на тот лад, что *оно есть во мне* или, точнее, что оно есть первичная внутренняя основа самого «я есмь»... В откровении «мы» нам дан радостный и укрепляющий нас опыт внутренней «сопринадлежности» и однородности «внутреннего» и «внешнего» бытия, опыт интимного сродства моего внутреннего самобытия с окружающим меня бытием внешним, опыт внутреннего приюта души в родном доме» [9]. Такое чувство сопричастности к целостности духа Г.С. Батищев удачно назвал «глубинным общением». Оно не содержит никакой «конкретной» информации, но оно есть основа всей духовной (в широком смысле этого слова) жизни.

Вот теперь мы можем охарактеризовать подлинную *духовность как единство души (Я), интерсубъективности (сопереживания, взаимопонимания Я и Ты) и духа «непосредственного самобытия» целого (Мы).* Это означает, что подлинная духовность не есть просто высокий уровень развития каких-либо духовных способностей: интеллектуальных, художественных, «игровых» и т.д. Духовный человек не просто самовыражается, он ориентирован в основе своей и на понимание Другого, ему присуща сопричастность к Целому.

Попробуем представить, как это выглядит на практике и какой характер имеют возможные альтернативы. Это значит, что такой человек способен решать не только субъектно-объектные проблемы (по познанию и преоб-

разованию объективной реальности), но и проблемы, возникающие в субъектно-субъектном общении; решать и те, и другие проблемы не в духе прагматизма, ориентированного на максимум прибыли и престижного признания, но в контексте того резонанса, который возможные решения вызовут в духовной целостности бытия: не *мой* успех, но совместное, *соборное* совершенствование бытия в целом и через это и самого себя.

Такой идеал абсолютно недоступен представителям альтернативных пониманий духовной жизни и, видимо, воспринимается ими как риторика. К примеру, Б. Рассел был, безусловно, умным человеком и тонким аналитиком, но его философия «логического атомизма» не позволяла ему увидеть бытие целого. Научная респектабельность удерживала позитивистов от следующего шага: если целого нет, то почему от *логического* атомизма не перейти к *хаотическому* движению логических атомов? Этот шаг сделали постмодернисты, объявив «войну целому» и идеализировав фигуру «революционного шизофреника». Играй с искусственными симулякрами, функционируй в «тексте», напрочь оттороженном от мира, за пределами социогенных информационных систем («дискурсивных практик»). Это – патология духовности (не случайно же они так упорно отрицают понятие нормы и отстаивают «право иа безумие»).

Итак, либо безответственные игры между Я и Ты (с подспудным превращением их в Оно) при полностью перекрытых каналах глубинного общения с Мы (деградирующие души, не сопричастные духу и выплескивающие патологическую энергию тел), либо понимание духовных основ как *взаимопонимания душ в контексте их сопричастности Духу.* Мы сформулировали исходиый образ духовных основ, в соответствии с которым должно строиться образование. Читатель видит, насколько далек этот образ от модельных представлеиий традиционных знаний и инновационных приемов в решении субъектно-объектных задач. Это *целостный* образ.

Теперь попробуем структурировать провозглашенное единство. Характер отиошений между душой и духом в самой общей форме выражается в *фундаментальном настрое* культуры и личности. Так, согласно М. Хайдеггеру, созерцание того, как «ничто ничтожит», неясность ответа на вопрос о том, «как в этом океане ничто вообще возможно нечто, порождает фундаментальный настрой *ужаса.* По сути, это выражение факта покинутости духом, безблагодатности. Мир опасен, чужд и враждебеи человеку, и человек отвечает агрессией. Культура Запада фундирована настроем *воли к влас-*

ти. А поскольку личности чувствуют себя «атомами» вне целого, постольку рождается индивидуальный настрой на конкуренцию, которая только в силу утилитарных соображений смягчается идеей равенства перед законом. Возможен и совершенно другой фундаментальный настрой – *воли к любви,* открытости и доверия, принятия мира, стремления жить *с* миром, а не против него, настрой *соборности.*

Ценности оказываются как бы точками кристаллизации исходного фундаментального настроя. Следует помнить, что термин «ценность» употребляется в двух смыслах: *предметном* и *субъектном.* В первом смысле ценности – это явления, значимые для субъекта. Например, мы говорим о материальных ценностях, находящихся в данном здании, о художественных ценностях, сосредоточенных в музее, и т.п. Предметные ценности есть *результат* человеческой деятельности или природных взаимодействий. Во втором смысле ценности есть определенное *состояние, форма внутренней духовной жизни.* Понятно, что в контексте данной работы мы имеем в виду, прежде всего, именно этот второй смысл. Между тем в гуманитарных текстах приходится часто сталкиваться с недоразумениями трояkого рода. Во-первых, не рефлектируется различие указанных выше смыслов термина «ценность» (порой в пределах одной и той же страницы); во-вторых, даже если термин употребляется в субъектном смысле, то остается неясным его различие от других состояний нашего внутреннего духовного мира: например, от потребностей и интересов. В-третьих, некоторые авторы вкладывают в понятие «ценность» только *положительный* (разумеется, с их мировоззренческих позиций) смысл. Попробуем эксплицировать интересующее нас понятие так, чтобы избежать подобного рода недоразумений.

Подойдем к определению понятия «ценность» (в субъектном смысле) *функционально,* т.е. выявив его специфическую роль в организации духовного мира и человеческой деятельности. Потребности исполняют роль непосредственного импульса, побуждения к деятельности; возможности субъекта дают ему в руки средства для удовлетворения потребностей. Но чем сложнее жизнь общества и личности, тем чаще мы попадаем в ситуацию, когда потребности и возможности их удовлетворения многообразны, явно *неравноценны* и порой противоречат друг другу вплоть до взаимоисключения. Иными словами, требуются их *ранжирование* и *выбор* между ними.

Решение названных задач как раз и обеспечивается ценностями. В зависимости от того, что является базовыми ценностями субъекта (общества,

группы, личности), потребности и возможности оцениваются как более или менее предпочтительные или вообще неприемлемые. Читатель может сам мысленно проиграть возможные ситуации, когда при наличии одинакового набора потребностей и возможностей субъекты придут к совершенно различным решениям, исходя из различия в их базовых ценностях. Допустим, требуется принять политическое решение, когда потребности избежать вооруженного конфликта достаточно сильны, а возможности победы в случае его развязывания проблематичны. При этом один субъект является «прагматиком» (его базовые ценности – выгода и безопасность), а другой – «романтиком» (его базовые ценности – верность долгу и честь). Другой пример. У исследователей и специалистов по внедрению есть и потребность и возможность довести до конца определенные научные исследования и внедрить их результаты в практику. Но одни из них ориентированы, прежде всего, на ценности власти и успеха, а другие – на совершенствование бытия в целом и ответственность за свои поступки в этом процессе. Нетрудно видеть, что в обоих случаях выборы будут абсолютно разными, причем их субъекты окажутся искренне неспособными понять аксиологические аксиомы (ценности) друг друга. Нетрудно дать также исторические и современные интерпретации подобных ситуаций от отношения к разработке ядерного оружия до конфликтов в Югославии и на Кавказе.

Очевидно, во-первых, что набор подобных ценностей (начиная с классического: добра, истины и красоты) неизмеримо у?же и устойчивее постоянно изменяющихся и обновляющихся потребностей и способов их удовлетворения. Во-вторых, этот набор всегда специфичен для культур и личностей определенного типа. Так, мы можем говорить о базовых ценностях «фаустовской» культуры Запада: власть над миром и максимальный успех; о ценностях древнекитайской культуры «недеяния»; о мере как высшей ценности античной культуры; о различиях базовых ценностей религиозной и атеистической культур: служение Богу или самореализация человека «без заранее установленного масштаба» (К. Маркс) и т.д. В-третьих, для данного субъекта, пока он остается самим собой, сохраняет свое интегральное качество, базовые ценности остаются аксиоматичными, сами собой разумеющимися, не подлежащими критике вплоть до возникновения кризисной ситуации, чреватой сменой качества. Так, гедонист может поверить в Бога, а верующий разувериться в нем; но это значит, что субъекты изменят качество своего отношения к жизни в результате определенного кризиса ценностей. А это требует *революции* – во внутреннем мире и/или в окружа-

ющих условиях. Без непосредственной «революционной ситуации» переоценкой ценностей занимаются только философы, ибо рефлексивная позиция составляет сущность их статуса.

Итак, *ценности* есть такая форма бытия внутреннего духовного мира, которая является исходным основанием выбора и ранжирования потребностей и возможностей, целей и средств человеческой деятельности, непререкаемым для субъекта определенного типа. Такого рода подход пропагандируется и развивается, начиная с 1979 г. Никакой реакции на него со стороны философов не было получено (зачем им решения, предпочтительнее вести бесконечные словопрения...), а путаница продолжается.

Такое определение ценностей является *категориальным,* т.е. отражает характеристику, универсальную и сущностную для любых человеческих субъектов. Следовательно, ценности имеют и идеальные субъекты и преступники. Различие между ценностью и «антиценностью» значимо лишь с позиций определенного мировоззрения. Понятно, что, скажем, ценности законопослушных граждан и сознательных нарушителей меняются местами. Но это не означает, что мы принимаем модный плюрализм и абсолютизацию относительности: каждый, мол, прав по-своему. Мировоззрения и системы ценностей могут быть объективно ранжированы в зависимости от *реальных последствий,* к которым ведет их принятие. И тогда мы можем говорить о *подлинных* ценностях, по отношению к которым другие представления будут располагаться от менее совершенных до антиценностей. Так, преступные ценности объективно ведут к разрушению не только общества и окружающей среды, но в конечном счете – душ и тел самих их носителей, и потому, будучи ценностями для этих последних, они не могут стать категорическим императивом для всех людей. Заметим, что аналогичная ситуация имеет место в отношении понятий типа «культура», «добро», «красота» и т.п. В *категориальном* плане данные характеристики присущи любой социальной системе от самой совершенной до изуверской секты или мафии. Но *мировоззренчески* их содержание неравноценно, и мы имеем право (и должны!) говорить не просто по поводу *различных представлений* о культуре, добре, красоте, но об их подлинности, степени совершенства и неподлинности, располагая их между полюсами гармонии и всеразрушающего хаоса как следствий нашего выбора.

В предметных ценностях как результатах человеческой деятельности опредмечиваются не только наши цели (идеальные образы результата) и средства их достижения, но и – при более глубоком подходе – базовые субъек-

тные ценности (сравните, к примеру, типы культур, где центрами городской застройки оказываются укрепленный замок, храм, больница, рынок или что-либо ещё). Базовые ценности, *даже если мы не осознаем это,* фактически являются ядром, организующим нашу деятельность, «притягивающим» к себе соответствующие потребности и возможности, цели и средства. За множеством конкретных (экономических, технических, управленческих и других) целей и технологий стоят более фундаментальные образования, в основе которых лежат базовые ценности. Таким образованием является *идея,* под которой мы понимаем ценности, фундированные знанием о принципиальных сущностных возможностях их реализации, идея дает предельно краткий ответ на вопрос о стратегической направленности решения определенной проблемной ситуации с позиций определенных базовых ценностей.

Естественно, речь идет о самом широком *культурологическом* понимании термина «идея», т.е. об идее, относимой не к какой-либо частной области деятельности («мне пришла в голову идея, как сделать то-то и то-то»), но о стратегической основе деятельности субъекта в целом (идея построения определенного типа общества или формирования человека в отличие от идеи решения, скажем, конкретного технического затруднения) [9]. Иными словами, мы имеем в виду идею в том смысле, в котором употреблял этот термин Достоевский, утверждая, что без высшей идеи не могут существовать ни человек, ни нация.

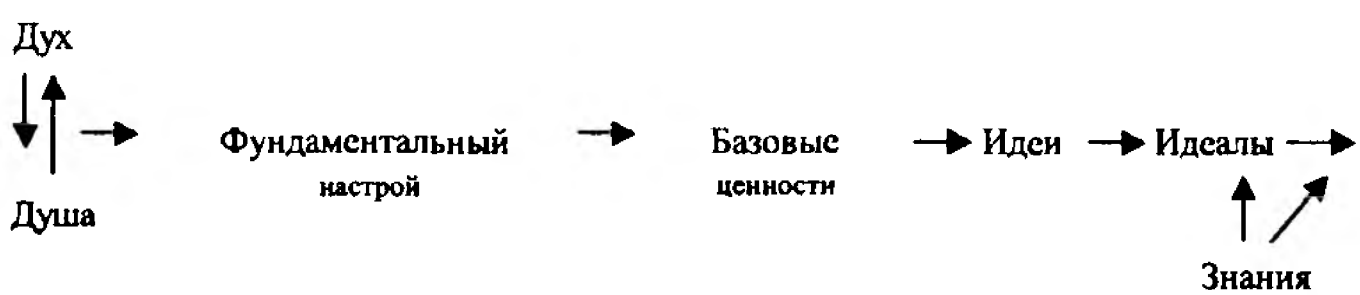
Например, базовые ценности свободы самореализации и власти над миром, опираясь на определенные научные знания относительно объективной реальности, приводят в XVII–XIX вв. к идее, согласно которой человек, рассчитывая только на свои знания и силы, способен построить «рай на Земле». Данный пример показывает как отличие идеи от возможностей, так и *ответственность* за пропаганду идей такого рода. Действительно, наука свидетельствует, что человек *очень во многом* может улучшить условия своей жизни. По «рай на Земле» не получился, а попытки его построить приводили подчас к самым ужасающим последствиям именно потому, что идея эта была *недодумана.* Не были достаточно четко сформулированы лежащие в её основе базовые ценности и не были отрефлектированы реальные последствия их воплощения в жизнь. У нас нет возможности подробно остановиться здесь на этой проблеме, но предложим читателю для размышления классические наборы соответствующих ценностей: «Свобода, равенство и братство» (Какая свобода? Реализуемо ли равенство? Возможно ли «братство» в рыночном обществе?). «Прыжок из царства необходимости в царство свободы» (Красиво, но,

опять-таки, какой в этом смысл, если под свободой понимать «осознанную необходимость»?). «Кто был ничем, тот станет всем» (но грабеж и разделение награбленного не могло кончиться ничем другим, кроме появления «номенклатуры», возжелавшей новой «прихватизации»).

Итак, идея, чтобы не быть теми добрыми намерениями, которыми вымощена дорога в ад, должна быть четко отрефлектирована и обоснована, без чего любое мировоззрение превращается в набор лозунгов, по своему усмотрению используемых «прагматиками» для одурачивания «электората». А уже затем предстоит конкретизация идеи, её развертывание в *систему идеалов,* которая представляет собой последовательное развитие идеи применительно к основным областям, конституирующим человеческое отношение к миру (идеалы человека, мироустройства, устройства общества, человеческой деятельности в аспектах познания, преобразования, общения и т.д.). *Идеал* есть, таким образом, представление о должном, фундированное знаниями о возможностях сущего.

Без такого обоснования он, также как и идея, легко превращается в безответственные мечтания или набор лозунгов. Нетрудно видеть, к примеру, что большевики, захватив власть в России (по принципу «ввяжемся в бой, а там посмотрим»), не имели ни четких идеалов устройства социалистического общества (о чем свидетельствуют метания от «военного коммунизма» к нэпу и характер ликвидации последнего); ни системно развитого идеала «нового человека» – чего стоит его заключительная формула: физическое совершенство, нравственная чистота (?) и духовное богатство (?); ни определенных эстетических идеалов (у Ленина в этом плане был лишь здравый смысл, порой верный, но чаще ограниченный, у Луначарского, наркома просвещения, явно не было продуманной концепции, а от имени «эстетики будущего» выступали все кому не лень: от безумцев до проходимцев); ни реального раскрытия хорошей идеи экономической регуляции по принципу «каждому по его труду» и т.д. и т.п. Так чему же мы удивляемся, что исторический эксперимент провалился?!

Итак, общая структура духовного основания человеческой деятельности в целом приобретает такой вид:



Система образования целостного человека будет целостной только в том случае, если все звенья этого пути пройдены так, что их можно дальше конкретизировать в систему целей и средств по формированию знаний, умений, социального управления и обеспечения, методов и методик, через которые опредмечивается соответствующее духовное основание.

Попробуем сделать некоторые шаги в этом направлении, т.е. наполнить определенным содержанием выявленную выше структуру духовных основ образования. Центральная идея – *целостный человек в целостном мире* – естественно вытекает из определенного фундаментального настроя, фундируется определенным набором базовых ценностей и раскрывается в системе идеалов. Разработка такой системы требует очень серьезных коллективных усилий, и мы здесь не претендуем на большее, чем наметить общие исходные контуры [10].

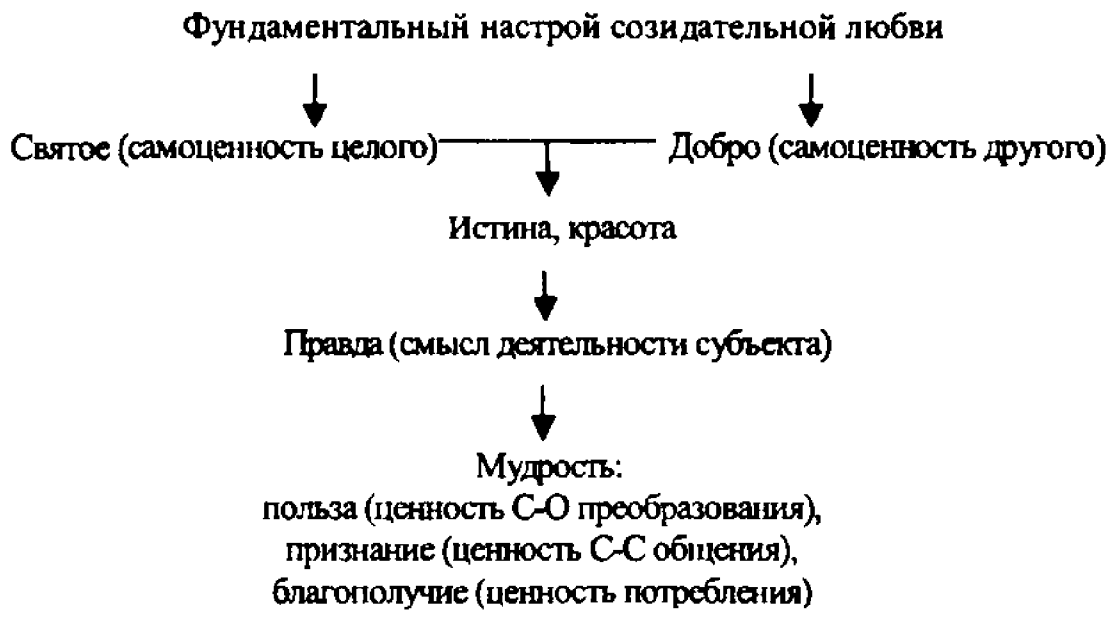
Идея целостности (человека, его деятельности и её результатов, т.е. человеческого бытия, его события с миром и, следовательно, мирового бытия) есть проявление одной из двух полярных противоположностей человеческого бытия. Сокровенная суть последнего – в возможности *творящего выбора,* т.е. отсутствии полной биологической, социальной или божественной запрограммированности. Человек способен *доопределять* бытие, т.е. не просто выбирать между предоставленными ему объективными возможностями, но в самом процессе выбора (говоря языком синергетики, в точке бифуркации) создавать новые возможности и превращать их в новую действительность. С точки зрения *направленности* этого созданного человеком нового бытия оно (и, следовательно, сами выбор и творчество) увеличивает в мире сумму добра или зла или, если перейти с языка этики на язык теологии, служит Богу или дьяволу, или, выражаясь языком современного естествознания, способствует реализации негэнтропийных или энтропийных тенденций (ведущих к возрастанию гармонии или хаоса). Мы делаем акцент на моменте «взаимопереводимости» этих трех языков. Разумеется, такой подход может вызвать весьма серьезные возражения, но здесь появляется возможность обсуждать данную проблему. Понятно, что целостность в отличие от её разрушения – есть выражение первого типа выбора (добра, бога, негэнтропии).

Надо, конечно, подчеркнуть, что это именно *свободно избираемая* целостность, т.е. не навязанное извне единообразие, но *гармония синтонных друг другу и своему высшему единству субъектов.* В свете этого также совершенно ясно, что основой такой гармонии может быть лишь взаимодополня-

ющий диалог и сотворчество душ друг с другом и с духом. А это, в свою очередь, возможно лишь в том случае, когда в этих душах *доминирует не фундаментальный настрой на власть и деструкцию, но на любовь и доброе созидание,* т.е. на добровольно принимаемое совместное Общее дело (не взаимовыгодный бизнес!), или, говоря предельно кратко, на *соборность* бытия (соборность снимает в себе положительные моменты и индивидуализма, и коллективизма, признавая не приоритет одного из двух иачал, но паритет и самоценность, взаимодополнительность индивидуального и целого, монады и универсума).

С защищаемой здесь точки зрения любовь, во-первых, не сводится к одностороннему принятию Другого и Целого, но обязательно предполагаѐт взаимность: любовь друг к другу. В самом деле, если кто-то добровольно признает самоценность Другого и Целого, а с их стороны встречает субъектно-объектное отношение (использование как средства или отношение как к помехе), то исчезает сама суть соборности: *вместе,* не против. В «лучшем» случае мы имеем тут трагическую ситуацию. Тем более сомнительной представляется любовь к врагу, понимаемому не в качестве абстрактного «человека вообще», но как конкретного носителя, субъекта зла. Другое дело, что борьба со злом не должна порождать злобу и мстительность, это необходимая хирургическая операция («сопротивление злу силой», по формуле И.А. Ильина), но и о непротивлении, а тем более о любви говорить в такой ситуации вряд ли уместно. Во-вторых, любовь носит деятельностный, творческий характер: вместе улучшать бытие и самих себя, беря на себя ответственность за неизбежный риск и отнюдь не гарантированный happy end.

Такой фундаментальный настрой задает вполне определенное содержание базовым ценностям, которые образуют следующую систему [11]:



Смысл этой системы заключается в следующем. Во-первых, ценности святого и добра задают направление поискам истины и красоты. Во-вторых, только во взаимодействии правды (смысла деятельности субъекта) и объективно истинного знания возможна подлинная мудрость, как основа деятельности в целом. В-третьих, характер пользы, признания и благополучия задается мудростью, т.е. целостным взглядом на бытие человека в мире. В-четвертых, и это самое главное для нас: не частичная модель, «натаскивающая» на получение полезного эффекта, признания и благополучия, содержание которых также задано случайными, частичными критериями, но именно как целостный образ человека, способного укрепить целостность бытия.

Конкретизируем сказанное. Обозначенной выше цели может послужить идея Академии Горя и Радости, высказанная в «Туманности Андромеды» И. Ефремова. Это учреждение будущего, по замыслу автора, ведет учет последствий человеческой деятельности с точки зрения того, что «только при возрастании радости... считалось, что развитие общества идет успешно» [12. С. 200]. Если распространить такой подход с состояния общества на бытие в целом, испытывающее воздействие человека, это значит, что каждое действие оценивается не только с позиций достижения его непосредственного результата, но и гораздо глубже: с точки зрения его *вклада* в разработку и реализацию целостной стратегии, обеспечивающей минимизацию хаоса и энтропии в личности, обществе и природе.

Иными словами, оценка любого человеческого предприятия не должна ограничиваться традиционной технико-экономической экспертизой, т.е. подсчетом соответствующего максимального эффекта при минимальных затратах. Такая *технико-экономическая* экспертиза может касаться не только субъектно-объектного преобразования, но также субъектно-субъектного общения и потребления любого рода. Мы имеем в виду различные социальные технологии (от обработки электората до советов Д. Карнеги), обеспечивающие максимум признания, и технологии, обеспечивающие максимум потребления (реклама в самом широком смысле этого слова). С точки зрения «стоящих на земле» прагматиков всего этого более чем достаточно для образования человека, приравненного к грамотному специалисту.

Однако современность властно требует также оценки другого уровня *экологической* экспертизы, т.е. учета не только эгоцентрических нужд человека, но и состояния окружающей среды, которое имеет место в результате удовлетворения этих нужд. И такой учет с неизбежностью повышает *уровень целостности* оценки и принимаемых на её основе решений. И, нако-

нец, необходимо подключение ещё одного уровня – *гуманитарной* экспертизы [13], учитывающей воздействие соответствующего предприятия на человеческие отношения, на *духовную атмосферу* (пневматосферу, как предлагал назвать П. Флоренский то, что у В.И. Вернадского получило наименование ноосферы).

Такая тройная экспертиза предполагает оценку состояния и перспектив развития техносферы, социосферы, биосферы и пневматосферы в их *взаимодополняющем единстве,* т.е. с позиций *оптимизации* их соотношения на пути к возрастанию *развивающейся гармонии* («становящегося всеединства», по Вл. Соловьеву).

Практическим следствием такой направленности в формировании целостного человека является то, что от образованного человека требуются не просто техническая грамотность и развитие инновационных способностей, но *в их основе* глубоко укоренившееся *чувство меры* и *ответственность за поступок* как неповторимое событие, изменяющее бытие. А ведь именно этих интенций и не хватает современной цивилизации, стремительно увеличивающей свои шансы на глобальную катастрофу. *Неумеренность и безответственность во всём при колоссальной технической вооруженности* – именно эти «человеческие качества» [14] способны погубить человечество.

Эта неумеренность и безответственность резюмируется в достаточно простой «идее»: *должна быть удовлетворена любая потребность, если действия по обеспечению её удовлетворения приносят прибыль (желательно по максимуму).* Такая установка формирует соответствующую моду и имиджи, которые и задают «норму» производства и потребления. В современной России, к примеру, это звучит так: «Жить, как европейцы (американцы)». Понятно, что при такой искусственной гонке на максимум неизбежно нарушается мера, гарантирующая целостность личности, общества и природы (разумеется, мы понимаем, что развитие как смена качеств всегда связано с нарушением меры; но такая смена не должна затрагивать фундамент человеческой и природной целостности; образно говоря, расщепление атома не должно вести к тотальной гибели живого). Противостоять этому может только такая организация человеческой жизнедеятельности, в основу которой положена идея *оптимума* – достижения оптимальной гармонии самого человека, его отношений с миром и окружающей средой, позволяющей сохранить и развить их целостность. Идеи оптимума (меры) и целостного человека в целостном мире естественно сопряжены с идеей ответственности за свой выбор и творчество: добровольно принимаемая ответственность перед собой и миром за самим собой

сделанный выбор. Итак: *ответственное творчество целостного человека в целостном мире.*

Далее эта идея разворачивается в систему идеалов, формирующих предельное должное состояние человека, общества, природы, человеческой деятельности в её основных предметных сферах. Эта система идеалов образует *мировоззрение.* Мы глубоко убеждены в том, что только системно развитое мировоззрение может послужить адекватной духовной основой образования.

Самое непосредственное воздействие на организацию системы образования оказывают такие компоненты мировоззрения, как *идеал человека,* идеал общих *принципов человеческой деятельности* и идеал, задающий норму такой сферы жизнедеятельности как *формирование человека* [11. С. 197–212]. Системное раскрытие этих идеалов требует ещё очень значительных усилий и разработок. Здесь мы ограничимся некоторыми пояснениями, характеризующими их общую направленность.

Человек есть единство природного, социального и психологического уровней (тела, социальных ролей и души) [11. С. 59–106]. Собственные тенденции этих уровней различны и могут вступать в отношения противоречия вплоть до взаимоисключения. Идея целостности состоит здесь в таком согласовании этих тенденций, когда акцент делается на возможность их взаимного дополнения. И тогда *норма* предстает как постоянно изменяющееся их соотношение, основанное на сознательных *взаимных уступках,* что позволяет найти оптимальную меру. Ни носитель здорового тела самого по себе, ни трудоголик, ни эгоцентрик, оглушенный собственными душевными переживаниями, не могут быть идеалами. Приемлемо только соразвитие этих трех начал на основе постоянного глубинного общения души и духа.

Целостный идеал человеческой деятельности также основывается на взаимном дополнении всех её видов, выражающих сущностные возможности человека [11. С. 131–140]: преобразования, общения, познания, эстетического освоения действительности, религиозного отношения к миру и др. Стало быть, ни утилитарная деятельность (польза превыше всего), ни эстетическая (соответствующее отношение к красоте), ни религиозная (соответствующее отношение к святому) и т.д. не могут претендовать на абсолютное доминирование. Только оптимальный вклад каждой из них в *любое дело* на основе объединяющего их мудрого отношения к миру может приблизить к идеалу. Сравните с этим, допустим, частичные «идеалы» человеческой деятельности прагматика-хозяйственника, самовлюбленной артис-

тической натуры, увлеченного идеальными конструкциями ученого, конформиста, «следящего за модой», религиозного фанатика и т.д. и т.п.

Что касается идеала формирования человека, то, прежде всего, хотелось бы обратить внимание на два взаимосвязанных момента: роль целостной среды, способствующей формированию целостного человека, и примат *самоформирования* в любой среде. Это значит, что никакие отдельные фрагменты благоприятных условий (отличное финансирование, оборудование, высокая квалификация преподавателей и т.д.) не гарантируют целостного эффекта без учета того, в каком направлении работает среда, окружающая формирующегося человека, взятая в целом, и каков его собственный выбор в решающих «точках бифуркации». Благоприятная среда не является абсолютной детерминантой соответствующего эффекта, но доминирующий в ней положительный фундаментальный настрой способствует положительному выбору. Причем следует подчеркнуть, что это содействие глубокими корнями уходит в *подсознательные* процессы. Если на подсознательном уровне нет чувства меры и ответственности, то любые рациональные построения, в том числе и осуществляемые самим формирующимся человеком, чаще всего остаются благими пожеланиями.

Но это не означает, конечно, отрицания роли сознания. Речь о другом: сознание осуществляет планирование и контроль на основе честной рефлексии (самосознания, не боящегося вступить в конфликт с *Я*-образом) и адекватного понимания окружающей среды; но эти его усилия должны быть фундированы соответствующим настроем и ценностными ориентациями, работающими (лучше сказать *живущими)* уже на уровне подсознательного. Только так человек может взять лучшее среди образцов окружающей среды и сам строить своё *Я* в процессе самоформирования. Можно подытожить сказанное таким образом: *формирование человека - это создание благоприятных условий для его самоформирования.*

Рассмотренная выше структура духовных основ образования действует и должна быть усвоена любым действительно *образованным в соответствии с образом целостного человека в целостном мире* человеком независимо от конкретной области его деятельности, от характера его специальных знаний. Вот тут-то и может возникнуть вполне естественное недоумение: не потесним ли мы таким образом формирование *специалиста?* В ответ хотелось бы обратить внимание на три момента.

Во-первых, надо отчетливо и ответственно ответить на следующий вопрос: человек для специалиста или специалист для человека? В самом деле,

если человек сделает свой жизненный выбор в пользу зла, то чему будут служить его, допустим, блестящие способности и отличная специальная подготовка? Очевидно, что целостное образование формирует и положительно направленную личность, и хорошего специалиста, но так, чтобы обеспечение служения специальных знаний и навыков человеческим ценностям не перекладывалось бы полностью на чьи-то плечи вне учебных заведений (семью, общественные организации и т.д.).

Во-вторых, в учебном заведении задача формирования духовных основ *непосредственно* стоит прежде всего перед блоком гуманитарных дисциплин – это их *основная собственная задача.* Если они её не решают, то, действительно, лишь отнимают драгоценное время у дисциплин специальных. Следовательно, проблема заключается в обеспечении соответствующего содержания гуманитарных дисциплин, уровня их преподавания и установления их оптимальной доли в общем объеме изучаемых дисциплин.

В-третьих, *опосредованно* задача формирования духовных основ должна решаться как в процессе преподавания любых специальных дисциплин, так и через культивирование соответствующей духовной атмосферы, образцов поведения, характера межличностных отношений. Это значит, что преподавание любой дисциплины должно отвечать не только на вопрос, *как* решать специальные задачи, но *во имя чего,* каков вклад соответствующей сферы деятельности в Общее дело совершенствования человеческого и мирового бытия. Это, разумеется, предполагает высокую общую культуру преподавания. Что касается духовной атмосферы, создаваемой реальным поведением любого участника образовательного процесса, то здесь мы ещё раз должны подчеркнуть: не просто хороший специалист, но цельная личность должна служить нам идеальным ориентиром.

Ознакомившись с предлагаемой концепцией, читатель может воскликнуть: «Как всё это далеко от реальной жизни!» Совершенно верно: очень далеко. Ровно настолько далеко, насколько вообще современная индустриальная и постиндустриальная цивилизация далека от идеалов целостности. Но мы снова оказываемся перед выбором: либо смириться с тем, что есть, и приспосабливаться к несовершенному сущему, либо двигаться в стратегическом направлении, которое задается идеальным должным. И здесь предстоит пройти по «лезвию бритвы»: не предавать идеалы и в то же время не заниматься очковтирательством, беря на себя обязательство по их немедленному внедрению (что было так характерно для предшествующего этапа развития нашего общества).

Требуется другое: поставить перед собой большую цель, но двигаться к ней, ответственно сознавая те возможности, которые предоставляются реальными условиями нашей деятельности. Меньше всего мы имеем в виду пресловутое финансирование и т.п. (разумеется, нисколько не умаляя роли этого *внешнего* обеспечения). Говоря о системе образования, мы прежде всего думаем об обеспечении *внутреннем:* общенациональных и профессиональных традициях, достигнутом уровне культуры, творческих возможностях создания целостной духовной атмосферы как духовного основания образования.

Литература

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
2. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. Ч. 2: Онтология. СПб., 1999.
3. Франкл С.Л. Духовные основы общества, введение в социальную философию. М., 1992.
4. Евангелие от Матфея. Гл. 22: 37, 39.
5. Гейзенберг В. Физика и философия: Часть и целое. М., 1989.
6. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. М., 1991.
7. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? СПб., 1994.
8. Евангелие от Иоанна. Гл. 3: 8.1.
9. Франк С.Л. Непостижимое. М., 1990.
10. Актуальные проблемы философии и социологии образования. Томск, 1998.
11. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. Ч. 3: Антропология. СПб., 1999.
12. Ефремов И.А. Соч. Т. 3, кн. 2. М., 1971.
13. Сагатовский В.Н. Ценностное основание гумаинтарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможностн и перспективы. Новосибирск, 1992.
14. Печчеи А. Человеческие качества. М., 1980.

2. КАЛОКАГАТИВНЫЙ* ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА

2.1. НРАВСТВЕННОСТЬ И МОРАЛЬ КАК ВЫСШИЕ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ

Политики и общественные деятели не стесняются скороговоркой провозглашать лозунги, где через запятую идут «этика, нравственность, мораль» (в общем, что-то хорошее, но далекое от «реальной жизни»). В обыденном сознании, да и в рассуждениях многих гуманитариев по существу ставится знак равенства между нравственностью и «хорошими нравами». Марксисты к тому же подчеркивают сугубую относительность того и другого: в некоторых первобытных племенах стариков уважали, в других убивали; всё, мол, зависит от социально-экономической ситуации. Но это неизбежно ведет к редукционизму, т.е. к сведению роли морали и нравственности к обслуживанию какой-либо более фундаментальной формы человеческого бытия. По Ленину, нравственно то, что способствует победе коммунизма; у утилитаристов – то, что принимается из соображений общей пользы», у религиозных деятелей – то, что следует из велений Бога, и т.д. Конечно, мораль и нравственность могут быть и являются полезными как в социальном, так и в личностном плане, они религиозно обосновываются, но где же их значимость самих по себе, не только как средств, но и как высших ценностей?

Пытаясь разобраться в этих проблемах, сформулируем исходные тезисы, которые в дальнейшем будут обоснованы и конкретизированы.

1. Понятия «нравственность» и «мораль» чаще всего употребляются как синонимы. В тех же случаях, когда в эти термины вкладывают разное со-

---

* Калокагатия (от греч. Kalos – прекрасный и agathos – нравственно совершенный) – одно из центральных понятий античной эстетики, обозначающее гармонию внешнего и внутреннего, которая яаляется условием эстетического отношения человека к миру.

держание, пока что не удалось выработать общепринятой позиции. В определенном контексте действительно данные термины можно не различать (ниже мы укажем соответствующие критерии). Но при более строгом подходе мораль и нравственность представляют собой разные уровни общения (субъектно-субъектных отношений), и мы предложим определенное понимание их различия. При этом окажется, что на вершине иерархии ценностей общения нравственность и мораль взаимно дополняют друг друга.

2. Нравственность и мораль есть высшие и не так уж часто встречающиеся формы общения. Ни добрые обычаи сами по себе, ни рационально обоснованные нормы взаимовыгодных отношений, ни переведенное во внутренний план (интериоризированное) общественное мнение не относятся к рассматриваемым нами формам.

3. Каждая сущностная форма человеческого отношения к миру ориентируется и организуется определенной базовой ценностью. Для познания таковой ценностью является истина, для эстетической деятельности – красота, а для морали и нравственности – соответственно добро и долг. Базовые ценности и организуемые ими виды деятельности, естественно, взаимодействуют, но ни одна из них не сводится и не выводится из другой. В определенном отношении они действительно выступают как средства, усиливающие друг друга, но в сущности своей они самоценны. Поэтому наш основной враг – это редукционизм, а главная задача – понять долг и мораль, добро и нравственность в их сущностной специфике.

4. Ценности и сущность форм человеческой деятельности самоценны в том смысле, что каждая из них вносит свой неповторимый вклад в целостное поведение человека. По той роли, которую они играют в формировании этой целостности, они не равны. Так, в марксовой модели общества, сводимого к общественно-экономической формации, нравственность, как одна из форм надстройки над экономическим базисом, по определению, не может оказаться на вершине иерархии ценностей при ответе на вопрос, во имя чего мы занимаемся экономической, политической, юридической и другими видами деятельности. В защищаемой нами концепции предлагается совершенно однозначный ответ: во имя торжества добра над злом, на основе верности долгу и с привлечением в качестве «приводных ремней» других «надстроечных и «базисных» форм. Добро предстает не как жалкое укрытие слабых (позиция Ницше), т.е. не как фиговый листок, прикрывающий для легковерных жадную «волю к власти» (тот же Ницше), но как вершина иерархии (в единстве с долгом) ценностей, организующих

субъектно-субъектные отношения и опосредованно – человеческую деятельность в целом.

Но что такое добро и долг? Ответить на этот вопрос также нелегко, как ответить на такие же вопросы относительно истины и красоты. Но если не сделать этого хотя бы в первом приближении, то все высказывания, содержащие данные термины, окажутся риторическими фразами. Для прояснения сформулированных выше тезисов надо, прежде всего, показать, что такое общение, какова его общая базовая ценность, а затем проследить уровни общения как ступеньки на пути к его высшим формам – морали и нравственности.

Под общением мы понимаем любые субъектно-субъектные (С-С) отношения, в которых один субъект добровольно или вынужденно относится к взаимодействующей с ним стороне так же, как к субъекту. Субъект, в отличие от объекта, действия которого детерминированы извне (объективными законами), имеет внутреннюю детерминацию, действует по собственной программе. Чтобы овладеть объектом, достаточно знать объективные законы его функционирования и развития. Чтобы добиться успеха в С-С отношениях, надо понимать, чего хочет и как намерен действовать другой субъект. От объекта мы добиваемся пользы (базовая ценность субъектно-объектной деятельности преобразования), от субъекта – признания, которое является базовой ценностью С-С общения. В любом случае в той или иной форме он должен признать в нас субъекта. При этом субъектом может выступать как отдельная личность, так и любая социальная группа и общество в целом. А если мы видим внутреннюю спонтанную самоорганизацию за пределами человека, то и к природе можно относиться как к субъекту.

Проявления С-С отношений очень разноплановы. Любовь к яблочному пирогу и умение его приготовить – это С-О отношения. А вот в С-С отношениях может иметь место и бескорыстная любовь как признание самоценности внутреннего мира и бытия другого субъекта (и ожидание от него такого же отношения), так и основанная на зависти и ненависти необходимость понять программу субъекта-врага – понять, чтобы победить, превратить в объект. Этим примером мы обозначили низший и высший уровни общения. И там, и там мы стремимся к признанию как идентификации себя с определенной группой людей. В первом случае – к приобщению себя к числу любящих и любимых; во втором – к признанию себя победителем, идентификации себя с теми, кто имеет власть («пусть не любят, но зато боятся»). Разница колоссальная, но в рамках фундаментального общего вынужденно или

от души, но мы имеем дело с субъектом, а не с объектом, с «лицом», по терминологии М. Бубера, а не с «вещью».

У признания есть, однако, и ещё одна сторона: в общении мы не только приобщаемся к определенной группе, идентифицируем себя с ней («я признан как специалист другими специалистами»), но и осуществляем самоидентификацию, т.е. утверждаемся в своей самостоятельности и состоятельности в таком-то качестве – самоутверждаемся («я почувствовал себя настоящим специалистом, приобрел уверенность и веру в себя»). Самоидентификация (самопризнание) может осуществляться на тех же уровнях, что и признание («я способен властвовать» – «я способен любить»).

Итак, на самом низшем уровне общения один субъект вынужден увидеть в своем сопернике также субъекта, но в пределе он стремится превратить эти вынужденные С-С отношения в С-О и самоутвердиться через это превращение. Символическим примером такого уровня общения может служить шахматная игра: чтобы поставить противнику мат, т.е. навязать свою программу, надо хорошо представлять его собственную программу, т.е. относиться к нему как к субъекту. Назовем этот уровень уровнем рефлексивных игр. Признание модифицируется здесь в форме власти: переиграть партнера (в спорте, политике, повседневном общении и т.д.).

Но установление власти одного субъекта над другим всегда чревато жаждой реванша, восстанием со стороны последнего («Кто был ничем, тот станет всем»). Регуляция общения не может строиться только на властных отношениях, она требует каких-то более стабильных средств, где нет такой яркой выраженности неравенства взаимодействующих субъектов. Этого удается достигнуть на следующем – неформально-традиционном уровне С-С отношений. Его базовой ценностью является такая модификация признания, как общепринятое. Эта ценность в разных исторических и функциональных ситуациях может выступать в форме обычаев и традиций, неформальных норм («следовать освященному авторитетом», «быть как все» или «не хуже других», «так принято», «это престижно» и т.п.).

Общепринятое устанавливается стихийно, его требования могут носить как положительный, так и отрицательный характер. Обычаи, к примеру, могут гарантировать и почтение к старшим, и уничтожение тех, кто пережил активный возраст. Но дело в том, что эти гарантии исключительно прочны только в тех ситуациях, в которых сложились соответствующие нормы. История показывает, как быстро многие люди теряют, казалось бы, замечательные нравственные установки, попав в иную ситуацию: соприкоснове-

ние первобытных народов с современной цивилизацией, процесс раскрестьянивания, массовой урбанизации. Многие, но не все. И только у этих последних, способных к собственному выбору, а не просто подвергшихся социально-психологическому заражению положительными нравами, действительно есть уже не нравы (обычаи, общепринятые неформальные нормы), но именно нравственность.

Однако переход от нравов, детерминированных извне, к внутренне детерминированной нравственности происходит не сразу. Внешняя детерминация ещё не исчерпала всех своих возможностей. В самом деле, кризис неформальных стихийно сложившихся установок может быть в определенной степени преодолен через вмешательство рационально управляемой личной активности. В такой исторической ситуации, когда личные интересы становятся сильнее императивов общепринятого, когда возникает возможность быстрого личного успеха, общество с неизбежностью впадает в состояние «войны всех против всех» («дикого рынка»). Сохранение хотя и очень неустойчивого существования такого общества возможно лишь в том случае, если взаимный отстрел существ, не способных к рациональной регуляции взаимных отношений, будет в какой-то мере уравновешиваться наличием такой регуляции. Так происходит переход на уровень утилитарного общения, базовой ценностью которого является выгода (признание через взаимную выгоду: я – тебе, ты – мне; хорошо то, что взаимно полезно).

На данном уровне люди могут приветливо улыбаться друг другу, если это сулит прибыль (сравните явное повышение «культуры обслуживания» в нынешней российской торговле по отношению к советскому периоду). Это, конечно, лучше, чем прямой беспредел, но только утилитаристы способны объявить такое поведение нравственным. Положительные его моменты очень неустойчивы, ибо напрямую зависят от складывающейся внешней ситуации: где расчет, там и обсчет. Задумаемся над тем простым фактом, что и в советской торговле встречались искренне благожелательные люди, и сейчас хам предпочитает удовлетворить свою потребность в унижении другого даже вопреки собственной выгоде. Утилитарная регуляция заставляет принимать решения здесь и сейчас, опираясь только на допущение, что партнеры одинаково способны понять общую выгоду и честно следовать принятому соглашению. Но поскольку реальная жизнь далека от этого, требуются какие-то общезначимые, рационально фиксированные и четко выраженные гарантии, одинаковые для всех участников утилитарного общения.

Эта задача решается на следующем уровне формально-регламентированного или правового общения. Базовой ценностью этого уровня является юридическая справедливость как равенство перед законом. Люди оказываются признанными именно в качестве равных перед официально принятыми нормами, следование которым подкрепляется соответствующими санкциями. Правовое общество предполагает, что свобода человеческой деятельности ограничивается не только рациональными соображениями взаимной выгоды, но и узаконенным перечнем взаимных прав и обязанностей.

Все перечисленные выше уровни общения обладают одной общей чертой: гарантии регулирующей роли их базовых ценностей обеспечиваются извне. Власть реализуется прямым принуждением, общепринятое – силой общественного мнения, выгода – утилитарными соображениями, юридическая справедливость – принятыми законами и стоящими за ними санкциями. Конечно, люди могут перенести эту внешнюю необходимость во внутренний план, привыкнуть к ней. Но только при сохранении стандартных (предусмотренных для типичных случаев) ситуаций. Резкое изменение общественного или личного порядка вещей, как правило, тут же демонстрирует явную недостаточность внешней (по своим истокам) регуляции, того, что С.Л. Франк называл уровнем «внешней общественности». И нам остается только удивляться, почему исчезает страх перед властью, почтительность перед общепринятым, порядочность в деловом общении и законопослушность; и откуда, мол, взялось столько «отморозков», где они были раньше... А раньше они находились, так сказать, в латентном состоянии, ибо привычка подчиняться внешним обстоятельствам не заменяет отсутствия внутренних ценностных ориентаций.

Принципиальным отличием морального и нравственного уровней общения является как раз то, что регуляция не просто по привычке может быть перенесена во внутренний план, но принципиально осуществляется изнутри. «Хороший» результат имеет место не потому, что так приказано, или принято, или выгодно, или предписано законом, а потому, что человек сам делает именно такой выбор, а мотивация этого выбора задается базовыми ценностями морали и нравственности.

Но понимание того, что представляет собой внутренняя основа морально-нравственного выбора, связана с необходимостью решения целого ряда непростых проблем, в осмыслении которых философы и этики не пришли пока к какому-то общему результату. Можно выделить три основных подхода: 1) внутреннее понимается как осознанная (Кант, Гегель, марксизм) или

подсознательная (фрейдизм) интериоризация требований внешнего (общества или Бога); 2) внутреннее трактуется как самовыражение человеческой уникальности (экзистенциализм); 3) внутреннее есть выражение уникальности человеческой экзистенции (души), но на основе её диалога и глубинного общения с внешним, трансцендентным (природой, обществом, духом). Мы будем следовать третьей позиции.

Следование первой позиции, на наш взгляд, редуцирует специфику морали и нравственности к её социальным или духовным предпосылкам. Во второй позиции схватывается необходимый, но не достаточный момент искомой специфики. Чтобы показать это, надо как-то определиться в вопросах о соотношении, с одной стороны, природного, социального, психологического и духовного, а с другой – сознательного и подсознательного в основаниях морали и нравственности. Выделяя самую суть, вопросы можно сформулировать так: 1) Есть ли у морали и нравственности, кроме духовных и социальных, также природные и психологические (душевные, экзистенциальные) основания? 2) Каков собственный внутренний «механизм» принятия морально-нравственных решений: логика сознания или голос совести? 3) Можно ли, выделив какое-то непосредственное основание принятия таких решений, игнорировать остальные из названных выше моментов или же требуется учесть и их вклады в целостное внутреннее основание?

Понимание внутреннего основания морально-нравственной деятельности как интериоризации внешнего зиждется на отрицании её оснований в чувственно-природном и экзистенциальном (не сводимом к общим объективным закономерностям) бытии человека, недоверии к человеку как к природному существу (здесь он, мол, только животное, а какая же у животных мораль – у них одна лишь «борьба за существование») и к самоценности его неповторимого внутреннего мира (это только отвлекает от служения обществу или Богу). Именно поэтому Кант требует, чтобы в подлинно моральном поведении мы следовали долгу вопреки внутренним склонностям – не допускается, что в них может быть что-то доброе от природы. Только Бог, с точки зрения Канта, может служить надежной гарантией следования категорическому императиву (поступать так, чтобы твое поведение могло стать всеобщим правилом), ибо в природной индивидуальности человека нет основ для должного поведения. Атеист Фрейд видит в природе человека лишь эгоистическую сексуальность, абсолютное господство принципа удовольствия, и потому роль Бога в обеспечении следования требованиям общественной морали у него выполняет внутренний цензор как интериори-

зированный социум. Гегель, различая три стадии регуляции – нравы, мораль и нравственность, допускает на втором уровне выбор субъекта, но тут же подправляет его высшими, с его точки зрения, требованиями государства как основы нравственной жизни. В марксизме вообще нет единой морали и нравственности, ибо их исторические формы отражают характер сложившихся общественных отношений, в основе которых лежат отношения в материальном производстве.

Но как могут укорениться в человеке мораль и нравственность, если их требования противоречат его «греховной» внутренней природе? Фрейд прав: такая «ошибка» делает невроз «нормальным» спутником цивилизации. Между тем данные современной науки исключают абсолютизацию представлений о чувственно-природной основе человека как только злом (в духе Гоббса) или только добром (в духе Руссо). В природе вообще и человеческой природе в частности равно заложены тенденции к энтропии и негэнтропии, эгоистической конкуренции и альтруистической кооперации. Только ангажированность кабинетными абстракциями или ролевыми играми мешает увидеть воздействие на возможности морально-нравственного выбора со стороны тела порочного, жадного, агрессивного (вроде «машины желания» Делёза и Гваттари) или тела, инстинктивно стремящегося к чистоте и гармонии (обладающего чем-то вроде врожденного «нравственного чувства» в духе Шефтсбери).

Тем более невозможна подлинная нравственность, если спонтанная основа соответствующего выбора отсутствует в душе, если душа оказывается *tabula rasa*, на которой пишут свои знаки дух или общество. Душа воспринимает и перерабатывает любую информацию, но не программируется ею. В том-то и особенность морально-нравственного общения, что непосредственное решение принимается в глубинах человеческой субъективности. Однако если эти глубины выражают лишь самое себя (экзистенциалистский вариант), то выбор получает основание лишь со стороны Я. С этих позиций решение может представляться «подлинным» (основной критерий для экзистенциалистов), но нет гарантий, что оно будет таким же для Другого и Целого, для Ты и Мы. Между тем, морально-нравственный выбор должен не просто детерминироваться изнутри (это его первое условие), но и содержать в своём внутреннем основании в снятом виде понимание внутреннего мира Другого (других субъектов) и Целого (духа) – второе условие.

Каким же образом совершается это снятие и осуществляется непосредственный акт выбора? С точки зрения классической немецкой философии и марксизма – сугубо сознательно. Мы должны рационально понять требова-

ния абсолюта (Гегель) и общества (марксизм). Кант, правда, говорит о вере, поскольку Бог не познаваем, но к вере он приходит «путем только разума». Фрейд, понятно, ведет речь о подсознательном внушении, но именно внешнем внушении, а не самостоятельном выборе. Мы полагаем, что непосредственной основой морально-нравственного выбора является не сознание (в узком смысле этого слова, т.е. осознание), но совесть.

Диалог с Другими и Целым, предшествующий непосредственному акту выбора, может проходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне. На характер будущего решения опосредованно влияет и рациональное осмысление взглядов других людей (в том числе философско-этических теорий) и подсознательное сопереживание, эмпатия относительно их внутреннего мира; глубинное общение с духом происходит подсознательно (является, по выражению Г.С. Батищева, «запороговым»). Результат решения, разумеется, осознается. Но принимается оно подсознательно (можно провести аналогию с моментом инсайта в творчестве или эстетическим суждением вкуса). Совесть, как и суждение вкуса, есть голос нашей субъективной спонтанности; всё, что пришло извне, оказалось снятым в подготовительном периоде (в том числе этические и эстетические знания), не рассматривается в момент спонтанного принятия решения (здесь и сейчас, в «точке бифуркации») в качестве логически сравниваемых аргументов. Последнее уместно лишь при попытке как-то объяснить своё решение недостаточно его понимающим и принимающим. Но если у человека нет совести и вкуса, то ведь ему ничего не объяснишь! Он сам должен выработать в себе аналогичный подход. Если же эта глубинная проработка подменяется рационализацией, то принимающий решение занимается софистикой, а «понимающий» – имитацией того, что считается приличным и модным.

Таким образом, со-весть снимает в себе внешнее, но непосредственно выступает как внутренний голос, берущий на себя риск ответственности, что он хорошо услышал голоса Другого и Целого: решение принимает *Я*, но в целостное основание входят снятые в нем Ты и Мы. Принимая то понимание соотношения подсознательного и осознанного, которое в свое время предложил Ж.-П. Сартр, мы помещаем непосредственное экзистенциальное решение в контекст целостного взаимодействия с природными, социальными и духовными его предпосылками, причем ядром этого взаимодействия считаем диалог души и духа.

Иными словами, на предыдущих уровнях общения решения принимаются под прямым воздействием внешней необходимости. На морально-нрав-

ственном уровне эта необходимость учитывается, присутствует в снятом виде, но решение принимается на основе внутренней свободы. Причем под свободой мы понимаем не «осознанную необходимость» (осознание необходимых средств – это лишь технология реализации свободы), но именно актуализацию возможности выбора, который в «точке бифуркации» стоит над предшествующим детерминационным рядом (в этом смысле Х. Плеснер утверждал, что «человек поставлен на ничто»).

Мы выявили то общее, что объединяет моральный и нравственный уровни С-С отношений: их внутреннюю детерминацию на основе голоса совести. Однако следует рассмотреть, что требует их различения? Здесь мы должны остановиться на проблеме соотношения долга и добра как базовых ценностей этих уровней.

Долг, в отличие от внешне регламентированных обязанностей, подкрепленных силой власти, авторитетом обычаев, соображениями взаимной выгоды, административно-правовыми санкциями, есть форма свободного выбора. Он основывается на добровольном признании своих обязательств, своей не подлежащей сомнению ответственности перед Общим делом. На моральном уровне С-С отношений человек долга превыше всего ставит цель той общей деятельности, ради которой осуществляется данное общение. Он сам и другие участники этой совместной деятельности для него суть прежде всего добровольные единомышленники, единоверцы, соратники, стремящиеся разработать и реализовать научные, религиозные, политические и иные идеи. Для такого человека дико звучат «максимы» вроде «нам якобы платят, мы якобы работаем», он будет честно и с полной отдачей трудиться при любых внешних условиях. Таких людей, увы, становится всё меньше, но только на них всё и держится. С точки зрения обывателя, они, понятно, не более чем «дураки-интеллигенты», не умеющие «качать права» (в этом последнем качестве прагматичные конформисты, населяющие «правовое общество» – великие мастера). Нужно ли говорить, насколько человек долга в социальном плане надежнее, чем тот, кто занят своей деятельностью только под давлением внешней необходимости? Сравните в этом плане, к примеру, требования клятвы Гиппократа и превращение медицины в США в способ по максимуму выкачивать деньги из пациентов. Низкий моральный уровень общества и личности – это, прежде всего, утрата внутренних оснований надежности; с тем, у кого нет чувства долга, «в разведку не пойдешь». Человек долга идентифицирует себя с людьми, преданными Общему делу, и в этой же безусловной преданности видит свою собственную

состоятельность. Достоинства такого подхода очевидны. Но не слишком ли холодным и функциональным выглядит подобный стоицизм? Не напоминает ли он ригоризм Канта, даже если долг совпадает с его склонностью именно к этой деятельности: а как быть со склонностями данного человека и других «агентов» Общего дела за его пределами? Нет ли опасности, что «всё прочее» (иные интересы, личные переживания, внутренняя жизнь) может оказаться если не помехой, то во всяком случае чем-то безразличным? Да, такая опасность есть: моральный ригоризм делает человека надежным по отношению к общему, но холодным по отношению к экзистенциальному (задумаемся над принципиальной неэкзистенциальностью Платона, сжегшего свои поэтические творения, Гегеля, марксизма).

Но С-С отношения, к счастью, имеют ещё один уровень, где свободный выбор ориентирован уже не на общую цель совместной деятельности, но непосредственно на самоценность живых участников общения. Это уровень нравственности, базовой ценностью которого является добро. Чем же отличается добрый человек от человека долга? Тем, что он внутренне готов к признанию самоценности Другого в его уникальности, независимо от его социального статуса, общности деятельности и интересов. Здесь мы сталкиваемся с гораздо более тонкой ситуацией, чем на моральном уровне. Критерий морального поведения достаточно ясен – внутренняя верность долгу. Для нравственного поведения, как нам представляется, никакое общее правило не будет достаточным: добрый человек способен находить решение, не опираясь на правила.

Дело в том, что если долг есть мера преданности Общему делу, то добро является мерой взаимного приятия индивидуальностей. А экзистенциальные основания последних в принципе уникальны. Стало быть, и проявления их невозможно понять только как частные случаи чего-то общего. В той мере, в которой индивидуальности имеют нечто общее, их отношения подчиняются «золотому правилу морали», кантовскому императиву. Действительно, если мы одинаково ориентированы, то наше поведение в интервале этой общей ориентации может стать нашим общим правилом. Но как быть с той областью внутреннего мира и поведения Другого, в которой он не совпадает со мной? Готов ли я уважать его право на непохожесть, на «инаковость», как любил выражаться Г.С. Батищев? Добрый человек – готов, а моральный ригорист обязательно попытается проверить, заслуживает ли эта «инаковость» доверия и уважения.

Надо понять, что здесь мы сталкиваемся с явным парадоксом. Доверчивый «добряк» рискует ошибиться. Но как можно заранее проверить то, что

тебе объективно не дано? В дальнейшем, судя по картине поведения в целом, по следствиям уникальных установок Другого, можно будет, конечно, сделать обоснованный вывод о том, является ли он субъектом, с которым возможно установление нравственных отношений. Но можно ли быть добрым и нравственным, заранее никому не веря? Правило «доверяй, но проверяй» не действует на нравственном уровне. Ситуация нравственных отношений в принципе уникальна, и потому решения тоже приходится принимать уникальные: человек должен делать выбор сам здесь и сейчас. И голос совести на этом уровне не формализуем. Для любителей «happy end», верящих к тому же, что всё можно рассчитать, такой подход неприемлем. Тем не менее следует признать, что в жизни драма и трагедия – не досадная случайность, но одна из её сущностных черт. Да, относиться к человеку не как к роботу рискованно. Но риск входит в любое решение (организационное, политическое и др.), принимаемое в нестандартной ситуации. Ситуация же нравственных отношений нестандартна в принципе. Вот почему человеку, боящемуся риска, легче спрятаться за должностную инструкцию (не положено!) или за спину адвоката, чем быть добрым и нравственным (моральный человек может оправдаться «высшими интересами»).

Является ли, однако, нравственный уровень безусловно выше морального? С позиций Платона – Гегеля – марксизма вся эта «экзистенция» вообще не более чем прихоть. Но мы не склонны бросаться и в другую крайность, предпочитая говорить о взаимодополнительности этих уровней. В самом деле, окажется ли возможной целостная организация человеческих отношений, если мы будем очень тонко чувствовать самоценность друг друга, но не будем способны выполнять свой долг в Общем деле? Эти требования могут вступать в трагические противоречия друг с другом (и нет общего рецепта для их разрешения). Но тем не менее в принципе мы должны стремиться к их оптимальному сочетанию. Забудем о нравственности – общество будет бесчеловечным; забудем о морали – общество развалится (или будет прозябать на «рыночном» уровне). Между ценностью Общего дела и самоценностью человека должен быть паритет.

Признание единства морали и нравственности высшей формой общения не отменяет значимости предыдущих уровней. Мечта о будущем, в котором все отношения между людьми будут регулироваться только посредством этой высшей формы, утопична. Во-первых, сущность человека – в его способности к выбору, и никто не может гарантировать, что этот выбор всегда будет разумным, ответственным и добрым. Во-вторых, человек – не только субъект, но и

объект, нуждающийся в управлении (как элемент человеко-машинных систем, как тренируемое тело, как объект самопринуждения и т.д.). Следовательно, всегда возможны ситуации, когда надо и «власть употребить», и воспользоваться силой положительных традиций, и апеллировать к соображениям выгоды, и опереться на формальное право. Проблема в другом: будут ли эти уровни выполнять служебную роль по отношению к добру и долгу, будут ли они укоренены в более глубокой внутренней мотивации?

Мы имеем в виду следующее: власть осуществляется во имя выполнения долга и торжества добра, а не в качестве самоцели и средства, обеспечивающего привилегии. В этом случае лица, наделенные властью, будут служить Целому, а не самим себе. Общепринятое, синтонное с требованиями долга и голосом добра. Тогда оно будет органической почвой, питающей и закрепляющей положительный свободный выбор. Выгода (польза) должна выступать как эффективное средство, способствующее созданию благоприятных «технологических» условий для достижения морально-нравственных результатов (тут мы не удержимся от явно утопичного, но абсолютно справедливого! пожелания: не человек долга и добра должен заискивать перед спонсором – спонсор должен гордиться, что он может послужить реализации требований добра и долга). Право должно быть регулятором отношений для тех субъектов, которые не созрели для честного следования положительному внутреннему выбору. Тогда не мораль и нравственность будут восприниматься как необязательные придатки к праву, но, напротив, право будет ориентироваться на максимальное обеспечение их воплощения.

Только при таком подходе мораль и нравственность, долг и добро могут стать реальным системообразующим ядром человеческого общения и деятельности в целом. Если не видеть перед собой такого идеала, то разговоры о морально-нравственном воспитании и т.п. остаются не более чем дежурными фразами.

2.2. О СПЕЦИФИКЕ И СТРУКТУРЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ КАК ФОРМЫ ОСВОЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В решении проблем формирования целостной гармонически развитой личности все более возрастает интерес не только к морально-нравственной составляющей природы внутреннего мира человека, но и к эстетической, в

частности, к специфике и структуре эстетического сознания. Это и понятно, ибо от развитости эстетического сознания во многом зависит качество эстетизации и гармонизации жизни, а от того, как понимается природа эстетических способностей человека, – качество методологии организации эстетического воспитания. К сожалению, сегодня теория отстает от нужд практики. Эстетическое сознание, как сложный и во многом неуловимый для теоретического анализа феномен, несмотря на многовековую историю философско-эстетического познания, остается одним из наименее ясных теоретических разделов науки. В частности, почти не разработанным остается целостная философская характеристика проблемы. Однако огромный эмпирический материал, накопленный историей познания и практикой эстетического освоения действительности, создает достаточные основания для построения философской теории эстетического сознания. В данном и последующем параграфах главы будет обращено внимание на центральные вопросы этой теории.

В литературе нет однозначного подхода к определению специфики эстетического сознания. Попытка объяснить ее, опираясь только на характеристику состава его компонентов, вызывает справедливую критику. Ограниченным также является и другой принцип определения специфики эстетического сознания только по предмету отражения, ибо не всегда эстетический объект, например искусство, гарантирует именно его эстетическое восприятие. Очевидно, помимо предметности необходимо учитывать и то, как сознание его постигает. Специфическим для эстетического сознания обычно называют чувственно-эмоциональный способ постижения эстетического объекта. Однако такую установку можно признать лишь необходимым, но еще не достаточным основанием, ибо эмоциональное постижение эстетического объекта может быть далеко не эстетическим, как, впрочем, и эстетическим. Мы исходим из деятельностно-целевого подхода как принципа предметно-эстетического отношения. Это принцип, при котором сознание способно не только постигать и «интендировать» красоту, но и изменять мир по ее законам. Такое сознание мы и называем эстетическим.

Вместе с тем приоритет эмоционального над рациональным в понимании эстетического сознания, как ни странно, не уменьшает, но увеличивает степень его полноты и духовности. Необходимость отразить эту специфику в философском языке породила потребность в новых языковых средствах и типах философствования. Эта потребность стала реализовываться в принципах неклассического философствования, увязывающего «душевно-духов-

но-практическое» в едином континууме. В этом контексте коррелятами термина «эстетическое сознание» начали употреблять понятия типа: «эмоциональное сознание» (Ж.-П. Сартр), «экзистенциональное сознание» (К. Ясперс), «эмоциональное мышление» (М.М. Бахтин), «умная эмоциональность» (Л.С. Выготский), «философия сердца» (Б.П. Вышеславцев) [1. С. 14].

Учитывая эмоционально-психологическую природу любого сознания, попытаемся определиться со спецификой эстетической эмоциональности как фундаментальном основании эстетического сознания.

Во многих работах специфика эстетических эмоций обнаруживается путем сравнения их с эмоциями обыденными. Мы намерены рассмотреть эстетическую эмоцию как структурный элемент в системе социальных эмоций. К такому типу эмоций относятся эмоции с духовным основанием, то есть возникшие в результате отражения воображаемой мысли. Среди подобного рода высших эмоций различают четыре их вида: интеллектуальные, нравственные, религиозные и эстетические. *Интеллектуальная* эмоция, возникая как продукт умственной деятельности, направлена на выявление сущностных свойств объекта. Философско-гносеологическим основанием такой эмоции является предметная направленность сознания вообще, его интенция, выраженная в психологической форме внимания (Гуссерль) [1. С. 19]. В социально-философском аспекте интеллектуальная эмоция утверждается в обыденных и научных феноменах общественного сознания. Нравственная эмоция направлена к субъекту. *Нравственные* эмоции возникают по поводу отношений между людьми, их нравов и действий. Философским основанием нравственности, по Шопенгауэру, выступает воля как универсальный тип отношения, как стремление вообще. В конечном счете, в социально-философском аспекте нравственная эмоция утверждается в поведении личности, моральной сфере общественного сознания. *Эстетическая и религиозная* эмоции направлены на отражение гармонического отношения между объектом и субъектом. Обе эмоции связаны с глубинным типом общения (Г.С. Батищев) [6], выражающим содержательность эстетических и религиозных отношений. Однако различие состоит в двух моментах. Во-первых, для эстетического переживания гармония – цель и средство решения реальных проблем жизни. При этом гармония не есть грубое снятие или утрата мер субъекта и объекта, но утверждение системного качества, где обретенное единое основание сохраняет их своеобразие, т.е. задает атмосферу полифонического (Г.С. Батищев) [6], а точнее, «симфонического» бытования. Поэтому в эстетическом переживании субъект не теряет себя в предмете. Оно носит всегда личностный, творческий характер и

поддается распредмечиванию. Для религиозной эмоции принцип гармонии важен как средство выхода субъекта за границы индивидуально-личностного в «бесконечное» (Д.В. Пивоваров) [1. С. 20], растворения в нем. Само это «бегство» в трансцендентный мир, хотя и носит канонизированный характер, но распредмечиванию не поддается, не случайно его содержательность берется только на веру. Во-вторых, в общефилософском плане эстетическая эмоция – это переживание чего-либо с позиций всеобщего идеала человеческой жизнедеятельности (мера мирочеловеческого). *Религиозная эмоция* – это переживание чего-либо с позиции идеала религиозной веры, где сопричастность человека к Абсолюту выступает единственным критерием истины. В социологическом плане эстетическая эмоция утверждается в форме эстетической культуры, эстетического вида общественного сознания и специфической художественной деятельности. Религиозная эмоция находит свое выражение в религиозном сознании общества, в его религиозной культуре, в специализированной церковно-ритуальной обрядовой деятельности.

Рассмотрим вопрос **о месте эстетического сознания в духовной культуре общества**. В иерархии видов общественного сознания эстетическое сознание занимает «верхний этаж», поскольку оно обеспечивает их интегративно-гармоническую целостность. Поэтому если брать универсальные виды человеческого сознания, то эстетическое сознание не сводится к утилитарному, нравственному, научно-познавательному и проективно-творческому видам, но, существуя через них, оно, с одной стороны, приобретает относительную самостоятельность, а с другой – выступает аспектом в тех видах, которые интегрирует [1. С. 20]. Носителем и субъектом эстетического сознания могут быть общество, нация, социальная группа, индивид. Образ жизнедеятельности разных субъектов, их потребности и интересы определяют различия в их эстетическом сознании в интервале от «полной» тождественности до жесткой альтернативности. Поэтому эстетическое сознание совокупного субъекта представляет собой сложный процесс их взаимодействий, и было бы ошибкой сводить его к рядоположенности или простой сумме эстетических сознаний разных субъектов.

Разные формы общественного сознания находят в «теле» духовной культуры общества свою объективацию. Согласно традиции, здесь обычно выделяют три составляющие: науку, искусство и морально-нравственные отношения. Конечно, эта классификация неполная, но она достаточна для того, чтобы определить место эстетического в духовной культуре. *Наука* как совокупность теоретических знаний в системе духовной культуры объективи-

рована в специфических текстах, которые представляют в знаково-символических формах (языке) выраженное содержание познавательно-теоретической сферы общественного сознания. *Нравственность* в системе духовной культуры объективирована в специализированные нормативы и кодексы поведения и выступает в виде морального сознания людей. *Эстетическое* сознание в системе духовной культуры материализовано в специализированный объект – искусство. Искусство выступает результатом и условием развития эстетического сознания совокупного субъекта, оно же представляет собой и средство (язык) эстетического общения. Все три формы объективации общественного сознания в духовной культуре выступают, соответственно, ее специализированными видами: интеллектуальной, нравственной и эстетической культурой. Главное их предназначение – способствовать саморазвитию каждой из них и обеспечивать саморазвитие общего духовного потенциала субъекта в своей целостности и гармоничности. Производство и освоение субъектом духовной культуры в ее гармонической целостности определяют его *духовность*. Там, где эта гармония нарушена, речь может идти о деформированной, ущербной духовности и даже о бездуховности. Проявление бездуховности, как правило, выражается в абсолютизации какого-либо одного момента. Так, умаление нравственности и эстетичности за счет абсолютизации познавательно-теоретического фактора ведет к сциентизму и голому теоретизму; абсолютизация морально-нравственного фактора – к морализаторству и этизму, эстетическое без ориентации на истину и добро – к эстетизму. [1. С. 21].

Какова же деятельностная структура эстетического сознания как формы духовного освоения действительности?

Главная цель эстетического сознания состоит в регуляции активностью субъекта. Это значит, что и духовность эстетической деятельности как выражение содержательной ценности эстетического сознания должна войти в программу этой деятельности, выступать управляющей силой ее реализации. Программирующая функция, таким образом, для эстетического сознания является системообразующей. Ее подфункции выражают четыре универсальных «компоненты-цели»: знания, ценности, нормы и средства общения, образующие соответствующие им гносеологический, аксиологический, нормативный и коммуникативный аспекты целостной программы эстетической деятельности субъекта. Именно универсальность выделенных целей позволяет с позиции каждого аспекта анализировать эстетическое сознание как целостность. Функционально-целевой подход помогает струк-

турировать эстетическое сознание по вертикали. В отношении дополнительности к нему будет находиться горизонтальный срез, раскрывающий особенности структуры эстетического сознания по уровню и состоянию.

Уровневая характеристика эстетического сознания как вида общественного сознания представлена единством обыденного (практического) и систематизированного (духовно-теоретического, специализированного) аспектов. *Обыденный* уровень формируется в рамках стихийной практики жизни и выступает целостной формой реального бытия эстетического сознания. В его состав входят: эмпирические эстетические знания (гносеологический аспект), социально-психологические формы эстетических ценностей и образцов (аксиологический аспект), стихийно-регулятивные формы эстетических нормативов (проективно-нормативный аспект). *Систематизированный* уровень как форма бытия эстетического сознания создается специалистами-профессионалами, учеными и идеологами. Этот уровень есть форма рефлексации и самосознания обыденных форм эстетического сознания. Приоритеты в нем получают такие духовные образования, которые способны постигать и выражать в науке, идеологии, искусстве и социологических программах сущность и глубинные закономерности эстетических явлений обыденного уровня эстетического освоения и вновь аккумулировать этим обобщенным знанием практические пласты эстетического сознания.

Языковые средства эстетического общения, созданные в формах утилитарно значимых предметов быта, поведенческих символов (обряды и ритуалы), произведений фольклорного, самодеятельного и профессионального художественного творчества и т.п. (коммуникативный аспект), функционируют в нерасчлененности обыденного и систематизированного уровней эстетического сознания.

«Эстетическая потребность» и «эстетический образ» – исходные основания целостности эстетического сознания как деятельности. Категории «эстетическая потребность» и «эстетический образ» определяют целостную структуру эстетического сознания в диахронном состоянии (горизонтально) со стороны его исходных оснований. *Эстетическая потребность* представляет собой выражение внутренней необходимости жить по законам красоты. Она «запускает» эстетическую деятельность субъекта (движение эстетического отношения от субъекта к объекту). В эстетической потребности как в форме проявления внутренней эстетической потенции субъекта выражены внешние эстетические требования, детерминирующие деятельность, эстетические образы, идеалы, нормы, критерии,

традиции и т.п., которые наличествуют в ней в качестве момента. Соотношение внутренних (эстетическое «хочу») и внешних (эстетическое «надо») детерминант в деятельности субъекта всегда противоречиво и направлено либо в сторону отторжения внутреннего от внешнего, либо его приятия как «своего – иного». В последнем случае эстетическая потребность личностна, то есть выражает гармонию внутреннего и внешнего, как обогащенную социально-эстетическим опытом уникальную внутреннюю потенцию.

Трансформация эстетического «надо» во внутреннее эстетическое «хочу» формирует в структуре эстетической потребности такие основополагающие для предстоящей эстетической деятельности качества, как «эстетический мотив», «эстетическая способность», «эстетический смысл», «эстетическая установка», «жизненная позиция» и «эстетическая воля». «Эстетический мотив» – это, выражаясь словами Ницше, «наружное проявление» эстетического сознания, которое скорее «скрывает антицеденты» эстетического действия, нежели «представляет их собою», но всегда актуализирует их необходимость. «Эстетическая способность» – это способ бытия эстетической потребности, то, что связано с возможностями и действительной реализацией эстетического опыта (культуры) субъекта. «Эстетический смысл» – это то, что аккумулирует эстетические знания, опыт, умения, навыки, ценностные ориентации в идеал. «Эстетическая установка» – это механизм реализации смысла, готовность субъекта к эстетическому поведению и деятельности.

«Эстетическая жизненная позиция» – это устойчивая эстетическая установка субъекта, ставшая критерием его жизнедеятельности. В эстетической жизненной позиции субъекта репрезентирован весь спектр программирующей функции эстетического сознания и духовности. Сюда входят подфункции: гносеологическая, выражающая объективную детерминацию эстетической потребности; аксиологическая, определяющая экзистанциональный смысл эстетической деятельности вообще; проектно-нормативная, как целеполагание и технология эстетического освоения. Тотальность программирующей функции эстетической потребности как формы бытия эстетического сознания и духовности во всем своем аспектном разнообразии объективирована: со стороны субъекта – в целостном его эстетическом волеизлиянии (эстетическая воля), выраженном в действиях субъекта, эстетически осваивающего действительность; со стороны объекта – в знаково-коммуникативных формах эстетического общения и прежде всего в искусстве.

В структуре языка искусства эстетическая потребность модифицируется в потребность художественную и через нее – вновь в эстетическую ново-

го уровня. Поэтому художественная потребность в сфере межсубъектного эстетического общения выступает продуктом, моделью и условием бытия эстетической потребности как саморазвивающейся системы. По способу существования эстетическая потребность в структуре эстетической духовности и сознания представляет собой выражение идеального отношения эстетического субъекта к миру. Характеристика же этого отношения (движения эстетической информации от объекта к субъекту) составляет особенности категории *эстетический образ* как другой исходной ипостаси эстетического сознания.

Существенной характеристикой эстетического образа является то обстоятельство, что в нем выражена общая черта всех функциональных проявлений эстетического сознания – быть отображением такого денотата, как целостная, гармонически (по законам красоты) организованная система мирочеловеческих отношений [4]. Носителем признаков такого денотата может выступать любой элемент объективной и субъективной реальности. Такой носитель обычно представлен в виде символа, изображающего в знаковой форме смысл эстетического и многозначность его интерпретаций [2]. Символическое изображение и бытование эстетического делают последнее видимой, чувственно воспринимаемой реальностью. Теория эстетической видимости фиксирует этот момент. Согласно этой теории чувственно воспринимаемая субъектом внешняя форма символа становится эстетически значимой, поскольку явленное через его оболочку содержание отображает гармонию реального и ирреального, чувственно воспринимаемого и идеально сконструированного.

Ключевым ориентиром, задающим направление, соответствие образа и изображения, выступает *красота* как выражение эстетической меры. Сам же эстетический образ как результат символического изображения представляет собой неразложимое единство знания, ценности, проекта и понимания. *Познавательная* функция эстетического образа – это функция эстетического отражения эстетического как явленной сущности (Гегель) [1. С. 25]. Ключевой ориентир, задающий направление соответствия эстетического образа отображаемой действительности, представлен эстетической истиной. Результатом движения эстетического познания является эстетическое знание. Эстетическое знание, выражаясь в формах эстетической памяти, эстетического ощущения, эстетического созерцания, эстетического чувства, эстетического эмпирического представления, эстетического понятия, эстетической идеи, эстетического суждения, категории, теории, ме-

тодологии, эстетической методологии и искусства, по-разному постигает и выражает эстетическую истину. Отсюда правомерно говорить об относительной, абсолютной и конкретной разновидностях эстетической истины [3]. Однако во всех своих проявлениях особенность эстетического знания и эстетической истины состоит в их целостности, примерённой с объективностью и чувственным началом (Гегель) [1. С. 26].

Эстетическая истина и знание ориентированы не на «голую» объективность, а на целостную, где не отбрасывается и субъективность; не на чистое единообразие, а на выраженное в многомерности, законом которой выступает гармоническая мирочеловеческая мера; не на слепую необходимость и не на безграничную свободу, а на их диалектическую взаимозависимость; предметом эстетического познания и эстетической истинности выступает красота, которая в гносеологическом отношении раскрывает выразительность сущности самой вещи, понимаемой как срез объективной реальности, взятой в контексте мирочеловеческой меры. Заметим, что при характеристике гносеологической функции эстетического образа мы опираемся на ранее установленные критерии определения специфики эстетического сознания. Поэтому мы не отождествляем понятия: образ эстетического и эстетический образ, знание об эстетическом и эстетическое знание и т.п.

В *аксиологическом* аспекте программа эстетического образа ориентирована на желаемое, т.е. увязана с подсистемой потребностного блока. Структура эстетической потребности – единство умения (могу), должного (надо) и желаемого (хочу) – находит свои корреляты в аксиологической структуре эстетического образа, который выступает как триединство эстетической оценки, ценности и ценностной ориентации [1. С. 26]. Для всех трех модификаций (эстетическая ценность, оценка и ценностная ориентация) главным качеством ориентира, задающим соответствие эстетического образа отображаемой действительности, выступает понятие «эстетическая правда жизни». Эстетической правдой можно назвать эстетическую истину, взятую в аксиологическом контексте смысла эстетической действительности. Так же как и эстетическая истина, эстетическая правда может в разных интервалах характеризоваться как объективная, относительная, абсолютная и конкретная.

В *проектно-нормативном* или регулятивно-социологическом аспекте эстетического образа программа эстетической деятельности субъекта протекает преимущественно как работа воображения. Ключевым ориентиром проектно-нормативного аспекта, задающим направление соответствия эс-

тетического образа отображаемой действительности, выступает эстетическая польза. В первом приближении термин «эстетическая польза» может показаться некорректным, ибо увязан с утилитарно-практическим смыслом результатов деятельности, а не с собственно эстетическим. Однако само эстетическое парадоксально в том отношении, что прагматический смысл пользы удерживается в нем в снятом виде. Продукт же эстетической деятельности теряет «голую полезность» (К. Маркс), и поэтому субъект деятельности испытывает к нему бескорыстное (в этом смысле нейтральное) отношение. Именно поэтому термин «бескорыстность» принят в эстетике для обозначения собственно эстетического отношения. Отчасти это верно. Однако без интервального подхода подобные суждения весьма относительны, ибо в соотношении понятий «бескорыстное» и «бесполезное» – разные основания. Бескорыстность (корысть) – категория нравственная, бесполезность (польза) – праксиологическая. В эстетическом нравственное и праксиологическое находятся в гармоническом синтезе. Притом специфика эстетического в нравственном обнаруживается, по А.Ф. Лосеву [2. С. 576], как «некая корысть», лежащая в основе «бескорыстного любования» в праксиологическом аспекте можно также сказать, что эстетическое есть некая польза, лежащая в основе бесполезной (в смысле нейтральной по отношению к труду и его результатам) игры воображения. Таким образом, понятие «эстетическая польза» обозначает высшую человеческую пользу, снимающую в себе эстетически истинное и ценностное, выступающее показателем обретенной свободы, универсальности и гармонии в мире противоречий, образующих систему С-О-С отношений. Эстетическая польза – это праксиологически выраженная эстетическая правда жизни.

Нормативно-проективная функция эстетического образа находит разнообразную категориальную выраженность. Исходными можно назвать:

– понятие «эстетический проект» как целевое предписание для получения полезного эстетического эффекта (скажем, эстетического наслаждения) в эстетической деятельности;

– эстетическую идею как эстетический «образ-проект» будущего результата деятельности;

– эстетический идеал и цель как проектирование стратегических и ближайших тактических эстетических целевых намерений;

– эстетическую норму как установившийся норматив, по требованию которого осуществляется движение к эстетической цели и идеалу;

– эстетический план как последовательно и системно изложенный образ средств достижения эстетической цели;

– эстетический метод как основной принцип эстетического проектирования деятельности и т.д.

Обозначенные формы эстетического образа-проекта подчиняются законам диалектической сопряженности его иррациональных, стихийно-регулятивных и научно-проективных уровней. Программа, управляющая эстетической деятельностью, не будет в полной мере функционировать без учета коммуникативного аспекта эстетического образа.

Коммуникативный аспект связан с необходимостью деятельности эстетического общения, где отображаемыми выступают субъективная реальность, внутренний мир субъекта, содержание его экзистенции. По сути дела речь идет о взаимопроникновении во внутренние миры общающихся субъектов с целью их содержательного постижения и освоения. Это сродни рефлексии, форме самосознания и самообщения совокупного субъекта. Такая внутрисубъектная рефлексия имеет диалогическую природу. Суть такого общения и рефлексии состоит, во-первых, в том, что партнером в общении может выступать не только человек, но и предметный мир, природа (форма «квазиобщения» – М.С. Каган) [5. С. 230]; во-вторых, в восприятии духовного мира как субъекта схватывается личностно-индивидуальный иррациональный мир его переживаний. Ключевой ценностью, на которую направлен субъект эстетического общения и эстетической рефлексии, являются, с одной стороны, признание эстетических смыслов общающихся партнеров, с другой – самовыражение и самоутверждение в поступке или в языке эстетического общения. В данном случае язык эстетического образа формируется в материально-знаковой оболочке, которая сама выступает не только формой, но и содержательным моментом этого образа. Как носитель эстетической информации язык этот символически метафоричен по своей природе. Выразительная сущность этого языка состоит в том, что, будучи чувственно-сверхчувственным образованием, он притупляет знаковую функцию значения и обретает свои эстетические смыслы.

Сделаем общий вывод. Проведенный анализ структурной модели эстетического сознания, данный на уровне единого исходного основания: «эстетическая потребность» – «эстетический образ», позволяет признать целостность эстетического сознания как автономного идеального образования, объективного по предмету отражения и отношения, субъективного по способу существования и деятельности, межсубъектного по коммуникативному признаку, реализуемому в ходе «диалога» в системе эстетического общения и в этом отношении выступающего не предметом и не мыслью, не пере-

живанием и не волевой установкой, не оценкой и не ценностью, не истиной и не пользой, а много- и разносторонним в своем единстве и гармонии идеальным процессом. Каким же образом происходит развертывание рассмотренного нами двуединого основания эстетического сознания в синхронной (динамической), функциональной его структуре? Решение этой проблемы – отдельная задача.

Литература

1. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания как предмет фнлософского нсследования: Дис. ... д-ра. филос. наук. Екатерннбург: УРГУ, 1993.
2. Лосев А.Ф. Эстетнка // Философская энциклопедия: В 5 т. М.: Советская энцнклопедия, 1970.
3. Видгоф В.М. О культурологическом потенциале истины как философской категории // II Коппинские чтення. Томск: ТГУ, 1997. С. 46.
4. Сагатовский В.Н. Образ в системе человеческой деятельности // Категорня образа в марксистско-леннпской гносеологни: структура н функции. Свердловск: УРГУ, 1986.
5. Каган М.С. Мнр общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1989.
6. Батнщев Г.С. Введенне в дналектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997.

2.3. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ И ЦЕЛОСТНОСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ НА КУЛЬТУРУ
(культур-семиологический аспект)

В данном параграфе мы рассмотрим некоторые методологические, генетические, феноменологические и коммуникативно-семиологические особенности функционировния эстетического сознания в культуре. Начнем с определения культурологического метода, его компетентности в освещении интересующих нас вопросов.

Культурологический метод требует осознания культуры одновременно разной изнутри и целостной, неделимой самой по себе, имеющей свою неповторимую меру. Мера этой целостности представлена взаимодополнительностью материальных и духовных ценностей, выраженной в языке. Язык культуры – своеобразный симбиоз разного в едином и единого в разном. Мозаика языковых средств культуры свидетельствует не только о том, что многогранность и многофакторность культуры имеет соответствующую разноликость символико-лингвистических форм выразительности, но и в

том, что язык культуры как целостности неделим, ибо его мера не сводима ни к совокупным, ни к интегративным, ни к единичным формам, составляющим эту целостность. Мера языка культуры есть системное свойство, схватывающее свою тотальную самоценность. Роль такой меры выполняет метафора. Нами предпринимается попытка оправдания метафоры как системного свойства эмоционально-эстетической рефлексии на культуру.

Поскольку язык культуры выражает духовность (единство сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального) человеческого отношения к миру, то для человека культура становится особым информационным пространством, в поле которого он пребывает, в содержании текста которого он ориентируется, им прорастает и им становится. Получается, что параметры мира культуры формируют и развивают культурные качества человека, а человек, становясь культурой, способен не терять себя в ней, но оставаться по отношению к ней и к самому себе интерпретирующим и самосозидающим текстом культуры. При такой саморефлективности тексты культуры двуедины в своем основании. Они не столько представлены друг другу как формы овнешвленного сознания и субъективных психических механизмов, способных постигать смыслы, сколько организованы в диалог (полилог), старающийся принять и понять друг друга в сотворчестве «глубинного общения» (термин Г.С. Батищева). И дело не в общении как таковом (хотя само по себе оно самодостаточно и самоценно), а в его результате. Результатом здесь является возникновение человеческих качеств в культуре и культурных – в человеке, т.е. того, что мы называем *произведением культуры.* Не случайно ведь в современной постмодернистской рефлексации доминирует установка на то, чтобы в многочисленных языковых практиках велся постоянный полилог, главным условием которого являлось бы признание за каждым языком своей самодостаточности и специфической значимости как для себя, так и для других, и в то же время – стремление к взаимопониманию того важного и главного, что в этих языках есть для их носителей, а именно ощущения единой сопричастности к гармонически целостной и вечно обновляющейся духовности, что может квалифицироваться как произведение культуры.

В чем же специфика и структура метафоры как эмоционально-эстетической рефлексии на культуру? Чем этот язык отличается от языка мифа, миметических копий и логических схем науки? Это и есть предмет наших размышлений.

Будем исходить из того, что функциональная структура метафорического языка и мышления в культуре имеет синкретно-синтезированную целос-

тность, состоящую из взаимодополнительности мифического, иконического и инвариантного уровней. Однако эмоционально-эстетическая мера метафорического мышления к какой-либо совокупности их не редуцируется. Это происходит потому, что сознание культуры моделирует из этих граней (уровней) свою меру целостности, делая её удобной для саморефлексии. Благодаря такой саморефлексии, культурному сознанию становится очевидным, что разные грани (уровни), прорастая друг из друга и друг для друга, обретают свою специфику из общего, субстратного основания – мифологического сознания, предопределяющего появление любых форм какой-либо духовности. Вместе с тем феноменологическая и аксиологическая рефлексации культурного сознания обнаруживают в метафорическом мышлении высший уровень проявления мифологичности. По многим параметрам они родственны и едины, особенно когда речь идет о чувственно-эмоциональном постижении целостности мирочеловеческих отношений, организованных по принципу развивающейся гармонии [1].

Развитие человеческого общества не сразу формирует такую эмоцию, какую мы сегодня называем эстетической. От чувственно-конкретного отражения бытия до приобретения способности созерцать, оценивать плоды своих усилий в уже очеловеченной среде – вот дистанция эволюционного созревания эстетической эмоции. Интересные данные по этому поводу мы находим у академика А.П. Окладникова. На богатейшем археологическом и этнографическом материале А.П. Окладников обосновывает тезис о том, что эстетическое переживание появилось не как продукт отражения якобы существующего в природе еще до человека элемента эстетического (и в этом отношении он справедливо критикует И.Б. Астахова), но как качественный скачок в отражательной деятельности человека, как высокий уровень социализации индивида, как продукт социального освоения действительности.

Исследуя истоки восприятия цвета, А.П. Окладников утверждает, что цвет как реальное свойство природы многие сотни тысячелетий оставался за пределами первобытного сознания неандертальца. Выделение из всей массы явлений окружающего мира цвета, его осознание были связаны не с особого рода зрительными ощущениями, но, прежде всего, с небывалой по интенсивности и сложности работой человеческого мозга – ведь человек видит не глазами, а мозгом. Цвет стал воспринимаем благодаря ассоциативному способу мышления, отражающему богатство социального опыта. Мыслить по ассоциации – это приобретенная в освоении мира сугубо социальная способность [3. С. 67]. Обращая на это внимание, Г.В. Плеханов в «Письмах без адреса»

подчеркивал, что «ощущения, вызываемые известным сочетанием цветов или формой предметов, даже у первобытных народов ассоциируются с весьма сложными идеями... Многие из таких форм и сочетаний кажутся им красивыми только благодаря ассоциации» [4. С. 10–11].

В психическом отношении ассоциативное мышление представляет собой высокий уровень воображения, его собственно человеческую форму. Известно ведь, что наука не отрицает наличие элементов воображения и у животных, однако работа животного с моделью мира, данной в его воображении, весьма ограничена, да и модель крайне примитивна, ибо в ней проецируется в будущее только то, что было в прошлом, почти не видоизменяется ранее приобретенный опыт [5].

Человеческий этап воображения, как высший уровень социального отражения, характеризуется активным, творческим началом. Это значит, что воображение предполагает максимальную мысленную переработку и преобразование исходного образного материала, дающего возможность строить будущее иным, чем было прошлое. «Чтобы преобразовывать действительность на практике, – пишет С.Л. Рубинштейн, – нужно уметь преобразовывать ее и мысленно. Эту потребность удовлетворяет воображение» [6. С. 324]. Не случайно одной из главных своих задач педагогика считает развитие продуктивной функции воображения. Решением этой задачи занимается в основном проблемный метод обучения.

Важнейшую роль в процессе ассоциативного мышления в воображении играет память. Именно она дает исходный образный материал для построения мысленной модели мира. Хотя память никогда не отражает мир абсолютно точно, вместе с тем она позволяет даже самой «буйной» фантазии сохранять связь с реальностью. Благодаря этому возникает преемственность между старым и новым опытом, обычно проявляющаяся в обнаружении некоторых черт старого опыта в структуре нового, и т.д.

Запечатлевая в себе приобретенный социальный опыт, воображение представляет возможность человеку как бы выйти за рамки конкретно-чувственного взаимодействия с предметом и с этой новой ступеньки оценить плоды своего труда, регулировать свои дальнейшие действия и т.д., т.е. отражать мир сквозь призму известного ему социального опыта. Эта новая ступенька и есть феномен сознания. По этому поводу Л. Фейербах писал: «Сознание в самом строгом смысле имеется лишь там, где субъект способен понять свой род, свою сущность» [7. С. 31]. В гносеологическом отношении такую способность отражения можно назвать интеллектуальным и эмоциональным удвоением. Поясним эту мысль.

Объясняя эффект двойного выражения эмоций, психологи исходят из той несомненной связи, которая существует между эмоциями и фантазией. В частности, Л.С. Выготский, опираясь на данные экспериментальных исследований, показывает способность наших эмоций выражаться в телесной (мимика, пантомимика и т.д.) форме и в форме фантастических представлений и образов, возникающих на единой биологической основе. «Все фантастические и нереальные наши переживания, – пишет Л.С. Выготский, – в сущности протекают на совершенно реальной эмоциональной основе. Таким образом, мы видим, что чувство и фантазия являются *не двумя друг от друга отделенными процессами*, но в сущности *одним и тем же процессом*, и мы вправе смотреть на фантазию как на *центральное выражение эмоциональной реакции*» [8. С. 265].

Опираясь на данные психологии, мы приходим к выводу, что эмоциональное и интеллектуальное удвоение есть не что иное, как реализация в формах фантазии той «социальной информации», которая не смогла получить своего выхода на уровне конкретно-чувственного контакта с миром, на уровне эмоционального языка общения как первичной формы объективированного сознания. Речь идет о том, что в процессе социализации человека возникает такой момент, когда средства материального общения людей, язык их реальной жизни оказались весьма ограниченными и несовершенными для передачи накопившегося опыта. В связи с этим человек посредством воображения выходит за рамки непосредственного мышления в сферу отвлеченных, абстрагированных построений, в сферу фантазий.

Не реализованная в предметно-чувственной сфере эмоция находит выход в форме образного мышления. Отсюда сама эта форма и есть объективированное выражение эмоции. С другой стороны, возникновение эмоциональной реакции на эту мысль есть эмоция высшего порядка, снимающая в себе содержание воображаемой мысли. Не случайно В. Гумбольдт замечает: «Воспламенять воображение с помощью воображения – вот в чем секрет художника» [9].

Проследим переход эмоции в мысль и мысли в эмоцию на примере стихотворения В.В. Маяковского «Прозаседавшиеся» [10. С. 22].

Взъяренный,
на заседание
врываюсь лавиной, а
дикие проклятья дорогой изрыгая.
И вижу:

Сидят людей половина.
О дьявольщина! **а1**
Где же половина другая?
«Зарезали!
Убили!»
Мечусь, оря.
От страшной картины свихнулся разум…
С волнения не уснешь… **а2**

Знаки **а**, **а1**, **а2** обозначают разные уровни проявления эмоций. Так, **а** – выражение эмоции на уровне конкретно-чувственного контакта с миром; **а1** – реакция на **а** или ее объективированное выражение в рамках воображения в форме мысли; предметом эмоционального переживания **а2** является **а1**, т.е. предметом эмоции **а2** стало содержание воображаемой мысли.

Объективация эмоции в рамках сознания есть процесс ее интеллектуализации. Результатом этого процесса является мысль как объективированная форма эмоции. Эмоциональная реакция на эту мысль есть процесс субъективации, т.е. снятия в эмоциональной форме содержания воображаемой мысли. Диалектика объективированной и субъективированной форм эмоционального отражения в рамках воображения есть отображение сознанием реальной диалектики между субъектом и объектом. Это отображение и есть качественно иное, вторичное проявление как эмоции, так и интеллекта.

Если в реальном взаимодействии с действительностью предметом эмоционального и интеллектуального отражения являлась сама жизненная реальность, то в воображении предметом отражения выступает мысль об этой реальности или эмоциональное отражение и отношение к этой мысли. Важно лишь отметить интенциональный характер эмоциональной деятельности сознания. «Сознавать – значит «иметь в виду», «мнить», «интендировать» что-то, но сознавать что-то не значит просто иметь это что-то в сознании» [11]. Интендировать – значит иметь дело не с эмпирически-вещественной природой предмета, а со смысловой структурой, которую образует само сознание. «Интенциональное переживание идентично предмету, но сам предмет при этом берется «умно», т.е. в эйдосе, непреходяще и неуничтожимо; в этом отношении интенциональное переживание, скажем, «Сикстинской мадонны», более реально, чем само полотно, реальность которого предоставлена на милость случая» [11].

Существенной чертой интенциональных переживаний является не только их направленность на объект, но и полная нейтральность в отношении

его онтологической характеристики [11. С. 66]. Благодаря тому, что социальная эмоция входит в структуру социального общения как целостную систему, эмоциональный язык становится достоянием каждого общественного индивида и в то же время, существуя независимо от него как объект, как общественная ценность, выступает, наряду со словом, мощным регулятором человеческой деятельности.

В практической деятельности человек не только объективирует свои эмоции в языке, но и во всех проявлениях своей жизнедеятельности. В динамическом (историческом) плане такое единство просматривается на разных уровнях.

Первый уровень этого синтеза носит стихийно-тотальный характер, где господствует, по выражению В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили, «живая субъективность» [12], т.е. такая субъективность, где человек не фиксирует свою полную выделенность из мира, где он тождествен с ним, где деятельность его синкретична, сознание мифологично, а язык общения носит «инкорпорированный», как замечает А.Ф. Лосев, характер [13. С. 313], т.е. субъект здесь еще безличен, выступает в виде слепой силы, не осознающей предметность своей активности.

Начнем с метафоры, природа которой структурирована в режиме взаимодополнительности с мифическим, иконическим и инвариантным аспектами. Самодостаточность мифа обнаруживается не в рефлексивной логике, хотя он и оперирует, казалось бы, вербальными символами. Терминологический аппарат этих символов существует только для того, чтобы выразить содержательность мироощущений человека и его размышлений по поводу своей укорененности в мире и мира в себе. Рефлексия мифа организована по принципу «все во всем». В силу этого она одномоментно экзистенциально-конкретна и предельно абстрактна, она не объясняет явлений, не теоретизирует над ними, но выступает формой онтологически переживаемого «вымысла-смысла», всегда воспринимаемого как событие реальной действительности. Восприятие это всегда многогранно и динамично. Оно осуществляется на уровне сопричастности, вчувствования, эмоциональной созерцательности и одновременного ощущения нерасчлененности (сплошности) с миром природы и космоса. Миф, выражаясь словами Хосе Ортеги-и-Гассета, лишь ощущает тепло солнца, но солнца самого не видит. Мир мифа и его языка, по образному высказыванию Умберто Эко, – это «спектакль, действие которого разворачивается за спиной зрителя, и в котором человек выступает в роли послушного исполнителя, жертвы неких комбинаций, упраздняющих его как самостоятельное лицо»

[14. С. 384]. Поэтому содержание мифа воспринимается человеком как чудо. Таинственность, неопределенность и одновременно глубина мифологического мышления исторически оправданы и вместе с тем всегда актуальны, ибо без мифического мироощущения человек теряет меру своей целостной ориентации в мире.

Второй уровень зафиксирован в номинативном строе языка [13. С. 339], который нашел свое выражение в двух типах мышления в культуре – иконическом и инвариантном. Оба эти уровня отличаются от мифа гностической диспозицией. Если в мифе нет различений между знаком и денотатом, то иконический и инвариантный типы мышления требуют этого. Здесь происходит дистанцирование субъекта от объекта, разделение функций мыследеятельности на две подфункции, где доминируют разные формы духовного противопоставления, а точнее сказать, элиминирования из предметного, где оппозиция субъекта и объекта в одном случае элементарна, идеографична, а в другом – крайне абстрактна, инвариантна (что получило абсолютизацию в рационалистической философии) вплоть до полного забвения того, что их противоречия развертываются в рамках природно-социальной целостности. Однако эти различения требуют дополнительной конкретизации.

На уровне идеографического (иконического) мышления степень условности знака «безусловна», поскольку его семантика увязана с копированием внешних форм денотата. Наглядность изображения в тексте внешних признаков денотата настолько узнаваема, что язык такого мышления признается «языком фактов самой жизни». Иконический знак пишет жизнь по принципу мимезиса. Наиболее ярким представителем подобного знака может стать фотография. Если несколько резюмировать, то можно заметить, что иконическому (идеографическому) знаку присущи следующие признаки: наглядность – по форме представленности сознанию, чувственная предметность – по способу его восприятия, изображение внешних форм денотата – по коммуникативной функции, сообщение элементарных сведений и первичных знаний – по характеру информации. В целом, иконический знак выполняет функцию исходного, сигнального и примитивного уровня рационально-рефлексивного мышления человека. Он зарождается в первобытном и детском сознании: «...Языки низших обществ всегда выражают представления о предметах и действиях в том точно виде, в каком предметы и действия представляются глазам и ушам», – пишет известный этнограф Леви-Брюль. И далее он отмечает, что общая тенденция этих языков в отличие от мифа «заключается в том, чтобы описывать не впечатление, полученное

воспринимающим субъектом, а форму, очертание, положение, движение, образ действия объектов в пространстве, одним словом, то, что может быть воспринято и нарисовано» [15. С. 104]. Писать жизнь по принципу «как в жизни» – вот главное требование иконического мышления.

Правда, нередки случаи, когда поиски похожести сводятся к мифической идентификации мышления, где теряется грань между предметом и знаком, его изображающим, где знак воспринимается и переживается как сам предмет. Все верования, особенно магического характера, на этом основаны. Другой крайностью иконического мышления является натурализм. При нем предмет или его реальные фрагменты теряют свою денотативную функцию, демонстрируя свою оголенность, т.е. свободу от какой-либо знаковой зависимости. Часто подобного рода натурализация обнаруживается и в контексте знаковых структур, когда знак превращается в аллюзийный Абсолют, апеллируя к вере религиозного толка. Итак, иконический знак – это символ первичных значений, претендующих на одномерную и буквальную копию денотата.

В отличие от иконического инвариантный знак не претендует на какое-либо сходство с денотатом. Это знак, где уровень семантической условности достаточно высок. Здесь через иконически данный текст важно выявить подтекст, т.е. скрытый смысл, характеризующий сущностные признаки денотата. Инвариантный знак раскрывает свою семантику через процедуру интерпретации. Интерпретация – это такая «...работа мышления, – пишет П. Рикер, – которая состоит в расшифровке смысла, спрятанного в очевидном смысле, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении...» [15. С. 315]. Главная особенность этого знака состоит в том, чтобы скрытые в нем смыслы и значения интерпретировались людьми одинаково, т.е. инвариантно. Если иконическое мышление – это мышление в формах самой жизни, то инвариантное мышление – это язык сущностей, науки, голых схем, формул, всевозможных нормативов и канонических принципов. Основная забота инвариантного мышления состоит в том, чтобы ранее добытые знания и опыт всегда работали в настоящем времени, чтобы «истина» превращалась в «правду» жизни, как в свой аксиологический вариант, а логика – в ее ритм и смысл. Мир инвариантных символов многолик. Это социальные, правовые, политические, религиозные, экономические и т.п. идеи (смыслы), выраженные в соответствующей символической форме. Пример тому – буквенные, математические, нотные, денежные, нумизматические, обрядовые, рекламные, религиозные, юридические, военные и т.п. символы-знаки.

Однозначность толкования скрытых смыслов в инвариантных знаках говорит о том, что эти символы относятся к разряду явных и очевидных, ибо их содержательность достигается посредством объектного, понятийно-логического мышления. Нередки случаи, когда поиски скрытых смыслов в инвариантном символе оборачиваются игрой в чистую символику, где денотативная связь утрачивается, где абсолютизируется жизнь самого символа, где он обретает чисто «логический» смысл. Такое направление в культуре получило название «символизм». Вот как писал Вяч. Иванов о толковании символа в русском символизме: «Символ только тогда истинный символ, когда он неисчерпаем и беспределен в своем значении, когда он изрекает на своем сокровенном (иератическом и магическом) языке намека и внушения нечто неизгладимое, неадекватное внешнему слову. Он многолик, многосмыслен и всегда темен в последней глубине» (цит. по [17. С. 68]).

Сила инвариантного мышления в культуре состоит в том, что оно создает алгоритм движению жизни, обнажает ее логику, каркас и сущностные параметры, демонстрирует незыблемость принципов и традиций, превращая их в технологичность образцов и нормативную тиражированность. Слабость – в механистичности нормативов и в их неспособности жить по законам творчества и развивающейся гармонии. Последнее становится доступным только в метафоре.

Метафорический тип мышления в культуре осуществляет поворот к единым основаниям объекта и субъекта, заостряет внимание на стремлении снять противоречия между ними и гармонизовать их отношения. Осознание необходимости интеграции синтеза и обретение его – это не реанимация слепого синкретизма мифа, но разумная организация целостности мирочеловеческих отношений по законам гармонии мер природы и человека, т.е. по законам красоты.

В отличие от мифа, иконического, инвариантно-логического, метафорическое мышление принадлежит к символам неявным и тайным. Это – знаки предельного уровня условности, скрытый смысл которых, во-первых, неоднозначен и вариативен; во-вторых, не столько познаваем и узнаваем, как у инвариантных знаков, сколько креативен, т.е. творчески репродуцирован воображением воспринимающего субъекта.

Метафорический язык – это язык, на котором разговаривает в культуре искусство. А язык искусства представлен в коммуникативном пространстве своеобразном кодом, моделирующим эстетическую эмоциональность жизни человеческого духа и сознания. В метафоре сталкиваются и органически

прорастают друг в друга разные символы. Органический синтез этих символов порождает специфический смысл метафоры как таковой. Именно здесь метафора может квалифицироваться как системное свойство эмоционально-эстетической рефлексии на культуру. И в этом случае она действительно представляет собой «действие ума, с чьей помощью постигаем то, что не под силу понятиям» [17. С. 207]. Поэтому в инвариантно-логическом аспекте метафора всегда парадоксальна, в иконическом – абсурдна, в вариативно-эстетическом – многозначна. Но для постижения искомого в себе смысла метафора требует игры индивидуального воображения, построения с его помощью различных ассоциаций и интерпретаций. Искомый же смысл в метафоре обнаруживается в форме определенной эфемерности и недосказанности. Так, автор художественного текста оставляет зрителю, читателю, слушателю возможность самостоятельно постигать эстетический смысл метафоры через соучастие в ее конструировании, приглашая его как бы к сотворчеству. В этом случае метафора репрезентирует себя произведением искусства, рожденным и индивидуально интерпретируемом в сотворчестве с другими субъектами художественного творчества.

По этому поводу Е. Замятин замечает следующее: «...ни одной второстепенной детали, ни одной лишней черты, только – суть, экстракт, синтез, открывающийся глазу в сотую долю секунды, когда собраны в фокус, спрессованы, заострены все чувства... Сегодняшний читатель и зритель сумеет договорить картину, дорисовать слова и им самим договоренное будет врезано в него неизмеримо прочнее, врастет в него органически. Так, синтетизм открывает путь к совместному творчеству художника – и читателя или зрителя» [20. С. 251].

Обратим внимание на эту особенность метафоры более конкретно. Если иконический знак дает субъекту образ-копию денотативных качеств, не задевая субъективность самого воспринимающего, его сокровенного *Я*, то для последнего это знание объектно; так же объектным по своим семантическим признакам остается и инвариантный знак, поскольку обретаемый в нем смысл однозначен и нейтрален к субъективному интересу. Что касается метафорического знака, то по своей семантике он объектно-субъектно-субъективен. Объектен, потому что первичную информацию он добывает сквозь «кожу» иконической и инвариантной данности, субъектно-субъективен, поскольку выстраивает к этой данности свое индивидуальное отношение. Здесь и происходит трансформация гностической позиции в синтетическую, ибо инвариантный смысл, обретаемый гностически, обрастает

аксиологическим субъективно-личностным «окрасом». То есть воспринимающий видит (слышит) не то, что ему задано по конвенциальным меркам, но то, что он хочет видеть (слышать), привнося в объективно данный смысл неповторимые черты своей индивидуальности. На этом этапе метафорического мышления и происходит не просто мутация объектного и субъектного, пустое прорастание одного другим, но рождение нового, гармонически целостного смысла, по природе своей эстетического. Эстетического, поскольку этот смысл воспринимается их системным свойством, демонстрируя свою сопричастность к ним и одновременно нейтральность. Сопричастность показывает, что отношение воспринимающего к метафорическому смыслу далеко не безразлично, ибо он сам его творил. Нейтральное же (бескорыстное) к нему отношение демонстрирует самодостаточность и самоценность этого смысла, как системного свойства. Казалось бы, возникновение эстетического смысла в метафорическом знаке обнажает ситуацию исчезновения вообще какой-либо знаковости и символичности, ибо налицо элиминация в нем субъектно-объектной диспозиции и переход в чистую, как бы нейтральную ко всему и к самому себе онтологию. Однако не все здесь так просто. Образование новой гармонически целостной по своей семантике феноменологической реальности, во-первых, должно быть обнаружено опять-таки разумом субъекта и, во-вторых, выстроено с его стороны определенное отношение к ней. Способность субъекта полностью не растворяться в объекте, но сохранять по отношению к нему эмоционально-рационально-рефлективную позицию и есть позиция эстетическая, которая, в свою очередь, способна объективироваться в язык метафорического мышления.

Приведем в качестве примера стихотворение А.Ф. Лосева, который в яркой метафорической форме демонстрирует всю силу человеческой эмоциональности, нашедшей свою выразительность в художественном мышлении.

Ум не рассудок, не скелет
Сознанья духа и природы.
Ум – средоточие свободы,
Сердечных таинств ясный свет.
Ум – жизни чистой кругозор
И славы луч неизреченной,
И лик любви, в нас сокровенный,
Её осмысленный узор.

Ум – тонкость светлой тишины,
Бытийно-творная нервозность,
Он – смысловая виртуозность,
Безмолвий чистой Глубины.
Ум – вечно-юная весна.
Он – утро юных откровений,
Игра бессменных удивлений.
Ум не стареет никогда [21] .

Резюмируя, сделаем несколько дополнительных штрихов, углубляющих наше представление о специфике эстетического в метафорическом мышлении.

Известно, что ключевой ценностью в эстетическом отношении выступает красота. Однако жизнь красоты, как и самого эстетического отношения, достаточно сложна. Все эстетические категории пытаются измерить эту сложность, не нарушая изнутри денотативные признаки самой эстетической меры. Когда я называю березу красавицей, то для меня она превращается в эстетический символ, смысл которого говорит о том, что я посредством слова рефлектирую целостность всех значений березы в моей жизни. Эмоционально в этом образе схватывается ощущение того, что береза – это *Я*, а *Я* – это береза. Наподобие китайской мудрости, которая гласит: «Чтобы нарисовать дерево, надо стать деревом». Все это происходит потому, что береза в реальной жизни дает мне кислород, пищу, строительный материал, тепло, одежду, ощущение Родины и т.п. Прорастая этими качествами, мое *Я* эмоционально постигает свою сопричастность и укорененность с миром природы. Переживание красоты здесь целостно и не поддается грубости аналитического дискурса. Если я задам вопрос: «Почему я люблю?» или «За что мне нравится береза?», то в нем я выпадаю из онтологической ситуации и впадаю в гносеологическую. Поверяя «алгеброй гармонию», я теряю сам предмет любви и красоты, ибо дистанцируюсь по отношению к ней. Возьмем другой пример. Однажды молодой человек, объясняясь в своих чувствах к девушке, сказал ей о том, что он ее любит, что она ему нравится, что она ему нужна и без нее он не мыслит своего существования. Девушка, выслушав это признание, выдержав некоторую паузу, спросила: «Я что-то не пойму. Ты меня любишь или я тебе нужна? Если любишь, то за что? А если нужна, то зачем?» Эти вопросы поставили парня в тупик, ибо, начав перечислять качества своей возлюбленной, он вдруг понял, что теряет к ней всякое эстетическое отношение,

ибо превращает ее в объект познания. Оказывается, любить и переживать красоту – значит онтологически находиться в этом состоянии, а не превращать его в объект познавательного интереса.

Но поскольку природа человека парадоксальна в силу своей проблематичности, то вся активность его направлена на расчленение гармонической целостности мира, частью которого он является. Однако созидание искусственного мира культуры позволяет человеку расчлененное вновь синтезировать в эстетическое целое. Значит, своим существованием человек призван, разрушая естественный мир гармонии, созидать ее вновь в форме культуры. Эту деятельность он и называет эстетической. Творение мира по законам красоты требует от человека умения не только видеть и переживать красоту, но и знать: «что такое красота» и «как обустроить свою жизнь по ее законам». Для этого нужна эстетическая наука, практика эстетического освоения мира, эстетическое общение и, наконец, искусство.

Искусство, как известно, является языком эстетического общения. Воспроизводство и преемственность эмоционально-эстетического опыта в обществе осуществляются через и посредством искусства. Само же искусство как эстетический знак (язык) представляет собой объективированную модель эстетической эмоциональности человеческого сознания. Конструирование этой модели и использование ее в качестве языка в системе эстетического общения представляют собой специфический вид профессиональной деятельности – деятельности художественной. Задача художественной деятельности как профессиональной состоит в том, чтобы научиться *эстетически* моделировать семиотико-семантическую структуру эстетической эмоции. То есть речь идет о том, чтобы посредством применения специфических художественно-выразительных средств оживлять метафорический смысл эстетических эмоций.

Таким образом, метафорическая структура эстетического мышления в реальной жизни и в жизни искусства фактически однотипна. Различие состоит лишь в том, что в реальной жизни метафорические смыслы конструируются эстетическим сознанием интуитивно, мгновенно, спонтанно, эмоционально. В художественной практике конструирование метафорических моделей эстетической эмоциональности опирается на специфику художественно-профессиональной деятельности, детерминированной особым типом профессионально-художественного мышления, пользующимся, как правило, языком специфически организованных иконических или инвариантных символов. Но пользование последними всегда освящено стратегическим смыслом эстети-

ческого назначения искусства культуре. Так, например, в «департаменте» художественной культуры наличествуют своя система образования и профессионального общения, своя наука и индустрия, свой инструментарий и аксиологическая технология и т.д. Пожалуй, все средства человеческой жизнедеятельности обретают свою эстетическую значимость через соприкосновение с искусством. Но это не означает, что все есть искусство. Самодостаточность и самоценность того, что мы называем искусством, имеют свои границы. Они начинаются там, где утилитарно прикладные функции искусства превращаются из средствиальных в целевые и эстетически автономные. Это случается тогда, когда мы погружаемся в воображаемый мир художественно-эстетического мышления и выстраиваем к нему свое эстетическое отношение. Затем, обогатившись магией эмоционально-эстетического опыта в искусстве, выходим в реальную жизнь духовно более очеловеченными, для более глубокого очеловечивания самой жизни.

В заключение отметим, что в отличие от инвариантно-символического и иконического знака принцип художественно-эстетического (метафорического) языка – не «как в жизни», а «как жизнь»... А «как жизнь»? Чтобы ответить на этот вопрос, надо, по меньшей мере, знать, «как в жизни». Поэтому искусство как эстетический объект, взятый в своей самоценности и самодостаточности, начинается с преодоления своей утилитарно-прикладной значимости. Преодоление это идет посредством снятия, удержания в своем содержании богатого смысла и опыта, который накопило искусство, будучи прикладным. Перед сознанием воспринимающего субъекта искусства возникает сложная задача: распечатать код метафорического языка, выявить его эмоционально-эстетическую семантику. Вот как Е. Замятин описывает этапы становления метафорического мышления: «Реализм видел мир простым глазом (т.е. иконическим. – *Авт.*), символизму мелькнул сквозь поверхность мира скелет – и символизм отвернулся от мира. Это тезис и антитезис; синтез (т.е. метафорическое мышление. – *Авт.*) подошел к миру со сложным набором стекол, и ему открываются гротескные, странные множества миров...» (цит. по [20. С. 250]). Хотя само высказывание дано в метафорической форме и вызывает бурю ассоциаций, но от этого оно не упрощает, а углубляет основную идею. Идею о том, что метафора, по сути дела, выступает системным свойством эмоционально-эстетической рефлексии на культуру.

Мышление посредством метафор хотя и уводит нас в мир аллюзий, но лишь с одной целью – дать почувствовать прелесть жизни во всей ее полноте и противоречивой цельности, к чему не способны примитив иконическо-

го и логическая ограниченность инвариантного мышления. Важно лишь понять, что художественно-метафорическое мышление выражает правду жизни не сциентистски, но эмоционально-эстетически, что прекрасно выразил Л.С. Выготский, размышляя об отношении искусства к жизни: «Искусство относится к жизни, как вино к винограду» [6. С. 308–309].

Итак:

1. Культура – это язык, который создали люди по образу и подобию своего отношения к миру для общения между собой.

2. Структура универсальных типов языка культуры в основе своей целостна – это язык мифических впечатлений и магически-ритуальной духовности, язык «механических» копий и логических структур и, наконец, язык эстетических эмоций и метафорического мышления в культуре. Эти языки находятся по отношению друг к другу в отношении взаимодополнительности, обнаруживая свою спецификацию лишь доминантно.

3. Все они важны в нашем культурном становлении и развитии, и всеми ими необходимо владеть с достаточной долей совершенства.

4. В современной практике культурного становления личности еще много перекосов в сторону абсолютизации языка объектного, технократического мышления. Вместе с тем идут небезуспешные поиски перестройки системы непрерывного образования и воспитания людей в русло формирования целостной, гармонически развитой языковой культуры личности.

Литература

1. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания как предмет философского исследования: Днс. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1993.
2. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): Автор. курс в трех частях. СПб., 1997–1999.
3. Окладников А.П. Утро нскусства. М., 1958.
4. Плеханов Г.В. Литература и эстетика. М., 1958.
5. Беркинблит М., Петровский А. Фантазия и реальность. М., 1968.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
7. Фейербах Л. Избранные фнлософские произведения. М., 1956. Т.2.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968. С. 265.
9. Гумбольдт В. О поэме Гете «Герман и Доротея» // История эстетики: Памятникн мировой эстетической мысли: В 5 т. М., 1967. Т. 3. С. 141.
10. Маяковский В.В. Собр. соч.: В 12 т. М.: Правда, 1978. Т. 2. С. 22.
11. Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Ереван, 1987. С. 65.
12. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философнн. 1977. № 7.

13. Лосев А.Ф. Знак, символ, миф // Труды по языкознанию. М., 1981.
14. Умберто Эко. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Симпозиум, 2004.
15. Леви-Брюль Л. Первобытиое мышление. М., 1930.
16. Рикер П. Существование и герменевтика // Феиомеи человска: Антология. М.: Высшая школа, 1993.
17. Якобсои А. Конец трагедии. Вильнюс; М.: Весть, 1922. 195 с.
18. Леонтьев А.Н. Потребиости, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. С. 68.
19. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., Б.г. С. 207.
20. Аиненков Ю. Дневиик моих встреч. Л.: Искусство, 1991. Т. 1.
21. Тахо-Годи А.А., Тахо-Годи Е.А., Троицкий В.П. А.Ф. Лосев – философ и писатель. М.: Наука, 2003.

3. ШКОЛА КАК ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ

(к философско-культурологическому обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики)

3.1. ФИЛОСОФИЯ ЭСТЕТИКО-ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК МЕТОДОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Введение в проблему

Эстетическая педагогика не может удовлетвориться признанием того, что она есть уже сложившееся знание. Речь идет лишь о становлении нового направления в системе продуктивного обучения в образовательном процессе. В этом отношении эстетическая педагогика стремится определить сущностные признаки своей предметности, осознать свой метод и специфику понятийного аппарата, которым она оперирует как научная дисциплина. Хотелось бы кратко выразить свою позицию по этому поводу.

1. Прежде всего уточним понятия. Термин «образование» достаточно многозначен и даже универсален. С философской точки зрения в нем обнаруживается два основополагающих признака «образования». Во-первых, то, что образование – это живой, изнутри развивающийся процесс. Во-вторых, что этот процесс конституирован в определенную систему, имеющую свои границы и качественную определенность, т.е. меру. Отсюда само слово «образование» трактуется соответственно в двух смысловых значениях: как возникновение, становление и развитие чего-либо (например, Вселенной, Социума, Человека, Культуры, Интеллекта и т.п.) и как нечто возникшее, родившееся, ставшее, способное существовать автономно, самодостаточно и самоценно. При этом самодостаточность такого образования обеспечивается внутренней подвижностью его меры, что характеризует сам феномен как саморазвивающуюся систему.

2. Нас интересует понятие «образование» в педагогическом аспекте, специфику и структуру которого возможно вычленить при соотношении двух функциональных понятий: «человек» и «культура». Выбор этих понятий не

случаен, ибо термин «педагогическое» обозначает специфику такой сферы человеческой жизнедеятельности, где решаются проблемы формирования и развития человеческих качеств человека. Сами по себе человеческие качества в человеке не образовываются, они выращиваются в культуре людьми. Культура же в этом процессе выступает средством, условием и одновременно результатом. Таким образом, понятие «человек» и «культура» вполне коррелятивны по отношению друг к другу. Поэтому культура понимается как объективированный человек, а человек – как субъективированная культура. В социально-философском измерении взаимодополнительность этих понятий рассматривается в деятельностно-аксиологическом ключе. Деятельность здесь определяется как такая активность социального субъекта, при которой образуется человеческое в культуре и культурное в человеке. А сами понятия «культура» и «человек» выступают для нас двуединой целью, содержанием, смыслом и методологическим принципом педагогической деятельности.

3. Поскольку культуру создает человек по образу своему и подобию, а культура – человека, то можно говорить об адекватности выражающей их методологии. В качестве исходного здесь выступает философский метод, предметом которого являются категориально выраженные общие закономерности мироздания как гармонически развивающейся целостной системы мирочеловеческих отношений. Предмет философии многогранен. Философские науки специализируются по разным граням этого предмета. Деятельностно понимая философию как «науку о последних целях человеческого разума» или как «науку о высшей максиме употребления нашего разума», Кант в структуре философского знания выделяет четыре вопроса:

Что я могу знать?
Что мне надлежит делать?
На что я смею надеяться?
Что такое человек? [1].

На первый вопрос отвечает метафизика, на второй – мораль, на третий – религия, на четвертый – антропология. Фактически Кант обозначает такие сугубо человеческие универсальные способности, приобретенные в результате деятельности, как познавательные (ориентация на Истину), морально-нравственные (ориентация на Добро) и религиозные (ориентация на Веру в трансцендентное). Более того, впоследствии в «Критике способности суждения» Кант выходит на обоснование эстетической способности суждения вкуса как синтеза, интегрирующего в себе Веру, Истину и Добро. Можно утверждать, что эстетический синтез обозначенных Кантом способностей человеческого духа и составляет культурологическое ядро философской антропологии. По

сути дела Кант является родоначальником конструирования эстетической методологии как принципа, учитывающего гармонию мер разных подходов к человеку, способной выступать в качестве системного свойства целостности.

4. Обратим внимание на то, что синтетическая философско-эстетическая методология призвана исследовать мир человека, прежде всего, как мир диалогический, где принципом отношений между человеком и миром выступают межсубъектные связи, организованные человеком по законам развивающейся гармонии. В этом диалоге тексты культуры (понимаемые как формы объективированного сознания) и психические механизмы сознания, постигающего (творящего) смыслы этих текстов, стараются понять и принять друг друга в своем сотворчестве. Результатом такого живого общения сознаний являются произведения духа, определяемые как мир человеческого в культуре и в самом человеке.

5. На основании вышеизложенного сформулируем основной вопрос педагогической деятельности: «Как сделать человека культурным?» Структура этой деятельности соотносима с философскими вопросами Канта. На первый его тезис педагогическая деятельность отвечает знаньево-интеллектуальной подготовкой учащегося (принцип «научения»); на второй – практикой обретения учениками навыков и умений (принцип «обучения»); на третий – использованием технологий, развивающих культуру личности (принцип «воспитания»); на четвертый – формированием целостности как гармонии мер природного, социального и душевно-духовного в индивидуальном проявлении сущностно-человеческих качеств.

Принимая данные рассуждения как преамбулу, перейдем к более конкретному вопросу философско-культурологического рассмотрения эстетико-продуктивной педагогики как методологии целостности образовательного процесса.

3.2. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭСТЕТИКО-ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА

Философия и педагогика в системе комплексного человековедения

Философская педагогика начинается там и тогда, где и когда осознаются фундаментальные основания и специфика педагогической деятельнос-

ти. Конечно, педагогу-функционеру, который работает на уровне конкретных действий и операций, когда цель и программа заданы, а средства и методики выбираются в зависимости от ситуации и возможностей, может показаться излишним рассуждать, скажем, на уровне деятельности вообще (когда цель, т.е. образ того, что надо сделать, освящается смыслом – во имя чего надо достигать цели и выбирать средства) [2]. С другой стороны, ортодоксальный философ, проясняя высший смысл человеческой жизнедеятельности, обосновывая идеал человека и стратегию его реализации, также может посчитать никчемным и даже некорректным погружение в сферу конкретных педагогических эмпирий. Подобного рода суждения – отголосок ведомственного мышления, сегодня еще достаточно распространенного. Молодая наука философская педагогика пытается снять отчужденность между дисциплинами, рефлексирующими на разных уровнях по одному и тому же предмету, коим является человек. Возникает тенденция встречного движения педагогики и философии. Эта тенденция согласуется с принципом «со-бытия» [3. С. 1], требующим единичное (педагогику) рассматривать в контексте общего (философия), а общее – в контексте единичного. Их сопричастность позволит педагогическим теориям обучения и воспитания обрести высший гуманистический смысл, а философии – стать ближе к жизни конкретного человека. Более того, в интересах гуманистических стремлений сегодняшней педагогики необходима интеграция не только с философскими науками, включая эстетику, но и с социологией, психологией, медициной, культурологией, антропологией и т.п., т.е. со всем набором дисциплин, составляющих комплексное человековедение. Это значит, что каждая школа, где осуществляются индивидуальные «операции» над душами воспитуемых с целью их формирования, «лечения» и развития, становится сегодня ответственной за качество своей работы. Вроде бы эти требования были всегда, но сегодня уровень их резко возрастает. Без комплексной, человековедческой оснащенности каждого педагога школа нормально развиваться не сможет.

Поскольку система комплексного человековедения имеет на «входе» определенное эстетико-философско-культурологическое обоснование, а на «выходе» – педагогику как «технологию» формирования человека, а также, поскольку сознательная опора на философию придает педагогическим действиям целостный характер деятельности, то необходимо кратко обозначить главную мировоззренческо-методологическую функцию любого философского знания, в том числе и эстетического. Мировоззренческий ас-

пект раскрывается через построение и обоснование универсальных типов человеческой деятельности и их идеалов (ключевых ценностей). Методологический – через стратегическое обоснование путей и средств в их достижении. При этом деятельность человека определяется в аксиологическом ключе как способ реализации его жизненных смыслов и ценностей, т.е. тех идеалов, которые дают ему возможность утвердить свою человеческую меру, выразить свою человеческую сущность. Философия различает универсальный и предметный уровни человеческой деятельности. Универсальный является родовым для предметного, ибо выступает показателем сущностных сил человека, выразителем его стратегических намерений. Предметная деятельность – это деятельность на уровне действий и операций, связанных с решением конкретных задач в достижении ближайших целей. Универсальные типы деятельности всеобщи, они определяют структуру мира человеческих отношений и классифицируются на уровне языка философских категорий (субъект, объект). Всякая предметная деятельность как проявление единичного в деятельности человека имеет универсальные основания, но классифицируется на уровне предметной направленности тех действий и технологий, с помощью которых она реализуется. К этому разряду можно отнести инженерную, медицинскую, педагогическую и другие виды деятельности. Предметная деятельность – это деятельность по созданию культуры (предметов быта, технологий, знаковых текстов, ценностей искусства, науки, норм поведения и т.д. и т.п.). Понятие «культура» обозначает ценностный характер и результаты человеческой деятельности вообще. Это понятие определяет то, как усвоенные и создаваемые универсальные ценности и смыслы задают особый тип жизненной позиции и поведения субъекта. То есть понятие культуры объемлет в себе универсально-предметное. Поэтому наш подход к обоснованию особенностей педагогической деятельности назван философско-культурологическим. Он способен дать специфику педагогической деятельности как эстетической. В свете универсальных оснований культуры попытаемся это обосновать.

Красота как стратегическая цель и смыслообразующее ядро культуры

Поскольку всякая философская проблематика развивается в рамках категориальной клеточки субъектно-объектно-субъектных отношений (S-O-S),

постольку классификация универсальных типов деятельности и их идеалов (ключевых ценностей) осуществляется нами на основе триединой направленности воли субъекта деятельности: в сторону объекта, субъекта и объектно-субъектного единства. На этом основании мы выделяем следующие блоки отношений:

Первый блок. *Очеловечивание объекта* (система отношений субъекта к объекту). Сюда входят: преобразовательная деятельность (труд): её ключевая ценность – «благо»; потребительская деятельность: ключевая ценность – «польза»; профессиональная деятельность: ключевая ценность – «совершенство, искусность, мастерство»; познавательная деятельность: ключевая ценность – «истина, правда»; религиозная деятельность (мы относим религиозную деятельность к этому ряду, поскольку посредством воображения человек сам создает для себя предмет веры – сверхъестественный мир и подчиняет ему свою волю): её высшая мера или ключевая ценность – «Бог», «святость»; природоохранительная (экологическая в широком смысле) деятельность обеспечивающая нормальные условия существования организма человека и окружающей его природной среды: ключевая ценность – «здоровье».

Второй блок. *Очеловечивание субъекта* (система межсубъектных связей). Сюда входят: социальные отношения (на предметном уровне – это групповые, национальные, политические, правовые и т. п. отношения), где ключевая ценность «равенство», «справедливость»; отношения общения: их ключевая ценность – «сопричастность»; нравственные отношения: ключевая ценность – «добро», «любовь»; эмоционально-психологические отношения: ключевая ценность – «человеческое наслаждение, радость».

Третий блок. *Очеловечивание субъект-объектного, природно-социального единства* (система организационно-синтетической целостности в мире S-O-S отношений). Сюда входят: синкретно-мифологическая деятельность: ключевая ценность – «чудо» (А.Ф. Лосев); нормативно-творческая деятельность: ключевая ценность – «обновление стереотипов»; игровая деятельность: ключевая ценность – «ощущение свободы как таковой»; эстетическая деятельность, гармонизирующая противоречия: ключевая ценность – «красота».

С обоснованием предлагаемой структуры универсальной человеческой деятельности (культуры) можно познакомиться в монографии «Целостность эстетического сознания» (ТГУ, 1997) [4].

Характерным для обозначенных типов деятельности и их идеалов (ключевых ценностей) является их взаимодополнительность в отношениях друг

к другу. Это значит, что на уровне конкретного акта предметной деятельности все они наличествуют, но могут быть различимы в разных отношениях. Это происходит потому, что в объектно-субъектном плане человек един. Его субъектность, объектность или субъект-объектность обнаруживается лишь доминантно. Если мы хотим, скажем, в деятельности педагога содержательно вычленить те или иные универсалии, то должны в качестве основания деления брать целостный субъект-объектный пласт ее бытования. В общегуманистическом плане это имеет принципиальное значение, ибо на операциональном уровне истинный педагог всегда целостен, поскольку претендует на формирование целостности своих подопечных. По сути дела вся палитра содержательности учебно-воспитательного процесса в школе аккумулирована универсалиями культуры. Другое дело уровень развитости (неразвитости) этой культуры или отдельных ее универсалий у конкретного субъекта педагогической деятельности (педагога, ученика, класса, коллектива школы). Показатели этих измерений в жизни далеко не в пользу ее развитости, целостности и гармоничности.

Принцип «события» требует от субъекта педагогической деятельности сознательного пересмотра своего отношения к уровню и приоритетам культуры, носителем которой он является. Важнейшим условием здесь выступает то обстоятельство, что технология развития этих универсалий культуры должна идти в режиме «одно через другое» и «одно для другого», что отражает их реальное бытование в идеале. Это значит, что движение к истине, например, должно идти через весь набор указанных ключевых ценностей, т.е. через пользу, мастерство, добро, творчество, любовь, игру, красоту и т.п. и от нее – к ним. Правда, в этом движении могут быть свои приоритеты и доминанты, но важно избегать односторонностей и абсолютов, не пренебрегать органической взаимообусловленностью и взаимодополнительностью этих универсалий. Важно в педагогической практике обращать внимание на синтетический характер третьего блока, поскольку он ответствен за утверждение целостности в частичных проявлениях человека. Это значит, что синкретно-мифологоческая деятельность, игра, творчество и красота должны стать основными доминантами в педагогической деятельности, т.е. выступать либо ее средством, либо целью. При этом важно обратить внимание на особую роль эстетической (ориентация и утверждение идеала красоты, в качестве смысло- и системообразующего ядра универсалий культуры как целостности) деятельности, способной разрешать любые проблемы и противоречия, с которыми сталкивается в своей жизни человек.

Дадим краткое резюме рассмотренной нами общей схемы универсальных ценностей культуры. Выделим три момента:

1. Человек создает культуру по образу своему и подобию. Значит культура есть своеобразная модель человека. Каков человек, такова и его культура.

2. Культура формирует человека по образу своему и подобию. Значит человек есть продукт культуры. Какова культура, таков и ее человек.

3. Ответственность за то, какой должна быть культура в ее связи с естественным миром природы, какой должна быть культура сама по себе и каким должен быть человек, несет на себе человек.

Так что же такое человек? Какова сущность и структура его целостности? Эти вопросы – предмет дальнейших размышлений.

Человек как целостность: структура его функциональных уровней

«Вопрос, что есть человек, мы измеряем по его деятельности, которая может быть обращена как вовне, так и вовнутрь, и оцениваем все его частные намерения, мотивы, силы, убеждения, привычки исключительно в указанном направлении» [7].

Характеристика универсальных аспектов человеческой деятельности, где находит полноту своего выражения единство сущностных сил человека, должна быть дополнена рассмотрением целостности его функциональной структуры. Речь идет о характеристике его как индивида, личности и индивидуальности. Для нас это становится важным, поскольку современная школа выбрала гуманистическую ориентацию, а своей ключевой целью – эстетичное (гармоничное) развитие человеческой личности.

Известно, что всякая структура внутренней жизни сложного объекта обнаруживается во внешних функциях этого объекта. Уже давно ясно, что нет ничего сложнее, чем человек. С помощью структурно-функционального изучения деятельностно-практических форм бытия человека, свое осмысление в науке получает триединство человеческой целостности как выражение природного социального и индивидуального. Гармония мер этого единства стала основанием в постижении содержания самого понятия «человек», в определении его сущности, системности и меры целостности. При этом внутренняя жизнь человеческой целостности оказалась неделимой и нередуцируемой к какой-либо фрагментарности или элементной совокупности.

Специфика природного, социального и индивидуального в этом контексте обнаруживается лишь доминантно. Да и сама целостность не оказалась для человека чем-то предопределенным и действительно целостным. Ведь по сути своей сам человек нецелостен. Вечной проблемой для него всегда был и остается поиск гармонии между его «Я» и «не-Я», между духовным, рациональным и эмоциональным, социальным и индивидуальным, нормативным и творческим, необходимым и свободным и т.п.

Эту целостность человек обретает тогда, когда ему удается био-психофизические особенности бытия своей природности доопределить интеллектуальными, душевно-духовными, социокультурными качествами, когда в реальной практике своей жизнедеятельности ему становится доступным их органичное врастание друг в друга и друг для друга. Наконец, когда результатом такого синтеза происходит рождение нового события, продуктивность развития которого обречена на целостность, имя которой – «Человек».

Заметим, однако, родившегося ребенка мы часто называем человеком. Такое происходит не потому, что человеческие качества в нем заложены генетически в полном объеме, а потому, что поведенческую активность его организма запущенного инстинктом, мы спонтанно оцениваем опережающе как проявление самой чистой и простой мотивации, образующей необратимость развития полноты человеческой меры как целостности. В процессе развертывания своих потенциальных возможностей человек не просто обнаруживает разные стадии своего индивидного, личностного и индивидуального развития, но и осознает прямую ответственность за качество результатов своей безусловно творческой жизнедеятельности. В этом отношении стать человеком действительно не просто. И правы те теоретики, которые утверждают, что «человек – это всегда лишь усилие быть человеком».

Обобщая, выделим две важных идеи для последующего анализа человеческой целостности. Во-первых, идею Шпенглера о том, что всегда, при любых обстоятельствах, человек способен деятельностно ощущать свою укорененность в мире и мира в себе, т.е. одновременно быть объектом (потребительская активность – «на себя», «для себя», «вовнутрь себя») и субъектом (производительная активность – «из себя», «вовне», «для других») своей жизнедеятельности. Во-вторых, современная позиция многих исследователей сводится к тому, чтобы найти середину и лад в отношениях между природно-объектными, социально-субъектными и психолого-субъективными качествами.

Функция «человека-субъекта» здесь должна быть приоритетной, ибо сама по себе объектность не дает гарантии человеческому выживанию. Но и субъектность человека должна развиваться по принципу «не навреди», «соблюдай меру во всем». Отсюда главная жизненная задача человека, вся его осмысленная деятельностная активность должна быть направлена на формирование в себе таких субъектных качеств, назначение которых находило бы выражение в поиске и созидании гармонии мер объектного и субъектного, природного и социального, биологического и психологического, материального и идеального, естественно существующего и искусственно сделанного человеком, и. т.п.

Смысл понятия человек находит свое оправдание только в одном – в способности человека дать миру мир в его отношениях с ним и тем самым самому обрести себя в мире, испытывая радость по этому поводу, а также по поводу того, что эти отношения по своей природе всегда целостны, естественны и в силу этого эстетичны.

Приступим к характеристике исходных понятий человека, образующих его целостность.

Индивид – понятие, обозначающее человека как единичного представителя человеческого рода. Человеческий род – это термин, который фиксирует общность людей, принадлежащих одновременно природе и обществу. Индивид – это отдельный человек, представитель вида Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт (задатки, влечения и т.д.). В структуре социума индивид выходит за рамки своей чисто природной (биологической) ограниченности. Он как элемент социума социализируется, обретая навыки пользования орудиями труда, знаками... А через них овладевает собственным поведением и высшей психической способностью, «сознанием». Наиболее общими характеристиками «Я» индивида являются: устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; целостность психофизиологической организации. Активность жизнедеятельности индивида развертывается преимущественно в объектно-пассивном залоге. Это выражается прежде всего в специфике доминирующего в нем синкретно-мифологического типа мышления. Особенность этого типа определяется не только тем, что оно протекает в целостно-неделимых рамках субъект-объект-субъектной жизни социума, но и тем, что «рефлектирует» себя как объект-объектная активность. Действительно, мифологическая деятельность сознания индивида не выделяет своего субъекта из мира природы и потому не осознает своей субъектной субъективности

и, соответственно, не видит противоречивости своих отношений с действительностью, необходимости их целенаправленно нормализовывать и гармонизировать (хотя на стихийном уровне она только этим и занимается).

Индивидное «Я» рефлектируется человеком в парадигме общего (всеобщего), природосообразного, антропоморфного, где собственно субъектного отношения к внешним требованиям, идущим к нему со стороны природно-психического и социального, не обнаруживается.

В целом можно сказать, что человеческий индивид выступает преимущественно объектом, как вещь. Он постоянно оказывается «продуктом» исторических и социальных обстоятельств, жертвой и заложником их внешних требований. Не случайно ключевым словом, определяющим характер активности индивида, является слово «надо». Вместе с тем важно не забывать, что объектная ограниченность индивида не должна создавать иллюзий в том, что он лишен всякой субъективности и психологичности. Отнюдь. «Я» индивида – это «Я» человеческое, обладающее не только способностью быть единичным и отдельным, но и одновременно быть единственным и неповторимым в психологическом отношении, владеть, пусть примитивной и недостаточно развитой способностью интеллектуально-эмоциональной рефлексии, а также отличаться страстностью своей поведенческо-волевой активности. Понятно, что вся психология и субъектно-субъективная индивидуация индивида не имеет еще своей социальной самодостаточности, но, врастая в ткань социализации и культурации, она обречена постепенно модифицироваться в свой высший уровень – личностный.

Личность – это социальный индивид, человеческое «Я» которого рефлектирует себя единичным представителем социальной реальности, развивающейся по законам общных социально-гуманитарно-технократических отношений, складывающихся между людьми. Ключевым словом, определяющим специфическую меру личности, является слово «могу». Проблема личности в философии – это прежде всего вопрос о том, какое место занимает человек в мире, причем не только чем он фактически является, но чем он может стать, т.е. может ли человек стать господином собственной судьбы, может ли он «сделать» себя самого, создать свою собственную жизнь и участвовать в создании социокультурных условий жизни социума [8].

Личность – фигура знаковая, олицетворяющая многогранную жизнь общества, способная исполнять любые социальные роли. Общество предписывает каждому индивиду свои требования, правила жизни и нормы поведения. Индивид становится личностью, если овладевает этими нормами и живет по их законам.

Истоки понимания личности сводятся к латинскому слову *persona*. В классической латыни этот термин обозначает «маску», которую, по греческому образцу, носили римские актеры. Есть свой смысл искать исток понимания личности в особенностях той социальной роли, которую некто воплощает в театре или же в государстве и обществе. Понятие «*persona*» характеризует индивидуальное «лицо», «лик» конкретного субъекта. Поэтому личность – это всегда «артист», который свою игру воображения выдает за реальные события в жизни. Понятно, что игра воображения, деятельность сознания и реальные события жизни – разные вещи. Первая – сфера идеально-психического, вторая – материально-практического. Философские категории свободы и необходимости наиболее четко выражают специфику игровой (ощущения свободы как таковой) и практически-трудовой жизнедеятельности умения строить жизнь социума в контексте естественных законов объективно развивающейся необходимости. Для личности такое различение имеет смысл, когда мы говорим о ее роли в обеспечении диалектического единства игрового и деятельностно-практического (трудового), сознательно-рефлективного и спонтанного, чувственно-интеллектуального и эмоционально-аффективного, духовного и телесного, свободного и необходимого, творческого и нормативного и т.п. в контексте созидания гармонической целостности человекомирных и социальных отношений.

Для характеристики меры целостности человека личностные признаки выступают его системообразующим и смысловым ядром.

Психология называет личностью человека как носителя сознания. Любой взрослый здоровый человек, с точки зрения психологии является личностью. Хотя личностью не рождаются, но становятся в процессе общения с другими людьми, научившись сравнивать себя с ними и выделять свое «Я» из окружающего. В этом выделении формируются свойства самосознания личности и ее характер. Самосознание личности иерархично. В нем обнаруживается динамика разных свойств психики от низшего самочувствия через самопознание до высшего – самоотношения, выраженного в самоконтроле и саморегуляции разных форм своего поведения, способного из своего «Я» творить «не-Я».

Социология останавливает свое внимание главным образом на анализе многоролевой структуры личности.

В разных социальных условиях один и тот же человек может играть разные роли (матери, учителя, пассажира, гражданина, пациента и т.п.). Чтобы обучить своих индивидов правильно исполнять социальные роли, общество создает специальные социальные институты, где идет такое обучение. Шко-

ла – один из них. Учебная программа – основной социальный норматив, по которому живет коллектив школы, выполняя свои социальные функции и роли.

Ролевая функция педагога как личности тоже многогранна: он и учитель, и воспитатель, и преподаватель, и руководитель, и организатор, и репетитор и т.п. Соответственно и дети в школе – это школьники, ученики, воспитанники.

Когда говорят о ролевом или межличностном общении, то имеют в виду проявление только формально-деловых качеств в отношениях между людьми. По природе своей они объектны, поскольку люди в них – «функции», рабы внешних предписаний. Слова «работа», «служба» очень точно фиксируют нашу социально-нормативную закомплексованность. Школа всегда была казенным учреждением, поскольку ходят туда люди выполнять свои социальные обязанности. В этом комедия и трагедия школы. Комедия в том, что, занимаясь человеком, она нивелирует его до голой функции. Вот как С. Маршак пишет об этом:

«Он взрослых изводил вопросом «почему?».
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «почему?» [9].

Трагедия – в попытке себя очеловечить, утвердить в практике своего бытия живой дух гуманности. Сегодня школа стоит перед выбором смысла своей социальной предназначенности: что считать приоритетом – формирование личности как «человека-функции» или личности, внутренняя суть которой определяется как человеческая индивидуальность.

Понятие «человеческая индивидуальность» раскрывает единство природных и социальных потенций человеческого индивида «изнутри». Это стержень человека, его живое внутреннее «*Я*». Это то, что образует цельность человеческого индивида, выраженную психологически, что определяет его самоценность и самодостаточность его духовности. Личностное и природное в этой индивидуальности снимаются человеческой уникальностью, задевая его внутреннее «хочу», выражаясь во вкусе и стиле его жизни, вечно экзестирующей и эмоционально-эстезирующей.

Индивидуальность оживляет меру человеческого в личности, привносит интерес и творческое начало в нормативную деятельность. Творческое – значит обнаруживающее проблему и ищущее нетривиальные, новые пути ее разрешения. Индивидуальность – это личность, способная созидать об-

разцы, которые становятся для людей ориентиром и критериальной меркой для подражания. Лицевая, изнаночная (внешняя) сторона жизни личности для индивидуальности не составляет интереса, ее волнует не то, что она видит, а то, что она чувствует. Индивидуальность живет чувствами. Проживая жизнь настоящего, она способна психологически переживать события прошлого и ожидаемого будущего, формировать общий эмоциональный настрой на особую позицию и отношение к жизни людей и природы.

Поскольку человеческая индивидуальность дает цельную картину функциональных уровней человека, то она, с точки зрения гуманистического подхода, должна стать ключевой в развитии школы. Ключевой – это значит, что к ней нужно идти через природное и личностное, так же как к природному и личностному через нее. В этом движении важно не впадать в крайности «индивидуализма» и «социологизма». Индивидуализм видит человека не целостно, но лишь в соотнесении с самим собой. Социологизм же вообще не видит человека, его глаз тоталитарен и унифицирован. Если в индивидуализме лицо человека искажено, то в социологизме оно вообще закрыто [10. С. 41]. Преодоление этих крайностей – в обретении гармонической целостности человеческого «Я», где индивидное, личностное и индивидуальное находят себя друг в друге в режиме взаимодополнительности.

Проведенный анализ структурно-функциональной целостности человека, а также тех универсалий культуры, которые должны быть им освоены, дает возможность перейти к характеристике методологических оснований в понимании специфики педагогической деятельности как «со-бытия» и определить ту доминанту, которая позволит не только синтезировать, но и гармонизировать проблемы, с которыми сталкивается современная школа в своем развитии.

3.3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭСТЕТИКО-ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПОИСК ПУТИ И ВЫБОР ТЕХНОЛОГИЙ

Структура видов педагогической деятельности

Суть специфики педагогической деятельности раскрывается через такие понятия, как «образование», «воспитание», «преподавание», «научение», «обучение», «освоение», «усвоение», «развитие». Это собственно педагоги-

ческие категории, которые с разных сторон характеризуют видовую специфику и структуру педагогической деятельности как предметную.

К сожалению, педагогическая литература не располагает четкой классификацией этих понятий. В многочисленных суждениях по этому поводу можно выделить три точки зрения. Первая – отождествление этих понятий, употребление их как синонимов. Вторая – разграничение их смыслов по социально-ролевым функциям. Третья – выделение в них родовидовой зависимости.

Все эти позиции правомерны, ибо с разных сторон они характеризуют единое основание – педагогическую деятельность. Вместе с тем, чтобы не впасть в догматизм или эклектику, требуется конкретизация этих понятий с точки зрения разрабатываемой нами концепции, учитывающей разное в едином.

Понятия «образование», «воспитание», «обучение», «преподавание», «освоение», «усвоение» и «развитие» отображают и выражают особенности структурной направленности субъектов педагогической деятельности на свой предмет. Их деятельность совместна, а предмет двуедин. При этом речь идет о таком характере совместной деятельности, усилия которой не направлены на предметы внешнего мира. Совместность понимается как встречное движение воли ученика и педагога, их духовное пересечение и возвышение в едином со-

бытии. Через это раскрывается двуединость предмета взаимных усилий ученика и педагога. Она – в точке такого пересечения. Ученик стремится получить знания, опыт, культуру. Педагог, соответственно, – дать ему это. Вышеуказанные понятия и обозначают разные нюансы этого процесса. Образование, воспитание, научение, обучение, преподавание характеризуют особенность функций педагога. Освоение, усвоение, становление, развитие – функции ученика. Возникает вопрос: в чем конкретная специфика указанных видов педагогической деятельности? Обозначим их.

Научение – показатель того, что доминирующим в педагогической деятельности учителя является передача знаний ребенку. Здесь педагог обращается преимущественно к рациональной сфере его сознания. Воспитание ориентируется на передачу ценностей и смыслов и потому апеллирует к эмоциональной сфере духовного мира воспитанника. Обучение указывает на то, что педагог стремится главным образом дать ученику навыки и умения. Такая доминанта обращена к волевой, практической сфере сознания ученика. Когда мы называем педагога преподавателем, то выделяем в его деятельности функцию посредника в передаче (подаче) информации – научных знаний, ценностей культуры и собственного опыта. Понятие «освое-

ние» характеризует активность со стороны ученика, желающего разобраться в текстах, которые ему преподают, познать, понять и оценить их значимость. Термин «усвоение» обозначает, что в деятельности ученика происходит процесс превращения внешне получаемой информации в состояние его духовности и опыта. Термины «становление» и «развитие» в данном случае определяют процесс внутреннего обновления душевно-духовно-практического опыта.

Поскольку мы говорили о функциональных особенностях, доминирующих в педагогической деятельности, то саму ее нужно понимать как единый органический процесс, при актуализации которого воспитание идет через преподавание, образование, обучение и усвоение; научение – через воспитание, преподавание, обучение, освоение и усвоение; обучение – через образование, воспитание, преподавание, освоение и усвоение; освоение – через воспитание, образование, преподавание и усвоение; усвоение – через освоение и т.п.; развитие характеризует результат совокупного разнофункционального педагогического процесса. Логика взаимозависимости разных видов педагогической деятельности определяется функциональной особенностью человеческого сознания как его предмета. Оно не может думать, не переживая или не волеизъявляя; переживать, не размышляя и не волеизъявляя; волеизъявлять, не думая и не переживая. В нем все происходит одновременно, но с определенной доминантой.

Проблемы педагогической практики возникают там, где не учитывается и нарушается эта объективная динамика педагогического процесса, где разрываются и жестко противопоставляются друг другу разные функции субъектов педагогической деятельности. С другой стороны, соблюдение ролевого разнообразия единой в своей основе педагогической деятельности ведет к искомому «событийному» эффекту, выраженному понятиями «воспитывающего обучения (образования)» и «обучающего (образовывающего) воспитания».

Заметим, наряду с вышеизложенным, что поскольку педагогическая деятельность едина в своих проявлениях, то можно говорить не о разных ее субъектах (ученик, педагог), а о раздвоенности единого субъекта, который внутри этой раздвоенности способен самовоспитываться, самообразовываться и самообучаться.

И все-таки философская педагогика нуждается в более четкой конкретизации понятий «образование (самообразование)» и «воспитание (самовоспитание)». Такую конкретизацию можно осуществить с помощью категориальной клеточки субъектно-объектно-субъектных отношений следующим образом:

а) Философский характер понятие «образование (самообразование)» обретает тогда, когда в нем фиксируется чистота объектной направленности педагогической деятельности (узкий смысл), ориентированной на знания, умения, навыки. Широкий смысл этот термин обретает тогда, когда в нем учитывается необходимость воспитания как средства образования. Отсюда главная цель образования – не столько дать голые знания, сколько развить возможности его усвоения и углубления посредством воспитания.

б) Воспитание (самовоспитание) в узком смысле слова есть такой вид педагогической деятельности, который имеет преимущественно субъектно-субъектную (эмоционально-рациональную или душевно-духовную) направленность, ориентацию на интересы, ценности, смыслы. В широком смысле слова воспитание (самовоспитание) предполагает учет образования (самообразования) и обучения (самообучения) как средства воспитания (самовоспитания).

в) Учебно-воспитательный процесс – это вид и целостное состояние педагогической деятельности, где образование (научение), обучение и воспитание гармонично интегрированы в новое самоценное и самодостаточное качество, которое определяется нами как «педагогическое со-бытие». Событие подобного рода является смыслообразующим для сущности педагогической деятельности, ее ядром, целью, средством и процессом очеловечивания личности.

Эстетическая доминанта в педагогическом процессе

Реализуя свой гуманистический идеал и исповедуя принцип «события», школа нацелена на все универсалии культуры и функциональные аспекты целостного человека. Именно они определяют базисные стороны учебно-воспитательной работы в школе. Речь идет о трудовом, умственном, физическом, коммуникативном, нравственном, эстетическом и т.п. воспитании. Содержательность этих видов учебно-воспитательной деятельности представлена в основном в предметных формах проводимых занятий, которые регламентированы в учебном процессе определенной сеткой часов. Имеются в виду занятия обязательного и факультативного характера, проводимые как в учебное, так и в свободное от учебы время. Однако строгая регламентация разных по содержанию занятий создает иллюзию, будто одни занятия проводятся для развития культуры ума, другие – культуры совести, третьи – культуры чувств, четвертые – культуры общения, пятые – для физического совершенства и т.д. Если

же педагог вполне серьезно настраивается заниматься с учениками каждым предметным видом обучения и воспитания поурочно, отдельно, жестко изолируя их друг от друга, забывая, что их предметность – лишь доминанта в едином и неразделимом культурологическом процессе, то он впадает в технократизм, убивающий живые основания межпредметных связей, т.е. тех оснований, которые предопределяют смыслообразующее начало целого по отношению к каждой из своих частей.

Принцип «события» требует от каждого учителя быть гуманистом, а это значит – видеть и преподавать свой предмет как элемент целостной культуры. Он становится ответственным, с одной стороны, за развитие духовности и общей культуры своих подопечных посредством своего предмета, а с другой – за привлечение всех универсалий культуры в качестве средства для освоения учениками того предмета, который он преподает.

Однако гуманистических целей в учебно-воспитательном процессе в полной мере школа не достигнет, если не конкретизирует принцип «события» эстетической доминантой. На чем основано такое суждение? Прежде всего, на том, что эстетическая доминанта в систему событийных отношений вносит гармонизирующий целостность эффект, высвечивая в них высший идеал человеческих устремлений, идеал красоты. Дело в том, что в жизни не всякая совместная деятельность или сотрудничество субъектов гарантирует мирный характер и высокую качественность отношений. Поэтому педагогика сотрудничества, не подкрепленная эстетической доминантой, способна лишь на преходящий успех, который не обеспечивает школе оптимального саморазвития на постоянной основе.

В чем же особенность эстетической доминанты? Особенность в том, что это – единственный тип деятельности в системе культуры, который ответствен за строительство человеческой жизни по объективным законам развивающейся гармонии. В чем суть такого закона? Гармония – это философская категория, обозначающая разрешенность противоречия, т.е. точку сопряжения разного. Однако гармония – это не просто согласованность разных мер, но автономная по своей самодостаточности и самоценности новая мера, которая не сводится к совокупности мер, ее образовавших. Гармония имеет три измерения. С одной стороны, она – момент устойчивости в мире бесконечных противоречий и изменчивости. С другой – результат и, в-третьих, – условие дисгармоничных тенденций, которые могут разрушать ставшую гармонию и формировать новую. Поэтому жизнь гармонии изнутри подвижна. Процесс этого движения идет от гармонии одного порядка через дисгармонию к гармонии другого порядка и так далее в бесконечность. Веч-

ное обновление гармонии говорит о том, что гармония – это показатель не только целостности, но и саморазвития какой-либо системы. Процесс саморазвивающейся гармонии можно уподобить движению волны, где есть своя высота (исходная гармония), ее распад (дисгармонизация), дно (дисгармония), подъем к новой высоте (гармонизация) и, наконец, обретение новой высоты (новая гармония), и далее виток повторяется.

Закон развивающейся гармонии всеобщ. Действие его вне системы человеческой жизнедеятельности может быть понято как предоснова эстетического. Термины «эстетическое», «красота» как и другие эстетические категории типа «прекрасное», «безобразное», «комическое», «трагическое» и т.д. приняты для обозначения действия закона развивающейся гармонии в системе мирочеловеческих отношений. Эстетическое освоение действительности – это способность человека видеть, переживать и созидать гармонию в своей жизни. Притом способность эта не есть врожденное или сверхъестественно данное качество. Эстетическая способность формируется, развивается и совершенствуется в процессе самой человеческой жизнедеятельности. Сегодня в условиях преодоления растущей бездуховности людей, поиска путей выхода из кризисных состояний жизни, гуманизации социальных процессов, формирования целостностной и гармонически развитой человеческой индивидуальности все стремительней выдвигаются на передний план вопросы эстетизации жизни, как фактор, позволяющий снимать противоречия посредством их гармонизации как фактор, следуя которому, человек обретает в своем отношении с миром цельность и человечность. «Цельный человек, – замечает М.М. Бахтин, – есть продукт эстетической точки зрения, **только** ее **одной**, ибо познание индифферентно к ценности и не дает нам конкретного единственного человека, и этический субъект принципиально не един (собственно этическое долженствование переживается в категории «я»)... [3. С. 74].

То есть в духовной сфере человека ключевая ценность эстетического – красота – преодолевает объектную ограниченность познания (истины) и субъектную ограниченность нравственности (добра), но, выступая их системным свойством, существует как точка их совпадения. Поэтому красота – всегда символ истины, добра и других ключевых ценностей культуры, она определяет собой их гармоническую целостность. В силу этого красота выступает системообразующим и смыслообразующим началом всей системы человеческих ценностей. Эстетический идеал (красота) – это высший идеал, это идеал идеалов. И потому ориентация на него всегда придает какой-либо частичной деятельности общечеловеческий смысл. И действитель-

но, во имя чего осуществляется все многообразие человеческих действий и поступков, как ни во имя целостности и гармонии с миром, частью которого мы являемся? Именно в этом контексте рассуждает П. Флоренский, когда объясняет целое как «единство во множестве», а красоту «как наглядно воспринятую целостность» [5]. По большому счету, любая человеческая деятельность, в том числе и педагогическая, обретает гуманистический смысл, если она совершается в контексте эстетической ориентации, если ее характер и результаты светятся красотой и соизмеряются с ней. Когда мы говорили об эстетической доминанте в педагогическом процессе, то это не значит, что эстетическое здесь отождествляется с художественным. Художественное (искусство) – это специфическая (профессиональная) деятельность по поводу созидания и воспроизводства эстетического. В искусстве в концентрированной форме моделируются эстетические ценности. Но модель – это не оригинал.

Да, искусство является мощным фактором эстетического освоения ценностей культуры и развития человеческих качеств человека. Да, при использовании его как средства и цели образования и воспитания детей развивается образное мышление детей, их эмоциональная культура, формируются вкусы, творческие способности, познавательный интерес, нравственные критерии, опыт жизни, любви к людям и т.д. В своей статье «Чему учатся люди?» проф. Ю.М. Лотман замечает следующее: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести. Эти три предмета, которые необходимы в любой Школе и которые вобрало в себя искусство. А искусство – это по сути своей Книга Памяти и Совести. Нам надо только научиться читать эту Книгу» [6. С. 462]. Да, для педагогического процесса искусство является, пожалуй, единственным «волшебным» средством, позволяющим воспитанникам через эстетические переживания, возникающие при постижении его содержания, погружаться в разные эпохи и миры, проживать вместе с героями сложные события их жизни, принимать или отторгать их идеалы и мировоззренческие установки, аккумулироваться истинными ценностями, которые выстрадало человечество, становиться духовно богаче и мудрее. Очеловечивая человека, искусство дает ему самый главный ориентир – как разрешать противоречия жизни, как их гармонизировать.

И все-таки искусство – это идеальная модель жизни, построенная воображением художника. Эстетическое – это не воображаемый мир, а состояние самой жизни, жизни сложной и противоречивой. Жизнь развивается не по законам искусства, а по эстетическим законам, по законам гармонии.

Гармонизировать жизнь не просто. В.А. Сухомлинский обозначил этот путь формулой из трех понятий: «надо» (внешние требования), «трудно» (освоение их) и «прекрасно» (осознание высоты обретенной гармонии). Конечно, в таких случаях, когда гармония достигнута, всегда возникает желание вместе с поэтом воскликнуть: «Остановись, мгновенье, ты прекрасно!»

Судьба человека и состоит в том, чтобы строить свою жизнь в режиме развивающейся гармонии, т.е. в стремлении к тому, что однажды обретенная гармония станет условием своего последующего воспроизводства, когда мгновение превратится в самообновляющуюся изнутри вечность. Внутренняя жизнь красоты идет по этому маршруту. А узловые пункты этого движения эстетика фиксирует в таких понятиях, как «прекрасное» (гармония), «безобразное» (дисгармония), «комическое» (дисгармонизация), «трагическое» (гармонизация) и т.д.

В заключение подчеркнем, что, выступая системным свойством ключевых ценностей культуры, таких как благо, польза, истина, добро, сопричастность, чудо, творчество, игра и т.п., красота одновременно демонстрирует состояние своей внутренней жизни посредством развивающейся гармонии, обозначенной движением собственно эстетических категорий, таких как прекрасное, безобразное, возвышенное, низменное, комическое, трагическое и т.п. Любая деятельность человека, в том числе и педагогическая, освещена идеалами целостности, гармонии и красоты, и, утверждая их, она становится эстетической и подлинно гуманистической. Опираясь на эти идеалы, современная школа в своем развитии обретает способность строить новые интегральные отношения в гармонизации внутренних и внешних связей, к организации общего движения от «со-бытия» к эстетическомыму событию. Рассмотрим логику становления этих отношений на примере самого главного в школе – урока.

3.4. ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ: ФОРМЫ И СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ЭСТЕТИКО-ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Урок как эстетическое событие

С точки зрения «со-бытийности» и «диалогичности» урок надо понимать как живой творческий процесс взаимодействия и взаимообщения трех

субъектов: автора темы урока, исполнителя и воспринимающего субъекта. За пределами взаимообщения этих субъектов урока нет, как и школы в целом. Первым, кто берет на себя «ношу» определить тему (темы) урока (уроков), выразить в ней основы той или иной сферы научного знания, ценностей культуры или опыта жизни, является автор учебника или учебного пособия. Его задача состоит в том, чтобы в концентрированной и доходчивой для школьника или учителя (если это пособие для учителя) форме выразить в определенной логической последовательности (от простого к сложному) содержание основных тем предлагаемого для изучения предметного курса. Как правило, автор, написавший учебник, выполнял роль не столько ученого, сколько интерпретатора основополагающих достижений науки. Он не занимался научным поиском истины, а пользовался готовым знанием, пытаясь его системно и последовательно изложить для освоения другими субъектами. Важно заметить, что роль учебника может выполнять и научный труд, и произведение искусства, да и сама жизнь (в этом случае понятие «педагогическое» обретает истинно универсальный характер). Однако у научного труда, произведения искусства и у самой жизни педагогический аспект не является самодовлеющим, ибо их целевые приоритеты в ином: у одного поиск истины, у другого – утверждение красоты, у третьего – противостояние смерти. Что выбрать в качестве «учебника» для включения его в педагогический процесс – определяет учитель. Конечно, хорошо, когда учебник, написанный как обязательное пособие для школы, обогащается и дополняется новыми достижениями науки, искусства как «учебника жизни» (Чернышевский) и опытом самой жизни. Итак, урок начинается с темы из учебника (в широком и узком смысле), в котором в форме текста материализована информация для усвоения. Все остальные субъекты урока «работают» в условиях этого заданного автором текста. Сам по себе учебник, какой бы он ни был полезный и прекрасно оформленный, никакой ценности не представляет, если он не востребован субъектами, которым предназначен. Вместе с тем, во всяком учебнике заложены необходимые и достаточные основания для актуализации предметного общения между учителем и учеником, для усвоения учебного материала.

Центральным субъектом урока является исполнитель. Это *учитель*. Именно он задает отношение общения между всеми субъектами педагогического процесса. Главная задача учителя состоит в организации урока как такой формы общения, в ходе которого произойдет превращение ценностей культуры (в том числе и научных знаний), заложенных в текстах учебных пособий, опыте жизни, искусстве, в состояние внутреннего мира учащегося.

Функции учителя триедины. С одной стороны, он демонстрирует свою компетентность и отношение к той дисциплине (теме), которую преподает. Творчески раскрывая ее содержание, он становится соавтором и исполнителем своего толкования темы. С другой стороны, он проявляет свое отношение (любовь или нелюбовь) к детям, которым преподает предмет. Дети – это главный объект педагогического внимания и забот учителя. Учитель должен прекрасно разбираться в психофизиологических и социокультурных возможностях каждого ребенка и группы (класса) учащихся в целом, учитывая их возрастные особенности. Выполняя исполнительно-технологическую функцию транслятора (передатчика) социальной информации от авторского учебника к личности ребенка, учитель не должен уподобляться роботу, превращаться в раба чужих методик и штампов. В своей посреднической миссии учитель – всегда человеческая индивидуальность. Его самодостаточность и самоценность – третья сторона, характеризующая педагогическую специфику труда педагога. Именно она определяет смысл и личностную компетентность деятельности учителя. Здесь дело не столько в добросовестном выполнении им своих соавторских функций, сколько в умелой организации самого процесса преподавания. Главное в этом процессе – преодолеть синдром «птенца». Преподаватель должен не вкладывать в рот ученика уже приготовленную и даже разжеванную пищу, но учить его эту пищу самостоятельно «готовить» и потреблять. Конечно, это не просто. Чтобы у ребенка появилось личностное отношение к предмету, важно заронить в нем интерес к его содержанию, найти форму непроизвольного (через игру, через вовлечение в мифологическую, творческую и художественно-эстетическую деятельность) вхождения его в мир новых знаний и опыта. Самодостаточность и самоценность труда учителя, его компетентность как раз и раскрываются через то, как он помогает ученикам войти в предмет и обогатиться его содержанием. В этом «как» – секрет педагога. В нем обнажаются его личностно-индивидуальные и профессиональные свойства, творческий и культурный потенциал. От этого потенциала зависит качество урока, а в конечном счете – качество развития личности ученика. Именно последнее и выводит казалось бы технологическо-исполнительскую специфику учительского труда в сферу социально-нравственных ценностей.

Третьим субъектом урока является ученик. Только он предопределяет необходимость урока как формы своего образования и воспитания. На уроке ученик стремится выполнить свою главную функцию – освоить и усвоить предлагаемый материал. Реализация такой функции превращает ученика в субъекта педагогического общения. Субъектная активность ученика

также триедина в своих ликах. С одной стороны, ученик пытается проникнуть в содержание, смыслы и значения изучаемой темы урока. С другой – формирует свое отношение к нему. С третьей – осуществляет отбор интересного и ценного для него, превращая новое для себя знание в свое, осознавая и переживая при этом радость духовного обогащения.

В целом мы видим схожесть субъектных устремлений автора темы, учителя и ученика в процессе педагогического общения. И не случайно в разных моментах общения они выступают друг для друга то как объект (принимающий информационное воздействие), то как субъект (носитель информационного воздействия). Проясняется и то обстоятельство, что каждый субъект триедин в процессе общения: то он автор (соавтор), то преподаватель (учитель), то усваивающий материал ученик. В разных ситуациях урока у каждого субъекта эти грани обнаруживаются.

Наконец, очевидным становится то событие, которое происходит на уроке в результате творческого общения его субъектов. Этот результат есть его произведение. А произвел урок акт очеловечивания и духовного возвышения субъектов общения, вскрыл клеточку-механизм диалога, преемственности, самовозрождения и саморазвития духовных ценностей социальной культуры. Каким же образом происходит таинство «со-бытия» на уроке? Какова структура превращения внешних по отношению к ученику ценностей культуры в его внутренний мир; как «иное», «чужое», становится «своим»? Попытаемся кратко обозначить эту структуру. В ней мы выделяем три блока.

Первый блок – характерные особенности «не-я», «иного». Второй блок – характерные особенности «я», «своего». Третий блок – характерные особенности процесса превращения «не–я» в «я», «иного» в «свое» (процесс освоения и усвоения).

Структура первого блока предполагает:

а) программу внешних требований (то, что определяет содержание понятия «надо» по В. Сухомлинскому) природы и общества к человеческой индивидуальности;

б) особенности субъектов, предписывающих индивиду эти программы и оказывающих на него разнообразные формы воздействия. К ним относятся условия предметной и производственной среды, быт, ценности культуры и ее учреждения, социальные институты образования и воспитания (школа в их числе), средства массовой информации, родители, сверстники и т.п.;

в) особенности методов идеологического воздействия: принуждение (ориентация на силу), образование (ориентация на знание), обучение (ори-

ентация на умения и навыки), воспитание (ориентация на ценности), общение (ориентация на взаимопонимание и сопричастность).

Второй блок – осознанное или неосознанное (эмоциональное, интуитивное) отношение субъекта к чужим (иным) требованиям и к своим потребностям и возможностям по их реализации (нереализации). Структура этих отношений выражена рядом психологических понятий и соответствующих им понятий деятельностного порядка. В первом случае это понятия: «восприятие внешних требований-потребность-способность-установка на действие», во втором – «надо-хочу-могу-готов». Кратко суть такого соотношения сводится к следующему:

1. «Надо» (не надо) – осознание необходимости усвоения предлагаемых мне внешних требований.

2. «Хочу» (не хочу) – выражение направленности моих потребностей на внешние ценности (желание, интерес, любовь и т.п.).

3. «Могу» (не могу) – мои способности: темперамент, характер, одаренность, талант, знания, умения, навыки и т.п. Соизмерение их с внешними требованиями.

4. «Готов» (не готов) принять и освоить новую для меня программу требований – концентрация воли и установка на действия по стереотипам или новым образцам. Формирование жизненной позиции (принципов, мировоззрения и т.п.).

В структуру «я» входят также и методы саморегуляции как способность проявлять волю к самостоятельной работе, самодеятельности, самопринуждению, самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самореализации, самоутверждению и к творчеству.

В реальной деятельности субъекта педагогического процесса вечно возникают проблемные ситуации из-за несогласованности в движении человеческих потенций, нами обозначенных во втором блоке. Приведем для примера несколько таких ситуаций, которые требуют своего разрешения:

а) Я хочу, но не могу.

б) Мне надо, но я не хочу.

в) Я могу, но этого мне не надо.

г) Мне надо, я хочу, я могу, но не готов.

д) Мне не надо, я не хочу, хотя и могу, но меня принуждают.

е) Меня принуждают, хотя я не хочу и не могу и мне не надо.

ж) С меня требуют, я могу, хочу и готов, но условий для моей реализации нет, и т.д. и т.п.

И, наконец, обозначим ситуацию идеально-эстетическую, в которой все гармонично и согласовано: «Мне надо, я хочу, могу, готов и обстоятельства позволяют». Именно к такой ситуации в учебном процессе стремятся все его субъекты. Однако обрести такую гармонию не просто.

Третий блок нашей схемы показывает основные этапы, ведущие к этой гармонии, этапы превращения «иного» в «свое». Обозначим их.

1. Освоение «иного» («чужого») начинается с чувственно-конкретного, эмоционально-интуитивного и образного погружения в его смыслы и значения. К любому началу важно «прикоснуться» не рассудком, а «умным чувством». Не случайно практика показывает, что многие слова, которые произносит учитель, не воспринимаются учениками, если ученики не были ранее эмоционально сопричастны тем смыслам и событиям, о которых говорят произносимые слова учителя. Чтобы ученик усвоил новую информацию, необходимо, чтобы она в его сознании была обоснована отношением к смыслу.

Всякое освоение начинается с «заражения». Если, скажем, учитель по-настоящему не будет захвачен верой в интересность предмета, если ученик не найдет в его глазах свет радости нового знания, то эмоционального вовлечения (заражения), пленения внимания и интереса у ученика не произойдет.

2. Усвоение на уровне понимания значения, а затем и смысла новой информации, ориентации на известные стандарты в решении проблем.

3. Осознание проблемного поля между своими возможностями и способностями («могу»), нормативами старого образца и новой задачей, которую нужно решать.

4. Поиск вариантов нестандартного решения проблемы, на основе учета позитива старых нормативов. Выход на творчество.

5. Закрепление в качестве новых образцов нормативов, наиболее оптимально гармонизирующих ситуацию.

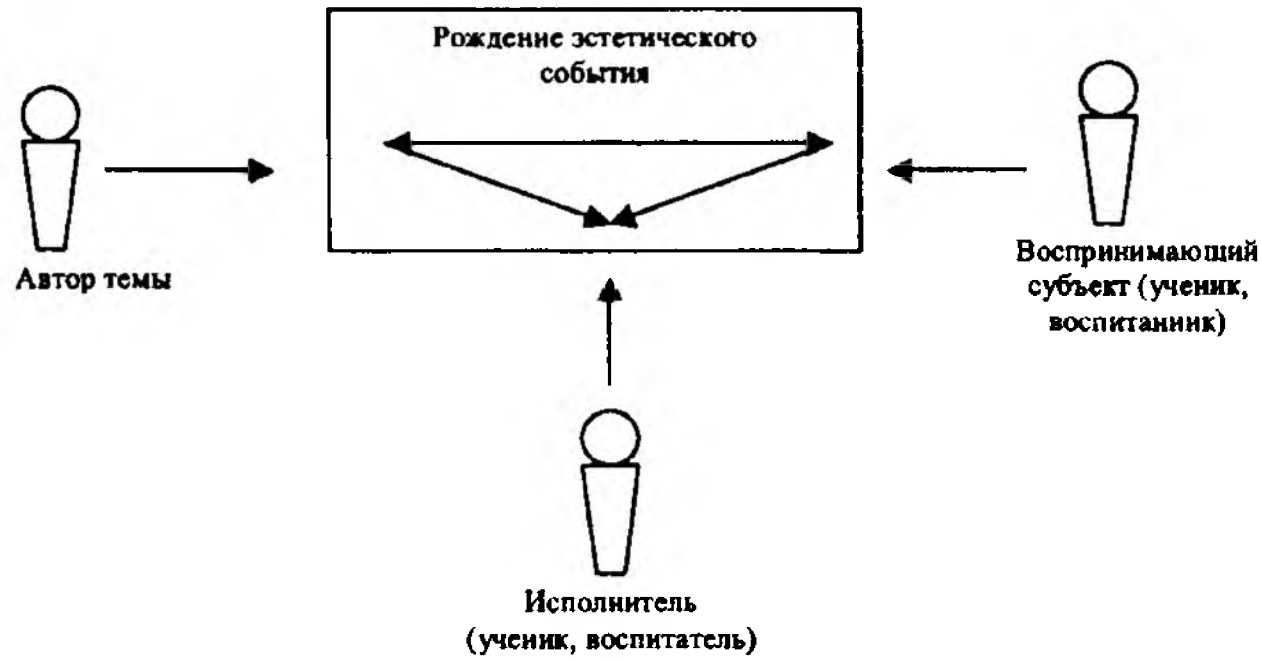
6. Выход на эстетическую доминанту, т.е. на уровень дальнейшего движения по найденному образцу, снимающему любые проблемы и противоречия.

7. Возникновение катартического эффекта как особой формы эстетического переживания. Это чувство, осознающее духовное обогащение и возвышение, связанное с разрешением проблемы и обретением в результате ощущения свободы.

8. Появление желания (стремления) множить подобного рода катартические переживания, т.е. возникает настройка на эстетическую доминанту в последующем поиске.

9. При некачественной попытке разрешить проблемную ситуацию возникает чувство неудовлетворения и отчуждения.

Структура урока как эстетического события представлена на рис. 1.



Сам процесс превращения ценностей культуры в состояние внутреннего мира личности ученика можно представить в виде таблицы.

Проблемное поле		**Разрешение проблемной ситуации**
I блок «Не-я», «чужое» («иное»)	**II блок «Я», «свое»**	**III блок Превращение «иного» в «свое», усвоение осваиваемого**
1. Программа внешних требований природы и социума к индивиду («надо») 2. Субъекты воздействия: условия среды, родители, сверстники, быт, школа, ценности культуры, средства массовой информации, нормы поведения и т.д. 3. Методы воздействия: воспитание, образование, обучение, принуждение, общение и т.д.	Структура отношений к чужим требованиям, к своим потребностям и возможностям: 1. Психологический уровень: «восприятие внешних требований-потребность-способность-установка на действие» 2. Деятельностный уровень (в соотаетстаии с указанными психологическими понятиями): «надо-хочу-могу-готов» 3. Методы саморегуляции как проявление воли к: самостоятельности, самодеятельности, самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самопринуждению, самореализации, самоутверждению и к творчеству	1. Чувственно-эмоциональное, образное освоение смыслов. Заражение, формирование интереса. 2. Усвоение на уровне понимания смысла. 3. Осознание проблемной ситуации и возможностей её разрешения. 4. Поиск вариантов нестандартного решения проблемы. Выход на творчество. 5. Закрепление новых образцов и нормативов. 6. Выход на эстетическую доминанту. Достижение по найденному образцу. 7. Возникновение катарического эффекта. 8. Стремление множить катарические переживания посредством постановки новых проблем и попытки их разрешения. 9. Возникновение чувства неудовлетворенности и отчуждения при некачественном решении (нерешении) проблемы

Ценностные ориентации и смысловые установки учителя-гуманиста

Великий музыкант и педагог Г. Нейгауз однажды заметил, что в педагогике, как и в любом исполнительстве, властвует основное требование деятельностного подхода: в начале «Что» определяет «Как», затем «Как» определяет «Что». Но, в конечном итоге, все будет зависеть от того, Кто учит (или учится). Поскольку всякая школа начинается с учителя, то от его ценностных ориентаций, смысловых и целевых установок («что») будет зависеть выбор необходимых и достаточных средств для достижения цели, а также сформировано отношение к самому технологическому процессу («как») с точки зрения исходных намерений. Чтобы характер деятельности соответствовал исходному замыслу, необходимо повсеместно отслеживать получаемые результаты и соответственно корректировать их. Это и есть принцип гармонизации в действии. Он требует от учителя мастерства и творчества, одержимости и выдержки, мудрости и любви к своему делу.

Чтобы педагог смог реализовать идею гуманизации школы в практике своей работы, он должен быть гуманистом и как человек, и как профессионал. Какие же ценностно-гуманистические ориентации он должен исповедовать?

Привлекают внимание следующие гуманистические установки, сформированные Н. Осуховой на основе обобщения идей, разрабатываемых в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе и углубленного анализа передового педагогического опыта:

1. Отношение к педагогической деятельности как к призванию, миссии; мотивационная направленность учителя не только на преподаваемый предмет, но в первую очередь на ребенка.

2. Педагогический гуманизм, который не возможен без принятия себя и учеников (принцип «события»). Он выражается в доверии и уважении к детям, уверенности в их способностях и возможностях, в том, что каждый из них «равноценен» учителю.

3. Эмпатическое отношение к ученикам, предполагающее стремление и умение чувствовать другого как самого себя, встать на его позицию, понимать внутренний мир ребенка, чувствовать и принимать его проблемы, переживания.

4. Диалогизм как желание и умение слушать и слышать ребенка, способность излагать учебный материал как ответ на возникающие у детей вопросы, «идти не с предметом к ученику, а с учеником к предмету» (Е.Н. Ильин),

вести межличностный диалог на основе равенства позиций, взаимного уважения и доверия.

5. Сотрудничество как установка на взаимодействие с учеником (а не воздействие на него) в процессе совместной деятельности и общения; стремление и умение обеспечить детям позицию «соавторов учебного процесса», которые вместе с учителем участвуют в постановке целей урока, выборе средств их достижения, анализе достигнутых результатов [11].

Конечно, эти установки должны быть дополнены:

а) неповторимыми свойствами индивидуальности учителя, чтобы он мог предстать перед воспитанниками как личность, имеющая свое мнение, открытая в выражении своих чувств, эмоций, отношений;

б) ориентацией учителя на гуманистическую сущность культурологического подхода, на осознание в нем эстетической доминанты в качестве системо- и смыслообразующего начала.

Пересмотр целей и поиск технологий в гармонизации внешних связей школы

В атмосфере перестройки отношений между всеми субъектами педагогического процесса в сторону их гуманизации и гармонизации должны происходить события, не только оптимизирующие внутреннюю жизнь школы, но и внешнюю. Более того, без оптимизации внешних связей школы внутренние ее проблемы окажутся неразрешимыми. Тот, кто не учитывает этого, фактически становится лженоватором. Конечно, можно поставить вопрос глобального характера: «Кто изменит макроусловия существования школы в сторону ее гуманизации? Государство или «спасение утопающего должно стать делом самого утопающего?» Вопрос не простой, ибо наше государство и школа лишь объявили о своих гуманистических принципах, но в жизни они таковыми пока не являются. Однако одинаковые намерения должны привести к новому, гуманистическому типу отношений между школой и государством, конечно, если воля у них будет встречной, а отношения партнерскими. Принцип «со-бытия» в этом должен стать для них единой платформой.

Подобного рода суждения не являются утопичными, поскольку гуманитаризация государства может произойти только через школу, ибо именно

школа всегда определяла культурный потенциал страны. Сегодня государство не унифицировано.

Раскрепощена не только школа в своих намерениях, но и все другие государственные и негосударственные структуры, с которыми школа взаимодействует. Задача состоит в том, чтобы школа взяла на себя инициативу и ответственность за разъяснение и установление «со-бытийных» отношений с учреждениями и организациями разных ведомств. Разработку конкретного механизма установления таких контактов необходимо начинать с родственных структур, находящихся в подчинении единого управления образования. Одновременно должна идти работа по установлению нового типа отношений с родителями, которые должны повысить свое педагогическое образование и ответственность за воспитание детей. Гармонизация общих усилий в формировании духовного и физического развития личности ребенка должна произойти в отношениях между школой и учреждениями культуры, медицинскими учреждениями и спортивными организациями, производственными коллективами и частными фирмами, банковскими и административными структурами и т.п. Чтобы эти инициативы и новые отношения начали формироваться, необходима воля всех субъектов для интеграции усилий.

Только на основе добровольных устремлений этих субъектов можно решать организационные вопросы, разрабатывать и внедрять в практику новые идеи и технологии, гармонизирующие и гуманизирующие новые типы педагогических отношений. Конечно, необходимым условием для осуществления такой интеграции должен стать эксперимент. Именно в нем будет отработан механизм организации и управления новыми отношениями, отношениями, которые бы выражали интересы всех субъектов их учредивших.

В заключение заметим следующее. Поскольку эстетическая доминанта выступает системным свойством и понимается как принцип, объясняющий главный смысл и технологию организации образовательного процесса как целостности, то было бы логичным проследить, как работает этот принцип в контексте междисциплинарного синтеза. В данном случае нас будет интересовать решение этого вопроса в таких родственных образованию инновационных дисциплинах, как педагогическая культурология, педагогическая антропология, педагогическая психология, педагогическая валеология, педагогическая социология, педагогический менеджмент. Рассмотрение этих вопросов – предмет двух заключительных глав нашего исследования.

Литература

1. Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 589.
2. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высшей школы. 1987. № 1. С. 22–23.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 1.
4. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания. Томск: ТГУ, 1997.
5. Философские науки. М.: Гуманитарий, 2005. № 1. С. 83–84.
6. Лотман Ю.М. Чему учатся люди? // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
7. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Гельштат и действительность. М., 1993. С. 496.
8. Грамши А. Избр. произв. М., 1959. Т. 3. С. 43.
9. Маршак С. Лирические эпиграммы. М., 1965. С. 18.
10. Бубер М. Я и Ты. М., 1993.
9. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий // Alma Mater (Вестник высшей школы). 1991. № 12. С. 30–31.

4. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

4.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ШКОЛЫ

Ушел XX в., вместе с ним уходит в прошлое и знаниецентрическая школа, возникшая еще в эпоху Просвещения. На смену ей в XXI в. приходит культуроцентрическая, культуросообразная школа. Ее цель – усвоение воспитанниками ценностей культуры, постижение основных типов сознания человечества, отражающих этапы его духовного развития. За годы учебы выпускник школы должен не только подготовиться к взрослой жизни, но и догнать человечество в его культурном развитии, «обжить» дом культуры как родной, а затем создать себя по законам культуры. Таким интенсивным периодом создания своего Образа, своего Лица в системе непрерывного образования являются годы обучения в вузе, когда осуществляется не только профессиональная подготовка человека, но и его духовное становление.

В связи с идеями культуроцентрической школы качественно меняются не только содержание, но и структура учебных предметов, технологии их преподавания, методы и приемы, весь комплекс образовательно-воспитывающих средств.

Знаниецентрическая школа, ориентированная на воспитание «человека образованного», сейчас явно не соответствует нашей социокультурной ситуации, так как путь усвоения суммы знаний, которые увеличиваются буквально с геометрической прогрессией, ведет к тупику. Кроме того, такая школа порождает технократическое мышление, отличительной особенностью которого является взгляд на человека как на обучаемый объект, а не на личность со свойственной ей внешней и внутренней свободой. Следует за-

метить, что технократическое мышление не является характерной особенностью мышления представителей науки и техники. Оно может быть свойственно и политику, и гуманитарию, и педагогу, и искусствоведу. Но при этом культивирование технократического мышления оборачивается для человечества знанием, для которого не существуют категории нравственности, совести, добра и красоты. Именно технократическое мышление породило «мозаичную культуру», которая представляет собой «обильный и беспорядочный поток случайных сведений» [1. С. 44–45] средствами массовой коммуникации. В результате этого воздействия в сознании реципиента остаются обрывки знаний, впечатлений и идей, в большинстве случаев совершенно не прочувствованные и не пережитые. Появился человек «клипового сознания», зачастую знающий, но не осознающий, морализирующий, но безнравственный, информированный, но не культурный. И как следствие – на рубеже веков произошел невиданный разрыв между культурой и образованием, «распалась связующая нить» между традициями, людьми, эпохами, культурами, что привело к глобальному кризису культуры [2. С. 19].

Выделим наиболее характерные признаки этого кризиса:

1. Прежде всего, ориентированность современного человека на материальное потребление, набор престижных вещей и как результат этого – сужение жизненных и духовных интересов, которые лишены глубинных измерений и сосредоточены в одной или немногих плоскостях.

2. Массовым явлением стало появление маргинального человека, не принадлежащего ни к какой определенной культуре и потребляющего ее эрзацы. В связи с этим можно говорить об аномичности его сознания, лишенного определенных ценностных ориентиров. Происходит «измельчание человеческого материала, движущей силой общественных процессов становится широкомасштабное манипулирование людьми» [2. С. 23].

3. Невиданная адаптивность, приспособляемость человека к социальным изменениям и даже потрясениям. «Привыкаемость», обеспечивающая ему выживаемость, оборачивается тем, что к сообщениям о войнах, убийствах, преступлениях он относится с таким же беглым равнодушием, как, скажем, к прослушиванию сводок погоды.

4. Ориентация эстетических вкусов на приземленные стандарты, навязываемые СМИ.

5. Отсутствие нравственных мотивов в поведении как следствие несформированности нравственной сферы личности. Появился массовый человек, переступающий через моральные нормы, не знающий ответственности пе-

ред настоящим и будущим, перед людьми и совестью, неудержимо стремящийся к комфорту, власти, обладанию.

6. Виртуальность сознания, жизнь в некоем нереальном мире, создаваемом средствами массовой коммуникации и обыденным мифологизированным сознанием [3].

Кризис культуры масштабно воспроизводится в художественном творчестве, которое отражает современное бытие культуры. Одна из существенных сторон данного явления – гибридизация культуры, то есть искусственное соединение несовместимых культурных миров, что мы часто наблюдаем в разных видах художественного творчества, ориентированного в значительной мере на эстетику постмодернизма с его установкой на деконструкцию, коллажность, «мозаичность» восприятия, оценку и конструирование социокультурной реальности. Этим объясняются многие парадоксы нашего бытия: невиданный успех современных мюзиклов, эстрадных попхитов, мастеров пародий. Любопытно наблюдать, что в больших книжных магазинах залы, отведенные творчеству Бориса Акунина, Виктора Пелевина, «женскому» детективу, нередко занимают столько же места, как почти вся остальная художественная литература.

При этом, как точно подметил директор Пушкинского Дома Н.Н. Скатов, кризис культуры, отразившийся в литературе, сказался и в том, что «высокая мода элитного постмодерна сошлась с “поэтикой” самого “низа” и буквально захлестнула непечатным словом печатные страницы, телевизионные экраны и театральные подмостки, приобретя характер уже даже не эпидемии, пандемии словесного СПИДа» [4].

Но именно в этот кризисный период складываются концепция и парадигма новой школы – школы воспитания «человека культуры». Приоритетными ее задачами являются следующие:

– понимание образования не только как социализации личности, подготовки к будущей профессии, но и вхождения в мир культуры, обретение в ней своего Дома, своей личностной траектории в истории культуры;

– гуманитарный, гуманизирующий, человекообразующий подход, рассматривание образования как творческого акта, способствующего становлению личности гармонической, целостной, имеющей свой неповторимый образ;

– междисциплинарный синтез науки, образования и культуры;

– выстраивание системы образования как непрерывного процесса «взращивания», развития и совершенствования человека;

– постоянное обогащение социокультурных техник и образовательных технологий.

Главные усилия складывающейся культуроцентрической школы необходимо направить на то, чтобы включить растущего человека в прошлое, настоящее и будущее культуры, а само образование строить как систему «культивирования человечности» в человеке (И. Гердер), «возделывания» Личности, ибо человек от природы, по выражению Г. Гегеля, «не истинный», не настоящий. Он должен еще обрести социальную и культурную природу [5. С. 61–62].

Если создать целостную модель развивающейся личности, то ее можно представить в виде трех структурных уровней: психологического, социального и культурного. Каждый из этих уровней включает неповторимое, индивидуальное и общее, типическое, входящее, по Гегелю, во всеобщее.

Общее, типическое в структуре личности представляют типы: психологический, социальный, культурный. Психологические типы, описанные в работах Юнга, Личко, Люшера, Кречмера (8 психотипов по К. Юнгу, 16 психотипов в современной соционике), представляют собой некие поведенческие проекции людей, «внешние одежды, в которые рядится человеческая экзистенция, но никогда не равная ей» [6. С. 144]. Знание психологических типов необходимо для совместимости людей, организации их деятельности, коммуникации, хотя не следует, как ииогда это делают педагоги, жестко схематизировать воспитанника, детерминировать его поведение программой психотипа.

Социальный тип представляет собой тип социально-исторического поведения, существовавший ранее, который проявляется, просвечивается в деятельности и коммуникации человека в процессе его социализации, например: «запорожец», «гусар», «монах», «барин», «солдат», «ростовщик», «торговец», «учитель», «чиновник» и т.д. «Прорастание» социального типа в конкретном человеке часто связано с социальной средой, в которой воспитывается человек, традициями и микроклиматом в семье. Социальные типы кодируют в себе социальную память о людях определенной среды, сословия, способов деятельности, профессии и широко используются в театре, особенно народном художественном творчестве. К опоре на знание социальных типов в последнее время все чаще прибегают в учебном диалоге, воспитательных практиках.

Культурный тип восходит к ставшим «вечными» героям, образам литературы, искусства, явлениям культуры. В каждом конкретном человеке мо-

гут просвечиваться эти культурные образы: Эдипа, Гамлета, Дон Кихота, Чичикова, Обломова, Раскольникова, Перикла, Цезаря, Робеспьера, Наполеона и т.д. Одним из первых исследователей, кто стал сопоставлять людей с определенными культурными типами, был И.С. Тургенев, который в своей речи «Гамлет и Дон-Кихот» относил всех людей к одному из этих двух типов. Разумеется, что таких культурных типов значительно больше, они типизируют в себе и национальное и историческое, и всемирное, вневременное, демонстрируя, что человек не только явление социальное, но и явление культуры. В какой-то степени культурные типы можно представить некоторыми художественными зеркалами, в которых люди отражаются. Через соотнесенность с этими культурными типами человек начинает восприниматься в своем частном бытии как персонаж истории, культуры, часто даже сам этого не предполагая. Это и является способом культурной типизации человека в художественном творчестве. Так, например, большинство героев романа И.А. Гончарова «Обрыв» по-настоящему могут быть поняты только через образы культуры, с которыми они соотнесены в романе: Борис Райский – с Дон Жуаном, Татьяна Бережкова – со «старухами» Веласкеса, Наташа – с Мадоннами Перуджино, Марфенька – с девушками Греза, Вера – то с Мадоннами Мурильо, то с Марией Тициана.

Кроме того, модель личности каждого человека, исходя из работ З. Фрейда и К. Леви-Строса, можно представить в виде известной триады: Я – Мы – Они, представляющей его иерархические уровни, где «Я» – уровень самосознания и самовоспитания человека, «Мы» – система ролей, социальных функций человека, его социализация, «Они» – план бессознательного в личности, некий культурный сценарий, план судьбы, который унаследовал человек [6. С. 144–145]. Все эти три уровня должны быть уравновешены и сбалансированы в человеке, что является условием целостности его личности, при этом уровень «Я» – самый подвижный и изменчивый. Личность только тогда существует, когда в сознании человека ведется диалог между «Я» и «Ты». Именно в этой двойственности, по мысли известного философа М. Бубера, и выражается полнота человеческой личности [7. С. 41].

«Человек культуры» – это многомерная личность, становящаяся и развивающаяся в пространстве диалога. В диалоге человек вкладывает в речь, в слова, в поступки всего себя, «входит в диалогическую ткань человеческой жизни, мировой симпозиум» [8. С. 318]. Существует несколько видов такого культурологического диалога: диалог логик, смыслов, сущностей, диалог образов культуры, диалог в культуре и диалог исторических типов культур, диалог ти-

пов сознания. Гуманитарное мышление после работ М.М. Бахтина стало рассматриваться как большой диалог по основным, главным вопросам бытия, как общение разных культур, разных сознаний.

Метод бахтинского диалога, таким образом, становится основой технологических идей школы воспитания «человека культуры». Все мысли ученого связаны с культурой, ее морфологией, философией, этикой и эстетикой. Сама культура понимается как диалогическое, воплощенное в произведениях самосознания каждой цивилизации. В ходе обучения учащимся необходимо перевоплощаться, входить в «роли» героев, людей разных эпох, культур, сопоставлять их с собой, своим временем. Чтобы эпоха, культура предстала в своей ценностной сущности, воспитаннику необходимо «примерять» на себя разные социальные роли: ученого, политика, историка, художника, делового человека и т.д.

Вместе с тем было бы упрощением видеть смысл воспитания «человека культуры» только в его духовно-культурном развитии, рассматривании школы, вуза как храма науки и искусств, а воспитателя как священнослужителя, проповедника Истины, Добра и Красоты. Наступило время полезных знаний, знаний, которые принесут экономическую выгоду в ближайшее время, знаний, которые можно получить технологическими способами с наименьшей затратой времени и сил. Такая ситуация – знак времени, и отмахнуться от нее, как это делают некоторые педагоги, – означает оказаться в ситуации учителя Владимира Бельтова, швейцарца Жозефа (Герцен А.И. «Кто виноват?»). В связи с последним можно говорить об амбивалентности, двойственности современного человека: он вынужден быть прагматиком, успешным в делах, вместе с тем без включения в культуру, без духовной крыши над головой он может оказаться в ситуации маргинала. Поэтому еще одним из сущностных диалогов, которые ведет в своем сознании современный человек, является диалог прагматика и романтика, художника и предпринимателя, эстетика и практика. Это вполне объяснимо и с точки зрения понимания личности в педагогической антропологии. По мысли Б.М. Бим-Бада, «амбивалентность человеческой натуры есть закон одновременности противоположных влечений, чувств, мотивов поступков, ценностей, отношений» [9. С. 151].

Сегодняшний этап развития отечественной школы представляется как этап ее модернизации, главная цель которой – воспитание конкурентноспособной личности, подготовленной к условиям современной жизни. Вместе с тем исходной идеей модернизации школы остается идея гуманизации, т.е.

признание человека как высшей ценности, которая предполагает, с одной стороны, рассматривание человеческой истории, человеческой культуры как развития духовности, рассматривание, которое должно предстать перед обучаемым в виде взлетов и заблуждений людей в их неустанном стремлении к добру, истине, красоте – человечности. С другой стороны, гуманизация – это «очеловечивание» всего процесса обучения и воспитания, формирование в растущем человеке чувств собственного достоинства, самоуважения, а вместе с тем альтруизма, превращение его в полноценный субъект обучения, воспитание в нем творца, который творит себя и созидает мир. Основные направления модернизируемой школы:

– онаучивание школы (введение новых предметов и новых способов оценивания знаний, расширение курсов до уровня усвоения основ наук);

– создание, в связи с идеями непрерывного образования, многоступенчатой школы с профильными направлениями на высшем ее звене;

– личностно-ориентированная направленность образования, предполагающая разработку разных вариантов программ учебных курсов и спецкурсов, учебников и учебных пособий;

– создание разных типов образовательных заведений, в основе деятельности которых соединяются три комплекса: федеральный, региональный и местный (школьный), что позволяет гибко выстраивать систему образования;

– интенсивное введение новых технологий и методик обучения, отражающих современное развитие педагогической науки.

Следующий этап развития школы – выстраивание образования как системы «возделывания» человека, самопроектирования, восхождения его к культуре. Человек должен стать на путь образования самого себя, сознательного и ответственного выбора тех способов мышления и действия, которые наполнят его жизнь высшим смыслом, ценностно окрасят его мир, сделают сопричастным обществу, человеческой истории, культуре. В связи с этим Школу в ее глубинном смысле можно представить как систему непрерывного и свободного образования: семья, детский сад, школа, библиотеки, кружки, клубы, музеи, дома культуры, экскурсионно-туристические станции, школы искусств, спортивные школы, театральные студии и театры, центры довузовской подготовки, профессиональная подготовка и переподготовка. Через всю систему образования должна проходить идея целостного, гармонического развития личности, которая живет не только в социуме, но и в культуре. В этой многогранной системе субъект-субъектных отношений личности и воспитательно-образовательных учреждений генеральной

стратегией является восхождение по Пути человеческой культуры, овладение человеком разными формами речи, языками, знаками и символами, приобщение к миру природы, науки, техники, искусству, стремление к нравственности, красоте, высшим духовным началам. Такой человек как бы замыкает на себя культуру, переживает ее в своем сознании, учится смотреть на мир глазами человека разных времен и народов, ощущает себя и гражданином своей страны, и гражданином мира. В этой связи стержнем, каркасом образования должно стать становление человеческого в человеке через деятельность (или имитацию деятельности в игре), в которой воспитуемый осваивает разные типы мышления и способы деятельности, социальные и культурные роли.

Переход от парадигмы просветительской к парадигме культуроцентрической школы связан с разработкой философско-педагогической модели «человека культуры», обновлением структуры и содержания образования, созданием новых методик обучения. Психолого-педагогический аспект этой проблемы видится в обучении учащихся языку и кодам культуры, разным способам мыслительной и речевой деятельности, воспитание эмпатии и культуры чувств, коммуникативных способностей, овладение педагогом методам и приемам «погружения» в культуру.

Процесс «окультуривания» человека можно представить в виде трех звеньев. Исходное звено – освоение норм-образцов, становление пространства жизни – процесс социализации человека. Второе звено – развитие личности, освоение разных способов мышления, способов деятельностн, эстетическое развитие, проектирование новых форм социальной жизни. Третье звено – освоение знаков, символов, кодов культуры, типов сознания, вхождение в культуру через культурные контексты, складывание своего Образа, проживание своей личной истории в контексте культуры. В конечном счете человек должен стать *фюсисом*, то есть *произведением,* понимаемым во всем богатстве смысла, придаваемого ему древними греками.

Для того чтобы описывать и моделировать процесс воспитания и образования личности как некую систему, его удобно представить как взаимодействие разного типа текстов – знаковых, поведенческих, игровых, текстов Жизни [10], вписанных в контексты личности, социума, культуры, которая также представляется как сумма текстов, сообщений в коммуникации человечества. Задача педагога состоит в том, чтобы вычленять, моделировать, создавать эти тексты, превращать их в факты бытия, процесс образования личности.

Что же является определяющим образованием, характеризующим «человека культуры»? В.С. Библер видит его в постижении личностью историко-культурного «типа разумения» [11. С. 4–6]. Однако в эстетике и культурологии (в работах М.М. Бахтина, В.М. Бернштейна, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, Л.А. Закса) используется более интегральное и привычное понятие – художественное сознание. Художественное сознание – суть искусства. Являясь составной частью культуры, искусство представляет ее целостно, ибо оно, находясь в ее центре, изоморфно самой культуре. Иными словами, если культура представляет собой всю полноту человеческой деятельности, то искусство является своего рода микрокосмосом, отражающим весь культурный универсум. Оно – тексты, знаковая система, коды, символы, архетипы, образы культуры. Это в одинаковой степени относится и к литературе как органической части искусства. По выражению М.С. Кагана, искусство, принадлежащее к каждому конкретному историческому, этническому типу или подтипу, становится как бы его «образной моделью» [12. С. 170].

В отличие от других элементов общественного сознания – науки, идеологии, философии, которые выполняют функцию сознания культуры, искусство и его составная часть – литература могут рассматриваться как самосознание культуры. Это обусловлено тем, что искусство не абстрагирует субъект от объекта, оно одухотворяет, одушевляет, очеловечивает все, что окружает человека в мире. Образно говоря, искусство можно представить своеобразным зеркалом, в которое смотрится культура, познавая себя и отражаемый ею мир. В связи с этим продуктивной представляется идея Ю.М. Лотмана рассматривать культуру по аналогии с языком, что позволяет вскрыть структурные законы культуры. Авторитетный исследователь утверждает: «Законы построения художественного текста в значительной мере суть законы построения культуры как целого» [13. С. 87].

Таким образом, культуру можно рассматривать как сумму текстов, сообщений, которыми обмениваются различные адресаты, или как один текст, одно сообщение, отправляемое коммуникативным «я» человечества самому себе. С этой позиции культура может быть воспринята как суть колоссальной автокоммуникации человечества.

Первый вид коммуникации Ю.М. Лотман схематически обозначил «Я – ОН», второй – «Я – Я». При этом он полагает, что первый из них более характерен для новоевропейской культуры, второй – для средневековой культуры. Вместе с тем следует заметить, что в любом историческом типе культуры, в любом художественном направлении могут параллельно суще-

ствовать обе эти системы коммуникации, что необходимо учитывать при толковании конкретного произведения искусства или литературы, которое тоже может строиться по принципу «маятникообразного качания между этими системами» [13. С. 88].

Очевидно, что в XIX в. преобладает коммуникация, направленная на сообщения, а в литературе XX и начала XXI в. – автокоммуникация. Во втором типе коммуникации вводятся ие столько новые сообщения, сколько новые коды, поэтому исходное сообщение часто перекодируется, приобретая черты нового сообщеиия, а адресант и адресат совмещаются в одном лице. Роль сюжета и жанровой специфики и в данном случае заметно ослабляется, зато возрастает роль игрового начала в произведении, увеличивается свобода авторского сознаиия.

Так как в художественных произведениях один и тот же текст может играть роль и сообщения, и кода (все зависит от установки воспринимающего), изучение литературы и искусства предполагает не только интерпретацию текста как общение читателя (реципиента) с автором, но и интерпретацию текста в качестве кода, способа его функционирования. В процессе восприятия и анализа текста автокоммуникация автора произведения становится своего рода автокоммуникацией реципиента. «В процессе такой автокоммуникации происходит переформирование самой личности, с чем связан весьма широкий круг культурных функций – от необходимого человеку в определенных типах культуры ощущения своего отдельного бытия до самопознания...» [13. С. 88].

В психологии для проецирования деятельности самопознания необходимо постулирование двух Я: Я отражающего и Я отраженного, Я-субъекта и Я-образа. По мысли А.М. Эткинда, «продукт самосознания Я-субъекта – Я-образ – также является субъектом» [14. С. 87]. Его он называет квазисубъектом. Квазисубъект, как и отраженный образ объекта – квазиобъект, в произведении искусства приобретает известную самостоятельность и независимость от породившего их субъекта. В процессе творчества информация о субъекте кодируется информацией об объекте при помощи изобразительно-выразительных средств, специфических для каждого вида искусства. Поэтому искусство можно рассматривать как своеобразную форму деятельности человека, в ходе которой самосознание (квазисубъект) обретает знаковое обозначение, и последний как бы становится квазиобъектом. Художественную деятельность и восприятие произведений искусства можно определить как экстериоризацию и интериоризацию, «опредмечивание

и распредмечивание индивидуального самосознания, превращение квазисубъекта в квазиобъект и обратно» [14. С. 88].

Таким образом, искусство является своеобразным квазисубъектом, представляющим общество в его отраженной форме, а вместе с тем и «переводчиком» смыслов общественного сознания в значимости и смыслы индивидуального самосознания. При этом своей лирической стороной оно обращено к индивиду, а эпической – к обществу. В искусстве культура обретает свою цельность, искусство становится знаковой системой, кодом, матрицей культуры, а конкретные произведения отражают определенный тип сознания человека, характеризуют определенный культурно-исторический тип человека. Следует заметить, что в тексте программируется, моделируется не реальный мир вообще, а лишь пропущенный сквозь призму сознания. Поэтому художественный текст – это своеобразная *мысль* о мире, его *виденье,* а внутритекстовая действительность «есть в буквальном смысле слова совокупность чьих-то ощущений» [15. С. 821]. Поэтому читатель (слушатель, зритель) как бы смотрит на мир сквозь призму авторского сознания, которое является условной моделью отражаемого мира.

На каждой ступени своего развития искусство создало определенный образ мира и человека, сформированного в данном типе культуры. Осмысление сменяемых друг друга или вступающих в диалогические отношения образов, моделей мира позволяет представить историко-художественный процесс и историческую смену культур, а также смену типов человеческого сознания. Проникая в художественные тексты и постигая своеобразие художественного сознания культурной эпохи, воспринимающий искусство развивает свою художественно-эстетическую сферу, интериоризируя культуру. Главным показателем развития этой художественно-эстетической сферы является способность человека проникнуть в художественную мироконцепцию определенного типа культуры или его отдельного явления. Художественная мироконцепция – это своего рода прообраз, метасистема, через призму которой преломляется и по модели которой воссоздается художником (или реципиентом) культурный универсум. Художественная модель связана с языковой способностью как творца, так и его сотворца (воспринимающего субъекта). Язык выступает своеобразным кодом культуры и проявляет себя в двух функциях. С одной стороны, он связан со способностью автора текста идеально моделировать художественную реальность, с другой – со способностью воспринимающего раскодировать авторскую модель бытия и создать свой текст о ней.

Художественную концепцию мира уместно представить в виде трех интегративных структур: мироощущения (субъективно-ценностное, эмоциональное переживание мира), миропредставления (чувственное восприятие мира, способность воссоздавать его в воображении), миропонимания, установления причинно-следственных связей в мире, постижения его ценностей.

Важнейшим свойством сознания на мироконцептуальном уровне является способность человека, воспринимающего произведение искусства, обнаруживать ассоциативную связь своей жизни с непрерывным рядом культурно-исторических обобщений. Реципиент замыкает на себя культуру, его мир соприкасается с бесконечностью мира культуры, в результате чего любое явление ощущается, переживается и осмысливается как частица Бытия, момент всеобщей жизни человечества. Человек культуры как бы живет в открытом, бесконечном мире. В нем проявляется желание «примерить» на себя, «обжить» те или иные художественные миры или эпохи, мыслить их образами и картинами, «опрокидывать» свое повседневное бытие в Вечность, жить в веках и культурах. Потребность в духовно-ценностном осознании жизни проявляется в активном противостоянии субъекта культуры всему утилитарному, банальному, обыденному. Как верно заметил В.М. Видгоф, «искусство отражает не поток реальной жизни, а жизнь, взятую в ее концентрированно-эстетическом проявлении или в эстетическом преломлении» [16. С. 139]. Это бытие в культуре и отличается особой одухотворенностью, т.е. деятельностным отношением реципиента к миру, которое проявляется в потребности переживания, созерцания, осмысления, эстетической оценки, интерпретаций произведений искусства, в жажде высших ценностей, творческого освоения действительности.

Из потребителя разрозненных фактов «мозаичной» культуры обучаемый в конечном счете должен превратиться в живущего и созидающего в силовом поле культур. И его активное, творческое сознание будет формироваться в этом непрекращающемся диалоге в культуре и диалоге культур, являющихся сутью человеческой истории.

Литература

1. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
2. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века. М., 1992.
3. Покровский Н.Е. Глобализация и высшее образоваиие в России // Университетский ученый в «мультиверсуме» современной культуры: Матер. конф. Рос. ассоциации выпускников Программы Фулбрайта. Ярослааль. 19–20 апреля 2002 г. Ярославль, 2002. С. 18–23.

4. Скатов Н.Н. Погруженне во тьму // Лит. газета. 2003. № 7 (19–25 февр.). С. 8.
5. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтнка // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. М., 1970. Т. 2.
6. Смнрнов С.А. Опыты по философской антропологнн (Человек в пространстве культуры). Новоснбнрск, 1996.
7. Бубер М. Я и Ты. М., 1993.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
9. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекцнй. М., 2002.
10. Барт Р. Семнология как прнключенне // Мировое дерево. 1993. № 2. С. 82.
11. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М., 1991.
12. Каган М.С. Искусство как феномен культуры // Системный подход н гуманнтарное знание. Л., 1991.
13. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуннкацин в снстеме культуры // Избраниые статьн: В 3 т. Таллннн, 1992. Т. 1.
14. Эткинд А.М. Искусство как самосознанне культуры // Искусство в системе культуры. Л., 1987.
15. Борухов В.Л. Художественный текст. Онтология и нитерпретация. Саратов, 1992.
16. Вндгоф В.М. Целостность эстетнческого сознання. Томск, 1992.

4.2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Разработка и применение активных социально-психологических технологий в подготовке профессиональных психологов-исследователей стало уже многолетней традицией, идущей от первых «социодраматических» и «психодраматических» опытов Дж. Морено [1]. В 1940-х гг. тренинговые группы (Т-группы), благодаря экспериментам К. Левина и его последователей, становятся методами подготовки профессионалов в самых различных сферах деятельности [2], тогда же формируются методы коллективного творчества [3, 4]. В настоящее время очень многие методы психологической коррекции, поддержки и развития внедряются в качестве активных технологий развивающего, личностно ориентированного образования специалистов как в системе вузовской, так и послевузовской подготовки [5–7].

Сконцентрируем внимание на трех технологиях, которые мы многократно применяли в ситуациях работы со студентами, аспирантами, учителями школ и преподавателями, менеджерами – представителями разных профессий.

В результате они обрели неизбежно авторский характер. Речь идет о методе «мозгового штурма» [8], Активном социально-психологическом

практикуме (АСП) [5] и «группе профессионально-личностного роста» (модификации «Балинтовской группы») [9].

«Мозговой штурм» как метод и процесс коллективного творчества

В конце 1930-х гг. американский психолог А. Осборн предложил групповой метод решения проблем – «брейнсторминг» («мозговой штурм») [4]. Существенной идеей этого метода является разведение творческого процесса генерирования идей и их аналитической, экспертной критики и обработки.

Интересно, что брейнсторминг является по сути «воскрешением» хорошо забытого, обострявшего фактор дефицита времени и информации, эвристического метода древнегреческих философов «Симпозиона» или «Пира мысли», и, в частности, «Симпозиона пиратов» [3].

Разные авторы выдвигают различные требования к количеству участников (от 9 до 30) и характеру их взаимодействия (от узкого круга «глаза в глаза» до большого конференц-зала с ориентацией на ведущего). По опыту, все эти условия приемлемы, если создается непринужденная творческая атмосфера. Проще всего она создается самим ведущим, инициирующим свободное, спонтанное, открытое, доброжелательное, метафорическое, немного «карнавальное» общение с некоторыми и всеми участниками сессии.

Тема «штурма» может предлагаться заранее или вырастать из предыдущих и актуальных обсуждений проблем (например, «психологический портрет современного менеджера, или бизнесмена, или учителя...»). Желательно, чтобы тема была однонаправлена, т.е. позволяла естественную концентрацию множества идей вокруг единой оси. Тема может носить часто изобретательский характер (как создать некий аппарат, удовлетворяющий определенным требованиям). Считается, что наиболее креативными являются темы на стыке наук, дисциплин, отраслей.

Сессия мозгового штурма длится 30–50 мин, и за это время участники генерируют не менее 100 различных идей. Когда об этом сообщается участникам, оказывается, что они всегда переходят этот предел, если ведущий периодически подбадривает, вдохновляет участников на новые аспекты, подбрасывая свои спонтанные идеи в общую копилку.

Для записи всех высказываний обычно выбирают двух секретарей. Шутка, что за это им разрешается не заниматься генерированием идей, хорошо срабатывает в трудные моменты, так как секретари начинают активно генерировать и высказывать идеи в ситуациях небольших заминок-пауз. В то же время живая запись напоминает участникам о необходимости высказываться кратко и внятно.

Правила, задающие ход «мозгового штурма», формулируются так, чтобы стимулировать атмосферу творческой фантазии, доброжелательности, принятия точек зрения других, терпимость к непривычным мыслям и творческое соучастие в общей проблеме.

Правил не должно быть много и они должны быть достаточно просты. Вот вариант четырех правил, которые обычно хорошо усваиваются и работают.

1. *«Никакой критики!!!»*

Ведущий объясняет, что это святое правило, нарушение которого он должен пресекать на корню. Поскольку «критикам» без «творцов» вообще нечего было бы делать, критику предлагается отдохнуть, вспоминая притчи Козьмы Пруткова. Причем речь идет и о внутреннем критике, живущем в каждом из нас. Что мы получим, если захотим иметь одновременно горячую и холодную воду из одного крана. Нужно уйти от стандартной ситуации, когда мы не можем получить ни по-настоящему горячих идей, ни по-настоящему холодной критики. Поэтому...

2. *«Приветствуется свободное парение мысли».*

Высказываются любые шальные идеи, чем неожиданнее, тем интереснее. А самые интересные, свежие идеи высказывают «дилетанты», которые вынуждены прятаться в каждом из нас. «Свободу – дилетантам, не отягощенным еще грузом стандартной компетентности».

3. *И чем больше будет высказано идей – тем лучше!*

Для тяготеющих к наукообразию это правило может звучать так: «Чем больше формулируется идей, тем выше вероятность появления действительно плодотворной идеи». Стимулирующим парадоксом будет такое замечание: «Если у вас возникла идея, но вы не решаетесь ее высказывать, так ее выскажет ваш сосед...» или «Мозговой штурм – это словно костер из тонкого хвороста. Что нужно делать, чтобы костер не погас?», «И вообще, что происходит во время затянувшихся пауз?» (обычно поговорки вспоминаются со смехом, весьма полезным для формируемой атмосферы).

4. *Приветствуются комбинирование, развитие, объединение уже высказанных идей.*

Это правило помогает спонтанно возникающую «активность критика» трансформировать в энергию творчества. Это требование делает «мозговой штурм» фокусирующимся на центральной проблеме и творческим по сути. Стимулировать работу этого правила могут такие реплики ведущего, как «Что очень важное мы еще не сформулировали?» или «Сказали ли мы самое главное по этой проблеме?», «Что-то очень важное еще не сформулировано», «Как объединить многое из того, что уже сказано?».

Рассмотренные правила на самом деле являются соответствующими регуляторами основных этапов «штурма»:

– раскрепощение, освобождение от оков критики и оценки;

– свободная эйфория мысли и существенное расширение границ и спектров интеллектуальной активности;

– интенсификация и углубление творческой мысли;

– обобщение, объединение, интеллектуальный синтез, перспективные выводы по проблеме.

Поскольку участникам рекомендуется по ходу сессии делать краткие записи понравившихся идей, «мозговой штурм» имеет непосредственный тренировочный и воспитательный эффект в плане развития таких важных личностных черт, как открытость, интеллектуальная инициатива, креативность, толерантность, широта кругозора, плюрализм.

Если мозговой штурм применяется как метод решения реальной проблемы или конструкторской задачи, то банк собранных идей передается группе экспертов, характеризующихся профессиональной компетентностью и большим разнообразием позиций. В такой группе обязательно должны быть «вдохновители», «аналитики», «методологи», «критики», «конструкторы» и «эстеты». При этом желательно, чтобы профессиональный оптимизм руководителя был существенно выше, чем у остальных участников группы, т.к. решение часто происходит на стадии «переутомления» (дополнительное размывание границ творчества).

Если участникам «штурма» ставить задачу составить свою личную версию решения проблемы с учетом всего услышанного, тогда этот метод может использоваться и как исследовательский, и как контрольный.

Активный социально-психологический практикум как метод развития социально-психологической культуры специалиста

Этот практикум имеет стержневое значение в основной психологической подготовке студентов, а также для повышения социально-психологической

компетентности и культуры учащихся различных курсов и факультетов, социальных работников, руководителей, педагогов, работников культуры.

Система подготовки ориентирована на передачу комплекса социально-психологических знаний, которые на базе активного практикума (тренинга) образуют действенную основу социально-психологической компетентности и культуры личности.

Социально-психологическая культура личности – это особый комплекс социально-психологических потребностей, знаний, умений и способностей, обеспечивающий эффективное сотрудничество с коллегами, формирование полноценных взаимоотношений с людьми, с самим собой, с коллективом на основе эффективной самоактуализации, самоанализа, саморегуляции и самоконтроля. Основы этой культуры пока лишь стихийно, но непрерывно разрабатываются на всех этапах роста, формирования, становления личности. Высокий уровень развития этой культуры характеризуется активной и гармоничной интеграцией сознания и самосознания, интеллекта и воли, мировоззрения и профессионального опыта. Культура такого уровня обеспечивает личности возможность эффективно совершенствовать и реализовать свои жизненные, психологические ресурсы, свой нравственно-творческий потенциал в социально и профессионально значимых ситуациях, в работе с людьми и для людей, в полноценных взаимоотношениях с ними и с самим собой. Речь идет, таким образом, о гармоничном синтезе культуры развития духовно-личностных ценностей и форм общения, овладения внутренними психологическими ресурсами человека и возможностями социальной среды.

Социально-психологическая культура является, следовательно, одним из основных механизмов, обеспечивающих интеграцию сознания и поведения, знания и деятельности в творческую позицию личности в отношении к другим и к себе, к миру и обществу.

Однако значительное усложнение динамизма социальной и личной жизни человека в условиях реформации нашего общества: усложнение профессиональной деятельности специалиста, особенно руководителя за счет появления новых психологических нагрузок, нервно-психологического напряжения, интеллектуализации основных сфер деятельности привело к тому, что традиционных форм социализации стало недостаточно для формирования социально-психологической культуры личности, соответствующей требованиям времени. Поэтому в настоящее время получает все большее распространение разработка методов активного социально-психологического обучения, цель

которых – помочь учащимся, специалистам и руководителям расширить, углубить, развить тот комплекс знаний и способностей, который выше был обозначен как социально-психологическая культура личности.

Практикум состоит из двух частей: лекционно-семинарского цикла «Основы практической социальной психологии» и активного социального-психологического практикума (АСП).

Назначение первой части – познакомить слушателей с понятийным аппаратом проблем жизни и деятельности личности в быстро меняющемся обществе; сформировать реалистическое отношение к психологическому фактору в основных сферах социальной жизни.

Назначение второй части – научить участников АСП пользоваться социально-психологическими знаниями как инструментом решения практических проблем, имеющих социально-психологическую природу; научить интенсивному накоплению опыта сознательной работы с людьми и с самим собой по повышению уровня социально-психологической культуры.

Только согласованное решение двух указанных задач дает возможность личности развить, осознать и прочувствовать в себе и в других то специфическое образование, которое обозначено как социально-психологическая культура личности специалиста и которое уже затем можно будет совершенствовать самостоятельно.

Методические указания к лекционно-семинарскому циклу

Цель этого цикла – вооружить участников такой системой понятий из области социальной психологии, которой они могли бы воспользоваться в практической части курса как инструментом совершенствования социально-психологического опыта у самих себя и у своих коллег. Поэтому основная задача цикла – не просто передать некоторый комплекс социально-психологических знаний, но помочь участникам курса овладеть социально-психологическим мышлением. Следовательно, форма работы уже на данном этапе не может быть чисто лекционной. Она будет включать в качестве ощутимого компонента применение диалогических, дискуссионных методов. Дискуссионный метод, кроме того, должен обеспечить решение задачи подготовки аудитории ко второй части курса – самостоятельному выбору каждым темы и проблематики своей работы на практикуме (АСП) и оптимальному распределению участников АСП по тренинговым группам. Эта задача должна быть решена по окончании первого цикла.

Самостоятельная работа слушателей на первом этапе заключается в предварительном беглом знакомстве с литературой курса, определением области своих практических интересов и участием в формировании тренинговых подгрупп для АСП.

Тематический план лекционно-семинарского цикла

1. Социальная психология как наука: мировоззренческая перспектива и социальный статус, предмет и проблематика, методы и принципы (2–4 ч).
2. Социально-психологическая культура: научное понятие и практическая проблема, основные компоненты, пути их интеграции (2–4 ч).
3. Психология человека: особенности психической организации, внутренние ресурсы и резервы личности (2–8 ч).
4. Психология общения: основные виды и уровни общения человека в обществе. Матрица коммуникативных процессов, коммуникативный потенциал и коммуникативный мир личности (2–8 ч).
5. Психология группы: атмосфера и нормы, статусы и роли, чувства и отношения как аспекты групповой динамики и организации и характеристики жизненной среды личности (2–4 ч).
6. Психология личности: самосознание и саморегуляция; борьба за самореализацию и саморазвитие (2–4 ч).
7. Коллектив и личность: руководство и лидерство как факторы организации и развития (2–4 ч).
8. Пути развития социально-психологической культуры коллектива и личности: методы социально-психологического тренинга и программа социально-психологического практикума (2–4 ч).

Цели и задачи активного социально-психологического практикума (АСП)

АСП – метод интенсивной социально-психологической подготовки личности и группы по комплексу актуальных аспектов (тем) их жизнедеятельности. Тематические знания являются основой АСП, поэтому он может использоваться как метод организации занятий по социальной психологии.

Однако есть существенное отличие АСП от традиционных методов обучения, когда учащиеся пассивно воспринимают (чаще лишь прослушивают) абстрактные, вырванные из реальной жизнедеятельности, искусственно раздробленные знания.

АСП, предлагая предварительное и самостоятельное освоение наиболее существенного по теме, направлен не на фиксацию знаний самих по себе, а на обучение активному, творческому, эффективному их применению в лично, социально и профессионально значимых ситуациях жизнедеятельности личности и группы.

Задача каждого участника АСП – накопить интенсивный опыт и сформировать элементарные способности целенаправленного, сознательного и непринужденного применения основных социально-психологических знаний, законов, механизмов в типичных жизненно и профессионально значимых ситуациях. Практикум обеспечивает этим самым активное расширение и углубление исходных «книжных» социально-психологических знаний в практических ситуациях взаимной психодиагностики и психологического взаимовлияния.

АСП проводится как продолжение лекционно-семинарского цикла, в котором фиксируются сознательная почва и перспектива практического экспериментирования в учебно-тренировочной группе. С помощью АСП группа слушателей в качестве «аудитории», «публики» трансформируется в саморазвивающуюся группу. В этих условиях от каждого участника требуется раскрепощение, «размораживание» в себе и в других непосредственных, спонтанных, доверительных, искренних форм поведения, часто скованных «взрослыми нормативами», но бессознательно хранящихся в опыте детства каждого. В этой атмосфере возможен свежий импульс интереса к себе и другим, что приводит к повышению чувствительности (сенситивности) в области межличностных отношений и создает тем самым благоприятные условия для более емкого и глубокого взаимопонимания участниками друг друга, понимания психологической жизни группы. Этот интенсивный межличностный опыт является в свою очередь основой для более сознательного и ответственного отношения участников к перспективе развития самой группы, активного отношения к планам и проектам такого развития. Все это создает почву для накопления опыта по сознательному регулированию, управлению такими сложными и динамичными социально-психологическими явлениями, как сплоченность, лидерство, психологический климат коллектива.

Основные принципы организации АСП

В основе практикума лежат следующие принципы.

Принцип актуальности: освоение актуальных и интересных для учащихся тем, входящих в программу социально-психологической подготовки.

Принцип самостоятельности: свободное самостоятельное определение интереса или выбор темы каждым участником АСП.

Принцип тренинговых подгрупп: формирование рабочих тренировочных подгрупп на основе комбинации близких или дополняющихся интересов участников и их симпатий. Количество тематических учебно-тренировочных групп определяется количеством занятий в практикуме и в соответствии с основными факторами социально-психологической культуры, рассмотренными в лекционно-семинарском цикле.

Принцип самоуправления: занятия готовятся и организуются тематическими тренировочными подгруппами. Очередность организационной работы подгрупп, соответствующая очередности освоения социально-психологических тем, устанавливается заранее.

Принцип общей готовности: подготовка по теме остальных членов учебной группы – чтение и анализ рекомендуемой литературы, самоанализ жизненного опыта, выделение наиболее существенных, основных характеристик проблемы, оценка себя и избранных других членов группы по этим характеристикам с помощью специальной методики.

Принцип схемы-сценария каждого занятия: тематические занятия готовятся и проводятся всеми подгруппами по схеме-сценарию, предполагающему активное участие в работе всех.

Принцип фиксации достигнутых результатов: члены учебной группы, включая ведущих (организаторов), ведут дневники на каждом занятии. Домашние занятия подключаются к дневникам в виде приложений.

Преподаватель при подготовке занятия выступает консультантом и помощником. В процессе проведения занятия он наблюдатель и участник; в особых случаях – эксперт и помощник.

Каждая тематическая подгруппа после проведения занятия оформляет общий отчет-анализ с приложением, включающим материалы по подготовке и результаты проведения занятия. Отчетными документами каждого члена группы являются: обязательное оформление, написание своего раздела в отчете подгруппы, рабочий дневник с выполненными заданиями на занятиях, выполненные домашние задания.

Общая схема сценария занятий

Занятие содержит 4 этапа, каждый из которых является особым специальным способом все более активного практического освоения материала

группой в целом и каждым ее участником. Этот 4-фазный цикл рассчитан минимум на 4 часа занятий, но может быть увеличен в 2 и в 4 раза.

1-й этап – психологическая разминка (например, методом «мозгового штурма», психогимнастики и т.п.). Задача каждого – представить группе непринужденно и искренне свои существенные характеристики, особенности, странности, слабости, трудности, проблемы, достоинства, достижения, успехи в связи с темой занятия.

Основная цель для группы на 1-м этапе: формирование атмосферы доброжелательности, равенства, партнерства, взаимоприемлемости, контактности, раскованности для взаимного знакомства в рамках темы занятия.

2-й этап – тренинг понимания. Например, предлагаются характеристики, по которым члены группы оценивают себя и двух других членов группы, наиболее различающихся по этим характеристикам, или ранжируют всех по определенному нейтральному качеству, давая об этом знать всей группе или отдельным партнерам. Каждый может также просить со стороны других информацию о себе. Затем анализируются расхождения по характеристикам между оценками и самооценками. Ведущая подгруппа может подготовить каждому свои зарисовки по соответствующим характеристикам. Результаты желательно отобразить на доске или плакате для исследования в дальнейшей работе.

3-й этап – проблемно-ролевая игра. Например, ведущая группа выделяет наиболее интересные, сложные проблемные ситуации взаимоотношений (совпадений и несовпадений, оценок и самооценок) определенных членов группы.

Задача затронутых этим анализом – например, выступить в роли «актеров самих себя» и драматизировать ситуацию в любом направлении, привлекая в качестве помощника или оппонента любого из членов группы; предъявить претензии, встать на точку зрения другого («я бы на твоем месте...») и т.п.

Задача остальных членов группы – энергично проявить себя в ролях болельщиков, экспертов, критиков, адвокатов.

Задача ведущих – выступать арбитрами, посредниками, компетентными судьями, «катализаторами» психологической игры.

Итог ролевой игры – формирование полезных рекомендаций и помощи «актерам», при этом желательна повторная оценка каждым себя по четырем общим характеристикам (коррекция) в целях фиксации изменений.

4-й этап – заключительный, тренинг психологического климата группы. Например, совместное выявление характеристик, которые роднят чле-

нов группы (запись на доску или плакат). Выявление членов группы, олицетворяющих эти черты. Обращение к ним с просьбами любого характера в рамках темы: разыграть или разрешить интересную проблемную ситуацию. И, наконец, импровизированный обмен комплиментами, надеждами, пожеланиями в рамках темы. Начать может ведущая подгруппа. Получивший комплимент учится реагировать естественным образом и быстро находить по ассоциации адресата для своего выражения чувств, например «по аналогии» или «по контрасту».

Основные задачи ведущей тематической подгруппы по подготовке и проведению занятия

На основе анализа литературы по теме выделить главные психологические характеристики и общими усилиями свести их к четырем – восьми с минимальными потерями информации (имея столько же в резерве).

Конкретизировать общую схему сценария применительно к своей теме, возможностям, интересам.

Проиграть сценарий занятия внутри всей микрогруппы. Учесть по возможности все детали, мелочи, возможные ситуации (пространство, время, средства, правила и т.п.).

Заготовить все необходимые варианты бланков ответов и другой вспомогательный материал, продумать взаиморасположение участников (желательно лицом друг к другу).

Распределить роли по управлению занятием (секретарь, ведущий эксперт, арбитр, «катализатор»), обеспечить эмоциональный тонус и контроль времени, проблемные ситуации, оперативную обработку текущей информации (особенно по 2-му этапу).

После занятия провести его разбор, анализ, зафиксировать выводы по горячим следам с привлечением последующей ведущей тематической подгруппы.

Оформить отчет, в котором каждый пишет 1–2 раздела, резюмируя в этом разделе опыт анализа литературы и опыт участия в АСП.

Структура отчета

1-й раздел: Введение в проблему по избранной теме (с микрорефератом литературы) и замысел занятия.

2-й раздел: Сценарий занятия.

3-й раздел: Анализ процесса реализации занятия.

4-й раздел: Анализ результатов и эффективность работы (с привлечением количественных данных).

5-й раздел: Заключение: впечатления, выводы, перспективы.

Отчет должен быть по возможности кратким и максимально конкретным. Не рекомендуется включение цитат из книг и из пособий, но ссылки на источники обязательны.

Тематические циклы активного социально-психологического практикума

I. Социально-психологическая культура личности:

1. Культура общения личности в группе: свобода и ответственность.
2. Интеллект и интеллигентность: культура мысли.
3. Групповые нормы и культура чувств.
4. «Идеальность» и идейность: культура сознания и самосознания.
5. Знание и поведение: культура существования.
6. Слово и дело: культура поступка.
7. Мировоззрение и жизненная позиция: культура жизненного мира личности.
8. От долга к миссии: культура и предназначение.
9. Самочувствие и умонастроение: капризы и культура.
10. Спираль обучения и культура межличностных отношений.
11. Признание и судьба: культура жизненного пути.
12. Внешняя и внутренняя культура: как построить мост между духовной и практической жизнью личности?

II. Коммуникабельность личности (социально-психологический аспект):

13. Границы и потенциал коммуникабельности личности. Коммуникабельность и общительность.
14. Что такое некоммуникабельность?
15. Коммуникабельность, стресс и фрустрация – союзники или конкуренты?
16. Коммуникабельность и креативность: стоит ли творить кумира?
17. Откровенность и правдивость.
18. Простота и открытость.

19. Доступность и такт.
20. Избирательность и дистантность.
21. Контактность и дистантность.
22. Аффилиация и аттракция.
23. Эмпатия и рефлексия.
24. Коммуникабельность безмолвия.
25. Гений общения.

III. Личность в группе:

26. Социальная мотивация (потребности общения и их мотивационные механизмы).
27. Конформизм личности и групповое давление.
28. Авторитетность личности и сферы ее проявления. Проблема авторитета.
29. Статусы и роли личности в группе.
30. Коллективизм и общительность личности.
31. Личность лидера и референтность группы.
32. Личность в группе: проблема взаимоотношений и совместимости.
33. Коммуникабельность личности и коммуникабельность группы.
34. Самоопределение личности в коллективе: интегрированность и свобода.

IV. Психология группы и коллектива (групповая динамика и структура):

35. Групповая атмосфера и психологический климат группы; события и происшествия.
36. Групповое мнение, сознание, нормы: согласие и разногласия.
37. Ролевая структура группы: групповая сплоченность, солидарность и оппозиция.
38. Межличностные отношения в группе: чувства, конфликты; проблема совместимости.
39. Лидерство: управление и воспитание, санкции и контроль. Стиль лидерства и климат коллектива.
40. Коллектив как самореализующийся субъект: достижения, ритуалы, символы, биография, перспективы.
41. Стадии развития группы: диффузность, референтность, сплоченность, совместимость.
42. Специальные тренинговые группы: «группа встреч», «группа самоанализа», «группа саморазвития», «самореализующаяся группа» (команды, экспедиции и т.п.).

43. Коллектив как жизненный мир и как инструмент воспитания личности.

V. Общение: проблема, искусство, ценность:

44. Общение и псевдообщение (взаимодействие).

45. Типы, уровни и стили общения.

46. Коммуникативные ситуации: когда молчание золото?

47. Техника общения: доброта против хитрости?

48. Полноценное общение: какое оно?

49. Общение как условие. Средство, способ, цель, ценность в жизни личности и группы.

50. Контакт и конфликт: общение как противоречие.

51. Искусство общения: любовь – борьба – игра – творчество.

52. Общение и общность: зрелое общение – зрелая группа.

53. Зрелое общение – зрелая личность; общение как самореализация личности и группы (Когда молчать не в силах...).

54. Деятельность как общение.

55. Коммуникативный мир личности: жизненный путь как коммуникация.

VI. Проблема взаимопонимания:

56. Социальная перцепция в группе.

57. Почему третий не лишний? Эталоны и стереотипы восприятия.

58. «Ты – это **я, я** – это мы...». Социальная симпатия.

59. «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю...»: социальная рефлексия.

60. «Сказать ли все, что я о тебе думаю» – проблема обратной связи.

61. «Скажи мне, кто я, и я скажу...»: спираль взаимопонимания и «игры, в которые играют люди».

62. Стоит ли знать, что мы себя не знаем?

63. Как наши «Я» распределились между нами: на пути к взаимопониманию.

VII. Межличностные отношения:

64. Когда третий не лишний?

65. Друзья твоих друзей...

66. Враги твоих врагов...

67. Совместимость и привлекательность.

68. Дополнительность и приемлемость.

69. Терпимость и надежность.

70. Избирательность и взаимосвязь.

71. Отношение: средство и ценность.

72. Стоит ли выяснять отношения?

73. Соседство, знакомство, приятельство, товарищество, дружба, любовь – пирамида отношений личности и группы.

74. Причудливы ли созвездия личностных отношений?

VIII. Руководство, управление, лидерство: личность – группа:

75. Организация и самоорганизация в коллективе (формальная-неформальная структура).

76. Управление и самоуправление.

77. Деятельность и самодеятельность в коллективе.

78. Когда коллектив не прав.

79. Проблема лидера, права и обязанности руководителя.

80. Динамика ожиданий и притязаний в группе и позиции руководителя.

81. Типы лидерства.

82. Проблема социально-психологической подготовки руководителей.

83. Лидерство как функция саморазвивающегося коллектива.

84. Проблема социально-психологической подготовки руководителей.

85. Эффективность руководства и самореализация нравственно-творческого потенциала.

Контрольный комплекс открытых развивающих задач-ситуаций по АСП

1. В вашей группе принято приносить торт или конфеты на день рождения. Вам не захотелось сделать это по поводу своего дня рождения: как Вы чувствуете себя в группе на следующий день, как на Вас реагируют члены группы? (Анализ психологических факторов).

2. Знакомый обещал принести очень нужную Вам книгу, но не сделал этого – Ваши действия. Ваши выводы.

3. Вам уже за 30 лет, но Вы до сих пор не знаете, занимаетесь ли Вы своим делом (Анализ).

4. Вы собирались, но не пришли на вечеринку, группа обвиняет Вас в безответственности. (Психол. анализ).

5. Руководитель распекает подчиненных за то, что они неправильно поняли задание и сделали все не так. (Психол. анализ).

6. Что Вы чувствуете, когда нарушаете те жизненные принципы, в которых убеждаете других?

7. Какие капризы взрослых приемлемы в нашей культуре?

8. Можно ли помочь стать коммуникабельным очень общительному человеку?

9. Внутренняя психологическая картина коммуникабельного субъекта.

10. Как люди творят кумиров?

11. Как я вызываю коммуникативный стресс у партнера? (Самоанализ).

12. Как Вы определяете, правдив ли с Вами партнер или откровенен?

13. Как можно различить простодушие и открытость собеседника?

14. Могут ли и каким образом тактичность и вежливость быть помехой в общении?

15. Избирательность в отношениях – за и против.

16. На какой дистанции Вы сейчас общаетесь?

17. Есть ли реальные психологические основания для пословицы: «На миру и смерть красна».

18. Может ли быть в общении молчание «золотом»?

19. «Гений общения» – каков он?

20. Как психологически проявляет себя Ваша референтная группа?

21. Как могут пилить дрова двуручной пилой холерик и меланхолик? Варианты их совместной деятельности.

22. Может ли влияние группы быть сильнее влияния его лидера (на кого-то из членов группы)?

23. Может ли быть конформист неконформной личностью?

24. Могут ли группа и личность общаться на равных?

25. К какой психологической атмосфере группы Вы особенно чувствительны и почему?

26. Назовите «само собой разумеющееся» в отношениях с Вашим шефом, ребенком.

27. Как Вы обнаружили суперлидера группы?

28. Что делать лидеру с разногласием в группе относительно форм работы?

29. Как перестать быть «чужаком», от которого группа, где Вам впервые нужно провести социометрию, защищается и закрывается?

30. Назовите социально-психологические методы коррекции Я-концепции личности.

31. Устоит ли доброта против хитрости в общении?

32. В каких случаях «контакт» и «конфликт» не противники, а помощники друг другу?

33. Как Вы переживаете границы Вашей коммуникабельности?

34. Как третьему не быть лишним?

35. Как Вы можете сказать человеку все о том, как Вы его себе представляете?

36. Какие главные типы персонификаций друг о друге имеют обычно близкие люди?

37. «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю, что...» Что это за процесс? Примеры противоположных ситуаций общения с этой точки зрения.

38. Сколько Я-образов Вы насчитываете и чувствуете в своем опыте?

39. Стоит ли знать, что мы себя не знаем?

40. Что Вы можете сказать о врагах Ваших врагов; какую закономерность общения можно в этом увидеть?

41. Примените технику активного слушания в отношении экзаменатора.

42. К каким типам Вы бы отнесли группы, где:

– называют друг друга производными от имени лидера;

– на новичках «воду возят»;

– есть позиция «звезды»;

– принадлежность участника группе, выраженную в красивом документе, не принято афишировать;

– новичку трудно сразу понять характер взаимоотношений между членами группы.

43. Как бы Вы изменили позицию аутсайдера в группе?

44. Необходимые роли и характер их распределения в продуктивной дискуссии.

45. Насмешки оппонента по поводу Вашей некомпетентности уязвляют Ваше самолюбие. Пути выхода из конфликтной ситуации.

«Группы профессиоиально-личностного роста» – метод развития творческого потенциала личности в разных профессиональных контекстах

Общие принципы

Здесь речь пойдет о весьма универсальном методе коллективного творчества, развивающем коммуникабельность представителей различных профессий, специальностей, социальных сфер. Данный метод – наиболее репрезентативный и простой пример из комплексного проекта «Психологический универсум образования», охватывающего основные уровни системы университетского образования [10].

Сегодня это наиболее универсальная комплексная и эффективная форма активной профессиональной подготовки и личностного роста для предста-

вителей гуманистических профессий – психологов и педагогов, врачей и юристов, социальных работников и руководителей.

В 1960-е гг. супруги Микаэл и Энит Балинты, английские психоаналитики, поняв особую роль психогенных факторов в терапии соматических заболеваний, разработали метод группового психоаналитического исследования для врачей общей медицины. Балинту удалось найти удивительно гибкую, плюралистическую систему координат интенсивной работы группы (групповой анализ индивидуальных случаев), что сделало ее междисциплинарным методом профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Впоследствии принципы группового анализа в решении межличностных проблем обнаружили свою эффективность и во многих других профессиональных сферах. При этом сами принципы балинтовской группы перешагнули рамки классического психоанализа, органически ассимилировав лучшие достижения многих направлений современной психологии и психотерапии – от бихевиоральной до гуманистической [11, 12].

Основное достоинство балинтовской группы заключено в обоснованности и эффективности ее стратегии – профессиональный и личностный рост ее участников через коллективное исследование и творческое решение конкретных проблемных ситуаций «профессионал – клиент», представляемых участниками группы из личного опыта. Эта ясная и открытая стратегия предполагает широкий спектр методов и способов ее существования. При этом эффективность достижения цели обеспечивается рядом методических принципов:

– преимущественная ориентация на анализ и интерпретацию потребностей клиентов;

– предъявление всесторонней информации о ситуативной и психологической диагностике личности, жизненной ситуации, среды, системы отношений и т.п. клиента (обратившегося);

– многосторонняя интерпретация чувств и установок профессионала (психолога, педагога);

– анализ эмоциональных форм поведения в отношениях «профессионал – клиент»;

– акцент на многовариантность, альтернативность интерпретаций и решений проблемной ситуации.

В настоящее время балинтовские группы становятся не только постоянной формой повышения квалификации профессионалов, но и формой интенсивного обучения студентов, практикантов, стажеров, аспирантов.

Все многообразие достижений современной психологии и психотерапии апробируется и осваивается в четырех основных направлениях или типах работы группы:

– экспортно-аналитическом (свободное обсуждение, консилиум);

– технологическом (ролевое, социодраматическое моделирование ситуаций);

– психодраматическом (натурное моделирование, воссоздание психологических ситуаций);

– психодинамическом (глубинный анализ и коррекция бессознательных симптомов, комплексов, переноса и контрпереноса).

Занятия балинтовской группы могут быть и достаточно структурированы, и дифференцированы на множество «шагов». Пример такой работы группы описан у Н.М. Лебедевой и А.И. Палея [9]. Мы предлагаем экзистенциально ориентированный вариант группы профессионально-личностного роста.

Организация работы группы

Группа предназначена для развития способностей и навыков профессиональной работы психолога с клиентом в двух основных формах:

– индивидуальное консультирование;

– ведения психокоррекционной «суппортивной» (поддерживающей), «инсайтной» (развивающей) группы.

Общая недирективная ориентация группы профессионально-личностного роста предполагает использование любых психологических техник, технологий, программ и анализ их эффективности.

Данная группа является активной формой супервизии, построенной на экзистенциально-аналитических принципах.

Они охватывают все вышеназванные подходы на основе универсальной схемы, где этапы группового процесса раскрывают и смысл этапов индивидуального консультирования. На каждом этапе создаются условия свободного и ответственного выбора способа самоосуществления.

В основе работы группы лежит предъявление практикантом, стажером, психологом-практиком конкретного, трудного случая из своей профессиональной, практической работы с отдельным клиентом, группой, семьей, организацией.

Каждая встреча (сессия) организуется 1 раз в неделю, длится 2–4 часа и, как правило, посвящается анализу одного случая.

Расширение профессионального сознания, развитие способности осознавания и сенситивности, профессиональных способностей и навыков, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности происходит в 4 основных этапах – процессах-направлениях:

1. Предъявление – выслушивание.

2. Формулирование вопросов (как основных психокоррекционных факторов), расширяющих, углубляющих, конкретизирующих осознавание, понимание, видение проблемной ситуации («случая») всеми участниками группы в направлении воссоздания «собственной версии». Отрабатываются все варианты консультационных и психокоррекционных вопросов.

3. Предъявление – выслушивание – принятие всех версий всеми участниками группы, включая руководителя группы.

4. Анализ предъявителем случая всех изменений понимания этого случая и новых перспектив эффективной работы.

Тематический план группы каждый раз выстраивается, исходя из конкретных актуальных профессиональных проблем участников, и не имеет жестких рамок. От каждого участника требуется предварительная подготовка наиболее полной, значимой информации о случае. В результате 10–20 встреч в разных группах осваиваются различные возможности работы с различными комплексами проблем.

Существенная эффективность балинтовской группы заключается в интенсивном накоплении опыта в профессиональном и глубинно-психологическом направлениях. И как результат – ощутимый профессиональный и личностный рост ее участников.

Представленная технология может рассматриваться, с одной стороны, как самостоятельная, а с другой – она может быть одним из последовательных этапов развития творческих качеств личности и группы и может применяться в самых различных контекстах профессиональной подготовки специалистов высщей квалификации.

Литература

1. Морсно Дж. Театр спонтанности. М., 1994.
2. Рудестам. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практнка. М., 1993.
3. Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1985.
4. Лук А.Н. Психология творчества. М., 1978.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985.
6. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995.

7. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии. М., 1999.
8. Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
9. Лебедева Н.М., Палей А.И. Балинтовская группа для ведущих психологический тренинг: Учебное пособие. СПб., 1995.
10. Кабрин В.И. Психологический универсум образования. Томск: ТГУ, 1995.
11. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. М., 1998.
12. Балинтовские группы и супервизия в подготовке специалистов, работающих с людьми. СПб., 1998.

4.3. ПАТОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ (валеологический контекст)

Тайна личности, её единственности, никому не понятна до конца,
личность человеческая более таинственна, чем мир.
Она и есть целый мир. Человек – микрокосм
и заключает в себе всё.
Н.А. Бердяев

1. Проблемное поле для общей и клинической персонологии. Интерес к разным аспектам человеческого существования имеет многовековую историю, которая изобилует массой противоречивых теорий, гипотез, концепций и практических находок, позволивших на современном этапе человековедения вычленить относительно самостоятельную научную дисциплину – персонологию (учение о здоровой и больной личности). В настоящее время осуществляется эвристический поиск теорий, прибавляющих новые знания в грандиозное здание науки о поведении человека, построенное трудами великих ученых прошлого. Речь идет о гениальных открытиях И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, З. Фрейда и многих других исследователей, постигавших «тайну личности, её единственности» [1].

Осмысляя ситуацию прошлых, современных и будущих взглядов на судьбы человечества, необходимо дать оценку индивидуальной и общественной характеристик личности с мультидисциплинарных позиций, облегчающих гарантированное развитие индивида на пользу общества, понимание других людей и совместную полноценную жизнь.

В русле рассматриваемой нами с исторических позиций проблемы представляет интерес работа В.М. Бехтерева [2], посвященная психолого-педа-

гогическим аспектам формирования личности. Вот первый категоричный тезис ученого по существу рассматриваемой темы: «Человек как социальная единица является продуктом воспитания, а не результатом прирожденных или наследственных условий», ибо без средового, воспитательного влияния индивид остается «на степени жалкого животного, не в силах даже обеспечить собственной жизни», оказывающегося в лучшем случае «общественным пустоцветом», в худшем – «опасным членом общества». Любопытна оценка ученым роли образования, направленного на умножение «человеческих познаний... облагораживания душевных чувств и укрепление воли», на создание «интеллигентной и деятельной личности в лучшем смысле этого слова». По мнению В.М. Бехтерева, нравственное уродство и преступность личности представляются результатом «недостатка воспитания и испорченности», идущего от раннего детства и являющегося особенно пагубным «для будущей личности». С другой стороны, воспитание должно укреплять «волю или выдержку ребенка, способствовать анализу и синтезу, интересу ко всему прекрасному, «к безусловной правде и к добру». Идеалом правильного воспитания должно быть его применение со дня рождения, «как только крик ребенка возвещает о появлении на свет будущей личности» (в основу такого воздействия должно быть взято избавление ребенка от проявления «угнетающих аффектов... фальши, эгоизма, грубости и лености»). Актуальными для сегодняшнего дня являются высказывания ученого о судьбе «заброшенных детей, лишенных облагораживающего влияния материнской ласки и семейного очага», что служит, в конечном счете, социальной формой вырождения, проявлением «слабости семьи, её угасания» – не менее губительного, чем физическое вырождение.

Наряду с правильным семейным воздействием, осуществляемым «сообразно лучшим принципам воспитания», В.М. Бехтерев ставит во всей полноте задачу общественного воспитания детей, которое должно стать принадлежностью «всего народа, делом общенародным»: «Дело воспитания – дело крайне сложное и трудное. Оно требует неустанной энергии и соединенных усилий многих лиц и многих организаций», причем центральной фигурой в этом процессе является педагог, чья подвижническая работа «несоразмерима по своей тяжести ни с каким другим интеллектуальным трудом». Развивая в учениках самодеятельность, поддерживая в них «бодрое настроение», школа должна привязывать к себе воспитанников ласковым обращением, воодушевляющими примерами «лучших душевных качеств и нравов»: любовь детей служит первым и основным показателем «воспитательного значения школы».

Мы вполне осознанно остановились так подробно на взглядах известного русского ученого, врача и общественного деятеля, каким является В.М. Бехтерев, прежде всего в силу их непреходящей актуальности и значимости на современных этапах истории нашей страны, а также высокой социальной позиции, мужественности и гражданственности, занимаемой отечественным мыслителем. Отметим лишь некоторые рецепты личностного самосовершенствования и роста – умелое проявление воли, способности к защите, уверенность в собственных силах, стремление заставить «работать на будущее» неистребимый российский интеллект, избавляясь от пут страха, нерешительности и малодушия. Такие же советы по духовному раскрепощению личности позднее были даны американским писателем Уильямом Фолкнером, призывавшим осознать, что страх есть низменное чувство; следует убрать из своего творчества «всё, кроме правды сердца, кроме старых и вечных истин: любви, честности, жалости, гордости, сострадания, самопожертвования, без которых любое произведение эфемерно, обречено на забвение». Негативные последствия социально-экономических реформ и общественных преобразований последних лет отчетливо свидетельствуют о том, что нельзя лишать целые поколения людей надежды на лучшее, обеспеченное гармоническое существование и будущее. Напротив, социальные программы, направленные на восстановление и укрепление психического здоровья индивидов и общества, приобретают национальный приоритет и заслуживают всенародной поддержки.

Быстроменяющиеся условия жизни в современном обществе (информационные потоки, интенсификация стрессогенных влияний, угрозы со стороны террористов, усиливающаяся миграция населения) предъявляют чрезмерные требования к адаптационным механизмам человеческого организма. Однако психологические реакции тревоги и паники заметно снижаются, как только субъект выходит из состояния неопределенности. И, напротив, состояния пассивности, равнодушия и безысходности проистекают из позиции психологической индифферентности и обтекаемой беспринципности. Можно согласиться с мнением У. Годвина о том, что «упадок духа сродни смерти». В этой связи задачей общественной психотерапии является управляемая информированность общества. К сожалению, всё тревожней и беспокойней воспринимается стрелка телевизионных часов, предваряющая программу новостей: с экрана льется поток щемящих душу подробностей о военных событиях, расползающейся по планете агрессии, картины кровавых сцен насилия и жестокости, в деталях живописующих попрание чело-

веческого достоинства и благополучия. В общественное сознание внедряются ожесточенность политических баталий, атмосфера отчуждения, коррумпированности, неприятия чужого мнения, «душевная слепота и глухота». В печати и заполняющем книжные прилавки «чтиве» зачастую проповедуется культ стяжательства, силы, эгоизма, когда ставка делается на психологию «новых русских», обеспечивающих жизненный успех за счет финансовых махинаций, безудержного обогащения путем отмывания криминальных денег, клановой экспроприации общественного достояния и пр. Этой вакханалии должен быть поставлен нравственный и законодательный заслон, подкрепленный высокой гражданской ответственностью всех и каждого за свои слова и действия. Призыв к общественной консолидации можно услышать из нашего далекого прошлого. Припомним страстную речь академика В.М. Бехтерева [3], произнесенную при открытии Третьего съезда отечественных психиатров в Петербурге 27 декабря 1909 г.: «Усилия, направляемые против основного зла нашей действительности, должны быть делаемы не только даже в интересах нервно-психического здоровья населения, ... но и во имя высших общечеловеческих идеалов, во имя тех нравственных норм, которые не позволяют человеку попирать права других, которые устраняют рознь и ненавистничество между людьми и которые ведут человечество к единению и братству на почве общего равенства, взаимопомощи и уважения личности».

В этом контексте актуальной воспринимается более ранняя речь ученого, произнесенная им на Втором съезде российских психиатров «Личность и условия её развития и здоровья» (Киев, 1905): «Мы не будем при этом вспоминать тяжелое прошлое русского народа, сделавшееся уже достоянием истории, не будем останавливаться на его безотрадном настоящем, наводящем на грустные размышления, но, надеясь на более светлое будущее, мы скажем здесь за личность нашего народа словами великого поэта: «Отворите мне темницу, дайте мне сиянье дня». Гражданская и политическая свобода личности составляет, по мнению В.М. Бехтерева, основное условие жизнеспособности современного государства, правильный фундамент для «нормального роста личности», для свободного развития всех присущих ей и новых качеств.

В современном мире жить обособленно и счастливо крайне затруднительно, а нередко и весьма опасно. Альтернативой подобной личностной позиции является генетически определяемая тяга к единению, взаимной поддержке, согласию, эмоциональной теплоте и состраданию. Ведущее

место в общественной жизни всё более уверенно занимает наука, становящаяся производительной силой в деле построения светлого будущего для всей России. Соединение строгой науки с мощным потоком творческого дерзания и всеохваченности искусством открывает широкие перспективы в совершенствовании как индивидуального стиля, так и разнообразных моделей межличностного взаимодействия.

2. Предпосылки социально-психологического изучения целостной личности. Накопленный в последние годы опыт в области превентивной медицины свидетельствует, что здоровье, в том числе и психическое, является функцией, главным образом, воспитания, стиля жизни, воздействия окружающей среды, а не медико-здравоохранительных воздействий. Поэтому так бурно развиваются методики воспитания и самовоспитания (определяемые И.И. Мечниковым в 1907 г. как ортобиоз): появляются специальности валеолог-психолог, валеолог-эколог, врач-валеолог, валеолог по физическому воспитанию. Старая истина, что «колыбелью неврозов» является детский возраст, привела нас к идее формирования направления «Психическое здоровье участников педагогического процесса» (речь идет о здоровье в цепочке «ребенок – родители – педагог»). Применительно к учебному процессу психическое здоровье является функцией нравственного здоровья учителя. Отсюда вытекает необходимость вооружения воспитателей, родителей «педагогикой здоровья». Из здоровья отдельных микросоциальных групп, из здоровья населения отдельных регионов страны складывается психическое здоровье всей нации как основы безопасности будущего процветания России.

«Третье» (промежуточное между психическим здоровьем и психической болезнью) состояние, к сожалению, стремительно пополняется в последние годы все новыми, весьма сложными по структуре и генезу психологическими и психопатологическими феноменами: это наблюдаемые у все большего числа лиц уклонения в виде неумения приспособиться к суровым реалиям сегодняшней действительности, достойно выжить и продуктивно трудиться. Психологический дискомфорт испытывают все возрастные категории – от подростков до представителей старшего поколения. Из этой зоны рекрутируются субъекты с различными формами аддикции или невротических состояний. Очевидно, с этим же процессом связано высказывание: «Проблемы психического здоровья огромны и продолжают расти» [4].

Психогенное влияние социально-психологических вредностей занимает центральное место в сложной «цепочке» преобразования здоровой, гармонич-

ной личности в уклоняющуюся, аномальную структуру, проявляющуюся вовне сложной гаммой пограничной нервно-психической патологии. Для отечественных психологов и психиатров всё отчетливей становится роль социальных условий в распространении психических заболеваний. По мнению отечественного психиатра О.В. Кербикова [5], «социальные явления не могут не иметь социальных истоков... генез психических болезней во многом социальный; социальный генез неврозов не вызывает сомнений».

Современная сверхиндустриальная цивилизация характеризуется динамизмом и нестабильностью. Оценка психогенного фактора, лежащего в основе большинства психопатологических расстройств личностного и невротического регистра, приобретает актуальность для социальной психиатрии. Психическое здоровье населения зависит от структуры и содержания микросоциальной и макросоциальной среды: каждый общественный страт имеет свои социальные и этнические стандарты, которые определяют механизмы личностного реагирования и способствуют превенции психической дезадаптации, которая опосредованно отображает уровень индивидуального и общественного благосостояния. В этой связи представляет интерес анализ «внутреннего» и «внешнего» пространства индивида – через призму как национальных традиций и обычаев, так и роли общечеловеческих ценностей. «Поле» внутреннего мира характеризует совокупность чувств, мыслей, духовных устремлений, т.е. всего того, что позволяет субъекту считать себя личностью: на этом пространстве разворачиваются сложные процессы «психологической экологии». Поведение человека оценивается с учетом социального пространства (толпа, микрогруппа, ближайшее окружение и т.д.), служащего источником возникновения «болезней общения», феноменов профессионального «выгорания» (как некоей платы за сочувствие), «давления страха», топофилизма («любви к городу») как совокупности биологических, социальных, культурных и эмоциональных факторов, оказывающих влияние на отношение индивида к данной окружающей среде. Одним из каналов преобразования невротической позиции пациента, достижения нового уровня социально-психологической адаптации может служить трансформация «внутренней картины болезни» во «внутреннюю картину здоровья».

Социально-экономические преобразования, осуществляемые в последнее время в нашей стране в столкновении со сложившимися привычными психологическими стереотипами личностного реагирования, требуют от индивидуума большей мобилизации внутренних ресурсов, пластичности и подвижности, адекватного приспособления к быстроменяющимся условиям

социальной среды. Особого внимания заслуживает факт нарастания хронических патологических состояний, возникающих под влиянием психических напряжений, «недостаточности процессов восстановления» [6], нарушений абиотических свойств окружающей среды, генетически меньшей способности человеческого организма преодолевать подострые и затяжные стрессы. В этой связи клиническая персонология является научно-техническим базисом диагностики и коррекции личностных девиаций, представляющим собой гуманистическую дисциплину в спектре современных естественных наук с интегративной оценкой в процессе становления личности роли психологических основ культуры, религии, мифологии, традиций, обычаев (с методологических позиций и приёмов) и содействием преодолению переживаемого им «внутреннего апокалипсиса», обретению душевного равновесия и целостности, психологическому катарсису и выходу индивида из тягостной для него кризисной ситуации. Мультидисциплинарный подход в персонологии определяется её связью с педагогикой, психологией, социологией и философией. Наряду с лекарственными средствами используется «лечение средой» – семейной, школьной, производственной (регулируя эмоциональное состояние человека).

3. Основные дефиниции в общей и клинической персонологии. Первым шагом на пути разработки новой научной дисциплины является дефиниция понятия валеопсихологии (ВП). Этот термин соединяет в смысловом значении понятия «валеология» (семантически связанного с терминами «здоровье», «валидность») и «психология» (как науки о закономерностях, развитии и формах психической деятельности). При таком подходе ВП может стать теоретической базой для всей клинической и социальной психиатрии, науки, изучающей психические заболевания на разных уровнях их протекания: как на психотическом («большая» психиатрия), так и личностном («малая», пограничная психиатрия).

Исходной точкой для развития валеопсихологии может послужить концепция психического здоровья человека и общества. При встрече с неблагоприятными социальными и экологическими воздействиями чувствительным индикатором изменений, происходящих в организме человека, служат показатели психического здоровья (как индивидуального, так и популяционного): от здоровья общества зависит и здоровье конкретных индивидов.

При изучении психического здоровья населения восточного региона России за основу был взят экологический базис, позволивший с позиций системного анализа рассмотреть климатогеографические, производственные и кон-

ституционально-биологические параметры, имеющие различия в зависимости от рассматриваемой группы лиц (коренные жители, пришлое население, мигранты). Представителям коренных народностей присущ оптимальный уровень адаптации к суровым климатическим условиям проживания при низкой стрессоустойчивости к социально-психологическим преобразованиям. Для пришлого населения характерно преодоление в далеком прошлом сложностей природных условий (гиповитаминозы, природно-очаговые инфекции, «жесткость погоды», длительная зима, затяжная весна), накладывающих отпечаток на гомеостаз организма. Для мигрантов свойствен болезненный процесс приспособления к влиянию низких температур, полярной ночи, изменению биоритмов, к отрыву от семейного окружения, проживанию в трудных бытовых условиях, работе вахтовым методом и т.п.

Инициальный период приспособления индивида в новых условиях жизнедеятельности характеризуется крайней вариабельностью. Во многом его проявление определяется мощностью потенциально дестабилизирующего воздействия, исходным состоянием психических и соматических «защитных сил» индивида и его типологическими особенностями. Нарушение «барьера» психической адаптации приводит к дестабилизации целостной системы приспособления и ее переходу на новый, качественно иной уровень. Наличие у индивида психоэмоциональных или соматических проблем суживает возможность приспособления в субэкстремальных условиях, что проявляется «углублением» прежних психических дефектов, присоединением к ним новых, снижением резистентности организма, обострением соматических заболеваний.

Главным звеном в области валеопсихологии является оценка личности (нормальной, сбалансированной, или аномальной, диссоциированной). Конституционально-личностные особенности индивида влияют на процесс «впечатывания» во внешнюю среду. Важным теоретико-методологическим аспектом ВП является рассмотрение диалектического единства двух противоположных процессов: пато- и саногенетического. В качестве индикатора адаптационных механизмов может быть использована комплексная оценка вегетососудистого тонуса (с выделением «гиперреакторов», «нормореакторов», «гипореакторов»), иммунологических показателей, электрофизиологических параметров.

Здоровье трактуется как состояние полного физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В это понятие включается и способность индивида приспосабливаться к окружающей среде, своим возможностям, противодействовать многообразным внешним

и внутренним негативным влияниям, расширять и увеличивать потенциал полноценной жизнедеятельности. Применительно к понятию «психическое здоровье» мы предлагаем его как «состояние динамического равновесия индивида с окружающей средой, когда все заложенные в его биологической и социальной сущности способности проявляются наиболее полно, а все жизненно важные подсистемы функционируют с оптимальной интенсивностью» [7]. Психическое здоровье представляет собой динамичное образование, зависящее как от условий жизнедеятельности индивида, так и от его типологических особенностей. Это подводит иас к необходимости рассмотрения способности организма приспосабливаться к внешним и внутренним условиям, прежде всего с учетом региональной специфики.

Рассматривая соотношение адаптационных и компенсаторных механизмов, следует отметить, что в первом случае акцент ставится на роли окружающей среды; во втором – на внутренних ресурсах личности. Синтетический взгляд на концепцию «психическое здоровье – психическая болезнь» облегчает изучение взаимодействия саногенных и патогенных факторов. В этой же связи возникает проблема количественной и качественной оценок нормальных и патологических процессов (нормология и патопсихология), возможность «шкалирования» генетически гомогенных нозоцентрических образований. Речь идет о количественном измерении качественных признаков (симптомов, синдромов, состояний) с возможностью улавливания «переходных» явлений, анализа сложных оттенков патологического процесса.

Семиологический аспект ВП предусматривает наличие многообразных подходов от состояния психического здоровья к психической болезни (наиболее распространены пограничные состояния). Их клиническая картина представлена невротическими и патохарактерологическими образованиями. Первые из них включают психоадаптационные (ПАС) и психодезадаптационные (ПДАС) состояния (преневротические и невротические расстройства – невротические (патологические) развития личности); вторые – нормальные, сбалансированные натуры – акцентуированные личности – препсихотическая – психопатическая личности. Отсюда вырисовывается «валеопсихологическая цепочка» в виде взаимозависимых состояний «норма – субнорма – предболезнь – болезнь».

Личность есть высшее интегративное понятие, система отношений человека и окружающей социальной и биологической среды, приспособление к которой зависит от уровня компенсаторных и адаптационных способностей индивида, от цельности его личностной структуры. Её общая харак-

теристика определяется пропорциональностью, гармоничностью, цельностью, широтой и глубиной, функциональным профилем (соотношением свойств психики), волевыми и моральными качествами.

С учетом многофакторного формирования личностных девиаций их интегральную оценку рационально проводить с позиции динамического анализа. Аномальные личностные реакции (АЛР) характеризуются на первом этапе декомпенсации сужением, концентрацией сознания на актуальном круге аффектнвных переживаний, утратой адекватного (приспособнтельного) характера реагирования, ломкой индивидуальных механизмов психологической защиты, появлением в структуре АЛР черт тревожности и ригидности и функциональных нейродинамических (биохимических, медиаторных, иммунологических, электрофизиологических) сдвигов в ЦНС.

Если общественная ситуация становится психогенно значимой для большого числа людей, то речь идет о социально-стрессовых расстройствах [8]. За короткий период «эпохи перемен» населению стран СНГ пришлось пережить ужасные трагедии Чернобыля, землетрясений в Спитаке и на Сахалине, наводнения в Якутии и Восточной Сибири, нескончаемые национальные распри, переставшие с неумолимой неизбежностью в локальные конфликты, вспышки религиозного фанатизма, волну финансовых афер и катаклизмов, серию террористических актов. Средства массовой информации передают известия о захвате заложников, пожарах, селях, ураганах, авиакатастрофах, бедствиях вынужденных переселенцев и беженцев, неисчислимых материальных и моральных потерях, возникающих в результате социальной незащищенности и непредсказуемости.

Необходимость оказания специализированной медико-психологической помощи пострадавшим в результате психогенных кризисных обстоятельств привела к разработке психиатрии чрезвычайных ситуаций, смыкающейся с клинической персонологией и психотерапией. Биологически определяемая стагнация личностных установок порождает «кризис идентичности», приводит к несостоятельности «эго-идеалов», проявлению психологической ригидности, формированию «факторов риска» развития психической патологии. Подходы к анализу онозологической психической дезадаптации могут быть различными: в одних исследованиях [9] акцент делается на негативном влиянии социума, в других [10, 11] – на общебиологических эволюционных тенденциях. На материале клинико-патогенетических разработок нами выделена группа «новых» социальных психогений: привлечение к ликвидации опасных для жизни аварий, безработица, участие в военных

конфликтах и пребывание в «горячих точках», наркомании, миграция, потеря жилья, финансовая несостоятельность, смена работы со снижением социального уровня. Психогении последнего времени приобретают сложную структуру, представленную в фасадных и более глубинных жалобах, отражающих содержание и динамику персонологических реакций.

Из разнообразия психогенных нарушений, вызванных воздействием необычных по силе и значимости макросоциальных вредностей выделена диагностическая категория «посттравматическое стрессовое расстройство» (ПТСР). Среди причин его возникновения выделяют психогении при массовых бедствиях: природные – климатические (ураганы, смерти, наводнения) и сейсмические (землетрясения, извержения вулканов, цунами), а также вызванные человеком – взрывы, пожары, несчастные случаи на транспорте и в промышленности, биологические, химические и ядерные катастрофы; к числу «умышленных» бедствий отнесены террористические акты, мятежи, социальные волнения, войны. ПТСР возникает как отставленная и затяжная реакция на стрессовые события и ситуацию «исключительно угрожающего или катастрофического характера, которая в принципе может вызвать общий дистресс почти у каждого человека».

Клиническая картина ПТСР складывается из описаний психогений, возникающих и формирующихся в условиях чрезвычайных ситуаций боевой обстановки, в том числе у участников боевых действий (комбатантов). Речь идет о совокупной характеристике военных конфликтов — в рамках «поствьетнамского», «афганского», «чеченского» синдромов. В отличие от острой стрессовой реакции, они возникают не в момент психотравмирующего воздействия, а в более отдаленные сроки, после выхода комбатанта из боевой ситуации. Клиническое содержание психопатологического состояния наполнено переживаниями сцен военных действий, насилия, пыток, воспоминаниями о боевых друзьях, чувством страха за свою жизнь, кошмарными сновидениями, плаксивостью, депрессивными реакциями с конверсионными симптомами, снижением некоторых когнитивных функций и ослаблением контактов с ближайшим окружением. Пугающие сны в деталях воспроизводят всё пережитое, сопровождаясь ощущениями «липкого пота», сердцебиениями, чувством «спирания в груди». К облигатным симптомам ПТСР может быть отнесено повторное переживание боевого события по типу навязчивых проявлений (интрузии), носящих характер стойких, непроизвольных, чрезвычайно живых реминисценций при напоминании или попадании в ситуации, хотя бы опосредованно напоминающих стрессовую.

Характерны тревожные руминации (с напряженным «прокручиванием» в сознании актуальных аспектов травматического стресса и «упущенных» возможностей предотвратить перенесенное) и переживания чувства вины перед погибшими, их родными. Реже наблюдаются реакции избегания (стремление к уклонению от разговоров, пребыванию в местах боевых действий) с усилением вялости, безынициативности или же, напротив, признаки повышенной активации, раздражительности, затрудненной концентрации, внимания и т.д. Аддиктивное поведение объясняется желанием «снять напряжение», «забыться», «наладить сон».

Формирование ПТСР является существенным, но не единственным феноменологическим проявлением реакции на боевой стресс и возникающее при этом адаптационное (или психодезадаптационное) состояние. Пока человек пребывает в условиях боевых действий, собственно психопатологической картины не возникает: необходима его многоуровневая личностная «переработка» в обстановке мирной жизни. Психогенно-травматический опыт не всегда воспринимается личностью как негативный, дестабилизирующий, дезорганизующий основные жизненные функции: даже при отрицательном отношении к своему непосредственному участию в боевых действиях преморбидно адаптированным, гармоничным натурам удается преодолеть естественные, психологически объяснимые реакции на интенсивный стресс.

Расстройства адаптации определяются в случаях, когда идентифицированный психосоциальный стресс не достигает крупномасштабного, катастрофического размаха, а возникающие при этом невротические, аффективные и личностные реакции легко выражены и кратковременны протяженностью (не свыше 2–3 мес). Острая реакция на стресс развивается вслед за психическим или физическим потрясением (в первые часы психотравмирующего воздействия) и характеризуется генерализованными тревожными расстройствами, чувством отчаяния или безнадежности, бессмысленной гиперактивностью, быстрой, обратной, регредиентной динамикой. Психогенные непатологические реакции протекают на уровне физиологически сохранных вегетативно-сосудистых и психологически объяснимых симптомов: преобладание эмоциональной напряженности, соматовегетативных, гипотимических проявлений (при критической оценке происходящего и адекватной, целенаправленной деятельности). Психогенные невротические состояния представлены структурированными и относительно стабильными пограничными расстройствами в их «классических» формах проявления (истерические, диссоциативные, депрессивные, навязчивые, тревож-

но-фобические, астенические картины, «невроз истощения»). Острые реактивные психозы сопровождаются аффективными «шоковыми» реакциями, кратковременными изменениями сознания, состояниями двигательного возбуждения (или заторможенности). Затяжные психогенные психозы клинически оформлены в структурированные депрессивные, параноидные, истерические симптомокомплексы (среди последних типичны псевдодеменция, пуэрилизм, синдром Ганзера). Их прогностическая оценка и исход (при несомненном учете фактора чрезвычайного, кризисного влияния на индивида) зависят от особенности психотравмирующего воздействия, индивидуально-типологической личностной реакции на случившееся, организационных (социальных, медико-психологических) мероприятий на разных этапах кризисной ситуации.

На современном этапе развития психиатрической науки, характеризующейся доминированием экстранозологического подхода, внимание клиницистов привлекают панические расстройства (ПР), драматичным выражением которых считаются панические атаки. Распространенность ПР в населении составляет 1,5–3% взрослого населения, а их негативное влияние на показатели психического здоровья определяется снижением качества жизни пациентов, их социальной дезадаптацией, малой эффективностью существующих методов диагностики и терапии. ПР является психопатологическим образованием, включающим аффективные, деперсонализационные, когнитивные, поведенческие и соматовегетативные компоненты. К «факторам риска» возникновения и последующего течения ПР отнесены эмоциональный тип акцентуированных черт личности, высокий уровень тревожности, синдром вегетативной дистонии. Наряду с клинико-психопатологическими и динамическими закономерностями обнаруживаются феноменологические, диагностические и прогностические отличия, зависящие от формы психической патологии, при которой они развиваются. Их рассмотрение в условиях формирования поведенческих расстройств определяет психотерапевтическую, психофармакологическую и психопрофилактическую тактику.

4. Поиск новых пограничных парадигм в режиме взаимодополнительности превентивной психологии и медицины. Состояние общества в последние десятилетия оценивается как критическое, причём изменения в социально-экономической жизни носят глобальный характер, затрагивая все её стороны, что позволяет говорить об едином «кризисном синдроме». Его разрешение должно быть универсальным и многосторонним, поскольку от

эффективности принимаемых мер зависят основы общества (его устои, культура, мораль, перспективы). Поэтому необходимо изучать психическое здоровье человека, находящегося перед угрозой ядерного гомицида, всемирного голода, распространения наркотиков, негативного изменения всей системы ценностей человечества. Совершенно явной является тенденция формирования во второй половине XX в. хронического типа патологии человека.

Вопросы охраны и укрепления психического здоровья населения страны, разрешаемые с позиций раннего выявления и предупреждения психических расстройств, являются на современном этапе развития общества основополагающими для научной медицины, практического здравоохранения, психологии и педагогики. Доктрина превентивной психиатрии пока лишь намечает границы, объем, структуру и перспективы своего развития, что связано с отсутствием единой теории здоровья, методик целостной оценки факторов риска и факторов благополучия, комплексных технологий массовых обследований населения, реадаптации, реабилитации и предупреждения разнообразной личностной патологии.

С этих позиций теория индивидуального и общественного психического здоровья имеет многоуровневую структуру: глобальную, государственную, региональную и междисциплинарную. Прогресс науки и техники требует от ученых-медиков, социологов, психологов, общественных деятелей, педагогов и других специалистов переосмысления прежних методологических основ и клинических данных в области валеопсихологии, психиатрической превенции, психогигиены и психопрофилактики, разработки новых моделей психиатрического и наркологического сервиса с обязательным подключением к их реализации всех лиц, ответственных за поддержание и укрепление здоровья различных слоев населения.

Исследования последнего времени свидетельствуют о катастрофическом сдвиге в показателях индивидуального и общественного здоровья в стране, позволяющем говорить о кризисе и неутешительных прогностических оценках на ближайшую и отдаленную перспективы. Проявлением кризиса трагической ситуации является депопуляция, выражающаяся в превышении уровня смертности над рождаемостью на 1,5%: это приведет к сокращению численности населения, снижению трудоспособности населения, ослаблению духовного, нравственного потенциала нации, снижению обороноспособности страны и многим другим негативным последствиям социально-экономического развития общества.

Нуждается в пересмотре теоретико-методологическая база отечественной медицины: не только в профилактике того или о заболевания, но и более широком осознании самого термина «профилактика». В этой связи адекватным следует признать понятие превентивного характера осуществляемых воздействий: не только медицинской помощью должно обеспечиваться право на охрану здоровья, но и присоединением социально-экономических, политических мероприятий. Решение задач по формированию, укреплению и охране здоровья, в первую очередь психического, требует разработки научной концепции предупреждения, «превенции» психической патологии на ранних ее этапах, постановки проблемы «психического здоровья здоровых». Концептуальный аппарат комплексной программы должен базироваться на структурной основе и состоять из трех частей. Первая из них содержит обоснование выбора приоритетных направлений в области предупреждения психической патологии, определения целей и задач (речь идет о проведении научных исследований по фундаментальным аспектам социальных и психологических основ психического здоровья). Вторая часть включает комплекс мероприятий, направленных на прогнозирование психиатрической и наркологической ситуаций, охрану и укрепление психического здоровья определенных контингентов населения, выявление санно- и патогенных факторов при отдельных нозологических формах патологии. Третья часть содержит научное обоснование путей формирования, поддержания и укрепления психического здоровья, разработку целостной системы социальной и медико-биологической превенции разных форм психической патологии, ее ранней диагностики и реабилитации, применение мониторинга и способов комплексной оценки «факторов риска»; должна быть отработана информационная система в оценке индивидуального и популяционного психического здоровья, в определении его показателей, критериев применительно к различным географическим зонам и конкретным этносам.

Состояние проблемы психического здоровья зависит от степени изученности возможностей адаптации человека к окружающей его природной, семейной и производственной (школьной) среде. Речь идет об учете влияния трех групп факторов: внешнесредовых (экологических, климатогеографических, экстремальных), личностно-типологических (конституционально-биологических, психофизиологических, социально-психологических) и реализующих психосоматическое реагирование (генетических, нейрогуморальных, эндокринно-вегетативных).

Высокий динамизм развития социальных процессов в обществе определяет факт возрастающего распространения пограничной патологии у населения различных регионов России. Концепция предболезни разработана нами в рамках изучения континуума «психическое здоровье – психоадаптационное состояние – психодезадаптационное состояиие – психическая болезнь» среди лиц, пребывающих в различных климатогеографических и социально-экономических условиях. Выделение новых классов предболезненных состояний в виде ПАС и ПДАС открывает возможности их направленной превенции. Всё в большей степени утверждается идея об отсутствии граней между здоровьем и болезнью, о необходимости рассмотрения «групп риска» (с определением иммунологических, нейрофизиологических, экспериментально-психологических показателей), составляющих раздел превентивной психиатрии. На инициальных этапах формирования психической патологии выявляется клинико-генетическое родство пограничных и аддиктивных состояний: общность патогенетических механизмов их становления и развития расширяет горизонты социальной и медицинской коррекции и предупреждения на индивидуальном и популяционном уровнях.

Знание социогенеза психических расстройств облегчает выбор стратегии поведения пациента по линии превращения «болезненно неадекватиой реакции на жизненные трудности в адекватную и продуктивную», формирования определенных возвышенных целей, усиленной тренировки резервных волевых ресурсов. Внимания заслуживают начальные (преневротические, препсихопатические) состояния: в процессе коррекции врачебная тактика носит предупредительный характер: избегание «репрессироваиия» эмоций, физического и умственного перенапряжения, создание оптимальной «экологической ниши» при учете возрастных, соматогенных и экзогенно-органических влияний. В этом направлении вырастает медико-социальный комплекс мероприятий по укреплению семьи, заботе о подрастающем поколении, преодолению девиантного и делинквентного поведения среди молодежи.

Из нозологического многообразия психической патологии акцент делается на двух разделах современной медицинской науки – пограничной, «малой» психиатрии и аддиктологии. Пограничные и аддиктивные состояния в силу их высокой распространенности и социальной значимости представляют интерес с позиций ранней диагностики и превентивного воздействия. Помимо этого следует отметить общность «патогенетических» корней по-

граничной и аддиктивной патологии и клинико-динамические закономерности своего формирования (особенно на начальных стадиях), общие социальные последствия рассматриваемых явлений.

Происходящая в настоящее время «экспансия» пограничных и аддиктивных состояний определяется социально-экономическими преобразованиями в обществе, что приводит к формированию «ноогенных» неврозов и личностных девиаций. Становится непреложным тезис о том, что неблагополучное в экономическом отношении общество не может быть и нравственно здоровым. К сожалению, мы все оказались на стыке двух эпох, болезненно приспосабливаясь к происходящей перестройке. Среди факторов, способствующих личностной дезинтеграции, следует иметь в виду галопирующее расслоение общественных групп, усложняющиеся межчеловеческие конфликты, экологическое неблагополучие, семейно-бытовую неустроенность. Из характеристик социальной среды, влияющих на валеологические параметры жизни современного человека, наиболее значимы производственные и семейные стрессы, демографический прессинг, географическая и социальная мобильность, социокультуральные различия. Социальное окружение настолько неразрывно связано с физико-биологическим, что рассматривать их надо как единое целое. Задача превентивной психиатрии в том, чтобы всячески содействовать гармоническому духовному и физическому развитию россиян, повышению интеллектуального, нравственного потенциала нации.

5. Методологические основы целостного изучения здоровой (больной) личности. Психологическая и психиатрическая науки на протяжении многовековой истории неоднократно меняли стратегические направления своего развития. Отчетливо это просматривается в отношении пограничной, «малой» психиатрии (ПП), призванной изучать разнообразные клинические проявления личностных уклонений невротического и патохарактерологического уровня. Анализ тенденций изменения научных приоритетов имеет теоретический интерес и позволяет по-новому взглянуть на прогностические возможности этой относительно недавно кристаллизовавшейся научной дисциплины, поскольку без знания исторических корней невозможно предвидеть перспективы.

Рассмотрение узловых проблем ПП с исторических позиций облегчает вычленение доминирующей на определенном отрезке времени парадигмы. Под этим понятием определяется система научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется научно-исследовательская практика ученых в данной области в тот или иной исторический период; при

этом выделяют разные этапы в развитии научной дисциплины: препарадигмальный, парадигмальный («нормальная наука»), кризисный (заключающийся в смене парадигм). Трудности в систематике пограничной патологии, связанные с переходом к МКБ-10, во многом объясняются забвением такого методологического подхода. Необходимость в изменении парадигм наших научных знаний вызвана преобразованием в функционировании общественного сознания (в качественном изменении структуры логического сознания»). Формируется понимание того, что качество и продолжительность жизни во многом зависят от поведенческих факторов. В последние десятилетия созданы основы к изучению пограничных личностных расстройств (невротических, психопатических, неврозо- и психопатоподобных). Оно оказалось плодотворным на путях системного использования методологических подходов (условно объединённых нами в одиннадцать «Э») – эпистемологического, экстранозологического, этиопатогенетического, эпидемиологического, экологического, эволюционного, этнографического, этологического, эниологического, эстетического, экономического.

Эпистемологический (науковедческий) аспект связан с дефиницией наиболее употребляемых клинических понятий и последовательной систематикой составляющих разделов. Исторический анализ учения об истерических состояниях позволил нам выделить три этапа его развития, каждый из которых имел свою парадигму: предыстория истерии (начиная с античных времен до середины прошлого столетия), клинико-описательный (с 50-х гг. XX в. до начала нынешнего), современный. Первый этап определялся античной научной парадигмой психологических представлений о темпераменте, характере, конституции человека и может быть оценен как провозвестник становления науки об аномалиях характера; это нашло отражение в трудах мыслителей и врачей древности – от Платона и Гиппократа до Теофраста и Цицерона; в частности, Гиппократ дал определение истерии, объяснив возникновение судорожных состояний «маточной» теорией. Второй этап связан с появлением клинической парадигмы ПП. Именно в этот период в рамках «большой» истерии выделены различные формы (психотическая, невротическая, психопатическая). Центральной проблемой третьего этапа являются систематика истерических состояний с позиций клинико-динамического и патогенетического анализа, изучение семиологии истерической личности, разработка критериев дифференциальной диагностики и совершенствование на этой основе психопрофилактических и реабилитационных мероприятий.

В русле современной парадигмы ПП заслуживает пристальной оценки происходящий в последние десятилетия патоморфоз клинических проявлений пограничной патологии. Он затрагивает истерические состояния, которым присущ высокий динамизм в историко-социологическом смысле. В Средние века это преобладание «монашеских истерий», «эпидемий ведьм» и бесоодержимости; позднее – массовые картины месмеризма и спиритизма; в XIX в. – явления кликушества и сектантских радений; в начале XX столетия – обилие функциональных неврологических симптомов. Современный облик истерии приобретает все более рафинированную, «интеллектуализированную» окраску, со сдвигом в сторону внутренних («импрессивных») форм реагирования и появлением многообразных соматоформных и ипохондрических расстройств. На передний план выступают своеобразные проявления декомпенсаций у истерических личностей в виде «магического мышления»: нарочитая склонность к мистическим толкованиям, заумным увлечениям, верованиям в астрологические предначертания и прорицания «модных» экстрасенсов, декларируемая «покорность судьбе», стремление произвести впечатление «утонченной натуры», охваченной сложнейшими психологическими проблемами и «новейшими» философскими учениями. Факт тесной связи патоморфоза истерии с преобразованиями социально-экономического уклада общества свидетельствует о том, что истерия, как и в прежние времена, остается продуктом и барометром эпохи. Параллельно с этим «снимается» вывод некоторых клиницистов о сокращении числа истерических проявлений: по нашему убеждению, меняется лишь соотношение форм их выражения – яркие и более примитивные «экспрессивные» картины истерии прошлых лет компенсируются увеличением «малых», интимных форм личностного реагирования.

Экстранозологический подход в ПП оправдан фактом размытости границ между отдельными нозологическими единицами: форм «переходных и нерезко дифференцирующихся» в «малой» психиатрии значительно больше, чем в «большой». К сожалению, современный врач признает на практике лишь наличие болезни или ее отсутствие, хотя сугубо теоретически ни у кого не вызывает возражений представление о постепенности перехода от здоровья к болезни, известное еще со времен Галена. В этой связи весьма полезной может оказаться оценка изучаемых явлений в рамках триады «реакция – состояние – развитие», отражающей зависимость клинических проявлений от силы и продолжительности патогенных факторов. В качестве одного из компонентов клинико-динамической парадигмы ПП можно рас-

сматривать модель оценки психического здоровья населения в виде континуума от здоровья как всецело доминирующего статуса к напряжению психического приспособления и последующему возможному срыву психической адаптации, далее к клинически развернутым формам, а затем к затяжным состояниям (развитиям). Удается дифференцировать 4 варианта ПАС-ПДАС: астенический, дистимический, психовегетативный и дисмнестический.

Базой для работы по систематизации пограничных состояний могут служить теория и методология, раскрывающиеся в нозологических понятиях (нозологическая единица, тип, варианты и др.). При этом предполагается их известная относительность: по Н.Н. Тимофееву (1965), «нозологической единицы, как единицы строго определенной, всегда себе равной, в психической патологии нет». Это перекликается с идеей К.А. Тимирязева о том, что «вида, как категории строго определенной, всегда себе равной, в природе не существует». Нужен многосторонний системный анализ с учетом современных воззрений на дефиницию: «классификация» – это не простое упорядочивание эмпирических данных ради удобства и взаимопонимания, фактически это общий план строения любой науки, общенаучный и специфический аспект, важный индикатор развития науки. Проблема классификации превратилась в самостоятельную метанауку – таксономию, ботриологию (более общая математическая дисциплина) или общую симптоматику (всестороннее описание и приведение в определенной последовательности в систему всего разнообразия данных). Общая систематика охватывает классификацию и типологию, они различаются рангом на таксономическом дереве. Типы, как высшие таксоны, охватывают структурированные и качественно разнообразные субъекты, и для них существует адекватная типология. Классы и виды включают более простые, однотипные, дискретные объекты и подлежат классификации (теоретические и практические). Классификационный процесс в психиатрии позволяет ранжировать сложные психологические и психопатологические феномены в категории соответственно принятым классам на основе принятых общих характеристик. Важно, чтобы принятая статистическая классификация МКБ-10 не подменяла прежние концептуальные классификации, сохраняющие свою значимость для науки и практики.

В целом проблемы классификационного строения в ПП (как одного из важнейших инструментов установления практического взаимопонимания между клиницистами разных стран, школ и направлений) сосуществуют с

довольно явным стремлением многих ученых к отходу от прежних нозоцентрических взглядов к лишенным отчетливых нозологических границ понятиям. Такая экстранозологическая тенденция просматривается в рубрификации МКБ-10, где обозначен отказ от понятий «невроза», «психопатий» в пользу обширной группы «расстройств личности». Появляется основание говорить не о строгих нозологических формах, а о «родах» болезней как семейно-генетических констелляциях. Возникает конструктивная возможность употребления вместо нозологических единиц понятия «спектра» изучаемых расстройств, отражающих уровень поражения психики (невротический, патохарактерологический, органический). Для каждого из них может быть разработана дифференцированная шкала личностных характеристик; в настоящее время нами созданы контуры такой «клинико-патогенетической шкалы истерической личности» охватывающей на одном полюсе группу «здоровых истериков», далее к «центру» – акцентуированных истерических натур (как крайнего варианта нормы), затем – обширную центральную зону личностной патологии в виде невротической и препсихопатической структуры характера (отличающихся социогенным происхождением, парциальной выраженностью девиаций, высокой динамичностью, критическим осознанием имеющейся патологии), наконец, на другом полюсе – «истинную» истерическую личность, имеющую строго конституциональный генез и резко аномальную, уродливую структуру, приводящую к стойкой социальной дезадаптации. Такая нозологическая характеристика несет в себе потенциальную возможность разработки адекватной патогенетической, дифференцированной терапии и ресоциализации личности.

Этиопатогенетическое рассмотрение ПНПР выявляет диалектическое взаимодействие разнообразных саногенных и патогенных факторов, принимающих участие в их клинической динамике. Прогностическим критерием ПАС-ПДАС являются показатели иммунной системы: при обнаружении иммунодефицитных состояний (ИДС) и низком уровне иммунных комплексов (ИК) выявляется наклонность к вялому, замедленному течению и терапевтической резистентности. Повышение уровня ИК в сочетании с ИДС свидетельствует об относительно благоприятном прогнозе. В процессе оценки адаптации индивида к экстремальным условиям важно учитывать ведущую роль правого полушария головного мозга, отдельных нейрофизиологических параметров: скорость слуховых и зрительно-моторных реакций, церебральную гемодинамику, состояние эндогенно-опиоидной и нейротрансмиттерной систем. Продуктивным является анализ конституционально-

биологических (гомеостатических и гомеокинетических) «составляющих»: сосудистой лабильности, неспецифической резистентности, обмена веществ, состояния нейромедиаторов. В качестве показателей индикаторов адаптационных механизмов адекватным является изучение вегетативно-сосудистого тонуса с помощью методик двухступенчатой динамической нагрузки. Научная достоверность результатов этиопатогенетического анализа закрепляется в ходе получения генетико-популяционных данных и типологической характеристики индивида (установление «астенического» и «стенического» профилей личности). Нами ранее была дана дефиниция «невроза» как «функционального болезненного состояния, возникающего в условиях завершающейся психотравмирующей микросоциальной ситуации, вызывающей эмоциональное напряжение (с иррадиацией в соматические процессы) и непреодолимую личностную потребность ликвидировать создавшееся положение». Акцент в этом определении поставлен на наличии «соматовегетативной» компоненты и поиске интимных структурных нейроморфологических изменений уже на ранних этапах становления невроза.

Происходящая в настоящее время «экспансия» пограничных состояний во многом определяется социально-экономическими преобразованиями в обществе, что приводит к формированию «ноогенных» неврозов и личностных девиаций. Становится непреложным тезис о том, что неблагополучное в экономическом отношении общество не может быть и нравственно здоровым. Среди факторов, способствующих личностной дезинтеграции, следует иметь в виду расслоение общественных групп, усложняющиеся межчеловеческие (в том числе этнические) конфликты, экологическое неблагополучие, семейно-бытовую неустроенность. Из характеристик социальной среды, влияющих на валеологические (оздоравливающие) параметры жизни современного человека, значимы производственные (школьные) и семейные стрессы, демографический прессинг, географическая и социальная мобильность, социокультуральные различия. В соответствии с мнением экспертов ВОЗ, социальное окружение связано с физико-биологическим, и рассматривать их надо как единое целое.

Эпидемиологическое исследование распространенности ПНПР в популяции затруднено, поскольку многие ученые зачастую отрицают парадигму с дискретным рассмотрением континуума «психическое здоровье – психическая болезнь». Лонгитудинальное комплексное клинико-эпидемиологическое изучение организованных групп населения путем сплошного обследования популяции работников лесопромышленного комбината на севере

Томской области обнаружило высокую встречаемость ПДАС (134,0 на 1000 обследованных), причем у женщин она достоверно выше, чем у мужчин (соответственно 196,4 и 91,2). Распространенность клинически очерченных форм ПНПР равна 182,2 на 1000 работающих (психогенные расстройства – 48,6%, экзогенно-органические – 35,3%, соматогенные – 7,8%, психопатии – 8,3%). Подострые и затяжные формы ПНПР составляют 150,0 на 1000 человек населения, причем среди коренных жителей – 127,3, среди мигрантов – 175,6.

Экологический аспект ПП представляет собой самостоятельный и новый раздел современной психиатрии. Базисом для его разработки должно служить исследование как сугубо внешнесредовых (климатогеографических, производственных) влияний, так и личностно-типологических характеристик индивида. Специфические условия Сибири и Крайнего Севера (гиповитаминозы, суровый климат, природно-очаговые инфекции, хронические стрессы, неразвитость социнфраструктуры и т.п.) накладывают отпечаток на гомеостаз организма и формирование типовых особенностей индивидуального системогенеза иммунитета. В конкретной неблагоприятной экологической ситуации (под воздействием грубых экзогений или же факторов «малой интенсивности») адаптация к субэкстремальным и экстремальным природным условиям достигается за счет значительного напряжения, а затем и «полома» многоуровневых защитно-приспособительных систем.

Эволюционный (онтогенетический) подход в современной ПП предусматривает дифференцирование изучаемого контингента по трем основным возрастным периодам: детско-подростковому, зрелому, позднему. Перспективными здесь следует считать развитие научных работ, связанных с совершенствованием дифференцированных и специализированных детско-подростковых (в том числе и наркологических) и гериатрических подразделений, созданием медико-генетической службы для оценки статуса и соответствующей коррекции потомства от родителей, страдающих ПНПР и алкоголизмом. Сложная психотерапевтическая работа с такими пациентами должна проводиться путем рационального разрешения специфических психологических проблем, возникающих в каждой из возрастных фаз и «кризисов». Наиболее актуальным разделом в этом направлении следует признать формирование новых служб психологического и психиатрического сервиса в рамках выделяемой нами пограничной гериатрической психиатрии.

Этнопсихиатрия и *этнонаркология* как ветви современной ПП и аддиктологии находятся в стадии научного формирования; они составляют

новую научную дисциплину, находящуюся на стыке медицины с экологией и биологией человека. Ее парадигма сводится (на настоящем этапе развития) к поиску и пониманию пограничной патологии с учетом этногенеза, этноса природной системы и их адаптации как к экстремальной природной среде, так и психофизиологической переадаптации к новым, неустойчивым социально-экономическим катаклизмам. При этом имеющаяся пограничная патология рассматривается как выражение экологического состояния популяции и как проявление нравственных болезней этносов, возникающих на почве социальных коллизий и артефактов. Свидетельством перспективности этой парадигмы в данной относительно новой области знаний является реализация идеи по созданию нами в 1998 г. Международной ассоциации этнопсихологов и этнопсихотерапевтов (под эгидой НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН), в которую входят видные специалисты из Германии, Венгрии, Болгарии, Польши, Монголии и других стран. Как показали наши исследования, общепризнанные критерии классической психиатрии имеют относительное значение при обследовании коренных жителей Севера (хантов, манси, коми, ненцев, чукчей и др.): прежде всего, трудности затрагивают дефиниции отдельных симптомов («нервность», «раздражительность», «вспыльчивость», «навязчивость» и т.д.) и их соотнесения с психической нормой или патологией. В целом разработка транскультуральных аспектов ПП и этнонаркологии несет в себе не только важный теоретический стимул (связанный в первую очередь с кристаллизацией биопсихосоциальной парадигмы), но и мощный социотерапевтический заряд.

Этологический (поведенческий) подход позволяет сформулировать основные социально-психологические и медико-биологические аспекты различных психопатологических проявлений личностного реагирования. Данное направление базируется на классических исследованиях в области поведения животных Н. Тинбергера, К. Фриша, и К. Лоренца. Этология оказала большое влияние на медицинские науки, прежде всего на социальные дисциплины (социальную и медицинскую психологию, психотерапию): она позволяет отойти от углубленного анализа внутреннего мира человека и сосредоточить внимание на изучении его поведенческих актов. Этологическая концепция облегчает не только понимание патогенеза пограничных личностных уклонений, но и оказывается высокоэффективной в выборе «глубинных» методов психотерапии и психокоррекции обнаруженной личностной, невротической и психосоматической патологии.

Эниологический подход является самым молодым и новым, в его основе лежат современные технологии диагностики, коррекции и развития здоро-

вого, гармоничного и успешного стиля жизни и энергоинформационного общения с людьми и природой. В известной мере эниостиль претендует на синтез многочисленных психотерапевтических приёмов классического и современного содержания (аналитической психологии, нейролингвистического программирования, эриксоновской модели, трансактного анализа, соционики, телесного анализа и других наиболее действенных технологий Востока и Запада). К этой психотерапевтической тактике можно отнести копинг-стратегии, направленные на установление активного сотрудничества пациента с окружающей средой: преодолевая стресс, индивид совершает попытки изменить или ликвидировать проблему, уменьшить её интенсивность или поменять точку зрения на её существование, облегчить ситуацию путем отвлечения внимания на другой объект.

Экономический анализ происходящих в области пограничной психиатрии и психотерапии преобразований напрямую связан с происходящими во многих странах мира мероприятиями по реформированию национального здравоохранения. Этот процесс затрагивает и российскую медицинскую науку, все звенья республиканской системы охраны здоровья. Предусмотрена разработка новых типов медицинских стандартов и требований, в частности широкое внедрение должности семейного врача, социального работника, медицинских сестер по домашнему уходу за пожилыми людьми, инвалидами, тяжелобольными. На смену старым технологиям приходят более эффективные и требующие меньших экономических затрат приёмы обследования и реабилитации (ресоциализации) больных. Основная направленность психотехнологий – эффективные способы изменения поведения человека, расширение творческих способностей обучающегося, оказание помощи в решении проблем душевного комфорта, упрочения служебной карьеры и т.д. Располагая новейшими данными по оценке психического здоровья в условиях социально-экономического и экологического прессинга окружающей среды, можно добиться заметных позитивных сдвигов (при минимальных финансовых затратах) за счёт «интенсификации» превентивных стратегий, сочетающих в себе диалектические принципы децентрализации и централизации специализированной помощи «на местах».

Эстетический подход – один из самых психологически плодотворных приемов, обладающий необычной доказательностью своего действия. В современных условиях культура выполняет важнейшую корректирующую функцию в развитии науки и техники, выступая посредником в разрешении достаточно острых противоречий между материальным и духовным,

между человеком и техникой. Наконец, есть осознание её значения в контексте преодоления психологической инфляции, духовной опустошенности посредством усиления процесса индивидуализации (утверждения своей уникальности) и поиска путей устранения экзистенциального одиночества за счет компенсации состояниями эмпатии, сопереживания, наслаждения встречей с другой, уникальной личностью (эстетокоррекция и эстетотерапия). В ходе такого оздоравливающего процесса формируется представление о независимой эстетической парадигме, в пределах которой переосмысливаются ценности искусства и ценности природы. Эстетика реального мира отличается от эстетики воображаемого мира искусства, где границы весьма динамичны и трудно уловимы.

Трактовка единства природы и человека – через достижение *универсализации эстетического*, т.е. всеохваченности всего сущего человечества, природы, космоса – нашло свое яркое воплощение в творчестве гениального испанского архитектора Антонио Гауди (1852–1926). В основу его эстетической концепции взято представление о единстве Человека и Природы, милосердии, любви и вере в Созидателя, об искуплении человеческих грехов. Именно в синтезе исторических и современных позиций на теоретические и практические разделы науки о личности (персонологии) и её психического здоровья (валеопсихологии) просматривается судьба счастливых, творческих людей. С точки зрения эстетического подхода культура есть гармонический синтез знания и красоты, познавательного интереса и эстетического переживания. Эстетическое воспитание гармонии чувств, интеллекта и воли открывает возможность к правильному образованию, умению оберегать свое здоровье, жить по принципу «не навреди». Красота дает возможность проявить волю, уверенность в собственных силах, избавиться от страха, нерешительности и малодушия, убрать из своих «кладовых души» всё, кроме правды сердца, «кроме старых и вечных истин: любви, честности, жалости, гордости, сострадания, самопожертвования» (У. Фолкнер).

Способность к творчеству является высшей человеческой функцией, отвечающей духу общественной жизни современности – приоритету человеческого фактора, росту творческой деятельности под лозунгом «Выживание и счастье через творчество» путем реализации творческого звучания духовности и красоты, переживания чувства прекрасного. Цель такого воздействия – пробудить у субъекта живое восприятие окружающего, умение поощрять живое фантазирование.

6. Типология гармонических и акцентуированных аспектов в структуре личности. Отправной позицией в типологической оценке нормальных и патологических личностей может служить высказывание Гарднера Мэрфи: «Недостаток знаний о людях – это не пустая, а главная угроза жизни. Недостаток знаний о личности, возможно, является стержневым вопросом, который наиболее важен для нас сегодня – вопросом понимания, чем может стать человек при новой расстановке сил». Именно эти два личностных варианта составляют «мостик» между общей и клинической персонологией, между психологией и медициной, между понятиями «нормы и патологии», «здоровья и болезни», а также сопряженных с ними психокоррекционными и психотерапевтическими вмешательствами. В личностном континууме «нормальная – патологическая личность» оба типологических варианта (гармонический и акцентуированный) стоят на полюсе «социального благополучия» – как индивидуального, так и общественного, являясь объектом внимания социологов, психологов, юристов, персонологов, педагогов и т.д., в то же время к другому полюсу (представленному психопатическими и психотическими личностями) приковано внимание, в основном, медиков, психотерапевтов, генетиков, психопатологов.

Шкала человеческих характеров чрезвычайно многообразна. Однако с позиций оценки адаптивных возможностей удается выделить несколько вариантов личностного склада, отражающих разную степень социальной зрелости и приспособляемости конкретного индивида: нормальный, сбалансированный; акцентуированный; невротический; препсихопатический; психопатический. (Добавим сюда ещё один личностный тип – психотическую личность, пребывающую в психозе или вышедшую из него, но в грубо изменённом, искажённом облике. Речь идёт в таких случаях о психопатизированной личности, по терминологии старых клиницистов). Необходимость детальной группировки и дифференциации отдельных личностных типов диктуется, помимо построения чисто теоретических конструкций, ещё и выбором адекватных государственных превентивных программ, предусматривающих оздоровление социального окружения и гармонию внутреннего функционирования, поддержание индивидуального и общественного психического здоровья.

Гармоничные, в психологическом смысле, люди проявляют вовне достаточную сбалансированность основных нервных процессов (возбудительного и тормозного), адекватную оптимальную уравновешенность корковой и подкорковой деятельности, одинаковое (равновесное) соотношение пер-

вой и второй сигнальной систем. По своему типологическому складу они принадлежат к среднему типу высшей нервной деятельности, способному эффективно противостоять физическим и социально-психологическим воздействиям. При наличии взаимной уравновешенности, сбалансированности основных характерологических качеств индивидуум чрезвычайно редко подвержен негативному эмоциональному стрессу. Даже в ситуациях, явно угрожающих его жизненному благополучию, он находит наиболее рациональный, оптимальный выход из создавшейся кризисной ситуации и успешно преодолевает наметившийся душевный дискомфорт.

Понятие «личность» предусматривает вычленение наиболее устойчивых качеств индивидуума, которые проявляются с отчетливой полнотой его поведения в самых разнообразных ситуациях. Их своевременная и правильная оценка в обыденных («спокойных», «холодных») условиях позволяет предусмотреть вероятное поведение человека в изменяющихся и необычных ситуациях, включая его реакцию на появившуюся болезнь и связанное с ней преобразование биологического функционирования. В теоретическом плане представляется оправданным рассмотрение пространственной («круговой») модели личности, в которой её центр отведён для идеальной, гармонической, сбалансированной личностной структуры. Далее концентрически, как «круги по воде», к периферии тяготеют личности из «группы риска» (в первую очередь акцентуированные натуры) и невротического спектра. «Краевые» зоны этой кольцевой схемы занимают препсихопатические и психопатические аномалии личности, диапазон приспособляемости к окружающей социальной среде, «впечатывания» в неё крайне ограничен. Такой пространственно-типологический подход к оценке личности не нов. Глубинно-психологический акцент отчётливо обнаруживается в теоретических и экспериментально-психологических построениях К. Юнга, Дж. Гилфорда, Дж. Кеттелла, Г. Айзенка и других. Так, в работах двух последних персонологов мы обнаруживаем попытку с помощью факторного анализа пробиться к глубинным основам личности, синтезировать её онтологические качества. Однако весь парадокс существующего на сегодняшний день положения вещей заключается в том, что критерий качественного разделения нормальной и аномальной личности настолько глубинен, что позволяет говорить о её непознаваемости и недостижимости. Проведение однозначных граней (количественных и качественных) может стать первоосновой в клинической персонологии, ибо строгие критерии вытекают из конкретных клинических реалий, а существующие «портреты» могут быть расценены как первое приближение к существующим поведенческим и экзис-

тенциальным моделям. Накопление клинических фактов по уточнению «более тонкой дифференциации типов» осуществлено нашими знаменитыми предшественниками – С.А. Сухановым, П.Б. Ганнушкиным, О.В. Кербиковым и др.

Личностная гармоничность определяется социально-психологическими категориями, прежде всего, соответствием и исполнением нравственным требованиям общества. Параметром гармоничной личности является адаптивность, характеризующая способность приспособления индивида к меняющимся жизненным ситуациям, а также степень принятия социальиого окружения, значимость удовлетворения потребностей. Это психологическое качество отражает реализм в восприятии окружающей среды (перцептивная компонента) и способность «принимать» этот мир и людей такими, какие они есть (регуляторная компонента).

Самоактуализация предусматривает «принятие себя» (оценка своих возможностей, понимание насущных потребностей, принятие выработанных ценностей), жизнь с внутренней удовлетворенностью, примирение и изживание чувства неуверенности и т.п. Согласно А. Маслоу, самоактуализация – это желание человека стать тем, кем он может стать, достичь вершины своего потенциала: «Музыканты должны играть музыку, художники должны рисовать, поэты должны сочинять стихи, если они, в конце концов, хотят быть в мире с самим собой... Они должны быть верны своей природе». Важными качествами самоактуализации являются спонтанность, простота, автономность, проблемная центрация. Гармоничный человек обладает способностью изменять ситуации, которые поддаются изменению, принимать их такими, какие они есть, в случае иевозможности преобразовать их и научиться различать одно от другого. Зрелость включает психологическое умение разводить реальные и идеальные цели (Б.В. Зейгарник), способность приспосабливаться к внешней среде с учетом жизненного опыта. С другой стороны, инфантилизм («детскость», незрелость) характеризует дисгармонию личности и включает подчиняемость, наивность, непосредственность, зависимость, эгоцентрическую позицию.

В зарубежной психологии выдвигается понятие социальной и личностной идентичности. Согласио воззрениям Э. Эриксона, под личностной (иногда «личной», «персональной») идентичностью понимают иабор черт или индивидуальных характеристик, отличающихся определенным постоянством или, по крайней мере, преемственностью во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей (т.е. делающий человека подобным самому себе и отличным от других) [12].

Х. Таджфелом выдвинута идея существования социально-поведенческого континуума, на одном полюсе которого локализованы формы межличностного взаимодействия, на другом – взаимодействие людей как представителей определенных общностей. Первый вариант предполагает актуализацию личностной идентичности, второй – социальной. Социальная идентичность превалирует в группе личностей с высоким уровнем отличий при сравнении «Мы – Они» и низким в сопоставлении «Я – Мы». С другой стороны, личностная идентичность преобладает у тех, у кого высокий уровень отличий при сравнении «Я – Мы» и низкий – «Мы – Они». Чем выше уровень отличий, тем сильнее влияние идентичности на поведение индивида. Созданная Р. Дженкинсом базовая «модель внешне-внутренней диалектики идентификации» конструирует представление о «Я» как о постоянно протекающем синтезе одновременно внутренних самоопределений и внешних определений себя другими. Идентификация – это необходимая предпосылка социальной жизни; индивидуальная идентичность, воплощаемая в самости, не существует изолированно от социальных миров других людей.

Наряду с социальной идентификацией существует эгоцентризм (или ингруппная ориентация), составляющий универсальное свойство человека. Дифференциация когнитивной схемы «Я – Мы – Другие» является необходимой предпосылкой выхода за рамки эгоцентризма для осознания определенных социальных перспектив и понимания других. Социальная идентификация вызывает синтонность и чувство групповой включенности. Эта позиция освещена с точки зрения эволюционного генетика В. Эфроимсона: полемизируя с широко распространенным убеждением, что воспитание есть полный, единственный и безраздельный творец этических, нравственных начал в человеке, автор утверждает, что в его природе есть и «нечто такое», заставляющее тянуться к справедливости, самоотвержению. Под понятием «совесть» он подразумевает всю группу эмоций, которая заставляет индивида совершать поступки, лично ему непосредственно не выгодные, даже опасные, но приносящие пользу другим людям. Исторически искатели истины, знаний и понимания (бесчислеиный сонм жрецов, знахарей, шаманов, алхимиков, талмудистов, кабалистиков, сектантов), не создававшие непосредственных материальных благ и обреченные на научное бесплодие, цементировали свои племена и народы этическими нормативами, ослабляли внутриплеменную борьбу. Эмоции человечности, доброты, рыцарского отношения к женщинам, старикам, детям составляли те свойства, которые «направленно и неизбежно развивались под действием естественного отбо-

ра и входили в фонд наследственных признаков человека». Устойчивыми оказывались группы традиционно плодовитые: чадолюбивый крестьянин оставлял обычно больше детей, чем ловеласы, донжуаны, мессалины и клеопатры «всех социальных уровней, времен и народов». Вызывает восхищение заключительный аккорд статьи: «Человеку ценой миллиардов жертв, жестоким естественным отбором досталась способность мыслить, различать добро и зло. Он должен всегда и во всём быть судьёй своим собственным делам, сознавать, что за свои поступки он всегда отвечает сам». Однако надо помнить и об указании социального психолога Т. Шибутани [13]: «Биологическое наследственное снаряжение не определяет, что человек будет делать, но оно накладывает известные ограничения на то, что он может делать»: конкретное поведение людей детерминировано средой и личностью. Так, ревность, относимая чаще всего к «низменным побуждениям», может быть беспричинной и породить трагический финал независимо от поведения партнера (образы Арбенина, Отелло), а может привести к иной стратегии – в высшей степени сдержанной и великодушной («дай вам Бог любимой быть другим»).

Влияние общественной жизни на психическое здоровье личности неоспоримо: в здоровом социальном обществе не должно быть массовых патохарактерологических девиаций. Напротив, больное социальное окружение порождает все возрастающую, расширяющуюся и проникающую во все слои общества пограничную личностную патологию, в основе которой лежат ещё малоизученные механизмы аномального реагирования. Среди последних видное место как социально-психологический феномен занимает внушение, являющееся тем социальным фактором, который «играет немаловажную роль не только в жизни каждого отдельного лица и в его воспитании, но и в жизни целых народов» [3]. Необходимость изучения личностных механизмов, закономерностей, формул становления многих психологических и психопатологических феноменов, сопряженных с поиском веры и истины, разграничением добра и зла, выбором рациональных (или иррациональных) способов реагирования, приобретает междисциплинарный характер, «иначе целый ряд исторических и социальных явлений получает неполное, недостаточное и частью даже не соответствующее освещение».

Всплеск массовых проявлений «псевдоцелительства», спиритизма, пагубных увлечений, легковерий следует объяснять кросскультуральными преобразованиями, составляющими «удел индустриальных культур» [14], когда в такие переломные эпохи «нарождаются мистические искания и те-

чения, волна мистицизма разливается всё шире и шире» (Н. Бердяев). Большинство психологических и психопатологических феноменов, связанных с реализацией механизмов повышенной внушаемости и самовнушаемости, имеют истерический характер (элемент подражательности и контагиозности). В кросскультуральных исследованиях подтверждено существование пятифакторной модели личности, признанной наиболее экономной и устойчивой. Она описана с помощью пяти больших факторов: экстраверсии, нейротизма, склонности к согласию, добросовестности и открытому опыту. Приведём их краткую трактовку. Негативная эмоциональность, нейротизм проявляются в чувствительности индивида к стрессогенным ситуациям (на одном полюсе этого фактора располагаются «реактивные» личности, на другом – носители эмоциональной устойчивости). Экстраверсия – интраверсия – представляет собой фактор, проявляющийся в направлении на внешний или внутренний мир (между этими полюсами находится амбиверт – человек, способный к жизни как в изоляции, так и в активном социуме). Открытость опыту: фактор проявляется в открытости, восприимчивости к любому виду знаний (люди с широкими интересами, развитой фантазией, гибким умом, апологеты всего нового, необычного); закрытые опыту индивиды отличаются ограниченностью интересов (их социальные роли – менеджер, организатор проекта). Склонность к согласию олицетворяет меру социоцентризма (альтруизма) как противоположность эгоцентризма (на одном полюсе располагаются «конформисты»), подчиняющие личные интересы потребностям группы; на другом – «бросающий вызов» человек, он следует своему внутреннему голосу, а не идёт за группой. Добросовестность – фактор, выражающий степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и деятельностью (на одном полюсе «делающие карьеру» трудоголики, на другом – изменчивый, отвлекающийся, спонтанный человек, часто гедонист). В целом шкала позволяет получить только наиболее общие описания личности, не обеспечивая глубокой, дифференцированной, всесторонней оценки индивидуальных различий.

Исходя из рассмотренных типологических различий личности, становятся более отчётливыми и понятными стратегия и тактика вмешательства клинической персонологии или психотерапевта. Основной целью должна быть коррекция тех проблем, которые «формируются под влиянием ситуации, в которой мы живём». В качестве примера сошлёмся на «болезнь бизнесменов». Это не только десинхроноз, который формируется в ситуациях частой смены часовых поясов, при перелётах из одного климатического

региона в другой; это и коренная ломка прежних интересов, идеалов, жизненных ценностей, изменение привычного личностного стиля.

Акцентуированные натуры отличаются некоторыми индивидуальными качествами, весьма рельефными и выпуклыми, усиленными и гипертрофированными до такой степени, что возникает впечатление о лёгкой дисгармоничности психики, хотя и не нарушающей социальной адаптации, но привлекающей внимание своей «необычностью», «своеобразием», «дискордантностью». Об их типологической характеристике высказывался Ф.М. Достоевский: «Писатели в своих романах и повестях большей частью стараются брать типы общества и представлять их образно и художественно, – типы, чрезвычайно редко встречающиеся в действительности целиком, хотя они, тем не менее, ещё действительнее самой действительности». Эта же мысль позднее была выражена К. Леонгардом [15], которому принадлежит терминология личностных акцентуаций: «Если изображение их порой так ярко и выразительно, что создаётся впечатление патологичности описываемых людей, то это связано лишь с намерением того или иного автора как можно более резко подчеркнуть анализируемые личностные черты». Здесь мы встречаем в несколько усиленной форме то, что бывает в обыденной, нормальной жизни.

Среди усиленных характерологических черт могут оказываться социально позитивные и социально негативные личностные свойства. Это делает проблему изучения личностной акцентуации чрезвычайно актуальной, прежде всего, в аспекте возможного развития отклоняющегося от общественных требований поведения. Понятие «акцентуированные личности» используется для характеристики непатологических девиаций темперамента, характера или личности, при которых возникает избирательная уязвимость в отношении лишь отдельных психогенных (чаще всего микросоциальных) воздействий, при хорошей, а иногда даже повышенной устойчивости к другим. Проявление усиления отдельных черт личности расценивается как крайний вариант нормы, как преморбидный тип, не требующий психиатрического вмешательства, а только психологической коррекции.

Общепринятой точкой зрения на генез личностных акцентуаций считается их генотипическая обусловленность: так, истерические акцентуированные натуры, по нашему мнению [16] , имеют отношение к «художественному типу», живущему «непосредственно восприятиями окружающей обстановки и в счет сильных эмоций» (И.П. Павлов). А.Е. Личко [17] наблюдал развитие акцентуаций в период становления личности и их постепенное

сглаживание в более зрелом возрасте. Выделяя по степени выраженности три варианта акцентуаций, он настолько сближал их с психопатиями, что в отдельных случаях дифференциация становилась сугубо условной или затруднительной. При описании динамики психопатического склада на её первом этапе (от появления первых аномальных черт до структурирования личностного облика) возможны варианты не только препсихопатического состояния, но и проявлений акцентуаций характера, когда становление психопатий может приостановиться на первоначальном этапе. К. Леонгард, определяя частоту «варианта нормы» в виде личностной акцентуации в 50% популяции населения, не исключал «прогрессирующее развитие акцентуации» до степени психопатии.

Клиническая структура акцентуаций личности многообразна, причем она носит скорее описательный, чем синдромальный характер. Это свидетельствует в пользу довода об отнесении наблюдаемых при этом феноменов в большей мере к нормологическим аспектам клинической персонологии, чем к психопатологическим. Диагностика акцентуаций личности строится на клиническом и экспериментально-психологическом изучении. Среди последних методик широкое применение нашли патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко, опросники Г. Шмишека и Литтмана-Шмишека. Однако не следует переоценивать данные психологических тестов, ибо ничто не может заменить клиническое обследование испытуемого с учётом результатов его опроса и сведений информаторов.

Истерическая личностная акцентуация выражается в усилении отдельных характерологических черт, достигающем такой степени, что они привлекают внимание окружающих своей необычностью, демонстративностью, правда, не отражающихся на устойчивости социального реноме, их семейной и производственной адаптации. Как правило, они притягивают внимание окружающих экстравагантной одеждой, броской, яркой внешностью, богатой экспрессией, впечатляющими позами, шумной, громкой речью, быстрыми причудливыми переходами мысли, наклонностью к пафосу и патетике. Мимика и пантомимика необычайно выразительны, движения легки, пластичны, изящны. Им присущи живость и острота переживаний текущих событий, склонность к их драматизации (к примеру, видят «страшные сны», от которых «внутри всё обмирает и холодеет», «волосы дыбом встают»), но с быстрой отвлекаемостью и переключаемостью. Естественно и непринуждённо чувствуют себя в шумных компаниях («тусовках»), азартно стремясь к «новизне», «острым ощущениям», легко заводят рискован-

ные знакомства, широко афишируя свои связи. Привязанности на поверку оказываются непрочными, симпатии и увлечения нестойкими. Свободно меняют друзей, предпочитая находиться в кругу временных, случайных компаний. Среди интересов преобладает тяга к красочным впечатлениям, путешествиям, экскурсиям с непременной сменой окружения, где стремятся произвести «выгодное впечатление», прослыть «законодательницей моды», задать «таинственный флёр», загадочную интригу, держаться с явной рисовкой и вызывающей позой. Заметная авантюрность их поведения объясняется неистребимым желанием «быть на виду», «произвести впечатление», снискать себе славу незаурядной, привлекательной натуры, тяготеющей к иррациональному и «экстрасенсорному». При достижении желаемого признания обычно надолго приобретают социальную устойчивость и внутреннее удовлетворение.

Наилучшая социальная приспособляемость у истерических акцентуантов достигается в случаях получения профессий, связанных с воплощением желания «быть на виду», в центре внимания (актёры, художники, работники сферы обслуживания, культорганизаторы, педагоги). В конкретной, выразительной деятельности отличаются настойчивостью, расторопностью, быстрой сообразительностью и безудержностью, могут без устали быть на репетициях, дискотеках, легко переносят утомительные, длительные гастроли (нередко связанные с бытовыми неудобствами, долгим расставанием с близкими, финансовыми затруднениями и т.п.), проводят бессонные ночи «в порыве вдохновения». В работе достигают успеха за счёт увлечённости, доходящей зачастую до одержимости. Небольшая удача надолго окрыляет их, ещё сильнее поддерживая желание «быть первыми», однако, потерпев неудачу или будучи лишёнными творческого полёта, быстро пасуют перед трудностями, впадают в уныние, в состояние «пессимизма». При непомерно развитом самолюбии не терпят никаких авторитарных воздействий или третирования, на любое ущемление (явное или мнимое) их прав дают реакции протеста, бурного аффекта раздражения и крика, устраивая «истерики от собственного бессилия», сцены с рыданием, битьём посуды, всплесками «отчаяния». При умелом – замаскированном и ненавязчивом – управлении их действиями быстро расстаются с «непостижимым упрямством и своеволием», охотно выполняя свои обязанности, сохраняя привычную мягкость, подкупающую общительность, заразительную весёлость.

Наличие истерических характерологических качеств облегчает возникновение психогенно обусловленных «срывов» и заострений отдельных черт.

Это происходит в условиях индивидуально неразрешимых конфликтных ситуаций, среди них наиболее значима атмосфера игнорирования близкими претензий и непомерных запросов, высмеивание даже наивных попыток и желания «выделиться», грубое бесцеремонное обращение в присутствии посторонних, дефицит аффективных переживаний и связей. О конституционально-генетической обусловленности истерической личностной акцентуации свидетельствует её усиление в возрастные «кризисные» периоды. Эта динамика наиболее демонстративна в пубертатном возрасте и имеет в своей основе механизмы фиксации. Жажда признания, стремление играть заметную роль в коллективе подростков толкают их на путь невольных конфликтов с ближайшим окружением (возвеличивание себя, скороспелое продумывание «ролей» и поспешное, необдуманное претворение их в жизнь, склонность эгоистически разрешать реальные трудности, избыточная претенциозность). Другой важной чертой является разноплановость поступков и легкая подчиняемость авторитету старших по возрасту подростков с асоциальным поведением, поразительно быстрая сменяемость жизненного стереотипа. Попеременное или сочетанное действие отрицательных микросоциальных вредностей определяет повышенную ранимость и сенсибилизацию к более продолжительному «срыву». На этом фоне с большой лёгкостью реализуются биологически предуготованные истерические механизмы «бегства в болезнь», «условной приятности, желательности» болезненного симптома, внушаемости и самовнушаемости, создающие пёструю и сменяемую картину истерических патохарактерологических реакций и даже истерического невроза. Особенно часто такая динамика наблюдается в инволюционном периоде, когда формируются отчётливые невротические и психопатические состояния и развития.

Конформная личностная акцентуация привлекла наше внимание в связи с возражениями многих исследователей из-за включения П.Б. Ганнушкиным в систематику психопатий варианта «конституционально-глупых», которому наиболее соответствует определение «гиперконформного» варианта личностной аномалии. Вырисовывается стереотип формирования специфических для данного варианта характерологических особенностей, которые отмечены и при других «рядах» персонологических качеств (например, «здоровый истерик» – истерическая акцентуация – истерическая психопатия): конформизм здоровой личности – конформный вариант характерологической акцентуации – гиперконформный вариант психопатий. Разграничение этих личностных «профилей» должно осуществляться в со-

ответствии с общеизвестными критериями, выдвинутыми П.Б. Ганнушкиным [18].

Так, в период дошкольного образования закладывается основа личности с постепенным осознанием целей и задач, возможностью предвидения будущего. Конформизм выступает как сила примера, как страховка от самоотчуждения. На этом этапе становятся патогенными разные формы неблагополучного семейного окружения (воспитание по типу гиперопеки, гипоопеки, «золушки», «кумира семьи»), способствующие возникновению психопатических реакций – подражания, оппозиции. Под влиянием соответствующей возрастной группы легко втягиваются в алкогольные эксцессы и «уходы из дома», целиком подчиняясь влиянию асоциальной среды. Далее в процессе личностной социализации наступает этап воспитания независимости: чем богаче кругозор индивидуума, тем меньше его слепая подчиняемость окружающим. При наличии уже определившихся конформных черт изоляция от привычной микросреды воспринимается как наказание, поэтому подросток прикладывает максимум усилий, чтобы сохранить своё место в стабильно функционирующей микрогруппе, привычно установленный жизненный распорядок. Адаптация к изменившимся условиям среды крайне болезненна: медленно усваивают обычаи и нравы этого окружения, придерживаясь пассивно-оборонительной позиции. Именно на этой стадии весьма обнаруживаются черты личности, описанные П.Б. Ганнушкиным [18], в том числе постоянная готовность подчинения мнению большинства, шаблонность, банальность, рутинность и консерватизм поведения, склонность к благонравию, морализированию. Конформист, как правило, не страдает от своей интеллектуальной ограниченности, фактически не замечает её. К нему целиком приложима максима Франсуа де Ларошфуко: «Все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой здравый смысл». На этапе стабилизации личностного облика самым поразительным качеством гиперконформной личности начинает выступать консерватизм мышления, подражательность (избранному лидеру, соответствующей микрогруппе, «толпе»), слепая готовность следовать чужому мнению. Взрослый конформист – это послушный ребёнок, лишённый чувства ответственности за свои взгляды. Повышенная внушаемость, нестойкость самооценки, отсутствие собственных ресурсов для формирования линии поведения лежат в основе многочисленных микросоциальных конфликтов, на которые личность отвечает психогенными реакциями. В качестве компенсаторных и гиперкомпенсаторных личностных образований формируется подчёркнутая готов-

ность следовать «параграфу и букве закона», руководствоваться раз и навсегда утверждёнными канонами, всячески уклоняться от нового, «неизведанного», любого проявления личной инициативы. Выбранная таким путём «экологическая ниша» облегчает рациональное «впечатывание» в жизнь, а присущие им трудолюбие и послушание ограждают на известный период от душевных кризисов и катаклизмов. Личностные «срывы» возникают в обстановке непредсказуемости, неясности, повышения требований среды к их интеллектуальному потенциалу.

Современные условия жизни (влияние научно-технического прогресса, сложные социально-экономические преобразования в стране, трудности процесса перестройки, перекосы в гласности, трудно прогнозируемые интерперсональные отношения) предъявляют повышенные требования к отдельным структурам гиперконформной личности. В сравнении с прежними условиями социальной стабильности и внешнего благополучия нынешняя жизнь, полная социальных потрясений, для многих лиц с гиперконформным радикалом может оказаться малопрогнозируемой и непереносимой. Степень такой грядущей декомпенсации во многом зависит от выраженности данного социально-психологического качества в направлении утяжеления от акцентуации личности к ее препсихопатической и, наконец, психопатической структуре. Среди клинических проявлений ухудшений состояний наряду с описываемыми новыми формами реагирования («неврозы перестройки», состояния истощения) можно предвидеть весьма частое возникновение острых или подострых тревожных, депрессивных, паранойяльных реакций, а затем и патохарактерологических развитий.

Обобщая данные об акцентуациях личности как преморбидного типа, следует обратить внимание на ряд «узловых» вопросов клинической персонологии. Прежде всего, можно утверждать, что подобный вариант имеет эндогенную, генетическую обусловленность. Представленный крайний вариант нормы составляет определённую трудность дифференциации с пограничными личностными расстройствами. Важна констатация личностной акцентуации как отправной точки для формирования психопатических и невротических образований. Под влиянием среды возможно усиление или ослабление акцентуированных личностных качеств, а также их трансформация в иные (гетерономные) характерологические типы. Наконец, несомненным является факт успешного применения социально-ориентированных превентивных приёмов в достижении гармонизации личности и осуществлении позитивных преобразований в микроколлективах.

На начальной стадии «нажитой», приобретённой формы личностной дисгармонии, в обстановке микросоциального неблагополучия возникают разнообразные патохарактерологические реакции (имитации, протесты, оппозиции, возмущения, эмансипации и др.), подробно описанные А.Е. Личко. Для них свойственны кратковременные характерологические сдвиги, которые могут фиксироваться, не нарушая заметно адаптацию субъекта. На этапе структурирования поведение приобретает всё более дисгармонический характер, распространяясь на многие повседневные ситуации и лишь на короткое время перекрываясь компенсаторными образованиями. По данным О.В. Кербикова, этот период различен при разных типах личностного расстройства. У «тормозимых» натур он, как правило, более длителен (около 10 лет), чем у «возбудимых» (5–6 лет). Однако формирующиеся характерологические черты в первой подгруппе относятся к более раннему возрасту и завершаются также в более ранние сроки (соответственно к 14–16 и 22–24 годам). Далее наступает этап «кристаллизации» аномального способа реагирования и расширение форм клинической динамики. По мере формирования патологической структуры личности постепенно ослабевает и утрачивается специфика клинических проявлений в отдельных генетических подгруппах и определяются два симптомокомплекса – облигатный (характеризующий тип расстройства личности) и факультативный (представленный патохарактерологическими качествами, являющимися для данного типа дополнительными, не обязательными, не основными).

Значение стадии патохарактерологического развития личности важно для выбора корригирующих и превентивных мероприятий, ибо правильная медико-социальная тактика позволяет выправить препсихопатические структуры, перевести личность из разряда «угрожаемых» в отношении становления ПХР в русло компенсированных или «депсихопатизированных». Н. Петрилович указывает на высокую встречаемость во время пубертатного периода «мозаичных» психопатических реакций (неустойчивости и импульсивности до депрессивных фаз и аутизма), которые могут полностью исчезнуть по мере созревания гармонизирования личности. В.П. Осипов описал псевдопсихопатии, которые развиваются под действием неблагоприятных социальных факторов (в основном связанных с неправильным воспитанием) и склонны к обратному развитию при соответствующих воспитательных мерах.

В отечественной литературе имеются указания на тесную связь вариантов неправильного воспитания с последующим формированием определённых типов патохарактерологических развитий личности. При гиперопеке

воспитание осуществляется с любого поступка ребёнка, с непременным ущемлением его малейших стремлений к самостоятельности, упорным навязыванием строгих директивных правил, ограждением от всех явных или мнимых опасностей, связанных с пребыванием в детском коллективе. При длительном пребывании подрастающего индивида в подобных условиях формируется сверхосторожная, психастеническая личность, идущая по жизни с постоянной оглядкой на мнение старших людей из ближайшего окружения, панически боящаяся ответственности, живущая в мире надуманных страхов и неуверенности в собственные силы.

Обстановка гипоопеки и безнадзорности чревата лишением или уменьшением внимания со стороны родителей (неполная семья, алкоголизация старших, пребывание в условиях детдома или школ-интернатов), снижением требовательности, привития нравственных правил и ограничений, предоставление дурному влиянию «улицы». При последнем дефекте воспитания ребёнок растёт, как «сорная трава», не приобретая должного внутреннего начала и понимания «что такое хорошо и что такое плохо». Ребёнку постоянно недостаёт человеческого тепла, общения, приобретаемые им знания весьма хаотичны и не последовательны, речевой запас беден, нравственные принципы не стойки. Недостаток знаний и навыков, скудость духовных запросов, отсутствие трудовых интересов довольно рано приводят к нарушениям поведения (плохая успеваемость, дикие выходки по отношению к более слабым сверстникам, конфликты с педагогами, побеги с уроков и др.), подчинению дурному влиянию старших товарищей с криминальным поведением. Не обучившись сдерживать свои чувства, он по малейшему поводу даёт вспышки ярости, недовольства, устраивает шумные скандалы, жестоко избивая своих недругов. Ранними спутниками его жизни становятся курение и приём спиртных напитков, а в подростковом возрасте – случайные сексуальные связи. В состоянии опьянения асоциальные поступки приобретают особенно дерзкий и опасный характер, результатом чего являются частые дисциплинарные наказания, приводы в милицию и т.п. Аномальное поведение в последующем закрепляется, что делает жизнь родных и близких невыносимой. Такой тип воспитания приводит к появлению в процессе становления личности возбудимых и эпилептоидных черт, к формированию возбудимого варианта ПХР.

Тип неправильного воспитания, получившего название «золушка», характеризуется лишением ребёнка внимания, учёта его интересов, противопоставления другим чаще всего более младшим детям; постоянное трети-

рование, унижение, моральное и физическое наказание, обстановка отчуждения, неприятия его запросов, навязывание единственно допускаемой линии поведения, неоправданные запреты снижают активность ребёнка. В обстановке серой будничности, беспросветности, личностного «неприятия» такая девочка (в соответствии со сказочным прототипом) часто прибегает к фантазированию, рисуя в воображении картины социального успеха и всеобщего признания. В отличие от сказочной истории в реальной жизни всё заканчивается более печально: подростки растут робкими, нерешительными, забитыми (создавая в недалёком будущем тип астенической психопатии) или, наоборот, раздражительными, недовольными всем и вся, пронося через жизнь озлобление и ненависть к своим воспитателям (истерический вариант).

При описанных недостатках семейного воспитания речь идёт в основном о малом внимании к ребёнку, о своего рода педагогическом «недокорме», при котором имеет место существенное нарушение внутренней структуры семьи, её явное неблагополучие. Однако весьма часты ситуации противоположного содержания – педагогического «перекорма», избыточного внимания к любимому, чаще всего единственному ребёнку. Такой тип воспитания получил определение «кумира семьи». Он представлен семейной атмосферой восхваления ребёнка, избавления от любых тягот и ответственности за свои поступки, привития в нём чувства исключительности, всепрощения и вседозволенности. Создаются поистине тепличные, оранжерейные условия «соломенной почвы», преследующие цель защитить ребёнка от всяческих бед и несчастий, от простуд и «пагубных» влияний дворовых мальчишек. В обстановке изнеживающего воспитания, безмерной ласки, безоглядного потакания шалостям и капризам как бы специально «выпянчивается» эгоистический, своенравный, хвастливый характер. На первых порах добровольно, а в конечном итоге вынужденно все члены семьи порабощаются ребёнком, считающим себя средоточием мира. Эгоцентрический тип воспитания оборачивается личностной трагедией, «кумир семьи» незаметно, но надолго превращается в «тирана семьи». Изолированный с детства от сверстников, он на поздних этапах обнаруживает гротескные признаки инфантильного деспотизма. С момента выхода в самостоятельную жизнь его неизбежно подстерегают жестокие разочарования. Не умея ценить товарищескую поддержку, проявлять должную выдержку и уважение к окружающим, такой субъект нередко входит в столкновение с микроколлективом. Основа конфликта с окружающими коренится в потребительном

отношении индивида: человек, который желает только получать, не может благополучно жить в обществе равных, вынужден приспосабливаться, маскировать свою эгоистическую холодность и расчетливость под личиной заинтересованности и увлечённости (каким-либо искусством, псевдонаучной деятельностью и т.п.). Однако и здесь основной расчёт строится на достижении чисто внешнего эффекта, они вращаются «около искусства» и «около науки», тратя силы, возможности и таланты на достижение самоутверждения и саморекламы. В недрах оранжерейного воспитания вызревает претенциозная, истерическая личность, нередко решающая жизненные трудности и конфликты за счёт демонстративного, нарочитого поведения и подсознательного «бегства в болезнь» (истерические «приступы», параличи, внезапная «слепота» или немощь и т.п.).

Воспитание по типу «ежовые рукавицы» имеет в виду диктаторское отношение к ребёнку, систематическое избиение, наказание по малейшему поводу, отсутствие тепла, участия, поощрения. Итогом такого педагогического воздействия является искажённое, дисгармоническое формирование личности. В американской литературе выделяется тип неправильного воспитания с использованием «двойного принуждения» («парадоксальной коммуникации»). Он встречается у «шизофреногенных матерей», которым присуща противоречивость, непоследовательность применяемых в воспитательном процессе требований. Ребёнок в этих условиях затрудняется в выборе стиля поведения, поощряемого взрослыми, пребывает в состоянии перманентного замешательства и растерянности. Ситуация усугубляется отсутствием эмоционального контакта, теплоты, положительного подкрепления своим действиям, поступкам. На этой педагогической «почве» формируется шизоидная личностная структура со всей противоречивостью и непредсказуемостью жизненного стиля.

Обратим внимание на переплетение в судьбе растущего ребёнка влияния семьи, школы, уличной компании, окружающей среды. При наличии определенной системы воспитания возникает вопрос, в какой мере она оправдана, а в какой – заслуживает порицания или коррекции. Приведём в качестве примера два возможных варианта воспитательного подхода, так блестяще отображённого Марком Твеном в «Приключениях Тома Сойера». Если поставить задачу вырастить Сида Сойера, чинного, аккуратного и благовоспитанного паренька, взращивайте его в обществе чопорности и послушания, утрированной набожности и самолюбования. Если же поощрять озорство, бурную фантазию, бойцовские качества, чувство товарищеской выручки и поддержки,

может вырасти неугомонный и симпатичный Том Сойер. Одно несомненно: решающее значение в воспитательном примере имеет сила примера (родителей, друзей, педагогов, сослуживцев). Семьи, поражённые вирусом частного собственничества, махрового эгоизма и другими негативными шаблонами поведения, духовно калечат детей, подтачивают в своей основе формирующуюся структуру личности. Именно неблагополучные семьи бывают наиболее неповторимыми и своеобразными, несущими в себе потенциальный заряд грядущих характерологических «изломов».

Изучение «трудных» подростков московским психологом М.А. Алемаскиным показало, что все они оказались в положении «робинзонов», глубоко несимпатичных, грубых, эгоистических натур, лишённых тёплых социальных контактов и умения постигать переживания сверстников, слывущих «трудно воспитуемыми» и «неподдающимися» позитивному влиянию. Вот некоторые особенности их биографии: почти все они плохо учатся, легко поддаются дурному воздействию, слабовольны, грубы, вспыльчивы и агрессивны. Правота этих взглядов подтверждается нашим многолетним обследованием учащихся Алтайской школы для несовершеннолетних правонарушителей. У истоков их отклоняющегося, противоправного поведения обнаруживалось отчётливое семейное неблагополучие, воспитание по типу гипоопёки или безнадзорности, реже – «золушки» и гиперопёки; излишняя конфликтность, несдержанность, драчливость, лживость и высокомерие делали их нетерпимыми в обычной школьной обстановке.

Одним из частых проявлений клинической картины патохарактерологического развития личности является девиантное поведение. Оно определяется как система поступков, противоречащая принятым в обществе нормам и проявляющаяся в неадекватности, нарушении процесса самоактуализации, уклонении от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением. В качестве его отдельных типов выделяют: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, на базе гиперспособностей.

Крайнее проявление отклоняющегося поведения характеризуется как делинквентное, противоправное, преступное, криминальное. В его основе лежит индивидуально-психологическая особенность нарушения или блокирования процесса предвосхищения будущего результата деликта (проступка). В основе таких ситуационно-импульсивных противоправных действий лежит тенденция к разрешению внутреннего конфликта, под которым понимается существование неудовлетворённой потребности (С.А. Арсентьев).

Аддиктивное поведение характеризуется стремлением ухода от тягостной реальности путём искусственного изменения своего состояния за счёт поддержания определённых видов деятельности и уровня интенсивности эмоций путём приёма некоторых веществ. Аддиктивная личность характеризуется следующими психологическими особенностями (B. Segal): сниженной переносимостью трудностей повседневной жизни (иаряду с хорошей устойчивостью к кризисным ситуациям), скрытым комплексом неполноценности, внешней социабельностью (в сочетании со страхом перед стойкими эмоциональными контактами), стремлением говорить иеправду и обвинять других (зная, что они невиновны), избеганием ответственности в принятии решения, зависимостью, тревожностью, стереотипностью и повторяемостью поведения. Налицо феномен «жажды острых ощущений» (В.А. Петровский) в виде стремления к риску, обусловленного опытом преодоления опасности. Согласно концепции Н. Пезешкиана, существует четыре вида «бегства» от реальности: «в работу», «в контакты или одиночество», «в тело», «в фантазию». Разновидностью патохарактерологического типа девиаций можно считать саморазрушающее (аутодеструктивное) поведение. При нём система поступков индивида направлена не на личностный рост и гармоническое взаимодействие с реальностью, а на аутоагрессию (отсюда такие разновидности поведения, как суициды, наркотизация, алкоголизация и пр.).

Девиантное поведение имеет своё выражение в основных клинических феноменах: агрессия; аутоагрессия; злоупотребление веществами, вызывающими изменение состояния психической деятельности; нарушение пищевого поведения (переедание, голодание); сексуальные уклонения (перверсии); сверхценные психологические увлечения («трудоголизм», гэмблинг, коллекционирование, «паранойя здоровья», фанатизм – религиозный, спортивный, музыкальный и др.), сверхценные психопатологические проявления («философская интоксикация», сутяжничество и кверулянтство, разные мании); характерологические и патохарактерологические реакции (группирования, оппозиции, эмансипации); коммуникативные девиации (аутизация, конформизм, псевдология, нарциссизм); безнравственное (противоречащее нравственным нормам – алчность, гордыня, похоть, тщеславие, зависть) и аморальное поведение; неэстетическое поведение (отказ от правил эстетики в различных сферах – в питании, еде, высказываниях). Одна из «больных» проблем современной молодёжи – это «вещизм»; она уходит своими корнями в микроклимат семьи, где процветают стяжательство, голый расчёт, стремление к накоплению, желание «отличиться» не талантом и рабо-

тоспособностью, а материальным достатком. «Строгая доброта» – вот лейтмотив направленного на коррекцию девиантного поведения подростка, обретающего в ходе личностной реконструкции заново нравственный и гражданский смысл своего существования.

7. Социология нормальности и аномальности в целостной структуре личности. Клинические состояния поведенческих типов имеют тенденцию к устойчивости, являясь выражением основных характеристик присущего индивидууму стиля жизни и способа отношения к себе и окружающим. Некоторые из них появляются весьма рано, в процессе индивидуального развития (как результат влияния конституциональных и социальных воздействий), другие приобретаются на более поздних этапах жизненного пути субъекта. Эти типы состояний охватывают глубоко укоренившиеся и постоянные модели поведения на широкий спектр личностных и социальных ситуаций. Они представляют собой либо чрезмерные, либо существенные уклонения от обычного, «нормального» образа жизни, присущего данной среде, данной культуре. Они являются первичными как в плане аутохтонного генеза основных кластеров девиаций личности, так и определения изменяющегося функционирования организма. С другой стороны, вычленение изменений личности основано на их отличиях по времени и характеру возникновения, имеется в виду установление предшествующих факторов (переживание катастроф, пролонгированный стресс или же напряжение, психическое заболевание), а также факт их приобретения во взрослой жизни вслед за тяжёлым и длительным состоянием, экстремальными средовыми девиациями, серьёзной психоневрологической патологией. Специфическое расстройство личности (F. 60) является тяжёлым нарушением характерологической конституции и поведенческих тенденций индивида; оно вовлекает несколько сфер личности и почти всегда сопровождается личностной и социальной дезинтеграцией. Личностное расстройство возникает, как правило, в позднем детстве или подростковом периоде и продолжает проявляться в зрелом возрасте (поэтому его диагностика оправдана после минования пубертатного периода). В разных социокультуральных условиях возможна разработка специальных критериев для оценки социальных и клинических норм.

На фоне негативных оценок настоящей общественной жизни страны и не меньшего количества пугающих предсказаний мрачного будущего выделяются предвидения крупного сибирского исследователя В.П. Казначеева, связанные с тревожными показателями психического здоровья личности и

всего общества [6]. Речь идет о разрушении этнической основы страны в результате социальной несостоятельности, «обезлюживания» её восточных регионов, экологической и демографической катастрофы; «Россия как глобально-исторический феномен исчезает», истощается интеллект, культура, наука, «историческое целеполагание в преемственности поколений», гибнет репродуктивный потенциал (резерв нации), а её историческое здоровье «балансирует» на краю пропасти, идет своеобразный социальный геноцид. Проблема «сфинкса XXI века» заключена в настоятельной необходимости и выживания российского суперэтноса, в реализации строительства в России «новой формы цивилизации», в формировании перспективного геополитического центра планеты. С позиций восстановления базисного, культурного, научного, технического и нравственного единства проблемы человека становятся важной исторической, государственной задачей.

Общественное психическое здоровье составляет важный показатель духовного развития страны, отражающий оптимальное протекание всех процессов жизнедеятельности личности в обществе; он выражается через функционирование всей социальной системы и высокий личностный тонус, степень удовлетворённости индивида различными аспектами своего бытия. В условиях урбанизации, нарастающего ритма жизни, информационных перегрузок, механизации, компьютеризации и автоматизации производства качественно изменяется социально-биологический стереотип личностного реагирования на усложняющиеся интерперсональные конфликты, предъявляющего повышенные требования к довольно консервативному биологическому «каркасу» личности, в основном нервно-психическим процессам, к природным (приспособительным) адаптационным механизмам человеческого организма. Биологический базис как бы вступает в противоречие с социальными качествами личности. Именно в этой связи проблема контаминации (очищения) морального климата в микросоциальной среде, усиления и утверждения нравственных сил каждого индивидуума, устойчивой направленности на доброту, отзывчивость, эмпатию сегодня становится важной как никогда.

Центральной проблемой клинической персонологии может стать разработка теории здоровья, действенной системы его количественного и качественного определения, построение на этой основе прогноза личностного благополучия – индивидуального и общественного. Понятие «здоровья» включает способность индивидуума приспосабливаться к окружающей среде, своим возможностям и потребностям, успешно противодействовать многообразным

внутренним и внешним влияниям, расширять и увеличивать потенциал полноценной жизнедеятельности. Показателями уровня общественного здоровья и социальных недугов являются: социальное качество жизни, нравственный смысл жизни, здоровый образ жизни. От здоровья общества зависит и здоровье конкретных индивидуумов, а сам процесс приспособления личности в новых, меняющихся условиях жизнедеятельности отличается чрезвычайной вариабельностью. Во многом масштабы его проявления определяются силой потенциально дестабилизирующего воздействия, исходным состоянием психических и соматических «защитных сил» индивида (предыспозиция) и его типологическими особенностями. При появлении у конкретной личности межперсональных проблем способность приспособления в субэкстремальных условиях заметно сужается, что неизбежно приводит к «углублению» прежних характерологических дефектов и присоединению к ним новых качеств, к качественному снижению общей резистентности организма, к возможному обострению дотоле скрытых или же компенсированных форм хронической соматической патологии.

Общественная, жизненная установка личности представлена тремя основными психологическими блоками, формирующими в своей совокупности стиль жизни, способ взаимодействия с ближайшим окружением: познавательный (накопленный индивидуумом эмпирический опыт, взгляды, мировоззрение); эмоциональный (со всеми нюансами отношения субъекта к себе и близким: переживание уравновешенности чувств, внутреннего комфорта, эмпатии, сострадания); поведенческий (главенствующий стереотип линии поведения, используемый для поддержания равновесия, достижения поставленных целей, адаптивных механизмов реагирования). Современная общественная жизнь ставит личность перед необходимостью неизбежного выбора – либо расширение кругозора своих мировоззренческих взглядов, «ассортимента» потребностей и возможностей, направленности на общечеловеческие ценности; либо осознанное ограничение творческих способностей, сужение понимания своей нужности и полезности для общества, уход в мир собственных интересов и непродуктивного самоанализа, отказ от соучастия в сложных процессах социального преобразования. Первый вариант выбора жизненной позиции присущ нормальным, гармоническим, сбалансированным личностям; второй – девиантным, дисгармоничным, психопатическим натурам. Третье (промежуточное между психическим здоровьем и психической патологией) состояние в последние годы стремительно пополняется всё новыми, весьма сложными по генезу и структуре валеоп-

сихологическими феноменами. Это широко иаблюдаемые в населении психологические и соматопсихические уклонения в виде иеумения приспособиться к суровым реалиям сегодняшней действительности, достойно выжить и продуктивно трудиться, не испытывая при этом психологического дискомфорта. Из этой зоны рекрутируются субъекты с многообразными формами невротических состояний и аддиктивного поведеиия.

Жизнь в социальном обществе предъявляет к личности ряд требований по соблюдению традиций, норм, обязанностей, прав, активному участию в непосредственном взаимодействии и сглаженности людей. Ни сама личность, ни то, что она делает и переживает, не могут быть поняты, если абстрагироваться от такого участия. Трагедия и счастье личности заключаются в том, что она не может оставаться хотя бы на короткое время наедине с собой, когда она переставала бы смотреть на себя со стороны (по мнению Т. Шибутани, японская женщина должна следить за собой каждую минуту, как бы смотреть на себя глазами мужчины). Социальность составляет основу человеческой натуры, и бегство от одиночества постоянно сопутствует ей. В условиях разобщённости возникает гнетущее чувство тоски, растерянности и тревоги. Групповые роли и нормы составляют продукт коллективного приспособления к условиям общественной жизни. Для сохранения своего социального статуса личность обязана вести себя так, чтобы обеспечить сохранение сложившихся взаимоотиошений, своей репутации в глазах окружающих, внутреннюю гармонию и душевный комфорт.

Каждый человек вырабатывает в себе особый способ подхода к миру, и этот индивидуальный стиль связан с личностями его близких. Это созвучно с философскими воззрениями древнегреческого мыслителя Фалеса Милетского (625–547 гг. до н.э.): «Кто счастлив? Тот, кто здоров телом, одарён спокойствием духа и развивает свои дарования». Много столетий спустя эту проблему пробует решить Э. Фромм: «Психическое здоровье характеризуется способностью к любви и созиданию, освобождением от кровосмесительной привязанности к роду и земле, чувством тождественности... осознанием реальности вне нас и в нас самих, т.е. развитием объективности и разума» [19].

Влияние общественной жизни иа психическое здоровье конкретной личности неоспоримо: в здоровом социальном обществе с его гарантированными просвещёнными правами на свободу и волеизлияние не должно быть массовых психопатологических проявлений. И напротив, больное социальное окружение с его тоталитарными формами государственного правления,

тайными и явными подавлениями инакомыслия и свободомыслия порождает расширяющуюся и проникающую во все слои пограничную личностную патологию, в основе которой лежат ещё недостаточно изученные механизмы аномального реагирования. Среди последних видное место занимает внушение, которое по В.М. Бехтереву, является тем психологическим фактором, который «играет немаловажную роль не только в жизни каждого отдельного лица и в его воспитании, но и в жизни целых народов» [2]. Для подкрепления этой точки зрения сошлёмся на авторитетное мнение Поля Дюбуа: «Человеческая внушаемость громадна, она оказывает то или иное влияние на все наши поступки, придаёт ту или иную окраску нашим ощущениям, нарушает правильность наших суждений, служит источником постоянных иллюзий, предохранить себя от которых является крайне трудной задачей даже при всём возможном для нас напряжении ума».

Прошедшие за короткий исторический период небывалые общественно-экономические преобразования, смена социальных векторов, идеологических воззрений и человеческих ценностей ставят Россию перед выбором путей дальнейшего развития. В научной среде всё более популярным становится лозунг: «В новый век – с новыми приоритетами в медицине». Базисом прогрессивного развития персонологии может служить синтез валеопсихологии и превентивной психиатрии. Именно на этой основе она может утвердить своё место и роль в системе человековедения. Для личности, стремящейся идти по пути прогресса и цивилизации, важен вывод К. Ясперса: «Человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим». Необходимость всестороннего изучения социальных, биологических, личностных механизмов, закономерностей, формул становления многих психологических и психопатологических феноменов, сопряжённых с поиском личностью веры и истины, с разграничением добра и зла, выбором рациональных (или иррациональных) способов реагирования, приобретает междисциплинарный характер. В период затяжных, трудно преодолимых кризисов здравый смысл народа гораздо надежней любых идеологических концепций и теоретических построений. При достижении поставленной цели у России возникает надежный шанс стать процветающей и демократической страной. Для этого весьма важно формирование у каждого члена общества гуманистического начала, а у ученых и практиков, решающих вопрос повышения физического, интеллектуального и духовного здоровья россиян, – приумножения нравственного потенциала нации.

8. Феноменология целостности здоровой (больной) личности в новом тысячелетии. На протяжении многих поколений, эпох и тысячелетий

человечество пытается раскрыть содержание внутреннего мира личности (здоровой и больной), определить основные пружины и механизмы её поведения, жизненный путь и перспективы поступательного, эволютивного развития. Предмет клинической персонологии связан с изучением всего многообразия личности – как в естественных, повседневных условиях её существования, так и при «стеснённых» болезнью жизненных обстоятельствах. Известный немецкий психиатр прошлого Вильгельм Гризингер подчёркивал, что частым проявлением психической болезни является трансформация личности: «В огромном большинстве случаев душевная болезнь сопровождается изменением настроений, чувств, наклонностей, стремлений и суждений больного, новым содержанием его душевной жизни. Больной является совершенно другим человеком... Противоположность здесь часто бывает поразительна». Однако если это положение вполне применимо в области «большой» психиатрии, имеющей дело с развёрнутыми картинами психозов, то в сфере «малых», пограничных личностных расстройств контрасты между здоровьем и болезнью не столь разительны – даже более того, на практике они трудно определимы и уловимы.

Современная психологическая и психиатрическая наука обнаруживает тенденцию переключения внимания исследователей с узко прагматических аспектов в оценке психического здоровья конкретного индивида к более широкому и многостороннему изучению обследуемого с позиций оценки его личностных и социальных особенностей (жизни, суждений, оценок, житейских успехов или неудач), влияющих на динамику болезни, её исходы и прогностические выводы. Это направление включает и широкий аспект рассмотрения общественного благополучия, выяснения уровня социального функционирования и воздействия различных систем значения в мультикультуральных обществах на качество оценки жизни.

Диагностика психологического и психопатологического своеобразия, индивидуального склада, структуры и уровней личности – процесс многоступенчатый и длительный. При всей сложности определения её структуры можно выделить такие качества, как темперамент, тип нервной системы, характер, познавательные способности, потребности, одарённости, мировоззренческие установки. Познавая отдельные компоненты этой структуры, можно весьма полно и объективно раскрыть сложную архитектонику конкретного индивида.

С помощью интеграции научных подходов изучения личности (в рамках социального, культурного и исторического пространств) удаётся углу-

бить наши знания о социально-психологических, клинико-динамических, структурных, типологических характеристиках – в целостном клиническом и социальном контексте развития индивида, в аспекте оценки его внешнего и внутреннего мира. Данная «научная точка зрения» отражена а работах персонолога Гордона В. Оллпорта: каждый человек уникален, в мире невозможно найти людей, абсолютно идентичных друг другу; каждый индивид, обладая специфическим набором черт, демонстрирует в различных ситуациях определённое постоянство в своих действиях, мыслях, эмоциях (независимо от течения времени, событий и жизненного опыта) [20]. В этом контексте представляется целесообразным привести краткую дефиницию «личности», объединяющую клинические и психологические взгляды автора на «ядерные» проблемы современной персонологии: это «динамическая организация тех психофизических систем в индивиде, которые определяют его поведение и мышление». Ценным в данном определении является мысль о единстве в личности телесного и психического, а также примечательный тезис: «Характер – это оценённая личность, а личность – это неоценённый характер».

Одним из достоинств в области клинической персонологии является динамическая характеристика здоровой и аномальной личности, рассмотрение её с позиций развития, изменчивости, зависимости от социума. Для российской психологической мысли характерен интерес к содержательному миру человеческой личности, к её деятельности на всём жизненном пути, к духовному изменению её сущностных параметров. Необходимо расширение представлений о личности с определением общепсихологических и клинических (психопатологических) характеристик, интенсификация и потенцирование одновременных усилий всех учёных и практиков, работающих в области клинической персонологии. Изучение теоретических основ учения о личности связано с насущными проблемами практики. Речь идёт об общественно-социальной значимости стоящих перед наукой задач (индустриализация общества, роль научно-технического прогресса, негативные последствия экологических катастроф, межэтнических конфликтов, экстремальных кризисных влияний).

Суровая действительность последних десятилетий в жизни всего человеческого сообщества обнажила не совсем оправданный оптимизм экспертов всемирной здравоохранительной организации, высветив, тем не менее, наболевшие проблемы и возможные перспективы формирования индивидуального и общественного здоровья в разных регионах земного шара. Ста-

новится очевидной ответственность каждого члена сообщества перед собой, ответственность за собственное здоровье и благополучие, а также безусловная ответственность современного государства перед новыми поколениями, которым предстоит жить в новом тысячелетии. Требуется системное образование в направлении развития личности, придание ей динамизма и оптимальной социальной активности, самоактуализации, благополучной адаптации, содействующих в своей совокупности потенцированию резервов здоровья и счастливого долголетия сограждан страны.

Актуальной задачей является мобилизация всех биосоциально-психологических факторов устойчивости, которые обеспечивают максимальное усиление личностных ресурсов индивида. Достижение желаемого результата возможно при комплексном, дифференцированном, индивидуальном (в первую очередь с учётом возрастных, половых, социокультуральных особенностей) влиянии на биологическую и социальную основу личности в зависимости от её динамической характеристики – речь идёт о последовательном или одновременном включении терапевтических, реабилитационных, ресоциализационных и превентивных мероприятий, направленных на реконструкцию личности.

Три главных параметра в оценке современной цивилизации – безопасность, здоровье, благосостояние – нуждаются в постоянной заботе и контроле со стороны государства, всего социального общества. При этом имеются в виду охрана и поддержание этих компонентов как на индивидуальном уровне, так и в широком макросоциуме. Их многофакторная обусловленность делает проблему оценки психологических и клинических показателей конкретной личности, его ближайшего социального окружения и экологической среды проживания крайне актуальной и животрепещущей, подталкивая к ускоренному исследованию всех «биопсихосоциальных составляющих» этого процесса, с использованием новейших психологических и нейрофизиологических данных, получаемых «на стыке» различных наук, в том числе персонологии, психологии, социологии, этнологии, демографии, антропологии, биологии, гигиены, психотерапии и др. Прогноз тенденций изменения всех трёх указанных выше показателей должен стать непременным условием в ходе разработки проблем предупреждения и коррекции психопатологических процессов человека и его потомства.

Состояние психологического и физического здоровья может служить важнейшим индикатором развития индустриальных регионов страны, динамическим и прогностическим параметром сложной экологической обста-

новки и социальной напряжённости в общественной жизни. Сопоставление полученных в ходе социально-психологических и клинико-динамических исследований теоретических выводов и созданных на их основе практических рекомендаций в области клинической персонологии приобретает новизну и привлекательность в малоразработанном разделе данной дисциплины – превентивном.

Его развитие возможно в условиях демократического, раскрепощённого общества, ибо неблагополучная в экономическом и нравственном отношении социальная среда не может служить основой для формирования гармонически зрелой личности, а в конечном счёте – и для повышения интеллектуального, нравственного потенциала нации. Идея плодотворной разработки новейших методов и способов формирования здоровой, гармоничной личности многим может показаться иллюзорной и неосуществимой. Однако любая новая теория (особенно её практическая реализация) долгое время считалась аллюзивной, ускользающей, полной противоречий и недосказанностей, а на каких-то этапах еретической и труднопостижимой – до тех пор, пока не овладеет сознанием большинства людей. На современном этапе наших знаний о человеке и обществе успехи в области психологии, персонологии, биологии и социологии делают возможной постановку вопроса об индивидуальном и общественном здоровье реальной и осуществимой.

Национальные приоритеты опираются на многовековые стратегии обеспечения семейного и личностного благополучия, духа коллективизма, нравственных ценностей и традиций. Своеобразие человеческой психологии определяется тем, что люди мучительно медленно, неохотно расстаются с созданными ими же мифами о «светлом прошлом» и робко, неуверенно, с опаской заглядывают в грядущее. Дело в том, что специалистов по предвидению новых идей и приоритетов значительно меньше, чем знатоков и интерпретаторов уже свершившихся событий. В связи с поливариантностью возможных прогнозов социального развития общества просматриваются их неоднозначность и непредсказуемость. Сумеют ли лучшие представители молодых поколений нового российского менталитета воспользоваться шансами успешного послекризисного преодоления политических, экономических и идеологических «завалов» – зависит, в первую очередь, от них самих, т.е. от конкретных лиц, работающих в сфере науки, экономики и политологии (применительно к деятельности персонологов и клиницистов сохраняется положение Андре Моруа, в котором сказано: «И жизнь врача останется такой же, как и сегодня: трудной, тревожной, героической и возвышенной»).

Персонология на наших глазах приобретает ускоренное развитие, позволяющее ей смело рассчитывать на видные перспективные позиции в ряду других человеческих наук. Особенно актуальной должна стать попытка заполнения «вакуума» наших знаний на стыке представлений о здоровой и больной личности, раскрытия сложных механизмов индивидуального поведения, познания внутренней картины мира каждого человека – мира такого ранимого, такого неповторимого и трудно постигаемого.

Литература

1. Бердяев Н. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. 336 с.
2. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. М., 1910. 41 с.
3. Бехтерев В.М. Вопросы нервно-психического здоровья населения России. СПб., 1911. 26 с.
4. Сарториус Н. Охрана психического здоровья в рамках первичной медико-санитарной помощи // Журнал психиатрии и невропатологии. 1990. Вып. 3. С. 150–152.
5. Казначеев В.П. Здоровье и первичная профилактика // Бюллетень СО АМН СССР. 1985. № 3. С. 27–30.
6. Кербиков О.В. Избранные труды. М., 1971. 312 с.
7. Семке В.Я., Положий Б.С. Пограничные состояния и психическое здоровье. Томск, 1990. 207 с.
8. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // Рус. мед. журн. 1996. С. 689–694.
9. Величковский Б.Т. Реформы и здоровье населения страны (пути преодоления негативных последствий). М., 2001. 36 с.
10. Rohde G. Clinical strategies based on evolutionary history // XI World Congress of psychiatry. 1999. Vol. II. P. 365.
11. Russell G. Clinical strategies based on evolutionary history // XI World Congress of Psychiatry. 1999. Vol. II. P. 365.
12. Erikson E.H. Identity: youth and crisis. New York, 1968.
13. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
14. Uexkull Th. Lehrbuch der Psychosomatischen Medicin. München, 1979. 844 p.
15. Leomhard K. Akzentuierte Personlichkeit. Berlin, 1968.
16. Семке В.Я. Истерические состояния. М.: Медицина, 1988. 222 с.
17. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983. 256 с.
18. Ганнушкин П.Б. Постановка вопроса о границах душевного здоровья // Современная психиатрия. 1908.
19. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1986.
20. Оллпорт Г.В. Личность в психологии. СПб., 1998. 345 с.

5. ПРОБЛЕМЫ ЭЛИТЫ И ФОРМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА

5.1. ПРОБЛЕМА ЭЛИТНОСТИ В ЦЕЛОСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

До начала XXI в. понятие «элита» во всех словарях, энциклопедиях и научной литературе [1. С. 275] употреблялось и еще употребляется лишь в социальном и социально-политическом смысле, не имея под собой никаких естественных, биологических и генетических оснований, поскольку генетика вплоть до последней трети XX в. еще только накапливала материал для рассеивания над всеми типами социума тумана только социальной предопределенности проблемы разделения людей на элиту и серую массу. При этом исходили из высказанной еще в XIX в. Вильфредо Парето точки зрения о том, что природой люди разделены на тех, кто по своим биологическим особенностям умеет управлять обществом, то есть элиты, и всех остальных, кто к этому не способен. В реальной же жизни такого рода теории и концепции привели к концу XX в. к разделению, на, якобы, научных основаниях, человечества на «золотой миллиард» и на почти 6-миллиардный бросовый человеческий материал, с которым «золотой миллиард» может экспериментировать и распоряжаться по своему усмотрению, как американцы, козыряющие перед всем миром своим правом любую точку земного шара объявлять зоной своих интересов, что и продемонстрировали вместе с англичанами в Ираке. А раньше все претенденты на мировое господство в религиозном ли, политическом, социальном отношении просто осуществляли агрессию, даже не делая попытки обоснования своих прав на господство какими-либо генетическими предрасположенностями.

Так, в «Новой философской энциклопедии», открывшей новое тысячелетие и новый век справочной литературы, помещена лишь статья «Элита политическая», а все остальные сферы проявления человеческой активности, да и вся вне политических действований проявляющая себя часть человечества оказались за пределами подобного философского внимания. Хо-

рошо, что в новом издании «Философского словаря», изданного в свое время под редакцией И.Т. Фролова, содержится небольшая, но обнадеживающая статья А.А. Крушанова «Элиты теории». В этой статье хотя бы упомянуто о том, что к элитам могут быть отнесены люди самых разнообразных сфер проявления человеческой активности, а не только сферы политических отношений и государственного управления. В ней возможность вхождения в элиту определяется неравенством природных задатков, одаренности людей (в статье сказано о способностях, которые, однако, формируются прижизненно из природных одаренностей), степенью интеллектуального развития одаренных индивидов, становящихся творческими личностями и пр. В остальном же статья, как и статья в «Новой философской энциклопедии», также отдает право принадлежать к элите лишь людям, занятым в сферах политической, государственно-управленческой и всякого подобного рода социальной деятельности.

Обратим также внимание на то, что в Ростове-на-Дону в 2004 г. опубликована тиражом всего 300 экз. брошюра социолога Л. В. Димитровой «Элитарное образование и образование элит. Социологический аспект», в которой элитология объявляется сферой интересов политологии, социологии, истории, психологии, но педагогика, этика, эстетика, культурология при этом не упомянуты. Правда она ссылается здесь на то, что в журнале «Педагогика» в 2004 г. был проведен «круглый стол» «Элитарная школа в национальной системе образования», материалы которого опубликовал В.Н. Иванов в № 4. «Теоретические основы элитологии образования» в основном на историческом материале рассмотрели в 1998 г. Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.Л. Карабушенко, Р.Г. Резаков. Однако теоретическое обоснование необходимости и правомерности разработки и введения в жизнь элитарного образования любого члена социума на основе его природных задатков и тем более дарований просматривается в этих работах очень слабо. Все-таки на всех представлениях об элитах и элитарном образовании просматривается принадлежность только к определенным сферам профессиональной деятельности, в основном социально-политического, управленческого, правового и силового, финансового характера. Привлечение авторитета П. Бурдье, Р. Путмана положения не меняет. Американская и западно-европейская концепция «человеческого капитала» тоже не выводит на такое философское понимание «элиты», за которым стоят достижения генетики, психологии и, хорошо бы, педагогики. Если П. Бурдье и обращается к педагогике, то к опыту Оксфорда, который вряд ли и сегодня доступен одаренному молодо-

му человеку из простой семьи. «Элита элиты», писал П. Бурдье, соединяет в себе целый комплекс черт, которые дополняют друг друга, а именно: аристократизм рождения, личное богатство, меритократизм академических успехов. Эти черты комбинируются, «воспитывая в новых лидерах абсолютную уверенность в своей легитимности» [2. С. 14].

Если же в начале XXI в. попытаться понять человека с опорой на современный уровень знаний о нем, посмотреть на высшие достижения человечества во всех его взаимодействиях с миром Космоса, миром Природы и миром Людей, то окажется, что именно в области политических, международных и межгосударственных отношений и отношений между собой разных цивилизаций и разных типов социумов, как раз, не найдется таких высших результатов, которые можно было бы назвать результатами деятельности политической или социальной элиты. Ведь политическая элита должна была бы, если бы она действительно существовала, гармонизировать наличные политические взаимодействия, не говоря уже обо всех остальных сферах: экономических, торговых, финансовых, правовых, научно-познавательных и культурно-художественно творческих отношений социумов и государств. Не обнаружится высших слоев и в социальной структуре обществ, социумов и государств. Тогда естественно возникает вопрос, правомерно ли употреблять понятие «элита» к человеческому роду и к каким-то способам проявления его активности вообще? Ответ на этот вопрос требует специальных исследований. Надо ради справедливости отметить, что Л.В. Димитрова, давая в общем правильное определение элитарному образованию, не может предложить ответ на вопрос каким и для кого может быть доступно элитарное образование. Она пишет: «*...элитарное образование – это процесс, порождающий высокое качество образования и его результата, что обеспечивает его высокую конкурентную способность и соответствующую, этому социальную мобильность при занятии статусной позиции*» [2. С. 16]. Эта «статусная позиция» и становится «камнем преткновения» на пути элитарного образования.

Однако достижения современных наук о человеке как представителе рода человеческого, особенно достижения генетики XX в., развитие науки, искусств и человеческой культуры в целом дают полные основания для пересмотра понятия «элита». С особой очевидностью обнаружится необходимость переориентации понятия «элита» только с социально-политической сферы проявления активности людей на все богатство их отношений с миром, на достижения человека в самых разных сферах проявления его твор-

чески-созидательной активности, прежде всего во всех сферах и видах культурного, научного и художественного творчества.

При этом окажется, что элитарность или принадлежность к элите не есть врожденное качество индивида, передающееся по наследству только, например, в высших слоях общества, но качество его становящейся в неповторимых и уникальных творческих дерзаниях индивидуальности. Только на этой основе индивидуальность и может сформироваться в дерзновенного духа личность, естественно возвысившуюся до субъекта культурно-исторического процесса и таким образом заслужившую право называться элитой [3–9]. «Применительно к России это фактически означает подготовку к элитным позициям детей высших государственных чиновников, бизнес-элиты и др., имеющих возможность нанимать дорогостоящих репетиторов, причем из преподавателей лучших учебных заведений. Данный подход и соответствующая ему система образования является на сегодняшний день неперспективной, поскольку обрекает на деградацию как образование, так и саму элиту» [5].

А. Крушанов справедливо отмечает, что людей, относимых к элите, отличает «высокая внутренняя организованность; активное стремление к закреплению своего статуса с помощью особой информированности и давления на массы через подчиненные структуры; получение тех или иных привилегий и специальных поощрений, служащих важной мотивацией борьбы за элитные позиции и символом принадлежности к элите...» [10. С. 685]. Но ведь эти качества принадлежат огромному количеству творцов во всех сферах человеческой деятельности! Отметим, что эти творцы, как правило, и не думают о привилегиях и поощрениях: они просто дерзают в научном познании, в изобретательстве и в конструкторско-инженерной деятельности, в педагогике, во всех видах искусства, не думая о том, чтобы обязательно быть причисленными к элите официально. Они есть реальная интеллектуально-эстетическая элита общества. И если общество не относит их к элите, тем хуже для общества, а не для них. Поэтому предлагаем считать *элитой и относить к элите представителей любой сферы человеческого бытия, добивающихся своим творчеством выдающихся результатов в любом виде деятельности или способе жизнедеятельности*. Это всегда представители интеллектуальной элиты любого общества, а не той лишь части общества, которая сама себя причисляет к элите лишь по должностному своему причастию к политике или сфере государственного правления. Там-то как раз признаков элитарности нередко просто невозможно обнаружить. Жаль, что современным философам, теоретикам и историкам

культуры, культурологам почему-то нравится принижать себя до положения самозваных политических и даже бюрократических элит.

Как современной школе или какой-то части современной педагогической общественности, обеспокоенной состоянием современной российской системы образования, решить вопрос о том, кто из воспитанников детского сада может быть принят в прогимназию или еще в какое-либо отнесенное к элитарным учебным заведениям, учреждениям, а кого в такие заведения принимать нет смысла. Здесь могут возникнуть такие социальные коллизии, избавиться от которых будет практически невозможно. Дело не спасут ни большие деньги родителей, ни их высокое положение в иерархии власти, ни прочие, как правило, оказывающиеся ущербными критерии специального педагогического отбора. Современные педагогика и психология пока очень мало сделали для того, чтобы с уверенностью, убежденностью и спокойной совестью приступать к широкому социально-педагогическому эксперименту. В педагогике и психологии отсутствуют знания и опыт определения на самых ранних этапах развития ребенка степени его природной одаренности, а тем более характера этой одаренности (усилий Ш. Амонашвили, М. Богоявленской, А. Вострикова, Б. Эльконина может оказаться недостаточно, чтобы решить эту проблему).

Пока известно только одно: абсолютно каждый появляющийся на свет божий ребенок природой наделен такими природными задатками, своевременное выявление и постижение которых ставят и педагогику, и психологию перед необходимостью создавать все необходимые условия для формирования на основе этих задатков таких способностей, которые только и могут превратить ребенка в творца и дадут ему естественное право быть отнесенным в будущем к элите. Здесь таится самая кардинальная проблема для реализации возможностей создания системы элитарного образования в школе. *Достойным быть причисленным к элите человек становится, а не рождается* [11].

Дело в том, что обозначенное нами представление о высших слоях общества формируется самими властвующими в обществе силами и к научному пониманию социальной стратификации никакого отношения не имеют. Реально оказывается, что социальная стратификация и проявление человека только, например, в политической деятельности или в сфере государственного управления практически не играет особой роли в формировании элиты в любом социуме. Единственным критерием отнесения индивида, личности к элите или вхождения личности в элиту того или иного общества

и государства могут быть только достигнутые ею результаты в любом виде деятельности или способе его жизнедеятельности*. Только эти усилия, как правило, поднимают одаренного человека и человечество на новый уровень чувствований, мышления, духовных взлетов, творческих прозрений и откровений вместе с самой творческой личностью.

Можно предположить и предложить возможную форму организации нового для нашей системы образования типа воспитательно-образовательных учреждений, которые не только будут нацелены на формирование элиты, но и действительно могут стать готовыми и способными реализовать эту благороднейшую цель. Для этого надо тщательно познакомиться с опытом Англии, Германии, Голландии, Дании, Норвегии Финляндии, Швеции, Японии в деле создания условий и средств именно для перехода к такой системе образования.

Этим мы сможем показать всему человечеству, что элитными люди не рождаются, а становятся, что никому в мире не может быть преград для того, чтобы в индивидуальном интеллектуальном и культурном развитии достигнуть высшего уровня и естественно войти в мировую элиту.

История жизни и творчества только тех пятисот гениальных людей, опыт жизни которых в течение двадцати с лишним лет изучал и обобщал В.П. Эфроимсон, говорит именно в пользу нашего убеждения. В истории жизни человечества в прошлом, да и в настоящее время было немало таких самоучек, изобретателей, художников, музыкантов, воинов, политиков, да и земледельцев, которые своими дерзновенными открытиями и творениями обогащали все человечество, а не только свои этносы или социумы.

Если бы все появлявшиеся на свет Божий с невероятными природными задатками и дарованиями индивиды при содействии старших поколений, особенно при активной творческой работе создававшихся во всех социумах систем образования и под руководством гениальных и талантливых педагогов прорастали в гениев, то человечество могло бы избежать огромного количества войн, нашествий и бедствий, наносимых людьми природе и природой людям, вызванных недальновидными действиями именно по-

---

* Всю сферу взаимодействий человека с миром разделим на способы жизнедеятельностн и виды деятельности: под способамн жнзнедеятельностн разумеем все внды активности человека, связанные с воспроизводством человеческого рода, а под видамн деятельности – все виды актнвности человека, связанные с взанмодействнямн его с миром, нацеленные на познание мира н его преобразования для безбедного матернального обеспечения, существования н творческнх дерзаний человека.

литиков и государственных управленцев, т. е. властвующих людей, в прагматике своей забывающих обо всем на свете, кроме извлечения собственной выгоды.

Теперь, когда мы точно знаем о том, что все родившиеся человеческие существа (даже с патологическими и психическими отклонениями) от природы одарены задатками и даже дарованиями, мы можем разрабатывать и обосновывать новые направления в педагогике, в технологии организации и проведения образовательных процессов, да и в понимании самой сущности образования прежде всего. На первый план при этом выдвигается как самая глобальная современная проблема – проблема приобретения, выработки и накопления детской психологией и родительской, дошкольной и младшей школьной педагогикой опыта выявления на ранних стадиях развития ребенка его неповторимых природных задатков, дарований и признаков гениальности. Кто с чем родился – вот вопрос вопросов для всего современного человековедения: будь это философская антропология, социальная философия, этика, эстетика, культурология, психология, педагогика и т.д.

Для реализации этой проблемы условия домашнего, детсадовского и младшего школьного воспитания и образования настоятельно требуют иного, чем сегодня, материально-бытового, учебно-методического и технически-технологического переустройства. От осознания необходимости этого не может отстраниться ни одно имеющееся в современных системах образования учебное заведение, к каким бы профессиям и видам деятельности они ни готовили специалистов. Родителями, а потому, естественно, педагогами и воспитателями новых поколений землян, становятся все люди, но они должны знать все о будущем ребенка от его зачатия до взрослого состояния и выведения его на орбиту собственных творческих дерзаний и взлетов.

Это требование становится настоятельно необходимым к внедрению в первую очередь в процесс подготовки педагогических кадров, особенно образования педагогов для систем дошкольного и младшего школьного воспитания и образования. И абсолютно все образовываемые поколения землян необходимо готовить также и к педагогической деятельности, поскольку все они рано или поздно станут родителями. Так, в старших классах школ многих стран сегодня готовят детей к семейной жизни, до чего никак не может дорасти российская система образования. Еще со второй половины XX в. в Германии, Скандинавских странах, в Италии и Японии и в других странах очень серьезно начали готовить детей к разным способам жизнедеятельности. А Российская академия образования со всеми ее институтами

никак не может стать основным центром этой крайне важной для всей системы образования деятельности.

Более того, все без исключения наши современники и люди будущего обязаны быть готовыми к участию в процессах эстетического формирования, воспитания, образования и развития всех без исключения людей планеты Земля. Только эстетизированный процесс подготовки новых поколений землян к творчески-созидательной жизни даст нам право говорить о том, что человечество не упустило свой шанс устроить жизнь на Земле по принципу справедливости и возможности каждым гражданином реализовать свое призвание и свои природные задатки. Только и только на этой основе может трансформироваться в нужном направлении российская система образования.

Однако в современных условиях развития образования происходят непонятные и не допустимые с точки зрения здравого смысла события. Во всех педагогических университетах, в которых до 1999–2000 гг. имелись кафедры эстетического воспитания, директивы чиновников министерства принудили ректоров их ликвидировать, а специалистов вынудили искать себе любое пристанище, даже имея кандидатские и докторские степени. Вот так в погоне за западными образовательными ветрами Россия оказалась в центре смерча, сметающего все наработанное российской системой образования за более чем триста лет с момента становления в стране системы светского образования при Петре Великом. Зато можно козырять тем, что мы подписали Болонский протокол, переходим на тестовую систему оценки знаний и на единый экзамен при окончании школы и при поступлении в вузы.

С какими истинными знаниями приходят абитуриенты в приемные комиссии вузов, мало кого интересует: важнее умение быстро сориентироваться в ситуации и из трех вариантов теста выбрать правильные ответы. Миг удачи в этой ситуации правит бал, а не знания абитуриента и умение воспользоваться этими знаниями.

«Зачумленное» телевидение России в современных условиях играет роль разрушителя культуры, развивая в человеке качества алчности, изворотливости, напора и наглости многочисленными играми, лотереями, лото, Джек-потами, особенно передачами на 5-м канале программы «Культурная революция» и прочими халявными игрищами отталкивают новые поколения россиян от великой культуры прошлого. А современную культуру творит литературная, вокальная, артистическая попса, особенно «звездочки», которые на краткий миг зажигает «фабрика звезд» с великим, но теперь опошленным званием «народный артист», оттесняя подлинных музыкантов, поэтов, писателей, артистов, художников на задворки культурно-творческой жизни. На всем этом мож-

но сформировать только примитивную культуру, хотя все каналы радио и телевидения и вообще все СМИ претендуют на роль средств формирования истинной культуры. Литература (писатели Пелевин, Сорокин, поэт Пригов), театр (даже МХАТ О. Табакова), кинематограф торопливо и бездумно включились в процесс раскультуривания российской культуры, все больше опускаются в вербальном общении до языка бомжей и прочей опустившейся части общества. Тут, конечно, сам собой снимается вопрос о возможности формирования хотя бы художественной элиты в современной России.

Второй также глобальной проблемой всего образовательного процесса становится структурная перестройка всей системы дошкольного и младшего школьного воспитания и обучения. Чтобы средняя школа, профессиональные и специальные средние и высшие учебные заведения могли осуществлять сущностное образование, о котором еще в 20-е гг. XX в. начал разговор Макс Шелер, а потом поддержали его идею сущностного образования Карл Ясперс и другие выдающиеся мыслители Европы. Вот что писал М. Шелер в своей работе «Формы знания и образование»: «...никогда, ни в какие из известных мне исторических периодов подлинное образование не было столь необходимо правящим элитам – но и не было для них столь трудным! Этот трагический вывод касается всего земного шара, ибо относится к нашей разорванной эпохе почти не управляемых более масс. Девственный лес, в котором почти утрачено единство национального образования, – вот что мы собой являем! Я отнюдь не слыву горячим сторонником Просвещения и того, что позитивистский способ мышления называет «прогрессом». Однако я не нахожу других слов: становится страшно, когда видишь изо дня в день несвободу и тупость, в которых барахтается современное человечество. Перед опасностью погружения в эти несвободу и тупость – медленно, почти незаметно – оказались теперь уже не та или иная отдельная страна, но и весь культурный мир.

А ведь именно *свобода*, как вечно живая *спонтанность* духовного центра в человеке – человека в человеке – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления его души и духа»* [12]. Сущностное образование призвано естественно и органично

---

* Следует обратить внимание на то, что М. Шелер еще в свое время предсказывал, что человечество, опираясь лишь на образование для господства над природой и на образованне для спасения от господства над природой самой же Природой, будет поставлено перед необходимостью перехода к сущностному образованню, т.е. образованню, обеспечнвающему человеку гармоннчные взанмодейственя с природой н таким образом прокладывающему путь от бносферы в иоосферу.

связать новые поколения землян, еще в средней школе определившихся со своими призваниями, интересами и обозначившимися способностями, со всем арсеналом знаний современного человечества о мире и о человеке.

Тогда школа, гимназия, лицей, колледж, университет перестанут обучать, но будут *образовывать субъектов, способных к творческому проявлению своих способностей и таким образом становящихся творцами культуры,* а не только потребителями того, что сотворили предшествующие поколения. Таким образом, на выходе из учебных заведений общество будет получать специалистов-профессионалов такого уровня, которые будут отвечать идеально сформированному в культуре образу человека. При этом каждый специалист получит возможность реализовать все свои лучшие личностные качества в том виде деятельности или способе жизнедеятельности, которые отвечают его влечениям, желаниям и идеалам и способностям творить мир, а не только использовать его для достижения лишь своих прагматических целей. Такой человек обязательно мастерски овладеет своей профессией, а в своей активной деятельности будет создавать совершенные, то есть эстетически значимые продукты духовного или материального производства. Ибо в труде по призванию, по искреннему внутреннему влечению человек оказывается подлинно свободным и нравственно окрыленным творцом своего собственного духовного и материального мира, обогащая и расширяя тем самым духовный и материальный мир своих современников. Именно на этом пути человек выйдет из биосферы в ноосферу. Человек же, обученный и наученный лишь покорять природу ради чистейшего прагматизма, или по М. Шелеру, ради господства над природой, никогда не сможет стать субъектом культурно-исторического процесса.

Можно обвинить нас в идеализме и утопизме. Но человечество рано или поздно обязательно придет к тому, чтобы формировать системы образования, отталкивающиеся от постигнутой сущности каждого человека и от того образа человека, который складывается в культуре каждого этноса, социума и общества, от системы ценностных ориентаций социумов в каждый конкретный период истории их развития. Именно этому принципу следовала эпоха Возрождения, в которую, собственно, и начала рождаться наука в ее современном представлении и понимании: родился эксперимент в науке как естественная часть познавательного процесса; стали создавать приборы для наблюдения за явлениями и процессами природы (микроскоп, телескоп, трубка Торричелли, градусник, стали возникать лаборатории и т.п.). Тогда любой мальчик, почувствовавший в себе хотя бы проблески влечения

к пластическому, живописному, словесному или музыкальному творчеству, мог с согласия родителей пойти и записаться учеником к мастеру и рядом с ним, под его присмотром, руководством постигать тайны ремесла (тогда еще все, что сегодня именуется искусством, называлось ремеслом, понятие и звание «художник» утвердилось только в конце эпохи Возрождения). В этих группах детей, называвшихся ботегами, и проявили себя все ставшие знаменитыми и великими художниками Чимабуэ, Джотто, Мазаччо, Боттичелли, Рафаэль, Перуджино, Пентуриккио, величайшие из великих Леонардо, Микеланджело, Тициан, потом Корреджо, Караваджо (увы, всех перечислить невозможно). Постигнув тайны живописного, пластического, архитектурного и прочих художественных ремесел, названные и многие неназванные мастера сотворили такую культуру, которая еще многие века будет поднимать новые поколения землян к высшим духовным дерзаниям. Искусствам тогда дети учились не по шаблонам или тестам, наугад они постигали мастерство старших мастеров, а исходя из своих чувствований и замыслов, которые рождались при выполнении заданий мастера, несмотря на то, что мастер сам создавал рисунок, а дети живописали по рисункам, иногда их с согласия мастера подправляя и поправляя. Ведь только гигантский купол Собора Святого Петра в Риме расписывал сам Микеланджело. На все остальные плоскости гигантского собора великий мастер делал только наброски, эскизы.

И наука в эпоху Возрождения рождалась в поисковых экспериментах Галилео Галилея, Николая Кузанского, Джордано Бруно. А Леонардо да Винчи, как бурлящий чувственный и мыслящий гений живописал, ваял, вел исследования и строил расчеты фортификационных и инженерных сооружений, проводил математические исчисления всех своих фантастических по тем временам задумок (первый двигатель внутреннего сгорания, вертолет, подводная лодка), изобретал и придумывал невероятные приборы и аппараты. Люди эпохи Возрождения, как и всех предыдущих и последующих эпох, не думали о том, принадлежат ли они к элите, могут ли они управлять другими во благо или в ущерб им. Они просто творили новый мир, ибо понуждаемы были к творчеству своими природными дарованиями и вечной неуспокоенностью на достигнутом, то есть собственно эстетическими человеческими качествами. Полнота их жизни представлялась им в следовании своей природе и тому, что им передали родители и все окружающие их люди, чему они научились у старших, особенно у подлинных педагогов-мастеров любого человеческого дела на Земле.

Если Пифагору потребовалось открывать первые школы, в которые записывалось сразу по 600 человек, то Сократу достаточно было одного слушателя, которого он, встретив на любой дороге, не отпускал, пока не убеждался, что расшевелил его мозг, мысль, заставил задуматься о важнейших проблемах нравственности, вызвал интерес к проблеме красоты и прекрасного, обратил внимание на важность вопроса о чистоте души и пр. Потом его ученик Платон придумал создать Академию, а ученик последнего Аристотель открыл Ликей, сад которого до сих пор существует за Афинским художественным музеем и будит у каждого надежду встретить в нем своего Сократа, Платона или Аристотеля. Не потому ли наши современники, будучи в Калининграде (Кенигсберге), стремятся к могиле И. Канта, в Гейдельберге их тянет к университету, в котором преподавал могучий Гегель, в Бонне им хочется внутренне вслушаться в музыку Бетховена, стоя в музее его имени перед небольшим бюстом композитора, перед его роялем. А в Желязовой воле под Варшавой хочется побыть наедине с несказанно поэтичным романтиком Ф. Шопеном. Эти и многие другие гении поднялись до своего вселенского величия не из элитных слоев человечества, а из своих природных дарований, проявившихся, как у Моцарта, Чайковского, Прокофьева, Родена, в самом раннем детстве и одаривших все человечество нетленными ценностями духовной культуры.

Если мы в современном мире «вооружены» такими знаниями о человеке и о процессах его формирования, воспитания, обучения и образования, мы не имеем возможности не поддержать усилия ученых и педагогов г. Томска и всего Сибирского региона по разработке новых технологий не обучения, а воспитывающего образования в элитарной школе.

Имеется ли в современном мире какой-либо опыт движения к элитарному образованию, на которое сегодня «замахнулись» томские педагоги? Разумеется, есть, хотя самими педагогами Англии, Скандинавских стран, Японии и даже Индии этот опыт не называется элитарным. В Англии, например, дети идут в школу с 4 лет. Но до 11 лет они приходят в школу с невероятно разнообразными условиями для выявления и проявления любых природных задатков и дарований. Дети учатся читать, писать, рисовать, танцевать, заниматься спортом, собирать различного рода конструкторы, придумывать загадки, сочинять песенки, стишки, разгадывать головоломки и разные задачки и пр. И за каждым из них внимательно следит педагог, фиксируя все в своем дневнике наблюдений. Все усилия детей в журналах посещения и в их дневниках никаким образом не оцениваются. Зато роди-

тели знают о своих детях все, в чем они себя хоть чуть-чуть проявили*. И только после 11 лет английские дети начинают по-настоящему учиться и образовываться, получая за каждое свое действие оценки.

В Японии все без исключения дети с 1-го по 12-й класс каждую неделю занимаются по 4 часа музыкой и по 4 часа художественно-творческим трудом и дизайном. При этом японская система образования ставит условием пребывания в школе (об этом знают все родители), чтобы ребенок научился играть на 1–2 музыкальных инструментах по его собственному выбору или по выбору родителей. И еще: за время пребывания в школе ребенок за счет школы и при финансовом участии родителей, если возможно, мог объездить всю страну, чтобы любить ее не понаслышке, а при ее видении и чувствовании.

Немножко иная система работает ныне и в Индии. Там мощные основы под систему образования заложили Н.К. и Е.И. Рерих. Для их педагогики важнейшим принципом было достижение единения человека с Космосом и Природой, в котором только и можно научиться радоваться «небесному зодчеству». «Люди определенно делятся на два вида. Одни умеют радоваться небесному зодчеству, а для других оно молчит или, вернее, сердца их безмолвствуют. Но дети умеют радоваться облакам и возвышают свое воображение. А ведь наше воображение – лишь следствие наблюдательности. И каждому от первых дней его уже предполагается несказуемая по красоте своей небесная книга» [13. С. 170].

Именно для реализации цели развития у детей воображения в процессе созерцания «небесного зодчества», то есть для целостного эстетического воспитания и образования Николай Константинович и Елена Ивановна создали в 20-е гг. XX в. в долине Кулу, у подножья Гималаев, школу, в которой дети постоянно находятся в общении с прекрасной природой. Эта школа оказала существенное влияние на всю систему детского воспитания и образования современной Индии, потому что «горы Индии собрали мощные энергии и напрягли лучшие токи для укрепления тела и духа». А укрепление тела и духа, по Н. К. Рериху, – необходимые условия культурного существования и развития каждого человека, которое не может не быть эстетическим развитием. «Если мы дерзаем произносить слово Культура, значит, прежде всего, мы ответственны за качество. Корень слова Культура есть

---

* Кстати, еще в 50–60 гг. XX в. в Пражском Кремле был открыт Дом чехословацких детей, в который любой родитель мог привезти своего ребенка и оставить его на несколько дней, чтобы, например, через неделю узнать, в чем его ребенок проявил себя, к чему оказался неравнодушен, чем особенно увлекся: там тоже за ним внимательно наблюдали актеры, художники, музыканты, поэты, инженеры-коиструкторы и прочие специалисты-педагоги.

высшее служение совершенствованию, но это и есть наше обязательство по отношению к бытию» [15. С. 5].

Так что только и только через совершенное отношение к бытию и может подняться любой человек к элитарному состоянию своего духа и души, а не по чьему-то недомыслию и необоснованным социальным претензиям. Полагаем, что в первую очередь в педагогических вузах, да и в старших классах школы молодые люди могут и должны так войти в мир эстетики, чтобы в перспективе обязательно стать эстетически развитыми личностями. Для реализации этого разработана программа «Эстетика жизни», а затем написаны учебники для каждого класса отдельно. Программа и учебники были одобрены в 1996 г. тогдашним Федеральным экспертным советом Министерства образования. Программа издана общим тиражом 30 тысяч экземпляров и разослана по школам. Учебники изданы в 1997 и 2000 г.

Литература

1. Справочное пособие по истории немарксистской западной социологии. М., 1986. С. 275.
2. Димитрова Л.В. Элитарное образование и образование элит. Ростов на/Дону, 2004.
3. Красота и мозг: Биологические аспекты эстетики. М., 1995.
4. Лоуэн А. Биоэнергетика. СПб., 1998
5. Патнэм Хилари. Разум, истина и история. М., 2002;
6. Хазен А.М. Разум природы и разум человека. М., 2000.
7. Хант Гарри. О природе сознаиия. М., 2004.
8. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М., 2002.
9. Эфроимсон В.П. Педагогическая геиетика. Родословиая альтруизма. М., 2003.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 2001.
11. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. М.: Искусство, 1971.
12. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.
13. Рерих Н.К. Из литературного наследия. М., 1974.
14. Рерих Н.К. Урусвати. М., 1993.
15. Утренняя звезда: Альманах междуиародного центра Рерихов. М., 1997.

5.2. УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕЛОСТНОСТИ – НОВАЯ СТРАТЕГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Основная комплексная задача высшего образования – подготовка квалифицированных кадров в соответствии с потребностями общественного развития. Выделяют четыре концепции роли кадров в общественном производстве [1].

1. Использование трудовых ресурсов (labour resources use).
2. Управление персоналом (personnel management).
3. Управление человеческими ресурсами (human resource management).
4. Управление человеком (human being management).

Практическая деятельность в области менеджмента персонала до сих пор основывается на первой и второй концепциях. В известных публикациях [2–5] разрабатывается именно «управление персоналом». В специальных журналах также все разработки и попытки анализа лежат в основном в русле первых двух концепций [6].

В 90-х гг. XX в. в теории управления организациями происходит изменение общей парадигмы управления. На смену теории, рассматривающей персонал как издержки, которые следует сокращать, появилась теория управления человеческими ресурсами, в которой персонал – один из ресурсов, которым надо грамотно управлять и создавать условия для его развития [7, 8].

Принципиально новая концепция – это управление человеком. В соответствии с этой концепцией человек – главный субъект организации и особый объект управления, который не может рассматриваться как «ресурс». Стратегия организации должна строиться исходя из желаний и способностей человека. Основоположниками данной концепции считаются лидеры японского менеджмента К. Мацусита, А. Морита. Однако она тесно связана с концепцией всестороннего развития личности, созданной российскими философами (Л.А. Зеленов и др.) [4].

Что же следует разрабатывать в вузе, а точнее, в классическом университете, где традиционно сильно гуманитарное образование? Как формулируется собственно миссия университета? Классические университеты – это ведущие центры профессионального образования и центры уникальных научных школ [9, 10].

Однако миссия университета не исчерпывается только образовательной и научной деятельностью. Миссия классического университета должна иметь более фундаментальный характер: это не только образовательная и научная деятельность, но и деятельность социокультурная, формирование мировоззренческих установок, выполнение роли общекультурного центра, ответственного участника мирового сообщества. Образование – это обучение плюс воспитание и развитие. Развитие здесь понимается не в узкопрофессиональном технократическом смысле как обучение конкретной профессии, а в общекультурном контексте формирования гармонически развитой личности.

Такое понимание миссии университета позволяет сформулировать *стратегическую идею менеджмента* в классическом университете как *«управление развитием человека»*. Причём на всех ступенях, начиная со студенчества, с университетских школ, лицеев, колледжей. Каких специалистов мы выпускаем в жизнь? До сих пор выпускаем носителей трудовых функций, а должны выпускать творчески-развивающихся, культурно-компетентных, социально-активных профессионалов. «Управление развитием человека» – это более общая и социально значимая стратегия, чем указанная выше концепция «управление человеком». Именно «развитие человека», а не «управление человеком» должно являться фундаментальной стратегией развития общества в целом.

Проблема развития человека для реалий вуза традиционно формулируется как учебно-воспитательная. Сегодня проблема воспитания молодёжи вообще и студенчества в частности – сверхактуальна. В начале 90-х гг. прежняя сильно идеологизированная система воспитания отошла в прошлое, в Министерстве образования управление воспитательной работы было упразднено. Лишь с 1998 г. ситуация начала выправляться, была разработана «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг.». Министерством культуры РФ утверждена «Концепция художественного образования в Российской Федерации» (Приказ № 1403 от 21.12.2001 г.). К сожалению, директивное отрицание необходимости воспитательной работы привело к изменению мировоззренческих установок и на другой стороне участников воспитательного процесса, а именно: среди руководителей и преподавательского состава заметно устойчивое стремление уйти от проблем воспитания, ограничиться лишь обучением, переводя тем самым *пространство воспитания* студентов в *плоскость* их *самовоспитания*. Сейчас уже ясно, что необходимо восстанавливать разнообразные формы работы с молодёжью, разрабатывать новые комплексные технологии, обеспечивающие возможности лидерства, творческого самовыражения, эффективной социализации. Необходимо превратить обучение в полноценное образование, активизировать воспитательную функцию в образовательной деятельности преподавателей и управленческой деятельности руководителей.

«Университет – это мудрость старших и творческие дерзания молодых. Это место, где знания соединяются с учением» (В.А. Садовничий). Особенность университетского образования состоит в том, чтобы молодых людей научить учиться, сделать образование и самообразование фундамен-

тальной потребностью человека. Для университетского образования характерным является то, что оно включает в себя как профессиональные научные знания, так и общегуманитарные ценности. И.Б. Фёдоров отмечает [11], что университетское образование способствовало выпуску энциклопедически подготовленных специалистов, чего нет на Западе, где образование носило ремесленно-практический характер. «Русский метод несёт в себе единственно правильный философский подход ко всему техническому образованию» (Джон Рункль, один из первых президентов Массачусетского технологического института). Таким образом, общепризнано, что в России – фундаментальная система образования, а это – основная предпосылка для разработки и принятия новой стратегии менеджмента классического университета.

Решение учебно-воспитательных и общекультурных проблем сейчас рассматривается на пути междисциплинарного синтеза образования и искусства. В университетах происходит довольно активная интеграция искусства и профессионального образования. Но часто эта интеграция эклектична, т.к. происходит расширение традиционного профессионального вузовского пространства за счёт появления новых кафедр, факультетов, творческих коллективов, т.е. идёт простое расширение гуманитарной составляющей, более близкой к сфере искусства. А в целом сохраняется узкопрофессиональный, технократический подход. Но это – только начало пути! *Сфера искусства должна стать живой тканью всего вузовского комплекса, интегрирующей основой учебных и воспитательных технологий. Необходимо создавать активную высоконравственную внутреннюю вузовскую среду.*

Формы такой интеграции – самые разнообразные, причём разнообразие форм – это обязательное условие! Косные организационные формы угнетают творческий процесс и не создают условий для активной духовной жизни. В этой связи активную интегрирующую роль должны играть особые подразделения вуза: научная библиотека, Центр культуры, музеи, литературные объединения и творческие коллективы. В воспитательной работе следует использовать множество факторов – музыка и смех, театр и литература, хоровое исполнение и инструментальный джаз, традиции университета и его современный статус, т.е. самые разнообразные стили и направления в культуре и искусстве. Именно многообразие форм создаёт мультипликативный эффект в развитии личности, т.к. культура и искусство в такой взаимосвязи становятся языком коммуникации образовательного процесса и развития духовной сферы в целом.

Таким образом, освоение духовного богатства, всего культурного многообразия и формирование на основе этого целостной личности – это важнейшая цель междисциплинарной образовательной стратегии. Каждый студент и сотрудник вуза должен быть включен в эту стратегию, освоить её и, в итоге, настроить свой внутренний духовный инструмент («абсолютный глаз» – А. Габричевский [12]) по камертону чистейших образцов культуры и искусства.

Однако формирование, внедрение и освоение междисциплинарной образовательной культуроведческой стратегии – это лишь *один пласт проблем развития человека.* Любой участник организации – вуза должен освоить не только духовно формирующие образцы культуры и искусства, он обязан усвоить организационную (корпоративную) культуру вуза, которая является системообразующим элементом данной организации. *Усвоение организационной культуры – другой пласт проблем развития человека,* имеющий свою специфику.

В конце XX в. универсальной формой общественной жизни стала организация. Организация – это объединение людей, совместно работающих для достижения определённых целей, это система скоординированного поведения группы людей. Ведущие западные эксперты прямо отмечают, что «по мере того как развитые страны вступают в постиндустриальную эру, человеческий капитал играет всё более важную роль в их прогрессе» [13].

Современное «прозрение» менеджмента обусловлено включением человеческого фактора в систему управления и стремлением опереться на развитие и использование творческих способностей работников и их личностную самореализацию. Наиболее острой критике подвергается американский менеджмент, обвиняемый в отсутствии научных основ управления человеческими ресурсами. На специальных слушаниях в Конгрессе США прямо признавалось, что традиционные принципы управления не являются достаточными для обеспечения нужной производительности труда и качества продукции. В США и Японии доминируют крайние идеологии: индивидуализм и коллективизм. Если сопоставить практики японского и американского хозяйствования, то может показаться, что их создатели придерживались принципа «сделай наоборот». Американскую практику относят к типично «капиталистическому хозяйствованию», в то время как японскую практику называют «человеческим хозяйствованием». Японцы объясняют это, говоря: «Америка смотрит на десять минут вперёд, мы смотрим на десять лет вперёд». В Японии очень популярна тема заката Америки, широко обсуждаются бо-

лезненные для США проблемы: крушение американской системы образования; города, поражённые преступностью, финансовая безответственность и корпоративная близорукость [13].

Но «управлять в России по зарубежным рецептам бессмысленно!» (В. Кнорринг). Очевидно, что японский стиль управления ближе к российскому мировоззрению, к социально-духовной структуре общества: самобытная культура Японии, этика, «японская душа» не менее загадочны и своеобразны, чем «загадочная русская душа». Но российский менеджмент часто иррационален и с этим особым отечественным ноу-хау приходится считаться. Поэтому спрос на специалистов, получивших дипломы престижных американских и европейских высших учебных заведений, в России невелик, и большая часть россиян, получивших образование на Западе, старается в Россию не возвращаться. Конечно, здесь имеют место и субъективные причины: в России низка заработная плата, отсутствие стабильности и надёжности. Но ведь именно менеджеры с «духом прорыва» и должны решать эти проблемы! Стремление же работать в стабильных, легко прогнозируемых, «правильных», как в учебнике, условиях характеризует именно ограниченность западного менеджмента, и поэтому его претензии на универсальность несостоятельны. Пример Японии показал, что только на пути развития национального менеджмента возможно успешное развитие государства и общества в целом. В Японии, где мораль строится на 5 принципах конфуцианства (почтительность детей к родителям, верность, повиновение, доброта, преданность своему хозяину), менеджеров с японским духом прорыва начинают готовить в детском саду, усаживая за компьютер решать в игровой форме простейшие управленческие задачи.

Решение проблем воспитания в образовании России видится сейчас в формулировании концепции внеучебной деятельности и создании соответствующих структур в вузах, в разработке специальной «системы воспитания» [11, 14, 15]. Здесь налицо яркое проявление укоренившегося в жизни вузов стремления к дополнительному системостроительству. Это ведёт к разрастанию организационной структуры, делает её рыхлой, а управление в организации неэффективным. Такое наращивание «систем» есть, скорее, проявление организационной патологии – перевод фундаментальной мировоззренческой проблемы в плоскость частной иерархической задачи.

Сущность развиваемого в настоящей работе подхода в том, что вузу необходима не еще одна «система» (наряду с существующими системами обучения, науки, самовоспитания, внеучебной деятельности, досуга и т.д.), а

принципиально иная стратегия вуза. Реализация её лежит прежде всего в сфере управления. Традиционный же подход – аддитивное наращивание «систем», которые всегда стремятся к дифференциации, к самостоятельности, – разрывает живую ткань стратегии развития человека. Поэтому нужна именно новая стратегия, которая вписывается в «скрижали» университета. Уже при входе в университет каждый должен осознать величественность его миссии; новая стратегическая миссия формулируется в уставе (именно миссия, а не формулировки «основных задач», они – уже второй, производный от миссии план), а далее – направления действий, функции, философия подразделений, структура и другие элементы организации, совокупно реализующие стратегию управления развитием человека.

Стратегию управления человеческими ресурсами организации определяют три фундаментальных фактора: 1) иерархическая структура, 2) организационная культура и 3) рыночные альтернативы, т.е. равноправные отношения и свобода выбора. По мере социального развития коллектива организации факторы иерархии отходят на второй план, уступая место организационной культуре и свободе выбора. Современные стратегии управления выделяют человека в качестве главного субъекта управления, исходя из индивидуальных особенностей которого и формируются организационная культура и стратегия развития организации.

Итак, в современном менеджменте все большее значение приобретает гуманистическая концепция. В соответствии с ней человек – это главный субъект управления, который не может рассматриваться как трудовой ресурс. Координация взаимодействия работников, установление определённого внутреннего порядка проявляются в форме организационной структуры и организационной культуры [3]. Организационная структура – это формальное средство организации сотрудников. Она проявляется в формах: разделение труда, создание специальных подразделений, иерархия должностей, внутриорганизационные процедуры. Цель – обеспечение стабильности и порядка в использовании ресурсов. Организационная культура – ценности и поведенческие нормы, разделяемые её сотрудниками. В случае несоответствия целей организации или её структуры ценностям и поведенческим нормам сотрудников возникает внутренний конфликт, который может перерасти в глубокий кризис.

Формирование организационной культуры – цель, в сущности, мировоззренческая, т.к. организационная культура является цементирующим элементом организации. Существует иесколько уровней организационной куль-

туры (рис. 2). На основе анализа миссии университета формулируются представления о совершенствовании организационной культуры, причём вектор этих совершенствований соответствует новой стратегии развития. Формирование общих ценностей организации в итоге ведёт к желаемому типу поведения, соответствующему стратегической цели организации – развитию человека.

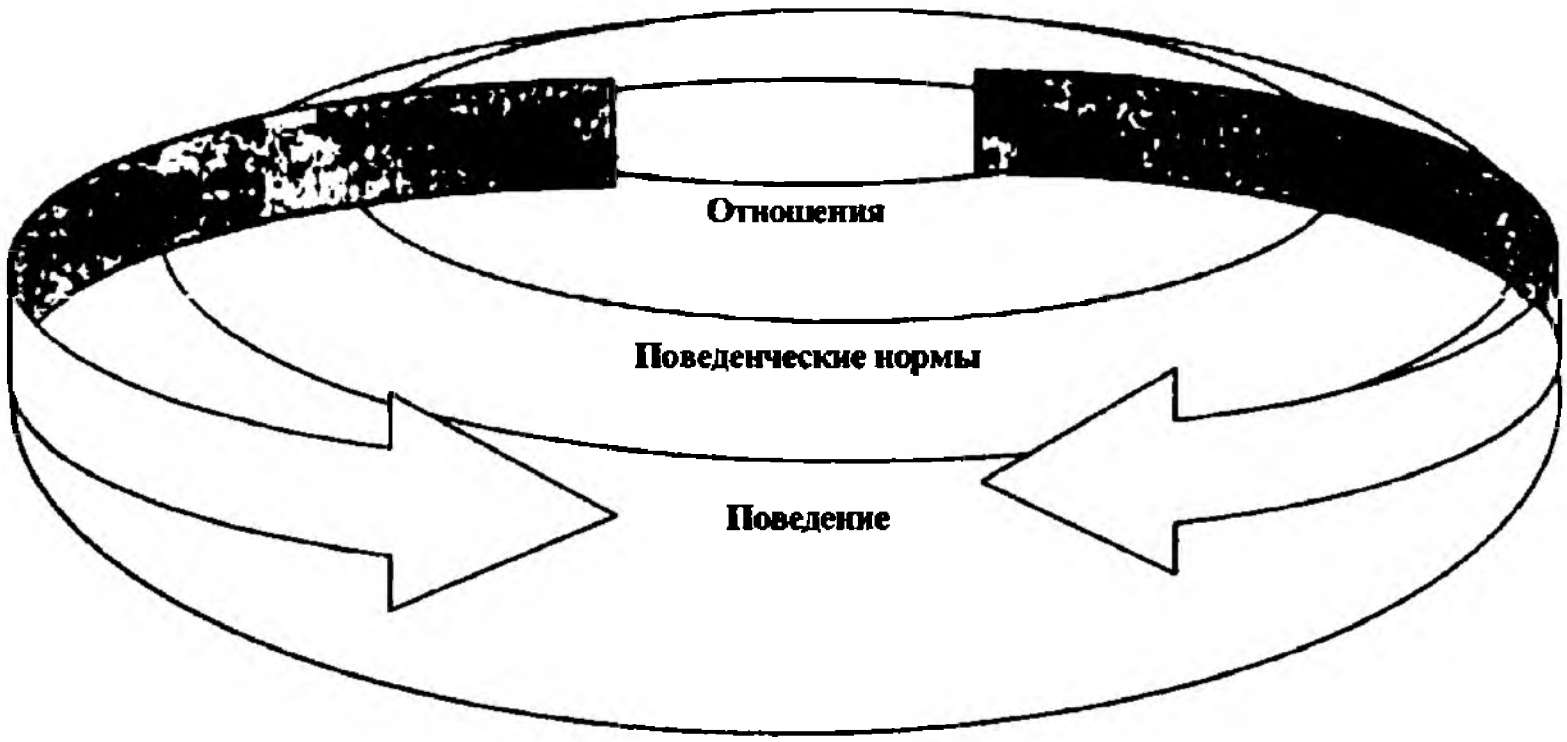


Рис. 2

Культура может способствовать достижению целей организации и, наоборот, препятствовать этому. «Культура представляет собой «социальный клей» и генерирует «чувство локтя», действуя, таким образом, против процессов дифференциации, которые являются неизбежной частью жизни организации... Культура организации предлагает общую систему понятий, которая является основой для процессов коммуникации и взаимопонимания» (Furnham and Gunter, 1993. [8]).

В соответствии с новой стратегией менеджмента университета следует модернизировать структуру управления подразделениями, сформулировать на основе миссии университета философию подразделений в реализации междисциплинарной стратегии. Особенно это важно для подразделений, интегрирующих в своей деятельности учебные, воспитательные, творческие, общекультурные, досуговые направления, как, например, Центр культуры. Примерный алгоритм такой процедуры показан на рис. 3.

Рис. 3

Спецификой усвоения организационной культуры является то, что организация оказывает на человека внешнее воздействие, некое принуждение, тогда как решение общекультурных проблем имеет более свободный характер и не угрожает автономии духовной сферы (поля) человека. Сущностная взаимосвязь этих двух пластов проблем развития человека состоит в том, что именно высокая степень автономии духовной сферы в общеобразовательной культуроведческой стратегии обеспечивает человеку возможность творчески трансформировать внешнее организационное воздействие и легко корректировать собственное поведение в организации. А это является необходимым условием его творческой и продуктивной деятельности в обществе.

Здесь правомерен вопрос о приоритетах: что важнее – освоение общеобразовательной культуроведческой стратегии или усвоение организационной культуры. Этот вопрос не только методологический, это также вопрос соответствия уровня развития данной организации и её готовности к инновационному внедрению междисциплинарных стратегий. Если дело будет сведено лишь к количественному наращиванию гуманитарной составляющей (эклектичная интеграция образования и искусства), то указанные два пласта проблем развития человека не создадут нового качества – обновлённой организационной культуры и живой духовной сферы.

С точки зрения устойчивости организации и её успешного функционирования приоритетным является усвоение организационной культуры членами данной организации. Однако здесь следует иметь в виду, что отрыв от фундаментальной культуры и искусства не позволяет произвести полноценную «духовную настройку» человека – его «абсолютный глаз» оказывается замутнён повседневными нормами и правилами. Это приводит к сужению его духовного пространства, преобладанию в нём моментных оценок, пристрастий и к ограничению интеллектуального поля его развития. Такой человек может быть высокопрофессиональным работником, достойным участником данной организации, ощущать себя важным винтиком в общем механизме, но лидером с развитым творческим потенциалом, а следовательно, современным руководителем эпохи прорыва ему не стать.

Таким образом, только диалектическое взаимодействие общекультурных и организационно-поведенческих пластов проблем развития человека, их творческая реализация в сфере управления вузом образуют новый стратегический базис менеджмента университета. Прорыв России в будущее возможен только на основе принципиально новых инновационных технологий. Новая стратегия менеджмента классического университета – основа такого прорыва.

Автор выражает благодарность профессору Б.С. Бурыхину и профессору В.М. Видгофу за поддержку работы и ценные научные консультации.

Литература

1. Евенко Л.И. Управление человеческими ресурсами: стратегия и практика // Тезисы докл. на междунар. конф. 26–28 апреля 1996 г. Алма-Ата, 1996. С. 23–25.
2. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 1997. С. 512.
3. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: Учебно-практическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997.

4. Егоршин А.П. Управленне персоналом. 2-е изд. Н. Новгород: НИМБ, 1999. С. 624.
5. Технология управления персоналом: Настольная книга менеджера / П.В. Журавлёв и др. М.: Экзамен, 2000. С. 576.
6. Павлуцкий А., Алехина О. «Обучение действием»: новый подход к корпоративному обучениию и развитию персоиала // Управление персоиалом. 2001. № 5. С. 24–27.
7. Мордовии С.К. Управление человеческими ресурсами: 17-й модуль: программа для меиеджеров «Управление развитием организации». М.: ИНФРА-М, 2000. С. 288.
8. Армстроиг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами: Пер. с аигл. М.: ИФРА-М, 2002. VIII, Сер. «Меиеджмент для лидера». С. 328.
9. Майер Г.В., Бабаиский М.Д. Классические университеты: современность и перспективы // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 2. С. 20–21.
10. Журавлёв В.А. Классический исследовательский университет: коицепции, признаки, региональная миссия // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 2. С. 25–31.
11. О деятельиости вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современиых условиях: Тезисы докл. Всерос. семииара-совещаиия. Ч. 2. Ростов иа/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщеиия, 2001. С. 184.
12. Габричевский А. Морфология искусства / Сост. Ф. Стукалова-Погодииа. М.: Аграф, 2002. С. 864.
13. Журавлёв П.В., Кулапов М.Н., Сухарев С.А. Мировой опыт в управлении персоиалом. Обзор зарубежиых источиików. М.: Изд-во Рос. экои. акад.; Екатериибург: Деловая книга, 1998. С. 232.
14. Опыт организации виеучебиой работы в Уральском государствеиком техиическом университете. Екатерннбург: УГТУ, 2000. С. 346.
15. Материалы III региональиой межвузовской иаучио-практической конференции «Воспитание в условиях вузовского социума». Томск: Изд-во ТПУ, 2002. С. 284.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

КОНЦЕПЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА)

Мы предлагаем концептуально-методическую разработку, которая выполнена по специальному заданию руководства Томского госуниверситета, в связи с решением задач совершенствования качества организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Характер данной разработки несколько декларативен и директивен (требования жанра). Публикация в конце книги подобного рода методического пособия имеет свою логику. Во-первых, в нем мы найдем в краткой систематизированной форме выражение основных идей исследования, обозначение их значимости в решении проблем современного образования. Во-вторых, мы обратим внимание на то, что положения, сформулированные в концепции, имеют в конечном счете практико-ориентированную направленность и являют собой необходимые и достаточные основания для разработки конкретной структуры Программы мер воспитания социально активной творческой личности студентов. В-третьих, и это важно, выраженные концептуальные идеи исследования в представленной разработке пособии имеют свою особую значимость в решении современных и интеграционных проблем развития отечественного и общеевропейского образовательного пространства, развертывающегося по принципам Болонского соглашения. По поводу последнего заметим, что весной 2005 г. Томский госуниверситет вступил в Ассоциацию классических университетов России и взял на себя обязательства руководствоваться новым вариантом критериев развития «классического университета». Республиканский совет УМО по классическому университетскому образованию выдвинул в качестве основной задачи объединение усилий классических университетов в целях сохранения фундаментального образования в России. Это означает, что практически все классические университеты страны должны стать ведущими учебно-научными и культурно-просвети-

тельскими центрами в своих регионах. Обязательным условием для их развития выдвигается требование сохранения приоритетов достижений российской образовательной системы, а также традиций классического естественно-научного и гуманитарного университетского образования, включая развитие ведущих научно-педагогических школ.

Безусловно, реализация этих установок невозможна без правильного выбора исходных методологических принципов развития. В качестве такой универсальной методологии мы выбрали богатые возможности целостного подхода. Именно он с его эстетической доминантой может стать надежным, с нашей точки зрения, основанием и оправданием ожидаемого качественного роста в структурных изменениях современной образовательной системы социума.

КОНЦЕПЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
(на примере Томского государственного университета)

1. Актуальность проблемы воспитания студентов и необходимость новой концепции

1.1. Актуальность проблемы. Разноплановое функционирование высшей школы как важного звена образовательной сферы культуры показывает необходимость ее прежде всего как социального института. Для общества такой институт – цель и средство собственного духовного воспроизводства. Вне осуществления этой гуманистической функции социум обречен, ибо человеческие качества в людях развиваются не по жестким схемам физико-биологических законов, а по социокультурным программам надбиологического характера. Эти программы разрабатываются людьми и для людей. Они опыт, аккумулированный в ценностях культуры, представленных как достижение цивилизации, науки, идеологии, искусства, морали, религии, правовых принципов и эстетических оценок.

Основная цель любой школы – сделать эти программы достоянием и состоянием духовного мира каждого индивидуума. Тем самым в каждом человеке – развивать культурную, целостную, гармонически развитую индивидуальность. Однако реализация этой цели идет непросто. Пока еще трудно встретить вуз, уже ставший «лабораторией гуманизма», особенно в

условиях современной глобализации образования, где идет процесс упорного внедрения общего цивилизационного стандарта.

1.2. Краткая характеристика состояния воспитания студентов в вузах России. Состояние нынешней системы воспитания можно оценить как крайне сложное, что связано с распадом основных целеобразующих элементов воспитательной политики и ценностей, поиском новых ориентиров в обучении и воспитании, вследствие того, что само общество переживает всесторонний кризис.

В стране отсутствует целенаправленная реализуемая государственная политика в области воспитания студенчества. Нет четкой концепции гуманистического воспитания студенческой молодёжи. Несмотря на то, что приоритетность личности в высшем образовании возрастает, педагогика развития личности специалиста на всех уровнях учебно-воспитательного процесса подменена дидактикой.

Воспитание ещё не стало необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и личностного развития. Разрыв единства системы обучения и воспитания сохраняется.

Недостаточный воспитательный потенциал высшей школы в значительной степени обусловлен неподготовленностью кадров к воспитательной работе со студентами. Часть преподавателей не видит смысла в воспитании студентов в условиях отсутствия четкой стратегии развития российского общества и образовательной системы. Отрицательно влияют на воспитательную систему вузов снижение в обществе статуса научно-педагогических работников, утрата у преподавателей материальных и моральных стимулов для эффективного педагогического труда. Остаётся невысоким профессиональный и культурный уровень части преподавателей.

Серьезной проблемой воспитания является отсутствие актуальной методологии этой работы. Остро встаёт вопрос о разработке новых технологий воспитания студенчества (новых психолого-педагогических установок, методов и форм).

Резко обострилась проблема качественного и рационального использования внеучебного времени студентов в интересах их воспитания и культурного развития. Для значительной части студентов внеучебное время становится временем поиска работы вне вуза для решения проблемы выживания. Среди студенчества падает уровень культуры, идет процесс отчуждения от мировых и отечественных ценностей, духовное и культурное обеднение.

В высшей школе система воспитания студенческой молодежи утратила наступательный характер и стала малоэффективной для решения сложных задач формирования социально активной личности.

Новое политическое, экономическое и социальное устройство общества требует формирования личности нового социокультурного типа. Вузовская педагогика должна дать теоретическое обоснование методу культуразвивающего обучения и воспитания в вузе. Данная концепция нацелена на решение этого вопроса.

1.3. О понятии «воспитание». Разные функции образования в вузе имеет свою специфику, хотя сам процесс этот един и целостен. Так, учебный процесс ориентирован на развитие у студента интеллектуальных способностей, формируя интерес к знанию, к поиску ответов на вопросы о том «*что есть что?*» («принцип научения»). С другой стороны он нацелен на развитие у студента деловых качеств, на решение вопросов, связанных с умениями и навыками в том, *как «делать дело»* (принцип «обучения»). Когда в образовательном пространстве эти функции доминируют, то в первом случае говорят о вузе как о «школе знаний и развития науки», а во втором – о «школе профессиональной подготовки специалистов».

Однако «знаниевая» и профессиональная подготовки ограничены. В вузовской практике они не раскрывают всей полноты и смысла ее социально-гуманистической направленности. Современный вуз, ориентированный на культуру, стремится стать «*школой воспитания*». Это и понятно, ибо воспитание в вузовской педагогике ратует *за развитие целостной и культурной личности студента, за формирование у него отношения ответственности к тому, «что и как он делает»*. Воспитание в образовании как таковом ориентировано на целостность подходов, на ценности и смыслы. Воспитание помогает человеку найти ответы на вопросы: «*Зачем и во имя чего надо свершать те или иные поступки?*». По отношению к «научению» и «обучению» воспитание выступает стратегической целью, смысловым ориентиром и одновременно эффективным средством. Помимо единства знаниево-профессиональной подготовки, воспитание берет на себя заботу и о развитии психического и физического здоровья личности. Психическое здоровье личности в воспитании студента предполагает гармоническое развитие его культуры чувств, мышления и воли. Физическое здоровье в воспитательном процессе ощущает свою необходимость развиваться по законам естественно-природной гармонии. Притом социальная забота о здоровье должна осуществляться по выверенным человечеством культурологическим прин-

ципам: «не навреди», «соблюдай меру во всем», «ничего слишком», «береги и помогай своему здоровью и здоровью природной среды» и т.п.

Целостный характер образовательно-воспитательного процесса становится осмысленным и управляемым, когда вышеуказанные в нем функции работают в режиме взаимодополнительности и единства, сохраняя вместе с тем способность выражать в себе целостную меру классического университета как такового и учитывать особенности той культуры, внутри которой он находится.

Проблемы в педагогической практике возникают там, где не учитывается и нарушается объективная динамика «воспитывающего обучения (образования)» и «обучающего (образовывающего) воспитания», где разрываются и жестко противопоставляются друг другу разные функции единого педагогического процесса. *Итак, воспитательный процесс в вузе можно определить как вид и целостное состояние образовательного (в широком смысле) процесса, где научение, обучение и собственно воспитание, включая психическое и физическое развитие, гармонично интегрированы в самодостаточный и самоценный феномен в культуре, определяемый нами как «педагогическое событие».* Событие подобного рода является смыслообразующим ядром, целью, средством и процессом воспитания (взращивания) целостной и культурно развитой личности.

1.4. Субъект и объект воспитаиия. Субъект – это тот, кто воспитывает, объект – тот, кто воспитывается. При этом функции субъекта и объекта могут меняться в разных ситуациях жизни у одних и тех же носителей (общество, окружающая среда, учитель, ученик и т.п.)

В современном воспитательном процессе все большее значение приобретает «субъект-субъектное» взаимодействие, происходящее в режиме общения. В нем за каждым участником учебно-воспитательного процесса признается право и способность на собственное мнение в решении (в совместном научном творчестве, художественной и трудовой деятельности и т.д.) проблем.

Современный подход к проблеме воспитания предполагает учет интересов общества (сохранение стабильности, общих цивилизационных норм существования) и специфических интересов индивидуальности (оставить неповторимый след в культуре).

Образовательно-воспитательный процесс должен раскрывать студентам системность и многообразие мира, обогащать их знаниями и умениями, прививать навыки научного мышления и обобщения, способствовать развитию высокопрофессиональной и общей культуры.

1.5. Воспитательная система и принципы ее функционирования. Интегральным выражением целостной совокупности компонентов процесса воспитания (учебно-методических, научно-методических, управленческих, кадровых, материально-технических) является воспитательная система. При формировании современной воспитательной системы в вузе необходимо учитывать и реализовывать следующие основные принципы:

– связь воспитания с жизнью;

– связь воспитания с будущей профессией студента;

– гуманистический характер организации образовательной среды, системы общих и конкретных целей, задач и направлений воспитания;

– единство воспитания и самовоспитания;

– связь воспитания, осуществляемого различными образовательными и общественными структурами для реализации воспитательных целей и формирования целостного духовного облика молодого человека;

– последовательность и преемственность в содержании воспитательного процесса, форм, методов и средств, предполагающие поэтапное формирование конкретных качеств личности в зависимости от уровня обучения и его направления;

– творческий характер и динамизм воспитания, отражающий развитие и обогащение воспитательного процесса.

1.6. Воспитание личности в период обучения в вузе – важнейший этап ее социализации. На этом этапе в основном завершается целенаправленное воспитательное воздействие на человека организуемой и регулируемой обществом системы воспитания. В то же время, данный этап является и началом того периода в жизни личности, когда человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции – отношения к жизни вообще и к собственной жизни, когда он берет на себя ответственность за совершаемый выбор и переходит к процессу самовоспитания. Этим диктуется необходимость системной постановки воспитательного процесса в вузе, при котором данная сфера деятельности выступает в органическом единстве с учебным процессом и научно-исследовательской подготовкой студентов. Взаимосвязь и взаимозависимость учебной, научной и воспитательной работы становится детерминантой целой системы формируемых качеств, установок и ценностных ориентаций личности, определяющих ее профессиональную и социальную компетенцию. Особенно такая компетентность проявляется:

а) в условиях, когда резко возрастает значение *мировоззренческой зрелости специалиста*, его способности мыслить стратегически, понимать

основные тенденции в развитии собственной профессии и общества в целом;

б) когда в условиях стремительного устаревания информации и перехода к парадигме «образование через всю жизнь» сам процесс обучения неизбежно индивидуализируется;

в) в условиях, когда студент и дипломированный специалист постоянно оказываются перед необходимостью осознанного и ответственного выбора, предполагает наличие у него незаурядных *волевых качеств личности* – целеустремленности, последовательности, способности самостоятельно принимать решения и готовности отвечать за их последствия.

Немаловажным аспектом сопряжения учебных и воспитательных задач в контексте образовательной политики социализации является и проблема *социально-психологического комфорта* в студенческой среде.

2. О ПОНЯТИИ ТОМСКИЙ КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ. ЕГО ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Классическим может называться та образовательная структура (гимназия, лицей, университет и т.п.), у которой, с одной стороны, академические традиции всегда живы и актуальны, с другой – выступают важным основанием для появления инновационных форм развития образовательного процесса.

В этом отношении природа нормальной жизни любой школы двуедина. С одной стороны, она подчиняется стандарту, с другой – обречена на вечное творчество. «Болезни» начинаются тогда, когда стандарт превращается в штамп, а творчество в пустоцвет немотивированных новаций. Классическое, нормальное, «здоровое» состояние обретается школой тогда, когда штампы разрушаются в творчестве, а творчество реализуется в новом стереотипе более высокого порядка (образце), наиболее адекватно выражающем и сохраняющем целостную меру школы, ее уникальные традиции и опыт. Такая трансформация внутри меры школы показывает, что «школа классическая» как социокультурный объект – система саморазвивающаяся. Саморазвитие здесь представлено как процесс совместного бытия (события) субъектов педагогических отношений (студенты, преподаватели, родители, работники управления образовательных структур, спонсоры, учреждения, предприятия, организации, учебные заведения и т.п.), при ко-

тором происходящие события и связи способствуют снятию противоречий в сторону их принципиальной гармонизации и гуманизации.

Томский университет именуется классическим потому, что неукоснительно следует вышеперечисленным признакам. Он как один из старейших вузов России стремится сохранять академические традиции организации учебно-воспитательного процесса в контексте гуманитарной модели В. Гумбольдта. Согласно этой модели Томский университет строит свою жизнедеятельность на основе союза образования, науки и культуры. Классическим университет понимается В. Гумбольдтом как «элитарное высшее заведение, в котором обучение и научные исследования находятся в неразрывном единстве, и главный акцент делается на *воспитание* и подготовку творческой личности, способной к саморазвитию».

2.2. Политика Томского государственного университета в сфере воспитания определяется его миссией сохранения и творческого развития *парадигмы классического университетского образования,* основанного на фундаментальности подготовки и опережающем характере образования, ориентации на базовые ценности общей и профессиональной культуры, взаимодействии естественно-научного и гуманитарного знания, интеграции учебной и научной деятельности, академических свобод, учета уникального опыта и специфических особенностей, внутри которой он находится. Не случайно уже более века университетский Томск заслуженно именуется «Сибирскими Афинами».

Вместе с тем совершенно оправдана образовательная политика Томского университета как классического, когда он стремится активизировать свои усилия на системном решении актуальных сегодня вопросов:

1. Как организовать педагогическое пространство, чтобы обрести необходимые условия и оптимальные технологии в деле гуманизации воспитательно-образовательного процесса?

2. Как научиться сохранять целостную меру образования, функционирующего в рамках единой антропокультурологической идеологии и программ сквозного развития всех звеньев воспитательно-образовательной цепочки (семья, сад, школа, вуз и т.п.)?

3. Как такое развитие организовать на основе принятых госстандартов, вариативных форм и неформальных методов воспитания и обучения, избегая пустых, немотивированных новаций, но обретая навыки грамотного и демократического управления образовательным процессом как саморазвивающейся системой?

4. Как научиться преодолевать синдром авторитаризма и унификации, выходить на творческие формы работы, учитывающие необходимость культурологического принципа воспитывающего обучения?

5. Как перестроить педагогический процесс, технологию образования в сторону диалогизации и эстетизации (гармонизации), в сторону аттестации зрелости не только предметных знаний, но и культуры чувств, в сторону умения творчески решать проблемные вопросы, которые ставят перед учащимися вечно изменяющиеся условия жизни?

6. Как организовать взаимодействие органов управления образования и культуры на федеральном и региональном уровнях на основе межведомственных координационных планов и программ?

Также совершенно оправдана задача вуза *о целостном подходе в четком понимании культурных свойств будущего выпускника университета*. Представление о такой модели выпускника станет целевым и критериальным ориентиром в приобретении профессионально-педагогической компетентности преподавателей вуза и повышения качества эффективности самого учебно-воспитательного процесса. Картину необходимых и достаточных культурных свойств выпускника университета можно представить следующим образом:

– культура труда, профессионализма и творчества;

– культура личной гигиены и здоровья, окружающей среды и природы;

– культура игры и культура интеллекта (игра ума, нестандартного мышления и логических доказательств);

– культура чувств и эмоций, умение их проявлять и ими управлять;

– культура общения и коммуникативных отношений (культура языкового общения и других информационных связей людей);

– культура нормативно-правовых и предметных форм поведения (использование социальных норм, опыта, умений, традиций и т.п.);

– культура самостоятельности, самореализации, самоконтроля;

– сквозной, по вертикали, выступит эстетическая культура *как мера образующая гармоническую целостность личности выпускника вуза*. Для современной гуманистической педагогики эстетический принцип является ключевым в формировании культуры личности.

Исходя из этого, *стратегическая цель* воспитательной политики, реализуемая в Томском государственном университете, может быть определена как *обеспечение оптимальных условий для становления и самоактуализации личности студента, будущего специалиста, обладающего мировоз-*

зренческим потенциалом, высокой культурой и гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Постановка стратегической цели позволяет сформулировать обусловленные ею *задачи воспитательной работы*:

– формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности;

– приобщение студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и академическим традициям, воспитание студентов в духе университетского корпоративизма и солидарности, профессиональной чести и научной этики;

– обеспечение развития личности и ее социально-психологической поддержки, формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;

– воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни, ответственного отношения к природной и социокультурной среде обитания;

– воспитание языковой и художественно-эстетической культуры личности.

Исходя из поставленной цели воспитания и вытекающих из нее задач, могут быть выделены следующие *направления воспитательной деятельности*:

– *духовно-нравственное воспитание* – воздействие на смыслообразующую сферу сознания студентов, формирующую этические принципы личности, приобщение её к традициям, согласующимся с нормами общественной морали;

– *профессионально-трудовое воспитание* – формирование творческого подхода, воли к труду и самосовершенствование в избранной специальности, приобщение студентов к традициям и ценностям профессионального сообщества, нормам корпоративной этики;

– *гражданско-патриотическое и правовое воспитание,* способствующее становлению активной гражданской позиции личности, осознанию ответственности за благополучие своей страны, усвоению норм права и модели правомерного поведения;

– *физическое воспитание* – совокупность мер, нацеленных на популяризацию спорта, укрепление здоровья студентов, усвоение ими принципов и навыков здорового образа жизни;

– *экологическое воспитание,* понимаемое в предельно широком культурантропологическом смысле, где воспитательная работа нацелена на осоз-

нание того, что экологические бедствия суть не проблемы природы, а проблемы человека, его долга и вины перед природой;

– *эстетическое воспитание* – содействие развитию устойчивого интереса студентов к кругу проблем, решаемых средствами художественного творчества, и осознанной потребности личности в восприятии и понимании произведений искусства, умению строить жизнь по законам красоты и гармонии.

Закладывая в основу жизни вуза эстетико-культурологический принцип целостного подхода, Томский университет обретает оптимальные условия для своего развития: университет становится способным преодолевать любые противоречия, сознательно уходить от крайностей и односторонностей, ложных новаций и штампов, технократизма и бездуховности; получает возможность подниматься на уровень органического единства образования, науки и культуры, творчества и высокой духовности, самореализации своих потребностей и способностей в деле интеграции и гармонизации внутренних и внешних связей, успешного существования в условиях эволюции рыночных отношений и демократических основ жизни социума, на основании учета опыта и специфики культуры внутри которого находится.

Данная концепция может стать необходимым и достаточным основанием для разработки структуры Программы воспитания социально активной личности студентов Томского государственного университета как университета классического типа.

Вместе с тем она как и основные идеи всего монографического исследования, могут и должны постоянно творчески развиваться и обогащаться. Они открыты для изменений, привносимых жизнью. Если такое будет происходить в действительности, то авторский коллектив будет считать свою задачу выполненной.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

1. ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА НА ПУТИ К ЦЕЛОСТНОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА 7
1.1. Образование в системе культуры: проблемы, образовательные парадигмы и гуманистическая педагогика 7
1.2. Целостный подход в образовании целостного человека (о духовных основах образования) 34

2. КАЛОКАГАТИВНЫЙ ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА 56
2.1. Нравственность и мораль как высшие формы общения 56
2.2. О специфике и структуре эстетического сознания как формы освоения действительности 68
2.3. Эстетическая эмоциональность и целостность метафорической рефлексии на культуру (культур-семиологический аспект) 79

3. ШКОЛА КАК ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ (К ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМУ ОБОСНОВАНИЮ МЕТОДА ЭСТЕТИКО-ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ) 96
3.1. Философия эстетико-продуктивной педагогики как методология целостного подхода к образованию 96
3.2. Мировоззренческий аспект эстетико-продуктивной педагогики: проблема идеала 98
3.3. Методологический аспект эстетико-продуктивиой педагогики: поиск пути и выбор технологий 109
3.4. Прикладной аспект: формы и способы внедрения метода эстетико-продуктивной педагогики в практику образовательного процесса 116

4. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 127
4.1. Педагогическая концепция культуросообразной школы 127
4.2. Социально-психологические методы развития творческого процесса в вузовском образовании 139
4.3. Патология личности и проблемы воспитания (валеологический контекст) 159

5. ПРОБЛЕМЫ ЭЛИТЫ И ФОРМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА 213
5.1. Проблема элитности в целостном образовании 213
5.2. Управление развитием человека как целостности – новая стратегия менеджмеита классического университета 226

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Концепция гуманистического воспитания студентов классического университета в контексте целостного подхода (на примере Томского государственного университета) 237

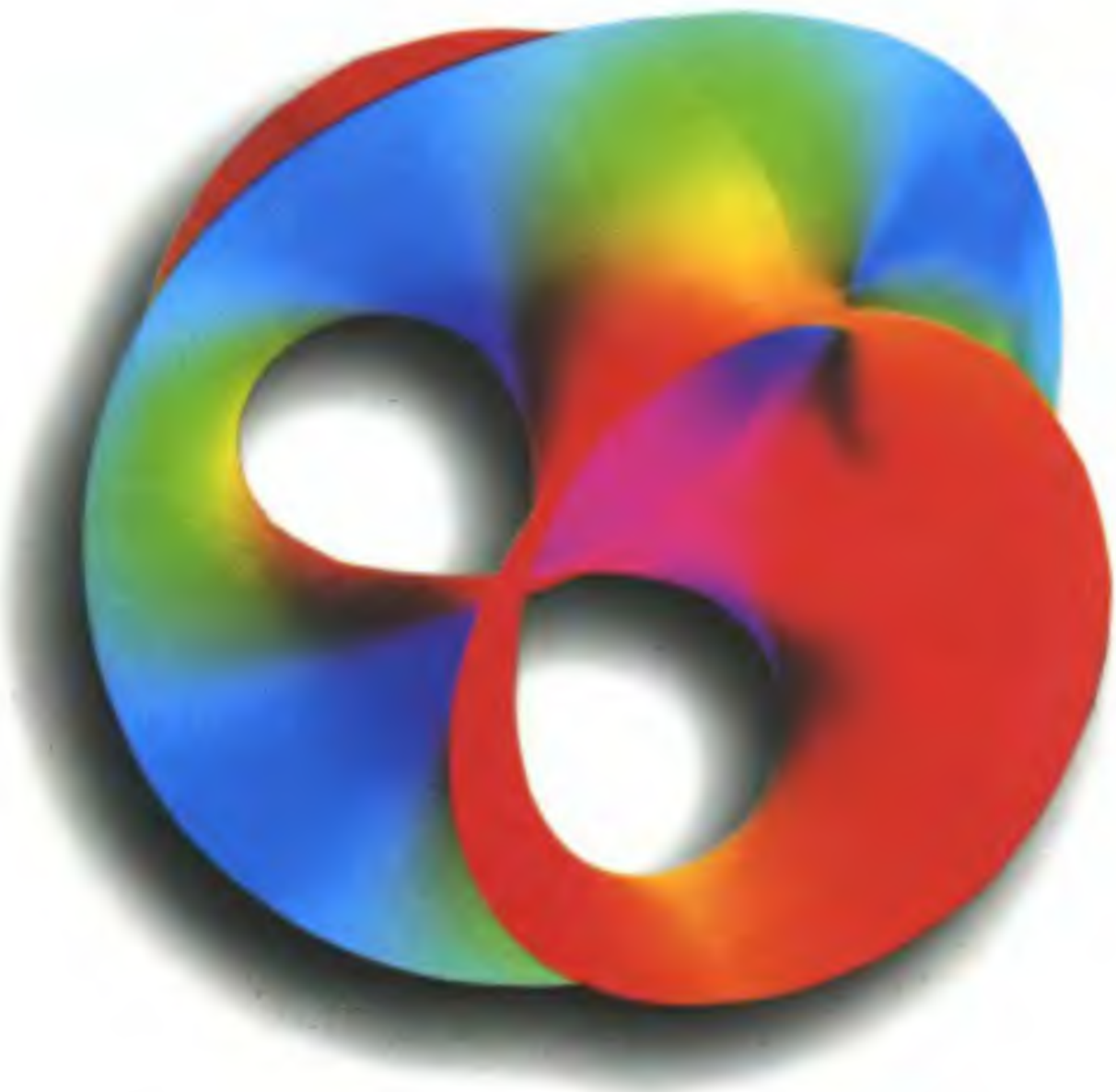
Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА

Под ред. д-ра филос. наук,
профессора В.М. Видгофа

Корректор А.И. Лелоюр
Оригинал-макет В.К. Савицкого
Дизайн обложки В.Г. Караваева

Подписаио к печати 15.09.2005 г. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печ. л. 15,75. Усл. печ. л. 14,65. Тираж 250 экз. Заказ № 171.

Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Участок оперативной ризографии и офсетной печати
Редакционно-издательского отдела ТГУ

MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRAL APPROACH