

## **Б. М. Бим-Бад**

### **ВВЕДЕНИЕ В КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СТРОЙ ПЕДАГОГИКИ, АНДРАГОГИКИ, ГЕРОНТАГОГИКИ**

#### **Агогика: к постановке вопроса**

##### **Термин**

Агогика (греч. ἀγωγή - ведение, воспитание, руководство, наставление) - теория и практика совершенствования человека, его способностей, познаний и искусства счастливой жизни в процессе и результате образования, воспитания и обучения\*.

Агог (греч. ἀγωγός - ведущий, приводящий, привлекающий людей и управляющий ими) - специалист в теории и практике совершенствования людей, их способностей, познаний и искусства жизни.

Агогика - не только название наук об образовании, воспитании и обучении человека, но и собственный центральный, наиболее важный и характерный концепт.

##### **Предмет агогики**

Как область исследования, агогика посвящена наиболее общим закономерностям в процессах образования, воспитания, обучения людей *любого* возраста. Педагогика (агогика детей), андрагогика (агогика взрослых) и геронтоагогика (агогика старых) сосредоточиваются на агогических процессах, ограниченных пределами только одного из периодов человеческой жизни.

Агогика - и философия, и методологические основы, и система обоснований различных подходов к изучению и управлению процессами образования. В агогике исследуются явления и факты образовательной деятельности как таковой - в отличие от других видов и типов человеческой активности.

Педагогика, андрагогика и геронтоагогика модифицируют, применяя их к возрасту обучаемых, агогические законы сущего и должного.

Среди них – необходимость уравнивать активность с руководством активностью; обязательность принятия воспитания воспитуемым и совместного движения к совместно принятым целям по совместно уясненным путям; успех в преодолении посильных и нарастающих трудностей; а также - законы должной мотивации, закон "золотой середины" (недопустимость любой крайности в агогических процессах) и другие законы воспитания как такового.

Логический остов агогики составляет категориальная сетка, система основополагающих понятий, которыми она постоянно, явно или имплицитно, оперирует. Среди них - категории нормы и нормализации, неоднозначности и упорядочения, апперцепции, внимания, понимания, воспитания, обучения, образования, педагогики, андрагогики, геронтоагогики и ряд других.

Агогика антропологически обосновывает принципы вспомоществования человеку как таковому в развитии, укреплении и приумножении его совершенств в перспективе всей его жизни. Среди агогических принципов: законы ориентирования

---

\*По-английски - agogic. По-немецки - Agogik. По-французски - agogique. По-итальянски - agogica. По-испански - agógica. (NB: музыкальный термин "агогика" происходит от другого греческого слова - agōgē, означающего "увод, унос". Это - в музыкальном исполнении небольшие замедления, ускорения темпа и метра).

человека в устройстве, в структуре мира; профилактика осложнений, пограничных состояний и ошибок в ходе взаимодействия человека с миром; терапия уже происшедших негативных состояний.

### ***Необходимость и возможность агогики***

Дифференциация знаний в педагогике, андрагогике и геронтоагогике зашла ныне настолько далеко, что специалисты в них перестают понимать друг друга. В результате - уменьшается как взаимодействие людей, имеющих отношение к совершенствованию новых поколений, так и согласованная стратегия развития науки и практики. Между тем, неотложные запросы непрерывного образования как помощи человеку в совершенствовании его достоинств в перспективе всей его жизни требуют знания о самых общих законах эволюции человеческих способностей.

Только центростремительные процессы в науке в состоянии уравновесить действие центробежных сил. Дифференциация знания обязана дополняться его интеграцией, иначе наука распадается, теряет системность, управляемость и единство своего фундамента.

Для теории воспитания обязателен ответ на вопрос, по каким законам развивается наука об образовании, каковы факторы и векторы этой эволюции.

Нужны нацеленные на практику воспитания ответы на вопросы типа: что из приобретений и опыта (и при каких условиях) остается в человеке надолго, даже, быть может, навсегда, а что исчезает или сильно ослабевает, искажается, и как поэтому правильно строить стратегию и тактику совершенствования человека; как и почему сохранны в человеке его сущностные особенности и характеристики, единство личности, и как поэтому необходимо учитывать их в качестве поправочных коэффициентов, выстраивая программы образования. Каковы перспективы переустройства личности? На каких путях будет формироваться человек? Какие нужны средства, чтобы справиться с жизненно важной задачей воспитания?

Дальнейшее плодотворное движение образовательной теории и практики не в силах обойтись без кумулятивных и обобщающих усилий научного сообщества. Не может не родиться новая парадигма исследований, позволяющих охватить взглядом бесчисленные поля научных сражений с высоты птичьего полета.

Агогика представляется результирующей обоих направлений мысли - от общего к конкретному и от частного к общему.

Так, закономерности развития знаний и практик вырастают и из логики познания, и из эмпирической стихии реального образовательно-исторического процесса. Иными словами, агогика необходима как философия истории теории и практики образования, и как философия продуктов, плодов, результатов этой истории, и как логика согласованного прогресса в обозримом будущем.

Подобные процессы имеют место и в смежных областях знания. Например, медики с тревогой говорят о чрезмерно узкой специализации в своей области, приводящей подчас даже к чреватой тяжелыми последствиями потере самой возможности целостного взгляда на норму и патологию, на системный по своей природе человеческий организм. Все громче раздаются голоса о необходимости интеграции медицинского знания и предпринимаются усилия по созданию межотраслевых и полиотраслевых научных дисциплин.

Нечто подобное мы наблюдаем и в психологии. Реакцией на центростремительные тенденции в ней стало рождение метатеории психики, теорий теорий в психологии, различных попыток систематизации и фундирования ее категорий как наиболее общих концептов научного дискурса.

В современном науковедении существует идея междисциплинарных исследований как наиболее ценных, продуктивных и перспективных (см., например, Genosko, Gary. *Undisciplined theory*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications,

1998. viii, 206 p.). Именно междисциплинарность преодолевает границы между кафедрами, преодолевает институциональную близорукость и профессиональный идиотизм. Наиболее серьезные открытия в науке делаются, когда прежние каноны подвергаются сомнению, а это требует синтеза разнохарактерных познаний. Блаженный Августин, Зигмунд Фрейд, Бодрийяр, Мак-Люэн, Делёз, Гваттари, - все они авторы теорий, нарушивших границы между отдельными областями гуманитарного и естественнонаучного знания.

В качестве иллюстрации необходимости и возможности агогической постановки проблем и педагогики, и андрагогики, и геронтоагогики рассмотрим категорию уравнивания.

### ***Уравнивание человека как одна из категорий агогики***

В воспитании и обучении людей разного возраста приходится учитывать принципиальную неоднозначность человека, который может, сохраняя единство характера и жизненного стиля, быть весьма вариабельным. Человек не может быть носителем только однозначных свойств. Об этом весьма точно сказано Л. Н. Толстым: "Одно из величайших заблуждений при суждениях о человеке в том, что мы называем, определяем - человека умным, глупым, добрым, злым, сильным, слабым, а человек есть все: все возможности... Как бы хорошо ...ясно высказать текучесть человека, то, что он один и тот же, то злодей, то ангел, то мудрец, то идиот, то силач, то бессильнейшее существо". Г. Р. Державин утверждал: "Я телом в прахе истлеваю, Умом громам повелеваю, Я царь – я раб – я червь – я бог!".

Неоднозначность личности особенно ярко проявляется в ее динамике. Во времени человек весьма изменчив, подчас почти до неузнаваемости. Но и в условной "статике" весьма разнолика амбивалентность (одновременность взаимоисключающих чувств, мыслей, импульсов, качеств, поведения) индивида (личности).

В известном смысле воспитание и обучение сводится к двуединой поддержке равновесия\* внутреннего мира личности и ее отношений со средой как посильного преодоления разнонаправленности их взаимодействия. Надежных навыков самоуправления требуют от человека самовоспитание и самообразование. По сути дела, развитие человека в том и состоит, чтобы постоянно бороться с исключаяющей компонентой в самом себе. И всячески тренировать и культивировать лучшее, что есть в нем и окружающем его мире.

В воспитании и обучении детей, юношей, взрослых и пожилых людей приходится также считаться с неоднозначностью тому, чему научается, что осваивает человек. Ведь разнородны и полисемантичны ситуации, в которых протекает жизнедеятельность тех или иных личностей, равно как и несомые этими ситуациями пласты культуры, в различном взаимодействии с коими находится меняющийся человек.

Неуравновешенный человек малопродуктивен, небезопасен для себя и общества. Для самой личности и для окружающих людей вредны также бездумье, бесчувствие, бездействие, бессовестность. Впрочем и противоположные крайности - умничанье, чрезмерная ранимость, маниакальная деятельность, самообвинение - весьма нежелательны. Гармонизация мыслится как профилактика и терапия фанатизма, мономании, с одной стороны, и квиетизма, атараксии, - с другой. Что подлежит гармонизации как цели и содержания воспитания и обучения? Чувства, мысли, поступки, а также их сочетание.

Пристальное внимание приходится уделять профилактике и терапии перекосов в

---

\* Процесс и результат установления равновесия мы называем регулированием (упорядочением, гармонизацией). Это - форма целенаправленного взаимодействия, ориентированного на поддержание равновесия и на развитие человека.

гармоническом воспитании человека.

Ощутима возрастная специфика как проявлений амбивалентности, так и путей и способов гармонизации личности в ходе воспитания и обучения. Соответственно, и гармонизации людей разного возраста значительно отличается, но вместе с тем характеризуется едиными главными чертами. Если гармонизацией детей и молодежи занимается педагогика (греч. "вождение ребенка"), взрослых людей - андрагогика (греч. "вождение взрослого"), пожилых людей - геронтоагогика (греч. "вождение старого"), то общие принципы упорядочения человека как такового изучает агогика.

Одна из наитруднейших задач агогики - учитывать амбивалентность и способствовать победе равновесия с тем или иным количественным преобладанием ее позитивного полюса.

В противоречивом есть всегда светлое и темное, в противоречивом есть плюсы и минусы. Человек как противоречивое существо нуждается в способности самостоятельно укрепиться в лучшем, что есть в его природе, и преодолеть худшее, что в ней тоже изначально наличествует.

Здесь уместно, думается, напомнить, что воспитание правильно рассматривать как помощь в самовоспитании. Воспитание призвано вдохновить генеральную потребность собственного человеческого духа в самостоятельности, укрепить, наполнить ее конструктивным содержанием.

Продуктивное (само)уравновешение, (само)гармонизацию можно осмыслить как применение агогического закона золотой середины - в данном случае - между полюсами амбивалентности.

### ***Цели и объекты уравновешения в агогике***

При определении стратегических и тактических целей воспитания человека в перспективе всей его жизни приходится примать во внимание амбивалентность его натуры. (см.: *Ambivalenzen der Pädagogik... / hrsg. Peter Drewek [et al.]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. 382 S.*)

"При очень сильном свете человеческая природа всегда видится сложной и полной противоречий.

Знание человеческой натуры — альфа и омега в воспитании...

Воспитание преследует цель научить реагировать живо и экономно. Человечество в целом всегда неизбежно будет намного отставать от такого активного интеллекта, почивая, как, например, в случае Генри Адамса, на мягких подушках инерции. Воспитание же ставит себе целью по возможности убирать основные препятствия на пути человека, уменьшать трение, заряжать его энергией и учить его ум реагировать не случайно, а выборочно, именно на те явления, которые более всего его привлекают. Знания, которые приобретаются человеком в юности, немногого стоят; знает тот, кто знает, как узнавать.

На протяжении всей человеческой истории шла безмерная растрата ума, а общество — как должна показать эта книга — всеми силами лишь способствовало этой растрате. Главная вина за это, без сомнения, лежит на учителе, но за ним, увы, стоит весь мир, сбивая учащегося с правильного пути. Только самые энергичные, самые способные, самые удачливые преодолевают сопротивление и силу инерции, тратя на это три четверти своей энергии и сил." (Генри Адамс. *Воспитание Генри Адамса*. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Автоматическое мышление стремится к быстрому, стереотипному, инерционному, привычному решению задачи. Оно оказывается наименее приемлемым, когда мы сталкиваемся с новой ситуацией. Мышление по образцу, как это ясно показал П. Я. Гальперин, только предшествует творчеству.

Теория эталона — в когнитивной психологии — концепция, трактующая

распознавание стимула как сравнение вызванного им нервного паттерна с хранящимися в памяти внутренними эталонами. При достижении совпадения вызванного и эталонного паттернов стимул узнается. Распознаются стимулы благодаря паттерну, а он заведомо ограничен (см.: David N. Perkins. *Outsmarting IQ: the emerging science of learnable intelligence*. New York: Free Press, с1995. х, 390 р.).

Основа всякого воспитания есть самостоятельность мышления человека, без этого он никогда не выйдет из состояния несовершеннолетия и всегда будет руководствоваться не собственным суждением, а находиться под властью предрассудков и мнения других людей.

Мыслить нелегко, это стоит усилия, и для мышления необходимо время. Нет ничего легче, как иметь опекунов, которые думают за нас и устраивают наши дела. Стремление к покою тоже есть несовершеннолетие. Любовь к покою это лень. Нелюбовь к усилию и труду есть страх и трусость. Воспитание как самовоспитание требует от растущего человека напряжения сил. Воспитание как выход человека из состояния несовершеннолетия имеет своим лозунгом старинный древнеримский: "Имей мужество пользоваться собственным разумом".

Много споров вызывает идеал всестороннего и гармонически развитого человека. Считается, что этот идеал никак не достижим, но весьма вероятно, что под всесторонним и гармоническим развитием личности здесь понимается способность человека знать все на свете и делать что угодно. С этой точки зрения этот идеал действительно не достижим, поскольку, как мы знаем, ни один человек не в состоянии достигнуть совершенства, хотя бы в силу краткости своего существования. Нам известно, что совершенство есть уходящее в бесконечность достояние рода человеческого в целом, да и при множестве исключений, неприятных и отрицательных оговорок.

Но каким бы мы ни представляли себе человека, в нем всегда будет присутствовать ум, нравственность, воля и физическая сторона, поскольку для нас, реалистически мыслящих людей, духовное теснейшим образом связано с телесным. А если эти стороны человека, как бы тесно они ни переплетались, все равно присутствуют в нем, то страшно важно, чтобы они были уравновешены, гармонизированы. Именно в этом смысле надо понимать разносторонность: наличие в человеке и ума, и нравственности, и физических, и волевых сил, а гармоническое развитие понимать как невыпяченность, отсутствие односторонности, "флюса", как выразился Козьма Прутков.

В разумном динамическом равновесии нуждается также стремление к независимости личности и неизбежный факт ее зависимость от сообщества. Отсюда – желательность компромисса между индивидуальной агогикой и социализацией. С этой точки зрения общественное воспитание важно разумно сочетать с семейным, индивидуальным воспитанием. Благодаря общественному воспитанию дети привыкают рассчитывать свои силы и ограничивать себя, принимая во внимание права других. (См.: Uhle, Reinhard. *Individualpädagogik oder Sozialerziehung: zur Ambivalenz von Autonomie und Re-ergemeinschaftung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. 184 S.).

Поскольку воспитание есть упражнение в жизни, в его содержание обязательно включается тренировка воспитуемых в нравственном выборе, причем не только на крутых поворотах судьбы, но и в повседневности, когда в разных пропорциях нужно проявить мужество, зоркость и величие, противостоя слабости, слепоте и низости.

Цели воспитания обязаны согласовываться с целями жизни. Цель человеческого бытия в мире не может состоять ни в радости, ни в страдании, а только в постоянном, вечно идущим вперед саморазвитии. Здесь нет спокойного счастья, которым мы могли бы наслаждаться, сложа руки, и все-таки на этом непрерывном пути свободного саморазвития может быть найдено достойное человека

удовлетворение.

И не надо никакого волшебства, чтобы освободить человека от забот, от призраков и от страданий. Постоянно неудовлетворенный, он находит и счастье, и страдание в своем движении вперед. Каждая решенная задача содержит в себе новые задачи, которые опять им надобно решать, и как правило, новые задачи труднее предыдущих – их разрешение и есть цель человеческого бытия, цель бесконечная, но кто знает, может быть именно в этой бесконечности ее величие, ее грандиозность, ее неисчерпаемость.

В этой гигантской всеобщей цели бытия агогика и воспитание занимают совершенно выдающееся место. Ведь если каждое последующее поколение не будет совершенствоваться, то тогда человечество не будет развиваться.

Мы можем согласиться с Кантом, что крики о неудержимо усиливающейся испорченности человеческого рода объясняются как раз его совершенствованием. Человечество видит гораздо дальше и судит о том, чем оно должно быть гораздо более строго, чем раньше именно потому, что оно поднялось на более высокую ступень моральности. Более или менее долгие задержки этого нравственного развития человечества еще не доказывают, что общий поступательный ход не приносит успеха.

Современное агогическое мышление не может не учитывать также и того неудобного факта, что противоположности в человеке могут уживаться, не пересекаясь и не вступая в "химическое сродство", а параллельно. Возвышенное и низменное в человеке не коррелирует с добротой и жестокостью, разумом и мракобесием, красотой и безобразием.

Наконец, агогическая теория исходит из двуединства образования — и через общение, и через действие (см.: *Aspekte praxisbezogener Pädagogik: Ambivalenz als methodisches Prinzip pädagogischen Denkens: Festschrift für Karl Wolf / hrsg. von Josef Schermaier, Monika Rothbucher und Gerhard Zecha. Salzburg: O. Müller, 1980. 223 S.*).

Пути и способы достижения динамического равновесия

Общие принципы агогики: ориентирование учащихся в проблематике, профилактика осложнений, агогическая терапия пограничных состояний и ошибок применительно к почтенному возрасту обучаемых.

Агогические законы сущего и должного (норм и целей) предполагают необходимость уравновешивать активность с руководством активностью; обязательность принятия воспитания воспитуемым и совместного движения к совместно принятым целям по совместно уясненным путям; успех в преодолении посильных и нарастающих трудностей; а также – законы должной мотивации и закон "золотой середины" (недопустимость любой крайности в агогических процессах).

Плодотворность образовательных процессов зависит от акцентирования неоднозначности и неполноты знания.

"Образование морально лишь постольку, поскольку оно не является полностью определенным. Жизнь осуществляется в переходах и связанных с ними отношениях.

Фактор неясности или смутности может отрицаться в педагогике через утверждение, что целью образования является внедрение фундаментальных моральных ценностей. Исходя из джеймсовской концептуальной перспективы, это представляет собой неправильное использование слова «моральный», и фраза «фундаментальные моральные ценности» есть терминологическое противоречие.

Быть моральным — значит осуществлять тот или иной выбор, и некто делает выбор лишь в ситуации, которая смутна или неопределена,— в которой никакого единственного основания не существует, или, я бы сказал, оно нежелательно. Это не значит, что один выбор столь же хорош, как и другой, но что решение, какой выбор осуществить, не может быть алгоритмическим, по принципу «либо — либо». Есть хорошо и плохо обоснованные интерпретации того или иного частного

предмета в образовании, и, к сожалению, есть также интерпретации, которые претендуют на то, чтобы не быть интерпретациями, давая, как предполагается, моральный ответ. Более того, даже среди хорошо обоснованных интерпретаций иногда есть элемент индетерминизма.

Слишком часто мы в сфере образования забываем, и забывчивость по-прежнему остается главным грехом, что вселенная намного богаче, чем мы сознаем. Это не значит, что она не может быть понята, но, скорее, то, что любое ее объяснение является частичным и перспективным.

Как педагоги мы обязаны и сознавать, и делать очевидным, что наши интерпретации неясных, молчаливых предпосылок, которые мы имеем через выбор дисциплин, отбор курсового материала, структуру курсового расписания — каждая из них является нормативным решением, интерпретацией так называемых фактов под особым углом зрения.

Интерпретации, наряженные под факты, вдвойне опасны. Во-первых, как скорее подразумеваемые, чем явные, они индоктринируют и делают объектом манипулирования и учителя, и студента. Во-вторых, привилегированная позиция, претендующая на нейтральность, отсекает споры, препятствует критическому исследованию введенных предпосылок. В худшем случае, она может иметь результатом превращение коммунално/контрактного отношения учителя и учащегося в порочный патернализм" (У. Гевид. Понятие «смутности» в философии Уильяма Джеймса. Пер. с англ. Н. Н. Шульгина).

Что значит справляться с собственной амбивалентностью? — Обладать склонностью и способностью к упрочению продуктивной доминанты. Положительное действие является результатом относительно небольшого перевеса одного из полюсов амбивалентности.

"Одна из самых трудных, на первый взгляд, пожалуй, и недостижимых в чистом виде доминант, которые нам придется воспитать в себе, заключается в том, чтобы уметь подходить к встречным людям по возможности без абстракции, по возможности уметь слышать каждого человека, взять его во всей его конкретности независимо от своих теорий, предубеждений и предвзятостей. Нужно стать однажды на этот путь, поставить его решительно своей задачей, я бы теперь сказал, переключиться на эту определенную доминанту, а затем неуклонно воспитывать ее в себе, чтобы это пошло хоть в отдаленном будущем сравнительно гладко и легко; это совершенно необходимая грядущая задача человечества, в этом нельзя сомневаться. Человек ежечасно стоит на рубеже между своей теоретической абстракцией и вновь притекающей реальностью, — реальностью природы, во-первых, реальными человеческими лицами, во-вторых.

Так вот, — уметь не задерживаться на своей абстракции и во всякое время быть готовым предпочесть ей живую реальность, уметь конкретно подойти к каждому отдельному человеку, уметь войти в его скорлупу, зажечь его жизнью, понять его точки отправления, которые его определяют, понять его доминанты, стать на его точку зрения — вот задача. Я думаю, что настоящее счастье человечества, если говорить вообще о счастье (счастье, в сущности говоря, у нас скверное слово, оно говорит тоже о каком-то наименьшем действии, о покое, о каком-то уюте, не знаю еще о чем) как о грядущем состоянии, как о чем-то, к чему стоит стремиться коллективно и всеми нашими слагающими, то, конечно, оно будет возможно в самом деле только после того, как будущий человек сможет воспитать в себе эту способность переключения в жизнь другого человека, способность понимания ближайшего встречного человека, как конкретного, ничем не заменимого в природе, самобытного существа, одним словом, когда воспитается в каждом из нас доминанта на лицо другого. Скажут, что пока это только мечта. Ну пускай мечта будет все-таки поставлена. Человек — очень сильное существо: если он начинает серьезно

мечтать, то это значит, что рано или поздно мечта сбудется." (А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения).

Образцы и идеалы уравновешенности мы находим в истории. Так, о Марке Аврелии известно, что в нем были воспитаны сердечность и незлобивость; скромность и мужественность; простота образа жизни, далекая от всякой роскоши; неприхотливость, выносливость в трудах, несуетливость и стремление к самостоятельности в решении дел, невосприимчивость к клевете; нерасположение к пустякам, недоверие к рассказам чудотворцев и волшебников о заклинаниях, изгнании демонов и тому подобных вещах; старание вникнуть во все, что читал, не довольствуясь поверхностным взглядом; осмотрительность, стремление неуклонно руководствоваться разумом, оставаясь верным себе при невыносимой боли, потере ребенка и тяжелой болезни; сочетание настойчивости со снисходительностью; умение принимать от друзей услуги, не чувствуя себя вечно обязанным, но и не проявляя равнодушия; искусство методически находить и связывать между собою основополагающие правила жизни, не выказывать признаков гнева или какой-либо другой страсти, сочетать невозмутимость с самыми нежными почтительными привязанностями, пользоваться доброй славой, соблюдая благопристойность, накапливать знания, не выставляя их напоказ; стремление к улаживанию конфликтов, чистосердечная уважительность в отношении к своим учителям, желание воздать им хвалу; любовь к близким, любовь к истине и справедливости; самообладание, неподатливость чужим влияниям, бодрость в трудных обстоятельствах, уравновешенный характер, обходительность и чувство собственного достоинства, старательность в своевременном исполнении очередных дел; умение ни в чем не спешить и не медлить, не теряться, не предаваться унынию, не расточать излишние похвалы, вызывающие позднее гнев и подозрительность, а быть снисходительным, оказывать благодеяния, чуждаясь лжи, имея в виду непоправимость содеянного, а не запоздалые исправления; умение шутить, соблюдая благопристойность, не выказывая презрительного высокомерия, не считая себя выше окружающих; кротость и твердость в тщательно обдуманных решениях, отсутствие интереса к мнимым почестям, любовь к труду и старательность, внимание ко всем, кто может внести какое-либо общепольное предложение, неизменное воздаяние каждому по его достоинству, понимание того, где нужна строгость, а где мягкость; постоянство в отношениях с друзьями, самостоятельность во всем, ясный ум, предвидение событий, предусмотрительную распорядительность во всем, вплоть до мелочей, без тени кичливости своими способностями.

Всем тем, что делает жизнь легкой – а это судьба давала ему в изобилии, – он пользовался и скромно, и вместе с тем охотно, так что он спокойно брал то, что есть, и не нуждался в том, чего нет. Без всякой зависти уступал людям, в чем-либо выдающимся, будь то выразительная речь, исследование законов, или нравов, или еще что-нибудь. К нему подошло бы то, что рассказывают о Сократе – о его умении и воздерживаться и наслаждаться, в то время как большинство не в состоянии воздерживаться, не предаются наслаждениям. Он был стойким и в том и в другом.

Умственное воспитание начинается с воспитания интересов. "Острая неприязнь детей к школе сказывалась положительно. Их страстная ненависть к школьной системе ценностей была сама по себе системой. Генри ненавидел школу, потому что там его, затерянного в толпе других мальчиков, принуждали зубрить тьму вещей, которые нисколько его не интересовали. Мальчик испытывал отвращение к школе во всех ее проявлениях, с годами это чувство только усилилось. Время, проведенное в школе – от десяти до шестнадцати, – он считал потраченным впустую. ...Источником знаний оставались книги, и по мере того как книги Теккерея, Диккенса, Бульвера, Теннисона, Маколея, Карлейля выходили в свет, они тотчас заглатывались жадными читателями... Главное из того, что он выучил, он выучил именно тогда. (Генри



Адамс. Воспитание Генри Адамса. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Чтобы не поверить в ложь, не попасться на риторические уловки, надобно научить просить говорящего переформулировать сообщение так, чтобы двусмысленность уменьшилась или исчезла. См.: Н. В. Гладких. Ложь и двусмысленность: Российские комментарии к «Психологии лжи» Пола Экмана. (О книге Пола Экмана, профессора психологии Калифорнийского университета в Сан-Франциско, «Психология лжи» (СПб.: Питер, 2000). [http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy/06\\_01/Gladkih.htm](http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy/06_01/Gladkih.htm)

Умственное воспитание включает в себя искусство не быть обманутыми и не обманывать, в частности, и себя. Самое трудное – увидеть самообман, опирающийся на глубоко укоренившуюся привычку жить частичной истиной. Научиться говорить недвусмысленно о поступках, мыслях и намерениях. Своих и чужих. Себе и другим людям.

Научить человека достигать своего личного счастья не за счет других людей, что возможно в ходе договоров и компромиссов. Научить этому искусству – значит дать человеку возможность побеждать свою противоречивость неразрушительным путем.

## **О норме и нормализации как категориях агогики**

С содержательной точки зрения образование, воспитание, обучение есть деятельность агогов и учащихся по ознакомлению с нормами, по усвоению норм и подчинению им[1].

Процессуальная сторона воспитания, обучения, образования тоже тесно связана с нормами — педагогическими принципами, методами, приемами — и в целом составляет определенную систему.

В единстве своих содержательных и процессуальных аспектов агогика как нормативная наука и практика полностью находится в пространстве культурных норм даже в тех случаях, когда выходит за их рамки, например, при неправильном воспитании, ошибках, аномии или проступках учащихся. В этих ситуациях возвращение к норме, более полное ее усвоение или наказание за ее нарушение имеют место в соответствии с тем или иным социальным стандартом.

Агогический процесс, имеющий своим содержанием и средством нормы, можно считать процессом нормализации[2] — внедрения и поддержания культуры как метанормы, как образцов и типов культурных объектов и видов деятельности.

Агогика способствует воспроизведению и развитию установленных обществом норм, правил и характеристик в целях обеспечения безопасности личности и общества, здоровья и имущества, окружающей среды и качества жизни в соответствии с уровнем развития науки, техники и технологии. Миссия и оправдание существования педагогики — в профилактике и исправлении опасных (подчас катастрофических) отклонений от нормы в ее широком понимании.

Если социальный контроль устанавливает приемлемые образцы поведения и функционирования социальной системы в целом и приводит поведение взрослых людей, полноправных членов общества, в соответствие с ними, то эталонизация включает в себя педагогический аналог социального контроля применительно к потенциальным членам общества. Нормализация как категория педагогики имеет своим содержанием регулирование[3] в области воспитания, образования и обучения.

### ***Норма — сердцевина бытия и познания***

Мир законосообразен и может быть понят только как таковой. Стало быть, и ориентирование в мире, и понимание его норм — дело педагогики — соотнобразуется с его законами.

Нормы суть отражение закономерностей и потому закономерны сами.

В качестве руководящего начала, образца, эталона нормы необходимы, они пронизывают собой культуру и составляют ее основу.

Это сделал особенно ясным Хосе Ортега-и-Гасет, который справедливо утверждал, что не может быть речи об идеях и мнениях там, где нет общепризнанной высшей инстанции, которая бы ими ведала, нет системы норм, к которым можно было бы апеллировать.

Где нет норм, там нет и культуры. Когда все эти нормы, основные принципы разума и инстанции исчезают, исчезает и сама культура и настает варварство в точном значении этого слова.

Культура существует в виде симбиоза технологических норм, поведенческих ритуалов и обычаев, моральных и религиозных ценностей, мировоззренческих построений и целеполаганий. Цельность этой системе придает сумма объективированных продуктов культуры и ее «язык», т. е. относительно понятная в рамках данной культуры знаковая метасистема.

Любой язык, включая алгоритмический, невозможен без синтаксических норм и семантических определений.

В мышлении как отражении закономерного мира правят логические нормы.

Сама наука с определенной точки зрения есть система законов и (или) норм. Так, астрономия — знание о законах строения, развития и движения космических тел. Существуют нормы и процедуры научного исследования.

Развитие науки имеет свою логику. Так, основные положения классической механики суть нормы умозаключений. Например: природа всегда согласна сама с собой; поэтому должно приписывать те же причины того же рода проявлениям природы: дыханию людей и животных, падению камней в Европе и в Африке, свету кухонного очага и Солнца, отражению света на Земле и на планетах.

В экономике доказана необходимость политических «норм игры», их выработки и строгого соблюдения. Только такая постоянность обеспечивает условия для эффективной экономической деятельности.

Существуют законы искусства, например, каноны. Есть нормы герменевтики, толкований, интерпретаций.

Обычаи — совокупность неписаных норм поведения, сложившихся в обществе в результате их традиционного применения.

Узаконенные установления, признанный обязательным порядок типичны для юридических норм, нормы поведения, норм литературного языка, правил уличного движения.

Правило есть род закона, закономерность, когда оно сочетает в себе алгоритм действий и точно предсказанный результат. Например, отщепление воды от спиртов (правило А.М. Зайцева).

Игры, спорт абсолютно невозможны без правил.

Любой устав есть собрание норм, определяющих полномочия и порядок деятельности какой-либо организации.

Страшно себе представить, что было бы, если в строительстве не придерживались бы правил и норм.

Человек без политических и нравственных норм есть человек без чести. Он "должен быть готов на всякую мерзость, подлог, обман, грабеж, убийство и предательство. Ему разрешается быть предателем даже своих соумышленников и товарищей. Это ужасная теснина между умопомешательством и мошенничеством" (М.Н. Катков).

В основе норм лежит принцип, определяющий отношение к действительности, поведению и деятельности. Так, правила воспитания апеллируют к педагогическим принципам.

Для агогики в равной степени важны нормы сущего и нормы должного.

## **Норма сущего и норма должного**

**Норма сущего.** Ближайшим и непосредственным образом норма проявляет себя в нормальности.

Нормальность как общее, усредненное, соответствующее законам природы, или же издавна установившееся в обществе, служит единственной возможной базой для диагностики. Диапазон нормы позволяет рассматривать пограничные с девиацией случаи, равно как и сами отклонения от нормального.

Норму в ее диапазоне задает законосообразная природа. Ее отражают правила, законы в какой-либо отрасли знания.

Например, в биологии при стабилизирующем отборе отсекаются все сильные уклонения признаков, выживают особи, близкие по своим признакам к среднему их значению, нормальному для популяции. Такой отбор может поддерживать признак в течение миллионов лет.

Естественная (адаптационная) норма есть допустимые пределы структурных и функциональных изменений, при которых обеспечивается сохранность объекта и субъекта, не возникает препятствий для его развития.

Математическим выражением нормы сущего выступает кривая нормального распределения, обладающая мощной эвристической потенцией для педагогической диагностики, профилактики и терапии.

Номенклатура и диапазоны человеческих типов, характеров, стилей и образов жизни представляют собой содержание семиотики нормы.

Отклонения от нормы сущего — аномия, патология. Педагогика нуждается не только в семиотике нормы, но и в нозологии — номенклатуре и симптомокомплексах девиаций от нормы.

Соответствие норме сущего. Соответствующий норме, нормальный, — понятие, играющее выдающуюся роль в экзистенции, феноменологии и педагогических аспектах жизни.

Этот факт зафиксирован в естественном языке, в словоупотреблении. Сравните: "У больного нормальная температура". "Нормальная обстановка". "Как себя чувствуете? — Нормально!"

Соответствующий норме — значит здоровый, в частности, психически здоровый. Таково, в частности, нормальное развитие.

Нормальный — читай: обычный, непатологичный, типичный, благополучный, естественный, привычный, не странный, правильный. Уравновешенный. Не чрезмерный. Не деланный, непринужденный, искренний. Не уродливый, не безобразный (ср.: "уродливое воспитание", "уродливый вкус").

А также — не ущербный, достаточный (о характере, психике, мироощущении). Гармоничный, согласованный, стройный в сочетании звуков, красок, душевных сил, интересов. Слаженный. Без проблем, без крайностей, правильный, справедливый. Неподдельный, непритворный, открытый.

Норма как диапазон значений или уровней репрезентативна для группы и может применяться в качестве основы для сравнения индивидуальных случаев.

Но нельзя забывать, что нормальность как обычное состояние подвержена субъективным толкованиям и зависит от преобладания в статистическом множестве (в выборке). Если все пьют, то непьющий ненормален.

Кроме того, существуют и нормальные колебания. Например, колебания настроения, модальности чувств, отношений, поведения. Нормальность всегда есть характеристика, лежащая в *диапазоне* (в *пределах*) нормы. Один и тот же ребенок — и жертва систематических избиений дома или в школе, и тиран, и хулиган. Воспитуемый легко переходит от одной роли к другой.

Несоответствие н о р м е с у щ е г о. Антонимы нормы сущего: крайность, экстрим, отклонение, нарушение. Девиации могут быть полезными и вредными.

Новаторство, изобретения, открытия, технические новшества всегда вовлекают в себя нарушение устоявшихся норм. При этом они могут быть плодотворными. Более того, без них невозможен прогресс.

Полезные аберрации во многих случаях подлежат наказанию со стороны традиционалистов, почти так же, как и вредные отклонения — разрушительные. И полезные, и вредные новаторы суть "еретики" с вытекающими отсюда последствиями.

Вредные несоответствия норме сущего — это заболевания, соматические и психические расстройства, умственная отсталость и другие дисфункции, т. е. патология, ненормальность.

Второй класс вредных несоответствий норме сущего представляют собой разные виды неестественности. Это — экстравагантность, вычурность, капризы.

На пределах нормы, ее диапазона расположились пограничные случаи. Переход за границы нормы ведет к патологии и поэтому требует нозологической таксономии.

**Норма должного** представляет собой предписание и эталон, образец поведения или выполнения, который является типичным для группы или общества. Норма - правило поведения в определенной ситуации; форма регуляции поведения в биологических, технических, социальных системах. Например, норма веры как норма жизни. Или норма представительства — число депутатов, делегатов, представляющих установленное количество избирателей в выборных органах или на съездах, конференциях и т.п.

Соблюдение и несоблюдение нормы должного. Соблюдение норм обеспечивают предсказуемость жизни. Это — борьба с опасными случайностями.

Личные нормы должны проистекать из понимания сути вещей и дел (из понятий). У человека волевое отношение может определяться понятиями как общими и постоянными нормами и принципами действия. Человек может подчинять не только чувственные влечения, но и все свои желания идее, может из многих предстоящих действий выбирать то, которое соответствует принятому или решенному принципу деятельности. Способность к такому выбору и принципиальному решению есть бесспорный психологический факт, но с этим фактом связан трудный вопрос о свободе воли.

Есть и вредное соблюдение должного — догматизм. Нормы не должны становиться абсолютными догмами, принимаемыми за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах.

Виновное и невиновное нарушение норм должного. Человек, живущий вне закона и права, пользуется умственной силой во вред другим людям. Поэтому человек, лишенный добродетели, оказывается существом самым нечестивым и диким, низменным и в своих вкусовых позовах (Аристотель).

Вина предполагает моральную ответственность обидчиков. Вину нельзя вменить сумасшедшему, умственно отсталому. Чтобы возникла виновность, абсолютно необходимо сочетание 1) добровольности совершения деяния, 2) преднамеренной ошибки суждения, 3) вменяемости, достаточной для констатации опасной неосторожности, небрежности, легкомыслия или злого умысла.

Аномия - отсутствие и/или отрицание социальных норм - характеризуется Э. Дюркгеймом и Р. К. Мёртоном как разложение системы ценностей. Она выражается в отчужденности человека от общества, апатии, разочарованности в жизни.

Нарушение некоторых норм - преступление. Например, браконьерство есть нарушение норм охоты, рыболовства и других требований законодательства об охране животного мира.

В уголовном праве виновным в преступлении признается лицо, совершившее

деяние умышленно или по неосторожности.

Преступлением, совершенным умышленно, признается деяние, совершенное с прямым или косвенным умыслом. Преступление признается совершенным с косвенным умыслом, если лицо осознавало общественную опасность своих действий (бездействия), предвидело возможность наступления общественно опасных последствий, не желало, но сознательно допускало эти последствия либо относилось к ним безразлично.

Преступлением, совершенным по неосторожности, признается деяние, совершенное по легкомыслию или небрежности.

Вина и чувство вины играют важную роль в индивидуальной и общественной жизни. На всем существовании человека и жизни общества лежит печать той или иной трактовки вины и ее последствий. Это - постоянный процесс, притом двусторонний. Непрерывно подпитываемый извне и интериоризованный (самовоспитание, чувство вины, муки совести, стремление к искуплению, самоправедность и т. д.), он присутствует в каждодневности детского сада, классной комнаты, зала суда, исповеди и церковного отпевания.

*Наказание* - мщение. Классическая трагедия Лопе де Вега «Наказание - не мщение» (1631) как раз ясно показывает, что ближайшая цель мести - наказание, а наказания - месть.

Уголовный закон всех времен и народов исходит из идеи устрашения наказанием. Но устрашение рождает устрашение, то есть террор и терроризм. Общество пользуется страхом для достижения своих целей. Террористы тоже пользуются страхом для достижения своих целей. Цели разные, а средства их достижения одинаковые. Преступники запугивают общество, а общество запугивает преступников. Обе враждующие стороны соревнуются в степени ужаса, который они сеют в стане противников.

## **Агогические аспекты нормы**

*Непроизвольное усвоение норм.* Подражание - основной механизм интериоризации нормы новым жителем Земли.

Усваивая нормы языка, мышления, поведения, малый ребенок непроизвольно знакомится с необходимыми условиями жизни. Правила детских игр служат ознакомлению его с нормами и их соблюдением. Нарушение игровых норм - первый опыт ребенка в обмане, хитрости и т. п.

*Норма как содержание образования и воспитания.* В педагогике норма есть соответствие наиболее здоровому типу роста и развития, соотносённому с целями образования.

Нормы суть основное содержание образования, обучения и воспитания. Многие из них становятся предметом преподавания и изучения. Образованность, воспитанность - знание норм, правил и умение соответствовать им.

Знание основ наук и применение их на практике сводится к усвоению норм: законов, обобщений на уровне факта, принципов, правил. Например, орфография есть нормы написания слов и их форм, а также само нормализованное написание.

Хорошими считаются плоды педагогики, которые укладываются в диапазоны нормы, не выходят за ее пределы.

Педагогическая гигиена, во-первых, включает в себя профилактику - предотвращение серьезных отклонений от нормы, во-вторых, основана на поддержании и упрочении собственных результатов.

Природа воспитания и обучения такова, что профилактика пронизывает собой все педагогические воздействия. Сообразно целям гигиены во многом определены архитектура и интерьер школьных помещений. Профилактика ошибок заложена в устройство педагогической среды, провоцирующей активность ребенка.

В целях профилактики, а не только исправления действий воспитанников осуществляется педагогическое вмешательство в их жизнь. Педагогическая гигиена предотвращает педагогические «заболевания», например неуспеваемость.

Задачей воспитания, в частности, является предупреждение преступного образа мыслей и опасных деяний.

*Обучение и воспитание как преднамеренное и целенаправленное усвоение норм.* Цели образования и воспитания сами выступают как нормы. Операциональную форму они приобретают в случае создания таксономии целей. Отчасти последние носят технологический характер, когда они тщательно продуманы и включены в систему «результатов» обучения в структуре стандартов, «характеристик выпускника» и т. п.

В обучении усвоение означает понимание, запоминание и умение применить усвоенные нормы в нужном случае.

Конкретная цель и средство образования заключаются, по мысли Песталоцци и Фихте, в том, чтобы подчинить формы обучения тем законам, по которым человеческое познание поднимается от чувственного созерцания к ясным понятиям.

В воспитании усвоить - это значит сделать свойственным, привычным для себя. Воспитательно прочное знание принципов (а не одних фактов), и упражнение в применении этих принципов приводят к решению жизненных задач. Отсюда - педагогическое требование дедукции, критики и обобщения.

Велика роль спорта как школы жизни. Нормы состязаний являют собой сущность, ядро и исходные положения спорта.

Спорт - единоборство по определенным правилам. Без них, например, бокс есть просто драка. Честный спорт учит соревноваться, конкурировать по правилам, достойно выигрывать и проигрывать.

Основной метод обучения нормам - одобрение и неодобрение учителя или воспитателя, чаще всего в форме «правильно - неправильно».

Неусвоение нормы

*Ошибка.* Сократ ясно показал, что никто не ошибается преднамеренно. Человеку свойственно ошибаться.

Исправляя ученические ошибки, наставник приводит воспитуемого в соответствие с нормами. И здесь профилактика эффективнее терапии: лучше предупреждать ошибки, чем исправлять уже совершенные.

*Вина.* Категории вины и наказания неотъемлемы от воспитания как следования нормам, как коррекции отклонений от них.

В категориях вины и ее искупления усваиваются понятия добра и зла. Институт педагогической власти основан на этих категориях. Профессии воспитателя и учителя воплощают в себе и реализуют эти категории в их различном содержании и сочетании.

*Наказание.* Наказание столь же причастно к осуществлению закона, сколько и к инструментарию образования или воспитания.

Архетип наказания проявляется в его спонтанности: ребенок, ударившись о предмет, желает наказать его и бьет его. Дать сдачи - психическая разрядка, кажущееся уменьшение боли, обиды. Почему же разрядка? Возможно, ответный удар согласуется с какими-то древними мотивами самозащиты как проявления имманентной интенции самосохранения.

Но важно принять во внимание, что в первые месяцы жизни дитя может незаметно для себя присвоить элементы агрессивности. Если младенца никто никогда, даже в шутку, не ударил, не сделал даже вида, что бьет, ему в голову не придет «идея битья». Если же он хоть раз столкнулся с какими бы то ни было шлепками, он непременно «даст сдачи» и будет убежден, что это в порядке вещей.

Роль принуждения, насилия, устрашения в практике широкого воспитания очень

велика: «Сейчас ты у меня получишь!»; «Вот расскажу папе - он тебе покажет!»; «Не смей с ней дружить - будешь наказана!» И т. п.

Весьма разнообразны модификации подобных диалогов. Действительность воспитания насыщена запретами и их нарушениями, наказаниями и наказаниями, большими и малыми провинностями с их более или менее тягостными последствиями.

Репрессивная педагогика порождает героизацию нарушителя норм - осмелившегося преступить нормы, нарушение коих запрещено под страхом наказания, - как преодолевшего страх. Романтизация бунта - неизбежное следствие запретов, гарантом соблюдения которых выступает страх.

Родители, виновные в оскорбительном и негуманном обращении с детьми, обычно сами жестоко наказывались в детстве и страдали от дефицита любви к себе.

Для отстающего ученика, страдающего, как правило, от чувства неполноценности, нерешенная задача - это не вызов и не возможность проявить свои способности, а угроза унижения, угроза наказания и т. п.

*Паракриминал.* В детской среде обнаруживаются аналоги «взрослых» преступлений, смягченные образчики «законов» уголовного мира. Здесь бесстыдно наживаются на человеческом горе, здесь слабостью считается дефицит жестокости, а с нарушившими неписанные бандитские нормы расправляются по жестокому уставу. Причина же детского паракриминала, как и взрослой преступности, на наш взгляд, кроется в паразитизме.

[1] Норма здесь синонимична стандарту, эталону, образцу, правилу, закону, ценности, заповеди, регулятиву, установленному факту, типу, характеристикам и ограничениям, действительным в известной социальной системе и форме общественного сознания.

[2] Нормализация — подчинение норме (например, отношения), единству, уменьшение различия. Нормализоваться — стать нормальным, войти в норму.

[3] Регулирование (*здесь*) — форма целенаправленных управляющих воздействий, ориентированных на развитие субъекта и на поддержание равновесия в субъекте посредством норм, правил, целей, связей и др.

## Внимание как категория агогики

### 1. Экзистенциальная семантика внимания

#### В детстве и отрочестве

*Новорожденный и младенец* привлекает внимание к своим нуждам криком. За внимание к себе важных взрослых, т. е. за заботу о себе и проявление любви новые жильцы земли активно борются.

Самые ранние проявления этой борьбы специально изучала Мелани Кляйн, особенно в книге "Зависть и благодарность" (*Envy and Gratitude: Melanie Klein's writings from 1946 until 1960, including two papers published posthumously*. London: Virago Press Limited, 1990). Именно борьба за внимание к себе рассматривается здесь как конфликт, который в свою очередь имеет долгосрочные последствия в поведении и судьбе растущего человека.

Кляйн ясно показала, что тревожность новорожденных уравнивает только улыбка матери, ее руки, ее голос, ее внимание к его потребностям. Наблюдения над поведением и реакциями младенцев заставляют предполагать, что для наиболее уравновешенных детей важна даже не столько личность матери, сколько внимание, которое ему уделяет ухаживающий за ним взрослый. Многим детям невыносимо

оставление их в одиночестве, и они постоянно требуют удовлетворения своей тревоги вниманием к себе.

Своевременное и доброе внимание матери или ее субституту необходимо младенцу для установления доверия к доброкачественному и надежному, стабильному субъекту внешнего мира, стало быть, и к миру в целом.

Дефицит внимания к ребенку в младенчестве коррелирует с некоторыми его будущими трудностями, например, с навязчивой нуждой в компании, со страхом одиночества; может вызывать нестабильные и непрочные субъект-объектные отношения, которые обычно описывают как беспорядочность, неразборчивость в знакомствах, связях и т. п.

Кляйн показала, что равнодушное, безразличное, апатичное отношение растущего ребенка к окружающему миру следует отличать от поведения действительно довольного, удовлетворенного вниманием младенца, который по временам настоятельно требует внимания к себе, плачет при затруднениях, выказывает интерес к людям и признаки удовольствия в их компании, но в других случаях может быть вполне счастлив и сам по себе. Такой ребенок обрел чувство безопасности по отношению к внешним и внутренним объектам; он может снести временное отсутствие матери без тревоги потому, что образ хорошей, надежной матери уже им довольно прочно интериоризован.

К середине первого года жизни депрессивные состояния ребенка, проявляющиеся в усилении капризности, внезапных приступах гнева, большем страхе перед незнакомцами, сочетаются с усилением потребности во внимании.

Усиленную потребность во внимании и общении проявляют отнимаемые от груди дети. И в этом случае определяющую роль в становлении здоровой или ранимой психики ребенка играет поведение матери: любящее внимание и время, уделяемое ею для помощи ему, помогают дитя справиться как с депрессивностью, так и с лишением питания грудью.

Сложная по формам игра внимания и борьбы за него разыгрывается между братьями и сестрами, равно как и между их взрослыми воспитателями. И это составляет ясно обозримую важную часть их жизни.

Четырехлетнему мальчику сообщают, что у него скоро родится сестренка. Хмуро выслушав маму с папой, сынок спрашивает: «А что, разве вам мало меня?». Другой мальчик хочет узнать, почему у мамы такой большой живот. Когда ему объясняют, что там растет ребеночек, который скоро появится на свет, малыш заявляет: «Я его съем». Трехлетняя девочка навещает маму в роддоме. При виде колыбели, в которой лежит ее новорожденный братишка, девочка отворачивается. Родители заняты беседой друг с другом. Тем временем девочка берет со стола яблоко, подбрасывает его вверх и ловит. Еще раз бросает вверх и ловит. Наконец, бросает его в третий раз, но уже не ловит – яблоко падет в колыбельку рядом с головкой новорожденного.

Такого рода «проказы» и произвольные изъявления чувств, которые родители обычно склонны приписывать случаю и детской неосторожности, – явление не такое уж редкое. И сколько бы дети ни просили родителей завести им братика или сестренку, не стоит обманываться и думать, что с появлением нового малыша в семейных отношениях воцарятся гармония и согласие, – детям хочется поиграть в «дочки-матери» с живой куклой, но едва ли они отдадут себе отчет в том, что эта «кукла» будет всерьез соперничать с ними в борьбе за родительское внимание и заботу (Ута Хеншель. *ГЕО*. 1999, № 3).

Зависть к малышу и желание быть на его месте не осознается детьми.

Дети могут испытывать чувство ревности по отношению к больному, приковавшему к себе внимание всех членов семьи. Часто дети испытывают по отношению к больному ребенку амбивалентное чувство ревности, жалости и гнева,



после его смерти – чувство вины.

Ревность возникает в отношениях детей как стремление привлечь к себе внимание близких взрослых – от соревновательных тенденций в борьбе за любовь до стремления занять центральное место в семейной иерархии, превзойти другого ребенка.

При небольшой разнице в возрасте между детьми старший ребенок выражает ревность к младшему при ощущении, что мать уделяет больше внимания младшему. Младший ребенок испытывает ревность к старшему, когда старшего ставят в пример младшему; младшего наказывают чаще, чем старшего, как инициатора детских ссор и т.д.

Амбивалентность испытываемых чувств ребенка к матери препятствует потребности хорошего отношения к самому себе. Ребенок становится одновременно и робким, и то же время агрессивным, тревожным, находящимся в постоянном конфликте с самим собой и окружающим миром (М. В. Покатаева. *Детские взаимоотношения в контексте теории привязанности*).

Чем больше рождается младших детей, тем дальше первенец отодвигается от внимания родителей. Старший может стремиться сохранить главенствующее положение трудной ценой. Он прекрасно учится, берет на себя решение взрослых проблем, например зарабатывает деньги для семьи. А если ему не удастся сохранить первенство, впадает в другую крайность – бросает школу и учебу, отравляет жизнь родителям скверным поведением (Ольга Викторова, *Рунет*, 22.4.2006).

Стремление привлечь к себе внимание часто ведет к конфликтному поведению ребенка. Ребенок использует асоциальное поведение потому, что на плохое поведение взрослые всегда обращают внимание.

Если ребенок не получает нужного количества внимания, которое ему так необходимо для нормального самочувствия, то он находит свой способ его получить – это непослушание. При этом родители то и дело отрываются от своих дел, одаривая ребенка замечаниями, оскорблениями, подзатыльниками. Нельзя сказать, что это приятно, но для ребенка лучше такое внимание, чем никакого.

Современный педагог и психолог С. В. Кульневич показал, что поведенческие проявления детей типа медлительности, демонстративного неповиновения, нарочитого заикани, эмоциональных взрывов и т. п. суть стереотипный комплекс "боевых действий" в борьбе со взрослыми, к которым дети прибегают, чтобы привлечь к себе внимание.

Чтобы приковать к себе больше внимания родителей, ребенок иногда придумывает самые вычурные способы, вплоть до угроз самоубийства.

Неспособность ребенка продуктивно выразить свои чувства может привести к заболеванию и потере отношений с другими.

Так, детям, реализующим мазохистские фантазии, в школе удастся быть наказываемыми чаще и/или строже, чем другим. Они провоцируют учителей своим дерзким или агрессивным поведением, или явно не справляясь со своим заданием, или же устраивая так, что все их маленькие оплошности, обычно не замечаемые, оказываются обнаруженными. Они навлекают на себя нелюбовь одноклассников до такой степени, что становятся мишенью для их нападков и даже преследований.

В школах нередко можно видеть, как такой ребенок, задыхаясь, бежит домой, а за ним несется толпа преследователей. В школах - интернатах такого ребенка могут тайно запугивать или терроризировать в ночное время.

Дурное обращение может исходить от одного учителя или особенно сильного и активного сверстника, или же быть более диффузно распределено среди преподавателей и группы детей (Анна Фрейд. *Теория и практика детского психоанализа. Том 2. Отыгрывание фантазии как источник социальной*

дезадаптации).

И это их цель – они обратили на себя внимание!

Некоторые дети успешно привлекают к себе внимание всего класса отличным исполнением заданий, успешностью в играх, героическим поведением разного рода, таким, как противостояние учителю, борьба с преследователями, защита слабых, демонстрацией безразличия к опасности, боли, наказанию. Чтобы быть в классе героем, ребенок играет роль дурачка, вызывает насмешки вместо восхищения и таким образом привлекает к себе внимание столь же эффективно, хотя и в отрицательной форме.

Под давлением этих фантазий, при любых обстоятельствах ребенок должен отличиться какой угодно ценой. Его интерес в первую очередь состоит в том, чтобы быть заметным, а деятельность, помогающая ему достичь этой цели, лишь вторична для него. (Анна Фрейд. *Теория и практика детского психоанализа. Том 2.*

*Отыгрывание фантазии как источник социальной дезадаптации).*

Внимание к себе нужно растущему человеку как способ самоутверждения. И здесь на авансцену детской жизни выходит борьба за внимание сверстников, не только взрослых. Так, готовность подростка воспользоваться случаем и утвердить себя среди сверстников в удобной для этого ситуации практически постоянна.

Самоутверждение, в свою очередь, связано с самооценкой. Она отражает уверенность человека в своих силах, его самоуважение и адекватность происходящему. Заниженная самооценка приводит к “выученной беспомощности” – человек заранее опускает руки перед трудностями и проблемами, поскольку “все равно ни на что не способен”. Завышенная самооценка чревата чрезмерными претензиями на внимание к своей персоне и опрометчивым решениям.

Молодые люди делают все, от них зависящее, чтобы обратить на себя внимание сверстников и участников референтной группы.

Компенсация как цель и результат борьбы детей и взрослых за внимание. Дети и взрослые добиваются внимания к себе, то есть доказательств своей значимости, противоположными способами – созидательными и разрушительными. Физически слабый ребенок упорными тренировками добивается больших успехов в спорте. Но ничуть не хуже компенсировать физические недостатки острым интеллектом: пусть слабый, зато умный.

Комплекс неполноценности есть у каждого. Как правило, мужчины небольшого роста хотят быть заметными. Девочку в школе дразнили за высокий рост и худобу – теперь она зарабатывает деньги своей внешностью, доказав всем, и себе в первую очередь, что красива. Застенчивый до обморока мальчик становится известным журналистом, особо прославившись умением общаться с капризными знаменитостями.

Существует порочный путь компенсации – шантаж окружающих своими болезнями, чтобы вызывать сочувствие и получать поблажки. Точно так же взрослый, спасаясь от внутренних страхов, или занимается социальной работой, опекая бедных и больных, или входит в криминальную группировку, заставляя кого-то бояться себя еще больше, чем он боится других.

Потребность во внимании к себе проявляется и в корыстном поведении, когда субъект льстит нужному ему человеку, втирается к нему в доверие, например, подлаживается к учителю, заискивает перед начальником и т. п.

Борьба взрослых за внимание ребенка. “По временам краска гнева опять приливал к лицу и вискам молодой женщины: она чувствовала, что в борьбе из-за внимания ее ребенка она стала с этим мужиком на одну арену, на равной ноге, и он, “хлоп”, победил” (В. Г. Короленко. *Слепой музыкант*).

Плохо ситуация складывается тогда, когда все взрослые в семье конкурируют в борьбе за внимание единственного ребенка, отказываясь от своих собственных

интересов и все подчиняя только его потребностям – так можно вырастить эгоиста, манипулирующего людьми в личных интересах.

## **В молодости и зрелости**

"Язык" внимания, довольной сложный и тонкий, пронизывает всю жизнь взрослого человека.

Внимание как знак социального положения. На эту тему у А. С. Пушкина значится: "Маша не обратила никакого внимания на молодого француза, воспитанная в аристократических предрассудках, учитель был для нее род слуги или мастерового, а слуга или мастеровой не казался ей мужчиною.

/Потом только/... Она увидела, что храбрость и гордое самолюбие не исключительно принадлежат одному сословию - и с тех пор стала оказывать молодому учителю уважение, которое час от часу становилось внимательнее." (Дубровский).

У Маргарет Митчелл читаем: "Она знала, что достоинство не позволяет белым господам обращать хоть малейшее внимание на воркотню черных слуг, и чтобы не уронить своего достоинства, они должны делать вид, будто ничего не слышат, как бы громко она ни разворчалась, едва ступив на порог. Это спасало ее от возможности получить нагоняй и в то же время позволяло вполне недвусмысленно высказывать свое мнение." (Унесенные ветром).

Внимание как знак симпатии, сочувствия, доброжелательства, высокой оценки. Е. А. Баратынский писал: "Благодарю тебя за письмо, милый Пушкин: оно меня очень обрадовало, ибо я очень дорожу твоим воспоминанием. Внимание твое к моим рифмованным безделкам заставило бы меня много думать о их достоинстве, ежели б я не знал, что ты столько же любезен в своих письмах, сколько высок и трогателен в своих стихотворных произведениях." (Переписка. 1825 г.)

У А. С. Пушкина находим сходные признания: "Давно об ней воспоминаю / Ношу в сердечной глубине, / Ее минутное вниманье / Отрадой долго было мне. / Твердил я стих обвороченный, / Мой стих, унынья звук живой, / Так мило ею повторенный, / Замечанный ее душой." (Кн. М. А. Голицыной).

"Благодарю тебя душою умиленной. / Вниманья слабого предмет уединенный, / К доброжелательству досель я не привык - / И странен мне его приветливый язык." (Ответ анониму).

Внимание как заинтересованная критика. Даже резко отрицательное суждение о человеке, прямое, нелицеприятное указание на его недостатки высоко ставится им, если этот критик занимает одно из первых мест в его референтной группе. Так, у Анны Ахматовой читаем: "От других мне хвала – что зола. / От тебя и хула – похвала." (Двустиие).

Один из героев Торнтон Уайлдера благодарит за критику любимую им девушку: "Ты заметила меня. Ты разбиралась во мне. Пусть ты отвераешь меня, но ты не была равнодушной ко мне!" (Наш городок).

Умственная жизнь невозможна без серьезной, т. е. внимательной критики и дискуссии. Неудивительно, что человек мысли высоко ценит честное обсуждение своих идей и стремится к оценке достижений других людей.

Так, А. С. Пушкин усматривал в несогласии с собой великого человека предмет законной гордости, хотя из скромности обозначенной в скобках: "Один из великих наших сограждан сказал однажды мне (он удостоивал меня своего внимания и часто оспаривал мои мнения), что если у нас была бы свобода книгопечатания, то он с женой и детьми уехал бы в Константинополь. Всё имеет свою злую сторону – и неуважение к чести граждан и удобность клеветы суть одни из главнейших невыгод

свободы тиснения." (*Опыт отражения некоторых нелитературных обвинений*).

Психологические обертоны внимания. Весьма существенно различается внимание благосклонное и неблагосклонное, одобрительное и нет, строгое, мудрое, справедливое, оправданное, заслуженное, подобострастное, всеобщее и т. д.

Так, у А. С. Пушкина значит: "Несколько дам оборотили взоры на некрасивую девушку, написавшую тему по приказанию своей матери. Бедная девушка заметила это неблагосклонное внимание, и так смутилась, что слезы повисли на ее ресницах..." (*Египетские ночи*).

В качестве заботливого отношения, участия, расположения, интереса внимание бывает: большое, человеческое, (не)достаточное, особое, исключительное, постоянное, повседневное, неустанное, дружеское, сердечное, подчеркнутое, излишнее, лестное и т. д. Например, "... но я устыдился бы писать сатиры на прославленного Полководца, ласково принявшего меня под сень своего шатра и находившего время посреди своих великих забот оказывать мне лестное внимание." (А. С. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*).

Оказать внимание – принести добро, помочь: "Она благодарила графа за его внимание к бедным вдовам, и хвалила обхождение русских." (А. С. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*).

Принимать во внимание – учитывать, не упускать из виду, делать поправку на некие обстоятельства. Например: "...приговорить к высшей мере наказания; но, принимая во внимание безупречное прошлое, заменить десятью годами; принимая во внимание чистосердечное раскаяние, сократить срок наполовину; применяя амнистию, приговор считать условным" (журн. "Заноза").

Обратить внимание может означать "придирчиво и подозрительно контролировать" или даже "серьезно воспротивиться". Сравнить: "Зачем Екатерина не совершила сего важного плана в начале фр.<анцузской> рев.<олюции>, когда Европа не могла обратить деятельного внимания на воинские наши предприятия, а изнуренная Турция нам упорствовать?" (А. С. Пушкин. *О прозе*).

Внимательный – это также ласковый, добродушный, благосклонный, добрый, любезный, любящий, обходительный, обязательный, приветливый, радушный, участливый, нежный, человеколюбивый. И, кроме того, – заботливый, исправный, прилежный, рачительный, ревностный, старательный, тщательный, усердный, хлопотливый, кропотливый, аккуратный, запасливый, короче, – недремлющее (недреманное) око.

Внимание как любовь. Природе человека свойственно искать внимания, желать, добиваться, привлекать внимание и пр. Например: "Самолюбивые мечты, / Утехи юности безумной! / И я, средь бури жизни шумной / Искал вниманья красоты. / Глаза прелестные читали / Меня с улыбкою любви: / Уста волшебные шептали / Мне звуки сладкие мои..." (А. С. Пушкин. *Разговор книгопродавца с поэтом*).

Внимание принимает непосредственное участие в любовной игре. Так, у Пушкина значит: "Богами вам еще даны / Златые дни, златые ночи, / И томных дев устремлены / На вас внимательные очи. (*Друзьям*).

"Сначала косвенно-внимательные взоры, / Потом слов несколько, потом и разговоры, / А там и дружный смех, и песни вечерком, / И вальсы резвые, и шопот за столом, / И взоры томные, и ветреные речи, / На узкой лестнице замедленные встречи..." (*Зима. Что делать нам в деревне?*).

Внимание есть прелюдия и ворота любви как страсти. Так, у А. С. Пушкина читаем: "И всё мне дико, мрачно стало: / Родная куца, тень дубров, / Веселы игры пастухов - / Ничто тоски не утешало. / В уныньи сердце сохло, вяло. / И наконец задумал я / Оставить финские поля; / Морей неверные пучины / С дружиной братской переплыть, / И бранной славой заслужить / Вниманье гордое Наины." (*Руслан и Людмила*).

Маргарет Митчелл: "Впервые за всю жизнь близнецы разошлись во вкусах, и Брента злило, что его брат оказывает внимание девушке, ничем, по его мнению, не примечательной.

А потом, прошлым летом, на политическом митинге в дубовой роще возле Джонсборо внимание обоих внезапно привлекла к себе Скарлетт О'Хара. Они дружили с ней не первый год, и еще со школьных лет она была неизменной участницей всех их детских проказ, так как скакала верхом и лазила по деревьям почти столь же ловко, как они. А теперь, к полному их изумлению, внезапно превратилась в настоящую молодую леди, и притом прелестнейшую из всех живущих на земле.

Они так и не нашли ответа на этот вопрос, а секрет состоял в том, что в тот день Скарлетт сама решила привлечь к себе их внимание. Знать, что кто-то влюблен не в нее, а в другую девушку, всегда было для Скарлетт сущей мукой, и видеть Стюарта возле Индии Уилкс оказалось для этой маленькой хищницы совершенно непереносимым. Не удовольствовавшись одним Стюартом, она решила заодно пленить и Брента и проделала это с таким искусством, что ошеломила обоих.

... Теперь ей казалось странным, что Эшли, вместе с которым она росла, никогда прежде не привлекал к себе ее внимания. Он появлялся и исчезал, ни на минуту не занимая собой ее мысли. И так было до того памятного дня, два года назад, когда он, возвратясь домой после своего трехгодичного путешествия по Европе, приехал к ним с визитом, и она полюбила его. Вот так вдруг полюбила, и все!

Она была почти на голову выше своего горячего, вспыльчивого коротышки-супруга, но спокойная грация движений, приковывая к себе внимание, заставляла забывать про ее высокий рост.

... По этой и многим другим причинам семья Джералда не почла нужным рассматривать трагический исход вышеупомянутой ссоры как нечто заслуживающее серьезного внимания -- помимо, разумеется, того, что он мог повлечь за собой серьезные последствия для них.

Она очаровала его сразу, несмотря на странное, казалось бы, для пятнадцатилетней девушки отсутствие резвости и молчаливость. И была в ее лице какая-то затаенная боль, так разбередившая ему душу, что ни к одному живому существу на свете он еще не проявлял столь участливого внимания.

... Она не оставит без внимания ни одного из возможных претендентов на ее руку, начиная от рыжеусого перестарка Фрэнка Кеннеди, ухажера Сьюлин, и кончая тихим, скромным, застенчивым, как девушка, Чарлзом Гамильтоном, братом Мелани. Все они будут виться вокруг нее, как пчелы вокруг цветка, и, само собой разумеется, Эшли покинет Мелани и присоединится к свите ее поклонников. Тогда она как-нибудь улучит минутку, чтобы остаться с ним наедине.

Иной раз она спорила с Эшли и позволяла себе открыто высказывать свое мнение. Что, если это, а также ее пристрастие к далеким прогулкам пешком или верхом оттолкнуло от нее Эшли и заставило обратить внимание на хрупкую Мелани? Быть может, поведи она себя по-другому...

Обычно она не уделяла ему внимания, ограничиваясь какой-нибудь вскользь брошенной вежливой фразой, и он был ошеломлен, когда, сияя обворожительной улыбкой, она протянула ему обе руки." (*Унесенные ветром*).

Внимание высших сил как условие и содержание бытия. Базальная человеческая потребность во внимании авторитетных для человека, законных, судящих, по характеру и сущности – родительских сил – к своей личности и судьбе не может не лежать в фундаменте любой и всякой веры. Через каждую форму анимизма, мифологии, магии, религии, астрологии, спиритуализма и т. п. проходит стержнем неутолимое желание быть объектом внимания со стороны равнодушных сил природы и/или сил, управляющих миром.

Ту же надобность мы обнаруживаем в сердцевине поэтической метафоры, делающей природные явления наблюдателями, участниками, – главное же, сопереживающими людям. Например: "О, что так громко стонет лес, / Не может скрыть печали, / Ветвями клонится к земле, / И птицы замолчали?" (*Народная песня*).

Надежда человека на участие мироздания в его судьбе неразрывно связана с его неутоленной заботой о бессмертии чувств и сознания, о продолжении собственного участия в жизни оставшегося после него мира.

Человек и страшится сужающего внимания к себе, и надеется на свою способность внимать миру после своей кончины.

Внимание высших сил к себе необходимо для молитвы (просьбы).

В высшей степени желательное внимание мира к себе выступает как преодоление и избежание экзистенциальной пустоты. И пусть это будет строгое, даже наказующее внимание, но не равнодушие мироздания. Суровость мира для большинства людей более переносима, чем ощущение брошенности, одиночества.

Желательность для субъекта внимания и своего, и к себе практически неизбывна для него на всем протяжении земного существования.

## **Блага обладания вниманием**

Человеку очень трудно жить без внимания мира к себе, но и его внимание к миру играет существенную роль в социальном и индивидуальном бытии.

Множество человеческих достоинств и совершенств принципиально невозможны без владения им своим вниманием, т. е. в определяющей степени зависят от *внимательности*. Так, человек, обладающий сильным и гибким вниманием, одновременно, как правило, характеризуются еще и в качестве аккуратного, бдительного, бережного, дальновидного, осматрительного, предусмотрительного, умелого и даже умного.

Внимательный человек способен: предостерегать, предупреждать об опасности, указывать на опасность; сохранять в целостности; предусматривать, предвидеть, помнить, догадываться, быть сметливым и заботливым.

Через внимание мы способны управлять нашими страстями. Спиноза придавал, так же, как и Руссо, огромное значение этому применению внимания. «Если мы, – говорит Спиноза в своей "Этике", – станем часто думать о несправедливости, свойственной людям, и о том, что лучшее средство победить ненависть вовсе не ненависть, а любовь и великодушие, то между образом несправедливости и этим правилом установится такая связь, что как только нам будет сделана несправедливость, так и это правило предстанет нашему уму».

Ж. Ж. Руссо властью над вниманием и через него над воображением доказывает возможность управлять нашими склонностями.

Однако же, эта борьба со страстью, увлекающей наше внимание на ту или другую дорогу, – нелегка (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Власть над вниманием тесно связана, с одной стороны, вообще с силой воли, а с другой – с здоровым состоянием нервного организма: расстроенный или сильно раздраженный нервный организм – такой враг произвольного внимания, с которым не может всегда справиться и сильная воля.

Для человека быть в состоянии произвольно сосредоточивать свое внимание на той или другой стороне предмета, на том или другом члене создаваемой ассоциации очень важно. В этом именно состоит наша власть над воображением, от которой столь многое зависит в жизни и в нравственности (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

В повседневной жизни произвольные формы волевого внимания встречаются нечасто. Теодюль Рибо говорил о том, как редко и на какой короткий срок оно

появляется. Александр Бэн что таково внимание в школе и армии – внимание из-под палки (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Внимание как профессиональное требование. В ряде профессий, связанных с осмыслением большого количества информации и общением, внимание является деловым качеством, имманентным их практикованию. Поэтому способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (например, знаковом) материале, равно как и хорошая переключаемость и распределение внимания входит в число немногих важнейших профессиональных требований к корректорам, программистам, телефонистам и др.

Умение переключать и концентрировать внимание, наблюдательность ожидается от радиомеханика, фотографа, автослесаря, водителя и т. д.

Здесь с вниманием сближается понятие долга, обязанности. У А. С. Пушкина сочувственно описывается скучный долг внимания как профессиональная обязанность цензора: "Так, цензор мученик: порой захочет он / Ум чтеньем освежить; Руссо, Вольтер, Бюфон, / Державин, Карамзин манят его желанье, / А должен посвятить бесплодное вниманье / На бредни новые какого-то враля, / Которому досуг петь рощи да поля, / Да связь утрата в них, ищи ее с начала, / Или вымарывай из тощего журнала / Насмешки грубые и площадную брань, / Учтивых остряков затейливую дань. (*Послание цензору*).

Клиническая наблюдательность есть не что иное, как внимание к больному. Адекватно оценить выражение лица и глаз, мимику, голосовые интонации, понимание речи и качество произносимых слов, ориентировку, спонтанные движения, четкость выполнения инструкций, поведенческие реакции, эмоциональное состояние, т. е. все, что характеризует личность, улавливая при этом любые отклонения, связанные с заболеванием, преморбидом и возрастом, способно только непосредственное наблюдение обследуемого врачом. Когда общению с больным уделяется достаточное время, его смотрят в динамике и с пониманием внимают его переживаниям (*Медицинская газета*, № 94 - 2 декабря 2005 г.).

## **Опасности дефицита внимания**

Невнимательный человек – рассеянный, ветреный, опрометчивый; беззаботный, неосторожный, легкомысленный, нерадивый, равнодушный

Рассеянность как путь к беде. "Старый священник подошел ко мне с вопросом: "Прикажете начинать?" - "Начинайте, начинайте, батюшка", отвечал я рассеянно. Девушку подняли. Она показала мне не дурна... Непонятная, непростительная ветренность..." (А. С. Пушкин. *Метель*).

Безрассудство, робость и нерешительность, небрежность, неосторожность чреватые печальными последствиями. Общество всегда осуждало невнимательность. Можно даже говорить о существовании архетипа предосудительной неосторожности. Так, индейцы племени Алакалуфы (Огненная земля) верили в злого духа, который неосторожных людей забирал в лодку и увозил прочь от дома.

Неосторожные высказывания или поведение медицинских работников могут вызывать ятрогении – болезненные представления о наличии у человека какого-либо опасного заболевания или об особой тяжести имеющейся у него болезни.

Самонадеянность избавляет человека от напряжения внимания, расслабляет его, делает уязвимым. Самонадеянность способна понизить порог рационально-критического восприятия информации. Упорство, упрямство в суждениях и оценках, ригидность мышления – проявления и содержание самонадеянности.

Внимание и преступление. В той же мере, в какой внимательность связана с предусмотрительностью, недостаток внимания может смыкаться с неосторожностью, небрежностью, легкомыслием и самонадеянностью, – подчас уголовно наказуемыми свойствами личности. Ныне действующий Уголовный кодекс Российской Федерации

(с изменениями на 28 декабря 2004 года) виновным в преступлении признает лицо, совершившее опасное деяние как по умыслу, так и по неосторожности (гл. 5, ст. 24).

В понятии виновной неосторожности различаются формы легкомыслия или небрежности. Обе они неразрывно связаны с невнимательностью.

Преступное легкомыслие имеет место в случаях, если лицо предвидело возможность наступления общественно опасных последствий своих действий (бездействия), но без достаточных к тому оснований самонадеянно рассчитывало на предотвращение этих последствий (когда действующий сознавал, что из его деяния может произойти правонарушение, но надеялся избежать наступления правонарушения).

Преступление признается совершенным по небрежности (неосознаваемая неосторожность, беспечность), если лицо не предвидело возможности наступления общественно опасных последствий своих действий (бездействия), хотя при необходимой внимательности и предусмотрительности должно было и могло предвидеть эти последствия (ст. 26).

Русский криминалист Н. С. Таганцев ясно показал, что признаком неосторожности, отличающим ее от невменяемых и от случайных деяний, является возможность сознания содеянного и возможность предвидения последствия преступником.

Например, человек, обращающийся неосторожно с заряженным ружьем, думая, что оно не заряжено, и причиняющий вред, отвечает не за то, что он не знал, что ружье заряжено, а за то, что он действовал без надлежащей внимательности, в результате чего у него не оказалось необходимых в данном случае сведений. В силу этого большая степень знаний не всегда уменьшает шансы ответственности за неосторожность, а иногда даже увеличивает их, расширяя круг предъявляемых действующему требований.

Неосторожная вина предстает как следствие невнимательности, беззаботности, лени, безрассудства, непредусмотрительности и пр. Но, конечно, было бы неправильно ограничивать наказуемость неосторожности только причинением вредных последствий, так как неосторожная вина возможна и при деянии, запрещенном независимо от вызванных им последствий. Например, превышение скорости водителем есть вина независимо от последствий этого превышения. Другое дело, что наказуемость неосторожной виновности зависит от степени тяжести и даже наличия ее последствий.

Преступная небрежность в уголовном праве Российской Федерации - вид неосторожной вины. При преступной небрежности лицо, совершая общественно опасное деяние, не предвидит возможности наступления общественно опасных последствий, однако по обстоятельствам дела должно было и могло их предвидеть.

В случаях невнимательности, беспечности, легкомыслия заключается не меньшая опасность и виновность, чем в преувеличенной надежде на свою силу и ловкость.

Так, водитель, выезжая на перекресток при красном свете, осознает, что грубо нарушает правила дорожного движения и предвидит, что в результате этого может произойти столкновение с пересекающим дорогу транспортом и наступление тяжких последствий, но он надеется на мобильность своей машины, ее высокую скорость, внимательность других водителей, прежний успешный опыт таких действий и, наконец, на тормоза своей машины в случае необходимости. Расчет оказывается ошибочным, значит и самонадеянным, так как для него не было достаточных оснований. (Г. П. Скобелина. *Критерии преступной небрежности // Уголов. право и современность. 2000. Вып. 4. - С. 19-22*).

*СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности)*. Дефицит внимания свойственен моторному ребенку, который слышит слова наставника и даже охотно следует его инструкциям, но только сразу же и при непосредственном контроле. Если позже он попадает в ту же ситуацию, то полученный урок совершенно не



учитывается. В период с 8 до 15 лет этот тип внимания может зафиксироваться, и тогда прогноз на дальнейшее обучение будет неблагоприятным. Таким детям бесполезно "читать мораль". Работа с ними должна быть направлена на преодоление торопливости и тенденции к угадыванию; следует устранить мелочный контроль и подталкивать ребенка на самостоятельное планирование предстоящих действий, осознание и исправление ошибок (Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. Психология внимания. М., 1995).

Это требование имеет и более широкое значение. Человеку любого возраста и состояния здоровья показано преодоление торопливости и тенденции к угадыванию.

## ***2. Механизмы, статика и динамика внимания***

### **Функции внимания как душевной способности**

*Внимание как условие перехода от физиологии к психике.* К. Д. Ушинский ясно показал, что внимание – способность души сосредоточиваться в той или другой сфере своей деятельности, т.е. или в сфере сознания, или в сфере воли, или в сфере внутреннего чувства. Внимание как особое состояние души – постоянно действующий душевный прибор для отбора и очистки наших впечатлений. Он наводит фокус на особенно важные для души в настоящий момент впечатления и концентрирует их.

Одной из самых характерных особенностей нашей духовной жизни является тот факт, что, находясь под постоянным наплывом все новых и новых впечатлений, мы отмечаем и замечаем лишь самую малую их часть. Только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выделяется нашим вниманием, выступает в виде образов, фиксируется памятью, становится содержанием размышлений.

Акт внимания является необходимым условием превращения нервного впечатления в душевное ощущение. Впечатление делается ощущением тогда только, когда на него будет обращено внимание. Глаз наш не может видеть без участия нашего внимания. Иными словами, человек видит не глазом, а всем своим существом с помощью глаза, и агентом этого видения выступает внимание как деятельность сознания.

"Сила впечатления не только может перешагнуть за физический порог возможности сознания, но даже достигнуть чрезвычайно высокой степени – и все же не пробудить сознания. Мать выносит своего ребенка из пламени: платье и волосы на ней обгорели, на теле страшные ожоги, а она ничего не замечает; даже душевные страдания в ней слабы, – вся она один акт воли. Но вот, наконец, дитя вне опасности, и она начинает кричать, стонать, плакать, и то еще не от физической боли, а от душевных страданий, причиняемых ей одной мыслью, какая опасность угрожала ребенку. И только уж потом, когда нравственные страдания ее поутихнут, начинает она чувствовать боль от ожогов, таких ожогов, что и одной сотой части их было бы достаточно, чтобы заставить эту женщину сильно страдать при обыкновенном состоянии души." (*Человек как предмет воспитания*).

Производимое на нервы впечатление может быть совершенно полно и все же оставаться вне сознания и это впечатление может оставаться во всей своей полноте, не переходя в ощущение. Но и внимание, несмотря на всю свою напряженность, останется только вниманием, когда мы напряженно прислушиваемся и приглядываемся, ничего не видя и не слыша.

Впечатление и внимание должны сойтись, чтобы сознание человека могло получать ясную и четкую информацию и оперировать ею (*Там же*).

К тому же выводу приходит и Н. Н. Ланге, определяя внимание с биологической

точки зрения. Оно есть целесообразная реакция организма, моментально улучшающая условия восприятия.

Словом «моментально» мы отличаем внимание от тех продолжительных изменений, вроде обострения органов чувств или мысли, которые тоже могут быть названы улучшающими условия восприятия, однако не моментально, а в течение значительного срока.

Русские термины (внимать, внемлю, внятнй) указывают на действия взятия в душу известного объекта, на его усвоение субъектом. Эти термины, указывая на придачу со стороны субъекта, на напряжение субъекта, на усвоение или замечание им, обнаруживают, что внимание есть именно некоторая реакция организма ради улучшения восприятия (*Биологическое определение и разновидности внимания*).

Внимание и поведение. Л. С. Выготский убедительно показал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения.

Первоначальное внимание осуществляется при помощи наследственных нервных механизмов, организующих протекание рефлексов по известному из физиологии принципу доминанты. Этот принцип устанавливает, что в работе нервной системы организующим моментом является наличие одного главенствующего очага возбуждения, который тормозит протекание других рефлексов и усиливается за их счет. В доминантном нервном процессе заложены органические основы того процесса поведения, который мы называем вниманием.

Исследование устанавливает, как одна за другой появляются новые доминанты в поведении ребенка и как благодаря этому на их основе начинается образование сложных условных рефлексов в коре головного мозга. Чрезвычайно важно отметить, что образование условных рефлексов зависит от развития соответствующей доминанты.

Культурное развитие внимания заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения.

Переживание усилий при произвольном внимании проистекает из сложной деятельности по овладению вниманием. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием.

Произвольное и произвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнемическим функциям или как мышление в понятиях к синкретическому мышлению.

Процесс произвольного внимания, направляемый языком или речью, первоначально является процессом, в котором ребенок скорее подчиняется взрослому, чем господствует над своим восприятием. Благодаря языку взрослые направляют внимание ребенка, и только на основе этого сам ребенок постепенно начинает овладевать своим вниманием.

Первичным условием, формирующим внимание, является не внутренняя «волевая» функция, но культурная, исторически выработанная операция, приводящая к возникновению произвольного внимания. Указание стоит в начале направления внимания, и замечательно, что человек создал себе как бы особый орган произвольного внимания в указательном пальце, получившем в большинстве языков свое название от этой функции. Первые указки являлись как бы

искусственными указательными пальцами, и мы видели в истории развития речи, что первоначальные слова играют роль подобных же указаний обращения внимания.

Поэтому историю произвольного внимания следует начинать с истории указательного пальца (Выготский Л. С. *История развития высших психических функций* // Собр. Соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983).

Внимание как ориентация человека в мире. П. Я. Гальперин акцентирует во внимании его функцию психического контроля. Без контроля за течением действия управление им (основная задача ориентировочной деятельности) оказалось бы вообще невозможным. В той или иной форме, с разной степенью обособления и развития контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности.

Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль. Контроль осуществляется с помощью критерия, меры, образца, а в психологии давно известно, что наличие такого образца—«предваряющего образа», создавая возможность более четкого сравнения и различения, ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений (и отсюда к другим положительным изменениям, столь характерным для внимания).

Применение образца объясняет два основных свойства внимания — его избирательность (которая, следовательно, вовсе не всегда выражает интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается.

Внимание произвольное есть внимание планомерное. Это контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, с помощью заранее установленных критериев и способов их применения. Наличие такого плана, критериев и способов действия позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить, а не на то, что «само бросается в глаза»... Как всякое действие, приобретаемое по общественному образцу, оно сначала выступает и осваивается в своей внешней форме (когда оно, как уже сказано, еще не является вниманием) и лишь затем, в своей речевой форме переходит в умственный план и, сократившись, становится произвольным вниманием.

Чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью дать задание проверить (или проверять) ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь и последовательность. Все это сначала нужно давать внешне, в материальной или материализованной форме начинать следует не с внимания, а с организации контроля как определенного внешнего действия (которое лишь потом будет преобразовано в новый акт внимания). А дальше это действие контроля путем поэтапной отработки доводится до умственной, обобщенной, сокращенной и автоматизированной формы, когда оно, собственно, и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию.

Непроизвольное внимание ребенка тоже можно воспитывать таким, каким мы хотим его видеть. В этом случае мы не ставим ребенку специальной задачи контроля, но учим выполнять основную деятельность определенным способом: тщательно прослеживая ее отдельные звенья, сравнивая и различая их, их связи и отношения. Таким образом, не выделяя контроль в особую задачу, мы включаем его в основную деятельность как способ ее осуществления. Тогда вместе с основной деятельностью происходит и формирование непроизвольного внимания.

С точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания — произвольного и непроизвольного — являются результатом формирования новых умственных действий. И произвольное, и непроизвольное внимание должны быть созданы, воспитаны в индивидуальном опыте; у человека — всегда по общественно данным образцам. При планомерном воспитании внимания такие образцы должны заранее отбираться как самые успешные и перспективные

для каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития. И можно надеяться, что поскольку теперь, в общем, известны и содержание деятельности внимания, и порядок воспитания полноценных умственных действий, задача планомерного формирования все новых и новых актов внимания уже не составит принципиальной трудности.

В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Когда действие становится умственным и далее меняется так, что ориентировочная часть превращается в «понимание», исполнительная — в автоматическое ассоциативное прохождение объективного содержания действия в поле сознания, а контроль — в акт обращения «я» на это содержание, то собственная активность субъекта, внутреннее внимание, сознание как акт сливаются в одно переживание; при самонаблюдении оно представляется чем-то простым и далее неразложимым, как его и описывали старые авторы (*К проблеме внимания*).

*Внимание как мыслительная способность, как понимание.*

По мере взросления во внутреннем произвольном внимании наш интеллект приобретает новую функцию, новую форму поведения, новый способ действия нашего внимания.

Исследования практического интеллекта показали, что окончание первого школьного возраста (10—11 лет) совпадает с переходом от игры к интеллекту.

В плане практического действия подросток уже преодолел синкретизм и особенности эгоцентрического мышления. В плане словесном он еще находится во власти этих факторов, характеризующих примитивные формы мышления.

В переходном возрасте вместе с образованием понятий мышление и его господство над практикой возрастают и поднимают тем самым практическое действие подростка на высшую ступень.

Человек овладевает своим поведением и подчиняет его известному плану через речь и с помощью речи (*Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика 1984*).

Способность к самоуправлению вниманием, к произвольному его переключению и концентрации в соответствии с целями деятельности А. С. Пушкин называл силой и гибкостью внимания и справедливо расценивал эту способность в качестве душевного достоинства: "Ибрагим не мог надивиться быстрому и твердому его разуму, силе и гибкости внимания и разнообразию деятельности." (*Арап Петра Великого*).

В русском словоупотреблении мышление и внимание очень тесно связаны. Так, у В. И. Даля читаем: "Внимать — осторожно слушать, прислушиваться, жадно поглощать слухом; усваивать услышанное или прочитанное, устремлять на это свои мысли и волю... Внимательный — понятливый, толковый, дельный. Внимательность — рвение или желание все услышать, узнать и усвоить себе; прилежание."

Внимать — замечать и понимать. Героиня пьесы Торнтон Уайлдера «*Наш городок*» Эмили Уебб, взглянув на жизнь с той, недоступной, стороны, восклицает: «День уходил за днем, а мы ничего не замечали... Жизнь... Ты настолько прекрасна, что никто из живущих не в состоянии понять это!»

У И. А. Крылова "Слона-то я и не заметил" свидетельствует о зависимости внимания от ожиданий и памяти от внимания.

*Внимание — наблюдательность — память — мышление.* Мы не можем запомнить ничего, что ускользнуло от нашего внимания. А после наблюдения (путем разглядывания или на слух) запоминание возможно, только если объект ассоциирует в нашем сознании с чем-либо, что мы уже знаем или помним.

Весьма близки по значению внимание и рассмотрение, изучение чего-либо. Так, мы говорим: "Следует уделить должное внимание рассмотрению всех аспектов этого вопроса." Или "Комитет с вниманием отнесся к вашему запросу", т. е. —

заинтересованно рассматривает ваш запрос.

Внимание как изучение, как проявление исследовательского интереса часто упоминается Пушкиным: "Но европейца всё вниманье / Народ сей чудный привлекал. / Меж горцев пленник наблюдал / Их веру, нравы, воспитанье, ..." (*Кавказский пленник*).

"С некоторого времени Северо-Американские Штаты обращают на себя в Европе внимание людей наиболее мыслящих" (*Джон Теннер*).

Чтобы понять, надо напрягать внимание. "Меня провожал молодой турок, ужасный говорун. Он во всю дорогу болтал по турецки, не заботясь о том, понимал ли я его или нет. Я напрягал внимание, и старался угадать его. (*Путешествие в Арзрум*).

Не только новое привлекает внимание, но и наоборот – чтобы открыть новое, уже надобно внимание: "Чтобы дослышать все оттенки лиры Баратынского, надобно иметь и тоньше слух и больше внимания, нежели для других поэтов. Чем более читаем его, тем более открываем в нем нового, незамеченного с первого взгляда, - верный признак поэзии, сомкнутой в собственном бытии, но доступной не для всякого." (*Денница*).

Чтобы мышление проникло в глубь познаваемого, необходимо продолжительное, напряженное раздумье: "Учусь удерживать вниманье долгих дум...", – признавался Пушкин (*Чедаеву*).

Самонаблюдение – направление внимания на собственные чувства, действия, на самый процесс своего мышления с целью их изучения.

Понимание внимаемого, наблюдаемого есть определенный вид мыслительных задач, в которых решается вопрос: что это значит или к чему это относится? Это задачи на систематизацию или классификацию.

## **Пусковые и тормозящие механизмы внимания**

Наблюдения показывают, что очень часто пусковым механизмом выделения вниманием тех или иных впечатлений из их потока являются мотивы, потребности, желания, интересы, которые обнаруживаются в игре эмоций и ума субъекта.

Теодюль Рибо показал, что внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Интенсивность и продолжительность произвольного внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Непроизвольное внимание также всецело зависит от аффективных состояний.

Случаи глубокого и устойчивого произвольного внимания обнаруживают все признаки неутомимой страсти, постоянно возобновляющейся и постоянно жаждущей удовлетворения.

Интерес — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности. Субъективно интерес обнаруживается во внимании к объекту интереса.

Внимание связано с жизненными интересами – ценностями и значения субъекта.

Душа наша особенно чутка к тому, что ее интересует; а интересует ее всегда то, что отвечает верхним этажам в иерархии ценностей (предпочтений, значений). В этом отношении внимание находится в тесной связи с моральной стороной человека. Отсюда – роль этического воспитания в самом раннем детстве, прямого влияния воспитателя на становление внимания в воспитаннике.

"Мы не скажем ничего лишнего, если выразимся, что даже вся главная цель воспитательной деятельности состоит в том, чтобы сделать воспитанника внимательным к серьезными нравственным интересам жизни.

Возбудите в человеке искренний интерес ко всему полезному, высшему и нравственному – и вы можете быть спокойны, что он сохранит всегда человеческое достоинство. В этом и должна состоять цель воспитания и учения. Если ваш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к прекрасному и нравственному, то вы не достигли цели воспитания". (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Только внутренний интерес учения, постепенно возрастая, делает ненужными награды и наказания. Человек дорастает до интереса к бескорыстному знанию. До теоретической установки. Этот интерес к окружающему есть основная предпосылка учения, и она формируется у ребенка всем строем его жизни, отношением важных взрослых к школьной учебе.

Познавательный интерес у А. С. Пушкина – пристальное внимание – выступает следствием повышенного интереса: "Но Лондон звал твое внимание. Твой взор / Прилежно разобрал сей двойственный собор: / Здесь натиск пламенный, а там отпор суровый, / Пружины смелые гражданственности новой." (*К Вельможе (Москва)*).

Ушинский предупреждал, что здесь, как и во всем, необходимо соблюдать середину. "Увлечение до страсти можно допустить только в одном отношении, а именно увлечение истиной вообще и правдой вообще и свободой своей воли всегда и во всем." (*Человек как предмет воспитания*).

От интересов и от распределения своих интересов по мере надобности зависит искусство сосредоточить свое внимание.

Длительное и устойчивое состояние невольного внимания обеспечивается и подкрепляется стабильными интересами (страстями). Сферы действия страстей и соответствующие объекты невольного внимания образуют и поставляют войны, политические интриги, любовные и родительские отношения, игры, охота, мода, алкогольные напитки и кулинария. В исключительных случаях рождения гениев страстью становится занятие определенной деятельностью, продукты которой оказываются значимыми и полезными для всего человечества (Ю.Б. Дормашев, В.Я Романов. *Психология внимания*. М., 1995).

Интерес сначала служит приобретению опыта, а затем уже сам зависит от накопленного опыта (апперцепция).

*Внимание и апперцепция*. В описательной психологии родовое название для всех психических актов, благодаря которым, при активном участии внимания и при воздействии ранее сложившихся комплексов психических элементов, мы ясно и отчетливо воспринимаем данное психическое содержание, – есть апперцепция.

Учение об апперцепции Вильгельма Вундта является синтезом всей предыдущей истории этого понятия, начиная с Лейбница. Характерный признак апперцепции состоит в напряжении внимания; восприятие, не сопровождаемое состоянием внимания, Вундт называет перцепцией. Вундт различает два вида апперцепции: пассивную, при которой новое содержание схватывается вниманием мгновенно и без предварительной эмоциональной установки, и активную, при которой восприятие содержания предваряется чувством ожидания, а внимание направляется на новое содержание еще до его появления. (В. Ф. Асмус. *Апперцепция*).

Вильгельм Вундт рассматривал апперцепцию как усиление представлений в силу сосредоточивания на них произвольного внимания.

Связь апперцепции с интересом, удивлением и т. д. отмечал и К. Д. Ушинский. Для внимания нам необходимы также следы бывших ощущений. Слух и зрение ребенка, а с ними и его внимание к впечатлениям, развиваются вместе с углублением следов ощущений от повторения их и усиливаются с увеличением числа этих следов. Каждый след, уже приобретенный, облегчает приобретение нового, потому что новый след не только углубляется от повторений, но и

привязывается к прежнему следу, и каждый след в этом отношении есть не только остаток от прежнего ощущения, но и задаток восприятия нового. Внимание привлекается новизной представлений в той степени, в какой данный новый след противоречит прежним следам того же рода.

Удивление может возникнуть только при двух условиях: при новизне впечатления и при существующих уже следах однородных впечатлений. Мы не удивляемся самым удивительным вещам в мире только потому, что привыкли их видеть все в том же виде; так, мы вовсе не удивляемся явлению тяготения. Наоборот, столы и стулья, сами собой летающие по воздуху, не возбуждая удивления в младенце, в душе которого набралось еще очень мало следов от спокойного положения этих предметов, без сомнения, возбудили бы во взрослом напряженнейшее внимание. Степень нашего внимания в какой-нибудь области интеллектуальной деятельности возрастает не прямо от упражнения воли в этой области, но от постепенного накопления в ней следов и их все более в более усложняющихся ассоциаций, – и это уже не сила воли, а сила интереса, т.е. сила самих следов и их ассоциаций. Чем более накапливается в душе следов побед воли над упорством произвольного внимания, тем власть наша над вниманием делается сильнее, новые победы для нее становятся легче.

Итак, произвольное внимание начинается и поддерживается интересом, затем производит ряд побед над рассеянностью и, наконец, легко сливается с произвольным, но сильным желанием и умением сосредоточенности. Власть над вниманием крепнет по мере накопления опыта собственной деятельности. Воля укрепляется именно своими победами. Каждая победа воли над чем бы то ни было придает человеку уверенность в собственной своей нравственной силе, в возможности победить те или другие препятствия.

Из этих положений Ушинского вытекает идея воспитания успехом, победами, ощутимыми результатами усилий и напряжений души.

Воспитание внимания не оканчивается детским возрастом, и впоследствии все наше образование по какому бы то ни было специальному предмету выражается в накоплении следов и их организации, следовательно, в развитии внимания в избранном направлении (*Человек как предмет воспитания*).

Постоянные вознаграждения (внешнее подкрепление) снижают внутреннюю мотивацию к интересной деятельности. Снижается интерес к процессу и содержанию первоначально привлекательной для человека деятельности. В процессе предъявления регулярного вознаграждения в течение некоторого периода времени общий уровень мотивации будет довольно большим. Однако после отмены вознаграждения интерес к самой деятельности (а именно, к ее процессу и содержанию) будет слабее, чем до предъявления внешнего подкрепления.

Ожидаемые вознаграждения больше ослабляют процессуально-содержательную мотивацию, чем неожиданные.

Все эти данные справедливы при условии, что деятельность сначала вызывала у людей значительный интерес. Вознаграждение снижало удовольствие от интересного задания, но оно увеличивало удовольствие от неинтересного.

Программа подкрепления (методика жетонов) может, но не обязательно, уменьшать внутренний интерес к подкрепляемой деятельности.

Д. Н. Узнадзе связал внимание с понятием установки (предварительной настройки, которая под влиянием опыта возникает в организме и определяет его реакции на последующие воздействия). Внутренне установка и выражает собой состояние внимания человека. Этим объясняется, в частности, то, почему в условиях импульсивного поведения, связанного с отсутствием внимания, у человека, тем не менее, могут возникать вполне определенные психические состояния, чувства, мысли, образы.

Объектом внимания становится образ, или впечатление, которые выделяются под влиянием установки (процесс "объективации").

Новизна впечатлений как старт внимания. Мы невнимательны ко всему тому, что нам совершенно знакомо, если только при этом не задето какое-нибудь внутреннее, сильно возбужденное чувство; но мы также невнимательны и ко всему тому, что нам совершенно незнакомо, а потому не может составить сильных ассоциаций с теми следами, которые уже укоренились в нас.

Другими словами, чтобы возбудить наше внимание, предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, т.е. такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе. Появление новой планеты, могущее взволновать все обсерватории, не было бы даже и замечено толпой. (К. Д. Ушинский).

Удивление составляет основу того влечения, которое мы называем любопытством или в более высокой сфере — любознательностью, подчеркивал Н. Н. Ланге. Необычный или неожиданный объект возбуждает в нас то инстинктивное влечение, которое может быть удовлетворено только лучшим познанием этого объекта, т. е. тем, что он станет привычным или понятным. Процесс психического приспособления в инстинктивном внимании имеет началом эмоцию удивления, возбуждаемую новым или странным явлением, концом же — объяснение этой странности через известный уже опыт, ассимиляцию нового представления старыми. Это есть процесс открытия старого в новом, нахождения между ними сходства, т. е. тот же процесс объяснения, который составляет психологическую природу научного открытия и исследования.

Инстинктивному вниманию предшествует особого рода влечение — любопытство. Это влечение, с одной стороны, производит ряд координированных движений, имеющих целью улучшение восприятия, а с другой — возбуждает особенный психический процесс смены воспоминаний, среди которых отыскивается то, которое ассимилирует новое и удивительное восприятие и тем делает его понятным и обычным. (*Биологическое определение и разновидности внимания*).

Целенаправленная деятельность как источник тайны внимания. А. Н. Леонтьев ясно показал, что сделать ученика внимательным, воспитать его внимание — это, прежде всего, организовать у него требуемую деятельность, воспитать у него определенные виды и формы ее.

Сделать что-нибудь интересным — это значит: 1) сделать действенным или создать вновь определенный мотив и 2) сделать искомыми соответствующие цели. Иначе говоря, для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно целой системы промежуточных и «окольных» целей) в том или ином предметном содержании. Интересный учебный предмет — это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом.

Речь должна идти о задачах воспитания мотивов учения в связи с развитием жизни, с развитием содержания действительных жизненных отношений ребенка; только при этом условии выдвигаемые задачи будут достаточно конкретны и, главное, реальны.

Чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям, — справедливо утверждал А. Н. Леонтьев.

Функцию и влияние внимания на продуктивность деятельности человека нельзя рассматривать в отрыве от самой деятельности. Само внимание должно получить свое объяснение из содержания деятельности, из той роли, которую оно в ней выполняет, — подчеркивал П. И. Зинченко.

Так, подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности: в спорте, где он может добиться высоких результатов; в трудовой



деятельности, где он зачастую проявляет чудо в умении сосредоточиться и выполнить тонкую работу; в общении, где его наблюдательность может соревноваться с наблюдательностью взрослых, у которых она является профессиональным качеством. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом, когда он вовлечен в увлекательную для него деятельность.

Но те же отроки могут впасть в состояние глубокого утомления, когда внимание, кажется, вовсе исчезает из состава познавательных процессов. Они могут впасть в протрацию, в состояние сумеречного сознания, сопровождающегося безразличием к окружающему. Здесь исчезает не только произвольное, но и, кажется, непроизвольное внимание.

Очень плохо, что современный ребенок слишком часто и долго смотрит телевизор. Пассивное слежение за происходящим на экране не дает возможности активно вовлекаться в события. В результате этого вида праздного времяпрепровождения ребенок теряет способность соображать, тупеет.

Часто рассеянность зависит оттого, что дитя не привыкло быть внимательным от частой и быстрой перемены впечатлений, которые его окружают. В таких детях, обыкновенно богатых семейств, трудно возбудить внимание незатейливыми интересами школы и первоначального учения. Трудно, но возможно, если взяться за дело с умением и вооружиться терпением, пока внимание формируется понемногу, шаг за шагом. Но прежде всего надобно изменить обстановку их жизни, сделать ее проще, естественнее, избегать сильных впечатлений и т. д.

Случается и то, что рассеянность бывает от какой-нибудь детской страсти. Какая-нибудь игра, какое-нибудь занятие, о которых наставник ничего не знает, могут так увлечь дитя, что оно будет невнимательным ко всему остальному, что только не находится в связи с увлекшим его интересом (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Скучное преподавание, которое не будит мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли, - один из источников рассеянности внимания учащихся.

Внимание зависит от различных факторов, одним из которых является тревожность. Существует взаимосвязь между уровнем развития свойств внимания и проявлением тревожности.

Тревога, внутренне напряжение противостоят, мешают способности замечать. "Мужчины встретили ее с какой-то шутилой приветливостью, дамы с заметным недоброжелательством; но Вольская ничего не замечала; отвечая криво на общие вопросы, она рассеянно глядела во все стороны; лицо ее, изменчивое как облако, изобразило досаду; она села подле важной княгини Г. и, как говорится, se mit a boudier /принялась дуться/." (А. С. Пушкин. *Гости съезжались на дачу...*).

Но тревога, бдительность – не только следствие, но и причина повышенного внимания. Так, у А. С. Пушкина "Со вздохом девы поклонились, / Скорей как можно удалились / И тихо притворили дверь. / Что ж наша пленница теперь! / Дрожит как лист,дохнуть не смеет; / Хладеют перси, взор темнеет; / Мгновенный сон от глаз бежит; / Не спит, удвоила вниманье, / Недвижно в темноту глядит... / Всё мрачно, мертвое молчанье! / Лишь сердца слышит трепетанье..." (*Руслан и Людмила*).

Среди детей можно выделить группы на основе сочетаний определенных характеристик внимания. Эти группы детей различаются не только характеристиками внимания, но и степенью проявления тревожности.

Боязнь неудачи — характерная черта тревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха. В отличии от них, у низкотревожных людей преобладает мотивация достижения успехов.

Амбивалентность внимания как неотъемлемая особенность его динамики. Это сделал ясным К. Д. Ушинский. Внимание может быть обращено одновременно на

одно или несколько впечатлений, смотря по обстоятельствам. Чем обильнее и разнообразнее получаемые нами одновременно впечатления, тем они смешаннее и туманнее. Если при отсутствии внимания ощущение становится невозможным, а при рассеянности внимания – слабым, то и наоборот, при сосредоточенности внимания усиливается самое ощущение.

Ощущение и его осознание есть плод различения, сравнения, и там, где невозможны сравнение и различение, – нет ощущений и нет сознания.

Убедившись в том, что сознавать или ощущать значит различать, а различение возможно только при сравнении, мы убедимся в том, что если бы сознание наше не могло одновременно сравнивать двух или более впечатлений, то оно не могло бы их различать, следовательно, не могло бы их сознавать, – не было бы сознания.

Все, что мы говорим об отношении внимания к впечатлениям, применимо и к отношению внимания к следам впечатлений.

Повторение одного и того же впечатления ослабляет силу внимания, и ничего нет труднее, как быть внимательным к длинному ряду совершенно сходных впечатлений.

Нашему сознанию для того, чтобы оно могло усваивать, непременно надобно различать и сравнивать и, чем сильнее возбуждается в сознании каким-нибудь предметом эта сравнивающая и различающая деятельность, тем сильнее будет степень нашего внимания.

Произвольное внимание отличается от пассивного по тому верному признаку, что выбирает себе предмет с заметным усилием с нашей стороны.

Но чье это усилие – разума или страсти? Обоих.

Воспитывая власть человека над вниманием, мы не только открываем ему широкую дорогу к умственному развитию, но и даем могущественнейшее средство бороться со страстями и, несмотря на их влияние, идти дорогою здравого рассудка и добродетели (*Человек как предмет воспитания*).

Амбивалентность внимания с большой силой проявляется у подростков. Одновременное присутствие и стремления к независимости, и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции школьника. Подросток, предъявляя взрослым и отстаивая перед ними свои новые взгляды, добиваясь равных прав, стремясь расширить рамки дозволенного, одновременно ждет от взрослых помощи, поддержки и защиты, ждет (конечно, неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов. Вот почему неразборчивое "разрешающее" отношение взрослых часто наталкивается на глухое раздражение подростка, а жесткий, но при этом аргументированный, запрет, вызвав кратковременную вспышку негодования, напротив, ведет к успокоению, эмоциональному благополучию.

И у взрослых людей борьба с самим собой — суть любых процессов волевого внимания, а их специфика определяется содержанием противоборствующих сторон. Активное торможение и отвержение отвлечений переживается здесь в форме чувства усилия как компонента сложного состояния *борьбы мотивов*. Многие философы и религиозные мыслители видели здесь проявление и разрешение конфликтов между свободой и детерминизмом поведения, духом и телом, высшим и низшим, божественным и животным в природе человека. Поэтому область феноменов волевого внимания становилась ареной жарких дискуссий между мыслителями. Но все считают волевое внимание специфической способностью человека и отводят ему если не центральное, то весьма заметное место среди других психических функций. Авторы с разным и даже полярным мировоззрением рассматривают развитие этой способности как необходимую предпосылку социализации психики, интеллектуального, личностного и духовного роста человека. (Ю. Б.Дормашев, В. Я. Романов. *Психология внимания*. М., 1995).

### **3. Педагогические аспекты внимания**

#### **Воспитание внимания (управление вниманием) в себе и в других**

*Цель воспитания внимания в повседневной жизни, учебе, в труде, в службе. Произвольное внимание нужно для того, чтобы превратиться в непроизвольное. Привычка делает произвольное внимание ненужным (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).*

В современной терминологии цель произвольного внимания – стать послепроизвольным. Послепроизвольное внимание - это активное, целенаправленное сосредоточие сознания, не требующее волевых усилий вследствие высокого интереса к деятельности (К. К. Платонов). Работа настолько поглощает человека, что перерывы в ней начинают его раздражать, так как приходится заново втягиваться в процесс, вработываться. Послепроизвольное внимание возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии.

#### **В себе – самовоспитание внимания**

В воспитании внимания человека важно поставить цель. Она может быть предложена самим человеком или сформулирована кем-то другим (учителем, работодателем или кем-то еще). Запрограммировать все воздействия на человека и обеспечить только целенаправленное формирование его внимания, наверно, практически невозможно даже в условиях эксперимента. Улица, соученики, соседи, случайные книги, средства информации — все это влияет на формирование внимания. Именно перед взрослым человеком довольно часто встает задача собственного самовоспитания и перевоспитания (*Татьяна Ахутина*).

*Самоуправление вниманием.* Для усиления степени концентрации существует множество видов и типов тренировок. Один из наиболее известных способ тренировки внимания – мысленное описание лиц знакомых людей. П. К. Анохин разработал комплекс специальных упражнений, вовлекающих в активизацию деятельности мозга дополнительные структуры, в частности, слуховой центр.

Особые виды внимания описаны в практиках медитации, "умной" молитвы и психотерапии. Одна из групп техник медитации требует полной открытости сознания, "чистого" внимания, наблюдения любых содержаний сознания без каких-либо задержек и реакций. Отмечается сходство этой культивированной разновидности интеллектуального внимания с вниманием психоаналитика в процессе клинической беседы и с вниманием пациента в ситуации отчета свободных ассоциаций (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. *Психология внимания*. М., 1995). Интересны с этой точки зрения и такие восточные практики, как, например, учение дзогчен. В нашем обычном состоянии внимание и энергия автоматически "захватываются" различными психологическими программами – так сказать, психологическими машинами. Мы слишком часто очарованы, поглощены, потеряны и много страдаем из-за этого недостатка контакта с реальностью. Мы отождествляем себя с содержанием этого сознания.

Обучение внимательности здесь в значительной степени опирается на гурджиевскую практику, а также на различные формы классической медитации. Вместо "я", целиком тождественного текущему содержанию переживания, вы становитесь наблюдателем, который некоторым образом отделен от наблюдаемого и может следить за меняющимся содержанием опыта. Таким образом, ослабляется отождествление с переживанием момента, которое в противном случае осуществляется автоматически. Вы учитесь говорить себе что-то вроде: "Этот сильный гнев – только небольшая преходящая часть меня, а не весь я; некоторое

"я", наблюдатель, может научиться смотреть на него объективно". Или: "Эта боль, это удовольствие, этот момент скуки, этот вкус, этот вид, это влечение, это отвращение и так далее – все это небольшие, преходящие части меня, а не целое".

С точки зрения учения дзогчен развитие такого рода внимательности является большим достижением, но присущий такому методу дуализм препятствует полному просветлению. В учении дзогчен говорится о внимательности, которая превосходит наблюдателя и не имеет границ или строения. Достичь такой внимательности нелегко. Но это значит – достичь полного просветления.

Самоуправлению вниманием учит буддийская практика по стадиям медитации. Сосредоточенность, утверждается тибетским буддизмом, – это всё. Медитация невозможна, если человек отвлекается по разнообразным поводам. Обучающийся должен также найти способы преодолевать возбуждение и вялость ума. Собранность и внимательность решают успех дела.

Одна из заповедей буддизма требует от учащегося не обращать *внимания* на мелкие происшествия и замечания. Другая заповедь констатирует: если вы не станете действовать с достаточной осторожностью, то существует опасность серьезных ошибок.

Медитация как переключение внимания с внешнего мира на мир внутренний может быть способом как развития, так и тренировки внимания. Существуют самые разные техники медитативного погружения.

Однако самое важное в самоуправлении вниманием – развитие в себе интереса к тому или иному виду деятельности.

Интерес – это эмоциональная составляющая внимания. Нам не приходится принуждать себя сосредоточить внимание на чтении детектива с запутанной интригой или на фильме с напряженным сюжетом. Мы не заставляем себя следить за ходом событий, если многое поставлено на карту. Интерес имеет огромную власть над нашей душой. Поэтому если нам трудно сосредоточиться на какой-то задаче, надобно повысить свой интерес к ней. Заинтересуйте себя – и не будет проблем с концентрацией внимания (Том Вуджек. *Концентрация внимания*).

Кроме умения создавать и поддерживать интерес к внешним событиям, подготовленный разум обладает собственными интересами. Уильям Джеймс по этому поводу говорил, что внимание легче удается разуму, богатому знаниями, свободному и оригинальному.

Самовоспитанию внимания огромное значение придавал А. С. Пушкин: "В уединении мой своенравный гений / Познал и тихой труд, и жажду размышлений. / Владею днем моим; с порядком дружен ум; / Учусь удерживать вниманье долгих дум: / Ищу вознаградить в объятиях свободы / Мятужной младостью утраченные годы / И в просвещении стать с веком наравне." (*Чедаеву*).

И когда ему хотелось думать о любви, вспоминать, а надо было работать над темой о княжне и Руслане, он принуждал себя, и это у него прекрасно получалось: "Но полно, я болтаю вздор! / К чему любви воспоминанье? / Ее утеха и страданье / Забыты мною с давних пор; / Теперь влекут мое вниманье / Княжна, Руслан и Черномор." (*Руслан и Людмила*).

## **В других – обучение управлению вниманием**

*Внимание как диагностика.* К. Д. Ушинский рассматривал внимание в качестве мерила развития и показателя направления души. "Мы не знаем никакого лучшего средства заглянуть в душу другого человека, как наблюдение за проявлениями его пассивного внимания. Справедливо сказать: «Что кого занимает, тот к тому и прислушивается». И характер, и господствующие наклонности, и степень развития, и направление этого развития, и современное настроение души, – словом, вся природа, история и статистика души проглянут более во внимании, чем в чем-нибудь

другом.

Нечего говорить о том, как важно для воспитателя познакомиться с душой воспитанника, а для этого нет лучшего средства, как заметить, на что воспитанник обращает большее внимание, чему представляется много случаев и при ответах учеников, и при повторении рассказанного им, и в свободных беседах: в своих вопросах ученик высказывает более, чем в своих ответах." (Человек как предмет воспитания).

Внимание может многое сказать об общем складе личности, о социальной направленности человека. Это позволяет говорить о внимании как об одном из важнейших условий успешной диагностики личности. А в некоторых случаях – и качества чтения. Ср у А. С Пушкина: "Она сидит перед окном. / Пред ней открыт четвертый том / Сентиментального романа: / Любовь Элизы и Армана, / Иль переписка двух семей. / Роман классической, старинный, / Отменно длинный, длинный, длинный, / Нравоучительный и чинный, / Без романтических затей. / Наталья Павловна сначала / Его внимательно читала, / Но скоро как-то развлеклась / Перед окном возникшей дракой / Козла с дворовою собакой / И ею тихо занялась. (Граф Нулин).

*Управление внимание ребенка с помощью невнимания к нему.* Если в семье или в школе идет борьба за внимание, необходимо найти способ показать ребенку положительное внимание к нему, когда он хорошо ведет себя. Что же касается его непослушаний, то их лучше всего *оставлять без внимания*. Через некоторое время ребенок обнаружит, что они не действуют, да и надобность в них благодаря вашему положительному вниманию отпадет.

Не реагируйте на попытки уже большого ребенка криком или безобразиями привлекать к себе внимание.

Бдительное невнимание учителя, воспитателя – знак неодобрения, намек на неуместность или нежелательность чего-либо (А. С. Макаренко).

Внимание, *самостоятельность и интерес*. Цель воспитания – стать ненужным воспитаннику, поскольку он овладел уже содержанием образования и стал самостоятельным. Путь к стойкому вниманию лежит через разнообразную самостоятельную работу учащихся, организованную в соответствии с особенностью ее *интереса*.

Как вызывается к жизни учебный интерес? Через механизм психического заражения. Известно, что посредственный учитель рассказывает, хороший учитель объясняет, замечательный учитель показывает, гениальный учитель вдохновляет.

Монотонность и однообразие звуков преподавания; рутинность наставника, утомление от одних и тех же занятий и т. п. суть виды дидактогении невнимательности. (К. Д. Ушинский. *Человек как предмет воспитания*).

Наставник, сам невнимательный к своему делу и действующий как бы в полусне, по рутине, усыпляет внимание учеников, действуя на них так же, как действуют на каждого капли воды, падающие одна за другою и издающие один и тот же звук с маленькими вариациями. Чтобы не дать дремать классу, учитель сам не должен дремать, проходя свой урок по легкой протоптанной дороге раз принятой рутины. (К. Д. Ушинский. *Там же*).

Внимание самого наставника к своему делу – это главное радикальное средство против общей сонливости класса; но есть еще паллиативные меры, к которым обыкновенно прибегают; а именно: классное пение; песня, пропетая посреди урока, оживляет класс, будит его энергию; телесное движение, небольшая классная гимнастика, особенно для небольших детей и т.п. Потрясение внимания – мера, которая не дает уснуть человеку, как потрясение рукой. Ушинский.

*Занимательность преподавания.* Занимательность эта может быть двоякого рода – внешняя и внутренняя. Самый незанимательный урок можно сделать для

детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т.п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания. Внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что 1) ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому, – словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно; 2) возбуждать и давать удовлетворение возбужденному внутреннему чувству. Чем старше становится ученик, тем более внутренняя занимательность должна вытеснять собой внешнюю. (К. Д. Ушинский. *Там же*).

Интерес и усилие, как вдох и выдох, сменяют друг друга в хорошей классной комнате.

Здесь просто необходимы элементы сократической беседы, познавательные задачи, логические задания. Нужно создать среду, обеспечивающую становление познавательного интереса.

Управление вниманием ребенка должно идти через *организацию его деятельности*. Недостаточно *привлечь* внимание ученика к требуемому содержанию. Внимание задерживается на предмете только в том случае, если у ребенка возникает *задача* по отношению к этому содержанию и начнется процесс ее решения.

Поскольку внимание определяется задачей или целью деятельности, то его работа будет означать направленность на предмет (цель) и сосредоточенность на нем (Ю.Б. Гиппенрейтер. *А.Н. Леонтьев и современная психология*. М.: МГУ, 1983).

Велика также роль действительно интересной игры в развитии внимания и в семье, и в школе.

Для сохранения устойчивого внимания воспитатели усложняют задания, ставя на каждом занятии перед детьми умственную задачу. (С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова. *Формирование произвольного внимания у дошкольников*). См. также следующие работы: Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы развития. М., 1993. / Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания, М., 1974. / Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания. - "ВП", 1975, № 3. / Титченер Э. Внимание // Хрестоматия по вниманию. - М., 1976.

## **Амбивалентность и амбигуентность как категории агоики**

*Нет другого способа понять человека, кроме изучения его жизни и поведения. Однако то, что мы при этом обнаружим, не может быть описано одной-единственной простой формулой. Неизбежный момент человеческого существования — противоречие. Человек двойствен, человек бесконечно превосходит человека...*

Эрнст Кассирер

## **Постановка вопроса**

1. В воспитании и обучении людей разного возраста приходится учитывать принципиальную неоднозначность человека, который может, сохраняя единство характера и жизненного стиля, быть весьма переменчивым.

Человек не несет в себе однозначных свойств. Об этом весьма точно сказано Л. Н. Толстым: "Одно из величайших заблуждений при суждениях о человеке в том, что мы называем, определяем – человека умным, глупым, добрым, злым, сильным,

слабым, а человек есть все: все возможности... Как бы хорошо ...ясно высказать текучесть человека, то, что он один и тот же, то злодей, то ангел, то мудрец, то идиот, то силач, то бессильнейшее существо".

Г. Р. Державин утверждал: "Я телом в прахе истлеваю, Умом громам повелеваю, Я царь – я раб – я червь – я бог!".

Что человек – существо двоящееся и двусмысленное, имеющее облик царственный и облик рабий, существо свободное и закованное, сильное и слабое, соединившее в одном бытии величие с ничтожеством, вечное с тленным, убедительно показал Н. А. Бердяев.

"Человеческая природа полярна, антиномична... У человека есть неискоренимая потребность в страдании. Человек не стремится непременно к выгоде. ...безмерная свобода мучит человека, влечет его к гибели. Но человек дорожит этой мукой и этой гибелью." (Н. А. Бердяев. Мирозерцание Достоевского.)

О противоречивости человеческой природы, мечущейся между возвышенным и низменным, добротой и жестокостью, разумом и мракобесием, красотой и безобразием, всем своим творчеством свидетельствует и Герберт Уэллс.

Неоднозначность личности особенно ярко проявляется в ее динамике. Во времени человек весьма изменчив, подчас почти до неузнаваемости. Но и в условной "статике" весьма разнолика амбивалентность (одновременность взаимоисключающих чувств, мыслей, импульсов, качеств, поведения) индивида и амбигуентность (неопределенность, неясность, смутность, двусмысленность) его сознания и подсознания.

2. Неоднозначность человеческих проявлений, отражающая собой постоянное изменение мира в целом как атрибут всех форм саморазвития субстанции, выступает как предпосылка, условие, содержание и среда человеческой активности. Только благодаря амбигуентности человек способен ухватить многоплановость фактов, явлений и процессов внешнего себе и внутреннего (психического мира) в богатстве их изменяющихся обертонов и тембров. Не менее всеобъемлюща роль амбивалентности самосознания. Об этом удачно сказал Уильям Джеймс: "Быть моральным — значит осуществлять тот или иной выбор, и некто делает выбор лишь в ситуации, которая смутна или неопределенна, — в которой никакого единственного основания не существует, или, я бы сказал, оно нежелательно. Это не значит, что один выбор столь же хорош, как и другой, но что решение, какой выбор осуществить, не может быть алгоритмическим, по принципу «либо — либо» (Цит. по: У. Гевид. Понятие "смутности" в философии Уильяма Джеймса. Пер. с англ. Н. Н. Шульгина).

3. В известном смысле воспитание и обучение сводится к двуединой поддержке равновесия\* внутреннего мира личности и ее отношений со средой как посильного преодоления разнонаправленности их взаимодействия. Навыков самоуправления требуют от человека самовоспитание и самообразование. По сути дела, развитие человека в том и состоит, чтобы постоянно выдерживать напряжение все новых исключаящих компонент в самом себе. И желательно – всячески сохранять и культивировать лучшее, что в них есть.

4. В воспитании и обучении детей, юношей, взрослых и пожилых людей приходится также считаться с неоднозначностью того, что осваивает человек (с содержанием воспитания и образования). Разнородны и полисемантически ситуации, в которых протекает жизнедеятельность людей, равно как и несомые этими ситуациями пласты культуры, в различном взаимодействии с коими находится меняющийся человек.

5. Слишком сильно (однобоко, так сказать) уравновешенный человек, равно как и

---

\* Процесс и результат установления равновесия мы называем регулированием (упорядочением, гармонизацией). Это – форма целенаправленного взаимодействия, ориентированного на поддержание уравновешенности и на развитие человека.

неуравновешенный, малопродуктивен, небезопасен для себя и общества. Для самой личности и для окружающих людей вредны также бездумье, бесчувствие, бездействие, бессовестность. И противоположные крайности – умничанье, чрезмерная ранимость, маниакальная деятельность, самообвинение – весьма нежелательны.

6. Ощутима возрастная специфика как проявлений амбивалентности, так и путей и способов гармонизации личности в ходе воспитания и обучения. Соответственно, и самовоспитание людей разного возраста значительно отличается, но вместе с тем характеризуется едиными главными чертами. Если гармонизацией детей и молодежи занимается педагогика (греч. "агогика ребенка"), взрослых людей – андрагогика (греч. "агогика взрослого"), пожилых людей – геронтоагогика (греч. "агогика старого"), то общие принципы упорядочения человека как такового изучает агогика.

В настоящей статье уделяется внимание и профилактике, и терапии крайностей и перекосов в саморегулировании человека и в воспитательном вспомоществовании ему в достижении им равнодействующей своего избирательного сознания. В общеагогическом смысле оно мыслится как профилактика и терапия фанатизма, мономании, с одной стороны, и квиетизма, атараксии, – с другой.

## I. Неоднозначность человека и общества

**Терминология.** Под неоднозначностью человеческой психики здесь понимаются различные формы и проявления 1) одновременной противоречивости мотивов, мыслей, поступков, а в процессе принятия решений — смятенности, сложной игры мотивов (амбивалентность, амбигуентность); 2) многомерности стабильных феноменов психики и ее проявлений (вера, научная деятельность, художественное творчество, жизненный стиль), социально— исторических и социально— психологических феноменов, состояний и процессов.

Амбивалентность (от лат. *ambo* — оба и *valentis* — имеющий силу) — это одновременность противоположно направленных мотивов и деяний (применительно к поступкам применяется термин "амбитендентность"). Амбивалентностью определяются не просто смешанные чувства и побуждения, а противоречивые, которые испытываются не попеременно, а практически одновременно.

Амбивалентность стала фундаментальным понятием, которое используется при анализе и здоровой, и больной души. Амбивалентность свойственна и индивиду, и группам людей, и большим их массам. В настоящее время амбивалентность предстает как один из законов человеческой природы, а именно — закон одновременности разнохарактерных (часто противоположных) влечений, чувств, мотивов поступков, ценностей, отношений, ожиданий.

Эйген Блейлер, введя понятие амбивалентности в научный дискурс, рассматривал ее с трех точек зрения. Аффективная амбивалентность означает, что субъект одновременно и любит и ненавидит одного и того же человека, как это имеет место, например, в случае ревности. Интеллектуальная амбивалентность означает одновременное возникновение и сосуществование мыслей противоположного характера. Волевая амбивалентность означает, что человек осуществляет выбор между полюсами своих интенций.

Неоднозначность человека проявляется на всех уровнях его индивидуально— социального бытия.

Явление амбивалентности объясняется способностью чувств, мыслей, отношений и действий человека вступать в самые разные, в частности, взаимоисключающие сочетания.

Амбигуентны, т. е. неясны, размыты, смутны, многозначны, подчас двусмысленны языковые и художественные феномены, основоположения наук, принципы искусства



и практики, а также явления коллективного сознания и коллективного бессознательного.

## **Амбивалентность и амбигуентность как индивидуальные свойства**

**Ощущения и восприятия.** Двойственность нервных процессов на физиологическом уровне выявил А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения. В каждый момент на сенсорную систему действует множество раздражителей. Процесс распознавания какого— либо определенного стимула есть поэтому следствие сочетания факторов, характерных для данной ситуации. Возникновение ощущения зависит и от интенсивности раздражителя, и от соотношения побочных факторов, и от накопленного человеком опыта.

Восприятие и его преобразование невозможны без синтезирования времени и пространства. Тайна сочетания форм восприятия, изменения его масштабов, превращаемость осознавалась в науке давно. А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения дал ей имя: хронотоп. Хронотоп — это живое синкретичное измерение пространства и времени, в котором они нераздельны.

Но хронотоп имманентно двулик. Это в такой же степени "осовремененность пространства", в какой и "опространственность времени". Ухтомский. Доминанта как фактор поведения исходил из того, что гетерохрония есть условие возможной гармонии: увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, а, значит, и в сроках выполнения отдельных элементов — образует из пространственно разделенных групп функционально определенных "центр" — доминанту.

На учение о двойственности хронотопа до сих пор опирается мировая наука, изучающая живые движения и действия. С ним согласуется физиология активности, созданная Н. А. Бернштейном.

**Чувства.** Мы обнаруживаем неоднозначность каждой бытийной ценности: "Любовь к красоте и смущение перед ней", "Любовь к хорошим людям и неприязнь к ним", "Поиск совершенства и желание разрушить его" и т. п. Все мы должны как-то нейтрализовывать эти разрушительные импульсы внутри нас. (А. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы).

К самым прекрасным чувствам человека слишком часто примешивается страх. Например, страх красоты. Так, в народной культуре, как и в культуре книжной, двоится образ Лилит — это демон в облике ослепительно прекрасной женщины, соблазнительницы и в то же время губительницы рожениц и младенцев. Власть женской красоты наделяется демонической, губительной силой. Наиболее известные примеры — рассказ Анатоля Франса «Дочь Лилит», стихотворение Марины Цветаевой «Попытка ревности», рассказ Давида Фришмана «Лилит» и др. (Елена Носенко).

Чувство прекрасного, сама красота, представляется полярной, двоящейся, противоречивой. Слишком известны эти слова Мити Карамазова: "Красота... Тут берега сходятся, тут все противоречия вместе живут...". (см.: Н. А. Бердяев. Мирозерцание Достоевского).

Страх счастья. "В одном из юношеских писем Гоголя есть удивительная и печальная фраза: «Я разгадывал науку веселой и счастливой жизни, удивлялся, как люди, жадные счастья, немедленно убегают от него, встретившись с ним...» Значит, Гоголь видел не только свое собственное «немедленное бегство от счастья», он также видел и бегство других.", — замечал М. М. Зощенко и повествовал о своем страхе, с которым он столкнулся по выздоровлении от долгой мучительной болезни:

"Жизнь стала возвращаться ко мне. И она возвращалась с такой быстротой и с такой силой, что я был поражен и даже растерян.

Я поднялся с постели уже не тем, кем я был. Необыкновенно здоровый, сильный,

с огромной радостью в сердце, я встал с моей постели.

Каждый час, каждая минута моей жизни наполнялись каким-то восторгом, счастьем, ликованием.

Я не знал этого раньше.

Моя голова стала необыкновенно ясной, сердце было раскрыто, воля свободна.

Почти потрясенный, я следил за каждым моим движением, поступком, желанием. Все было крайне ново, удивительно, странно.

Я впервые почувствовал вкус еды, запах хлеба. Я впервые понял, что такое сон, спокойствие, отдых.

Я почти заметался, не зная, куда мне девать мои варварские силы, столь непривычные для меня, столь не скованные цепями. Как танк двинулся я по полям моей жизни, с легкостью преодолевая все препятствия, все преграды.

Я чуть было не натворил много бед, не соразмеряя своих новых шагов и поступков.

И тогда я задумался над своей новой жизнью. И она показалась мне не столь привлекательной, как вначале. Мне показалось, что я стал людям приносить больше горя, чем раньше, когда я был скованный, слабый. Да, это было так.

*И новая печаль мне сжала грудь —*

*Мне стало жаль моих покинутых цепей."* (М. М. Зощенко Перед восходом солнца).

Страх достижений, побед, величия подробно исследовал Абрахам Маслоу.

"Мы постоянно — и, вероятно, неизбежно — проявляем противоречивое и двойственное отношение к высшим возможностям других людей и человека вообще. Разумеется, мы любим хороших людей, святых, честных, доброжелательных, чистых, восхищаемся ими. Но разве можно, заглянув в глубины человеческого естества, не признать наличие смешанных, а часто даже враждебных чувств по отношению к святым людям? Или к очень красивым женщинам и мужчинам? Или к великим творцам? Или к нашим интеллектуальным гениям? Не надо быть психотерапевтом, чтобы увидеть это явление, — назовем его "контр-оцениванием".

Конечно, мы восхищаемся людьми, воплотившими в себе истину, добро, красоту, справедливость, совершенство, успех. Но одновременно они заставляют нас испытывать неловкость, беспокойство, смущение, в какой— то мере ревность или зависть, чувство неполноценности, неуклюжести. Они лишают нас нашего апломба, самообладания, самоуважения.

Величайшие люди своим существованием, независимо от своих намерений, заставляют нас ощутить нашу меньшую ценность.

... Есть неосознанный страх правдивых, добрых, красивых и т. п. людей, скрытая враждебность к ним. Если научиться более чистой любви к высшим ценностям в других людях, это побудит любить такие ценности и в самом себе, в меньшей мере боясь их.

Страх и благоговение перед высшими достижениями — это не обязательно только нечто отрицательное, заставляющее нас ежиться или спасаться бегством. Они могут выступить как желательные, приносящие наслаждение чувства, способные привести нас к наивысшему экстазу и восторгу.

К избеганию величия может побуждать страх стать жертвой паранойи, мании величия. Здесь необходимо идти вперед, преодолевая все сомнения. Уклонение от собственного роста, низкий уровень притязаний, боязнь делать то, что ты способен делать, внешнее смирение — это фактически защиты от претензий на величие, высокомерие, гордыню. Есть люди, которые не могут достичь благотворной интеграции смирения и гордости — интеграции, абсолютно необходимой для творческой работы.

Мы занимаем двойственную позицию и по отношению к нашим собственным

высшим возможностям. Большинство из нас определенно может быть человечнее, чем мы есть. Все мы обладаем неиспользованными или не полностью развитыми потенциями. Определенно можно сказать, что мы боимся наших высших (как и низших) возможностей. Мы обычно боимся стать такими, какими предстаем в наши лучшие моменты, в наиболее благоприятствующих условиях, проявляя наибольшее мужество. Нас радуют и даже приводят в трепет те возможности, которые мы обнаруживаем в себе в такие пиковые моменты — но одновременно мы содрогаясь от слабости и страха перед лицом этих же самых возможностей. (А. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы).

Но и самый страх дает подчас удовольствие: "Что ж? Тайну прелесть находила / И в самом ужасе она: / Так нас природа сотворила, / К противуречию склонна. (А. С. Пушкин. Евгений Онегин. Глава пятая. Строфа VII).

А радость долгожданного свидания, напротив, может вызвать смертельное страдание. "Рано утром гость желанный, / День и ночь так долго жданный, / Издалеча наконец / Воротился царь-отец. / На него она взглянула, / Тяжелешенько вздохнула, / Восхищенья не снесла, / И к обедне умерла." (Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях).

Амбивалентность власти и убийства смешивают в одном химическом средстве страх и наслаждение. "Нас уверяют медики: есть люди, В убийстве находящие приятность. Когда я ключ в замок влагаю, то же Я чувствую, что чувствовать должны Они, вонзая в жертву нож: приятно/ И страшно вместе" (А. С. Пушкин, Скупой рыцарь, сц. 2).

Подчас внезапно у человека возникают странные для него самого чувства — "мгновенное шипение змеи": "Мне стало грустно: на высокой дом Глядел я косо. Если в эту пору Пожар его бы охватил кругом, То моему б озлобленному взору Приятно было пламя. Станным сном Бывает сердце полно; много вздору Приходит нам на ум, когда бредем Одни или с товарищем вдвоем. Тогда блажен, кто крепко словом правит И держит мысль на привязи свою, Кто в сердце усыпляет или давит Мгновенно прошипевшую змию..." (А. С. Пушкин. Домик в Коломне).

Весьма распространено раздвоение аффективного и рационального отношения человека к другому. Это означает, что человек может ощущать, что ему симпатичен некто, обладающий неприятными, отрицательными чертами, но при этом эмоциональное отношение уживается с рассудочным. В то же время некто, обладающий объективными достоинствами, которые нельзя не признать, может вызывать неприязнь.

Из всех человеческих чувств наиболее противоречива любовь.

Любовь и страх, любовь и обида, любовь и раздражение, симпатия и враждебность — чувства, которые возлюбленные нередко питают друг к другу. Есть любовь к мучителю и губителю, любовь к похитителям и пр.

"Кажется, нет на земле ничего более сложного и причудливого, чем диалектика любви, воинствующей и спасающей, разящей и мирящей. "Забыли вы, что в мире есть любовь, которая и жжет, и губит?!..." (Николай Устрялов. Проблема прогресса (философия истории).

Любовь, бешенство, стыд, сознание глупости и невольное преклонение. "Я вас люблю, — хоть я бешусь, Хоть это труд и стыд напрасный, И в этой глупости несчастной У ваших ног я признаюсь!" (А. С. Пушкин. Признание).

"Тебя сравненьем не унижу; Как это платье, хороша, Твоя раскрашена душа; Люблю тебя и ненавижу!" (Шарль Бодлер. Слишком веселой. Перевод В. Микушевича).

Любовь не в силах вытеснить из сердца некоего "смутного влеченья". О борьбе любви с мотивом неясным, неопределимым читаем у Пушкина: "Когда б не смутное влеченье Чего-то жаждущей души, Я здесь остался б — наслажденье Вкушать в

неведомой тиши: Забыл бы всех желаний трепет, Мечтою б целый мир назвал — И всё бы слушал этот лепет, Всё б эти ножки целовал...".

Любовь матери к ребенку, как правило, отличается ярко выраженной амбивалентностью. Двойственность чувств матери к ребенку. Некоторые матери, жалуясь на то, как много времени отнимают заботы о ребенке, одновременно признаются, что им нравится заниматься с ним. Одновременное выражение положительных и отрицательных эмоций по отношению к ребенку весьма обычно для матерей.

Одновременность враждебности и симпатии между людьми оказывается, по меньшей мере, некоторой формой или основой человеческих отношений. Сильный интерес, который, например, человек испытывает именно к страданиям других людей, можно объяснить только смешением обеих мотивировок. Личность, даже и не подвергаясь нападению, лишь реагируя на самовыражения других, не способна утверждать себя иначе, как через оппозицию. Первое побуждение, при помощи которого она себя утверждает, есть отрицание другого. У человека действительно есть формальное влечение враждебности как парная противоположность потребности в симпатии. (Георг Зиммель. Человек как враг)

Двойственность чувств, которую мы зачастую в себе подавляем и стараемся не показывать окружающим, иногда проявляется весьма причудливо. Пример подобной амбивалентности рассказчик нижеследующей истории имел возможность наблюдать совсем недавно в США.

"Сию в мексиканском ресторане, по ходу дела рассматриваю публику. В зал входит семейная пара с грудным ребенком. Мужчина с палочкой, заметно прихрамывает. Прическа выдает в нем кадрового военного. Садятся за соседний стол. К ним подлетает официант — молодой чернокожий паренек, дружелюбный и улыбочивый. Пока принимает заказ, между делом интересуется, уж не из Ирака ли он приехал.

— Да, — говорит мужчина, — только вчера прилетел из Франкфурта, где был в двухнедельном отпуске на лечении.

— А до того? В Багдаде? — интересуется официант.

— Фалуджа, — не очень охотно отвечает солдат. Официант берет заказ, приносит какieto закуски и отходит в сторону...

Через пять минут он возвращается, но уже не один, а в сопровождении тучного мужчины с гладко зализанными назад черными, как смоль волосами. Человек этот переваливается на коротких ножках, как гусак. Лицо у него покрыто мелкими бисеринками пота, он явно нервничает, хотя и старается это скрыть.

Официант с мужчиной подходят к столу солдата с женой, и коротышка представляется:

— Сэр! Я — владелец этого ресторана. Хочу вам сказать, что я полностью против войны, которую развязало наше правительство и в которой вам пришлось участвовать. Считаю, что эта война — позорная акция, ложащаяся большим пятном на всю нацию! Но я пришел сюда не за тем, чтобы выразить свое возмущение, а для того, чтобы выразить мое восхищение вашим мужеством и тем, что вы, как мужчина и солдат, выполняете свой долг, рискуете жизнью и верны присяге и президенту, которого я не выношу! Сэр! Ваш сегодняшний обед — за мой счет. Я с героев денег не беру! (Наблюдение Б. Н. Еникеева:

[http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url=http%3A%2F%2Fwww.graphoman.com%2Foffice%2Fbook%2Fid\\_66&text=%D1%FD%F0!%20%C2%E0%F8%20%F1%E5%E3%EE%E4%ED%FF%F8%ED%E8%E9%20%EE%E1%E5%E4%20—%20%E7%E0%20%EC%EE%E9%20%F1%F7%E5%F2.%20%DF%20%F1%20%E3%E5%F0%EE%E5%E2%20%E4%E5%E](http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url=http%3A%2F%2Fwww.graphoman.com%2Foffice%2Fbook%2Fid_66&text=%D1%FD%F0!%20%C2%E0%F8%20%F1%E5%E3%EE%E4%ED%FF%F8%ED%E8%E9%20%EE%E1%E5%E4%20—%20%E7%E0%20%EC%EE%E9%20%F1%F7%E5%F2.%20%DF%20%F1%20%E3%E5%F0%EE%E5%E2%20%E4%E5%E)

**Познание. Знание. Интеллект.** Подавляющему большинству людей свойственна

амбивалентность познания как такового и амбигуентность понятий и понимания. Люди живут с неопределенными представлениями вместо концептов, не замечая разницы между ними.

Путь от смутных к ясным понятиям и есть образование, но приходится признать, что это — бесконечная и до конца не достижимая цель.

И сама истина объективного мира, и познание ее равно противоречивы. Ведь познание есть понимание противоположных свойств вселенной, природы и общества. "Во всем мире нет ничего более мягкого и податливого, чем вода, но она точит твердое и крепкое, Никто не может ее одолеть, хотя любой может ее потеснить. Податливое побеждает крепкое, мягкое одолевает твердое... То, что порождает друг друга — это бытие и небытие, то, что уравнивает друг друга — это тяжелое и легкое... то, что служит друг другу — это высокое и низкое..., и так без конца." (Лао-цзы. Пер. А. Кувшинова).

Объективное неотъемлемо от субъективного в методах познания. "А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения резонно сказал, что субъективное не менее объективно, чем т. н. объективное." (В. П. Зинченко)

Познание наше столь же синтетично, сколь и аналитично. Научный метод и аналитичен и синтетичен, но не в смысле только рядоположенности или попеременности этих двух моментов познания, а в том смысле, что научный метод в каждом своем движении в одно и то же время аналитичен и синтетичен.

Вечно недостаточное, изменяемое, подправляемое человеческое знание (наука) внутренней причиной развития имеет противоречие между уже известным и еще неизвестным. Ученое незнание Кузанца — больше, чем оксюморон.

Отсюда — вечная неудовлетворенность человека познанным, недовольство ума собой и тоска по идеалу.

"Если бы человеческий ум и впрямь был доволен собой, следовало бы говорить не об уме, а о слабоумии.

Удовлетворение вряд ли будут испытывать и грядущие поколения, ибо даже когда человеческий ум обитал в им самим же придуманном универсуме, то и тогда не чувствовал себя легко и привольно." (Генри Адамс. Воспитание Генри Адамса. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Приобрести образованности нельзя, не проникнув в процесс рождения незнания из знания. Иначе нас поджидает или нежелательное самомнение, или бессильное недоверие к себе.

Неопределенность есть стихия познания и науки, оправдание их существования, неизменная характеристика их оснований.

Современная наука часто видит возможности собственного развития именно на стороне неистинного, в фальсификации, в выдвигании рискованных гипотез, про которые заранее известно, что они могут быть неистинными, и, наконец, в научной критике, превращающей считавшиеся верными суждения в ложные. Но возможно и обратное перемещение — со стороны неистинного на сторону истинного (Р. Штихве. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого. Пер. с нем. Т. С. Головой).

Мы нуждаемся в истине, любим и ищем ее. Одновременно мы слишком часто боимся знать истину и еще чаще боимся передавать ее другим. Ведь в определенных случаях такое знание автоматически налагает ответственность, которая может порождать тревогу. Между тем, можно попросту избежать ответственности и тревоги, не допустив истину в сознание (А. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы).

В свое время Георг Кристоф Лихтенберг заметил: "Мы, правда, уже не сжигаем ведьм, но сжигаем каждое письмо, в котором содержится правда".

Иногда человек и хочет, и не хочет знать диагноза своих заболеваний.

Люди склонны объявлять войну разуму ради сохранения дорогого их сердцу неразумия. "Тьмы низких истин мне дороже Нас возвышающий обман..." (А. С. Пушкин. Герой).

На эту тему есть глубокие рассуждения М. М. Зощенко.

"Разум побеждает страдания. Но «страдальцы» отнюдь не хотят сдавать своих позиций.

Именно они объявили горе разуму и стали опасаться его, решив, что все страдания происходят от него и ни от чего больше.

Чем же, однако, разум так не угодил, чем рассердил и разгневал страдальцев?

Как много и какие тяжкие страдания иной раз испытывают люди.

Они испытывают эти страдания чуть ли не при всех обстоятельствах горемычной человеческой жизни, чуть ли не на каждом перекрестке их пути.

Эти страдания происходят и от физических причин, и от причин, лежащих в глубинах психики, и от причин внешних, которые иной раз с немалой силой влияют на ту сложную сумму дел и поступков, которая именуется человеческой жизнью.

Эти страдания нередко сопровождаются страхом.

Страх довершает картину жизни.

Страх усиливает страдания, разоружает людей и нередко, как мы видели, влечет их к смерти.

Однако разум побеждает страх... И, борясь на этих путях, люди шаг за шагом отесняют страхи, какие непрерывно владеют ими." (Перед восходом солнца).

Отношение к несомому разумом знанию о будущем также весьма противоречиво. "Будущее фатально, с одной стороны, и оказывается вариативным, с другой, и допускает реализацию одного исхода из некоего ограниченного набора возможных. Смысловая полярность двух понятий — "предельность-определенность" и "беспредельность-неопределенность" — не исключает переклички их на уровне, открываемом внутренней формой этих слов, и тем самым объединяет их — при всем их различии — в некоем едином классе явлений.

О единстве двух полюсов — судьбы, полностью чуждой случайности, и случая, никогда не выступающего как необходимость, — можно догадываться и по тому, что между ними все-таки лежит некое промежуточное пространство, заполненное явлениями "переходно-соединяющего" характера — воля богов, духов, разных сил — добрых, злых и нейтральных, — которые в одних случаях достаточно мощны, чтобы их принимали как судьбу, а в других — достаточно слепы (хотя и не абсолютно), чтобы отождествлять их волю с действием случая.

Подобная двойственность состояний человека в отношении судьбы дает повод думать об отсутствии в образе судьбы монолитности, окончательности, неизменяемости и непререкаемости и о небезразличии в этом образе судьбы — к самому человеку, с которым она вступает в своеобразный "игровой" контакт.

Знание о человеке и судьбе никогда не обретает предела и, значит, тоже сохраняет неокончателность и присущую всему неоконченному неопределенность, расплывчатость, размытость. Человек исполняет общечеловеческую судьбу и одновременно свою часть из общего. Однако он не просто протаптывает свою тропинку на общей дороге: оба пути то сплетаются, сливаются друг с другом, то дают самые неожиданные девиации." (Т. В. Цивьян. Человек и его судьба – приговор и модели мира).

Амбивалентность познавательных процессов сохраняется и в старости. Ей тоже свойственна одновременность мудрости и глупости, ценности накопленного опыта и его заведомой ограниченности. Сама по себе старость не делает нас умнее (Платон. Лахет, 188 а— б).

Амбивалентно отношение пожилых людей к своим ошибкам как к ценному опыту, который человек завещает потомкам. Одновременно старики думают о своем

существовании как безусловно лишнем, вне зависимости от его реального наполнения и от обстоятельств жизни.

Старость есть время уменьшения жизненных сил и возможности пожать плоды своего труда. Относительно ранний выход на пенсию многочисленной когорты людей, обладающих определенными средствами, изменил представления о старости. Появилось представление о старости как о времени познания жизни, познания радости, познания вообще.

**Воля.** Что первично – страсть или разум? Воля или интеллект? Как говорит народ, ум с сердцем — не в ладу.

Противопоставление разума и воли обнаруживает противоречивость человека. Поведение человека включает в себя принятие решения, акт выбора. Выбор особенно сложен в ситуации риска. Риск ставит под угрозу удовлетворение какой-либо важной из потребностей. При этом нередко побеждает мотив риска, который частью людей воспринимается как самостоятельная ценность. (Ф. Е. Василюк. Психология переживания).

Одна из основных функций воли состоит в том, чтобы не дать этой борьбе остановить или отклонить активность субъекта. В этом смысле воля — борьба с борьбой мотивов... Воля по своей сущности — "орган" целостного человека, она защищает интересы той или иной деятельности не в силу своего подчинения ей, а по свободному решению сознания, вытекающему из этого жизненного замысла.

В той мере, в какой поведение утрачивает это опосредствование сознанием, оно перестает быть и волевым, какие бы препятствия оно ни преодолевало и каких бы усилий это ни стоило субъекту (Ф. Е. Василюк. Там же).

Когда разум, сам по себе очень противоречивый, молчит, говорит амбивалентность искушений. Притягательность греха, немотивированность преступления удивляла Блаженного Августина. Вот фрагмент его воспоминания о грехах своей молодости.

"Я украл то, что у меня имелось в изобилии и притом было гораздо лучше: я хотел насладиться не тем, что стремился уворовать, а самим воровством и грехом. По соседству с нашим виноградником стояла груша, отягощенная плодами, ничуть не соблазнительными ни по виду, ни по вкусу. Негодные мальчишки, мы отправились отрясти ее и забрать свою добычу в глухую полночь; по губительному обычаю наши уличные забавы затягивались до этого времени. Мы унесли оттуда огромную ношу не для еды себе (если даже кое-что и съели); и мы готовы были выбросить ее хоть свиньям, лишь бы совершить поступок, который *тем был приятен, что был запрещен*.

Вот сердце мое. Господи, вот сердце мое, над которым Ты сжалился, когда оно было на дне бездны. Пусть скажет Тебе сейчас сердце мое, *зачем оно искало быть злым безо всякой цели*. Причиной моей испорченности была ведь только моя испорченность.

Она была гадка, и я любил ее; я любил погибель; я любил падение свое; не то, что побуждало меня к падению; самое падение свое любил я, гнусная душа, скатившаяся из крепости Твоей в погибель, ищущая желанного не путем порока, но ищущая самый порок.

Есть своя прелесть в красивых предметах, в золоте, серебре и прочем; только взаимная приязнь делает приятным телесное прикосновение; каждому чувству говорят воспринимаемые им особенности предметов. В земных почестях, в праве распоряжаться и стоять во главе есть своя красота; она заставляет и раба жадно стремиться к свободе.

... Итак, когда спрашивают, по какой причине совершено преступление, то обычно она представляется вероятной только в том случае, если можно обнаружить или стремление достичь какое-либо из тех благ, которые мы назвали низшими, или же

страх перед их потерей. Они прекрасны и почетны, хотя по сравнению с высшими, счастливыми человека, презренны и низменны...

Что же было мне, несчастному, мило в тебе, воровство мое, ночное преступление мое, совершенное в шестнадцатилетнем возрасте? ... Сорванное я бросил, отдавая одной неправды, которой радостно наслаждался. Я спрашиваю теперь, что доставляло мне удовольствие в этом воровстве? В нем нет никакой привлекательности, не говоря уже о той, какая есть в справедливости и благоразумии, какая есть в человеческом разуме, в памяти, чувствах и полной сил жизни; в нем нет даже той ущербной и мнимой привлекательности, которая есть в обольщающем пороке. (Исповедь, IV, 1 - 12).

Волевая амбивалентность означает, например, что субъект одновременно хочет и не хочет одного и того же (например, спать и не спать).

Амбивалентность волевых процессов ярко показал С. Л. Рубинштейн.

"Исходное побуждение к действию образуется стремлением – внутренним противоречивым состоянием недостатка, нужды, страдания, беспокойства и вместе с тем напряжения. За побуждением к действию и постановкой цели не всегда сразу следует действие. Случается, что прежде, чем наступило действие, появляется сомнение либо в данной цели, либо в средствах, которые ведут к ее достижению. Иногда почти одновременно появляется несколько конкурирующих целей, возникает мысль о возможных нежелательных последствиях того поведения, которое ведет к достижению желанной цели, и в результате образуется задержка. Между побуждением и действием вклиниваются размышление и борьба мотивов.

В волевом акте часто заключены борьба, противоречие, раздвоение. У человека есть много различных потребностей и интересов, и некоторые из них оказываются несовместимыми.

Но и тогда, когда противоречие не выступает непосредственно в мучительном чувстве раздвоения, сознательное мыслящее существо, у которого возникает желание совершить некоторое действие, обычно склонно подвергнуть его предварительному анализу.

Учет последствий предполагаемого действия сплошь и рядом обнаруживает, что желание, порожденное одной потребностью или определенным интересом, в конкретной ситуации оказывается осуществимым лишь за счет другого желания. Желательное само по себе действие может при определенных условиях привести к нежелательным последствиям.

Волевой акт – это активность, которая включает в себе и самоограничение. Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять некоторые из них, подчиняя одни из них другим и любое из них – задачам и целям, которым личные желания должны быть подчинены.

Выбор требует оценки.

Иногда в свете новых мыслей, под воздействием новых чувств то, что недавно еще казалось таким важным, вдруг представилось ничтожным, и то, что не так давно казалось желанным и дорогим, вдруг утратило свою привлекательность. Все разрешилось, и нужно уже не столько принимать решение, сколько констатировать его.

Но бывает и так, что до самого конца и при самом принятии решения каждый из мотивов сохраняет еще свою силу, ни одна возможность сама по себе не отпала, и решение в пользу одного мотива принимается не потому, что действенная сила остальных исчерпана, что другие побуждения утратили свою привлекательность, а потому, что осознана необходимость или целесообразность принести все это в жертву. Принятие решения, а затем и следующее за ним исполнение в таком случае обычно сопровождаются ярко выраженным усилием.

В известном смысле каждый волевой акт включает в себя решение, поскольку он



предполагает принятие определенной цели и открывает соответствующему желанию доступ к действию, направленному на ее осуществление. В борьбе с реальными трудностями способность к волевому усилию приобретает существенное значение как важнейший компонент или проявление воли.

Процессы или операции, посредством которых приходят к решению, в разных условиях бывают различными.

В тех случаях, когда главная трудность заключается в том, чтобы знать, как поступить, для решения достаточно осмыслить положение и подвести данный конкретный случай под какую-то общую категорию. Как только вновь представившийся случай включен в какую-то привычную рубрику, уже известно, как с ним быть. Так решаются прежде всего более или менее обыденные вопросы, особенно опытными и не очень импульсивными людьми.

У натур импульсивных значительную роль в принятии решения могут играть обстоятельства. Некоторые импульсивные, страстные и уверенные в себе натуры иногда как бы преднамеренно отдают себя во власть обстоятельств, в полной уверенности, что надлежащий момент принесет надлежащее решение.

Нерешительные люди, особенно когда положение сложно, осознавая это, иногда намеренно оттягивают решение, ожидая, что изменение ситуации само принесет желанный результат или сделает принятие решения более легким, вынудив принять его.

Иногда в затруднительных случаях люди облегчают себе решение тем, что принимают его как бы условно, приурочивая исполнение к определенным, не зависящим от их решения, обстоятельствам, при наличии которых оно вступает в силу. Так, будучи не в силах сразу оторваться от увлекательной книги и взяться за скучную работу, человек принимает решение сделать это, как только часы пробьют такой-то час. Окончательное решение или по крайней мере исполнение его перекладывается на обстоятельства, принятие решения – как бы условное – этим облегчается." (С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии).

Подчинение страстей разуму как достижение внутренней свободы на личностном уровне связано с проблемой и внешней свободы. Взаимосвязь этих внутренних и внешних проблем плодотворно исследовал Эрих Фромм.

"Может ли свобода стать бременем, непосильным для человека, чем-то таким, от чего он старается избавиться? Почему для одних свобода — это заветная цель, а для других — угроза? Не существует ли — кроме врожденного стремления к свободе — и инстинктивной тяги к подчинению? Если нет, то как объяснить ту притягательность, которую имеет для многих подчинение вождю? Всегда ли подчинение возникает по отношению к явной внешней власти или возможно подчинение интериоризованным авторитетам, таким, как долг и совесть, либо анонимным авторитетам вроде общественного мнения?"

Не является ли подчинение источником некоего скрытого удовлетворения; а если так, то в чем состоит его сущность? Какие психологические условия способствуют усилению этих стремлений? Какие социальные условия в свою очередь являются основой для возникновения этих психологических условий?"

Примером динамической адаптации может послужить такая, когда ребенок подчиняется строгому, суровому отцу; он слишком боится отца, чтобы поступать иначе, и становится "послушным". В то время как он приспособляется к неизбежной ситуации, в нем что-то происходит. Может развиться интенсивная враждебность по отношению к отцу, которую он будет подавлять, ибо не только проявить, но даже осознать ее было бы слишком опасно. Эта подавленная враждебность — хотя она никак не проявляется — становится динамическим фактором его характера. Она может усилить страх ребенка перед отцом и тем самым повести к еще большему подчинению; может вызвать беспредметный бунт —

не против кого-либо конкретно, а против жизни вообще.

Здесь индивид приспосабливается к внешним условиям, но такое приспособление изменяет его; в нем возникают новые стремления, новые тревоги." (Бегство от свободы).

Людам свойственно колебаться между удовлетворением потребностей и достижением свободы от потребностей. Отсюда — разнообразные учения о нирване, автаркии, отказе от каких-либо потребностей. Сильная или постоянная потребность, становясь зависимостью, унижает, оскорбляет своей властью над личностью.

В любом и каждом волевом усилии, необходимом для удовлетворения потребности, человек противостоит власти импульсивных желаний. Для волевого акта характерно не только переживание "я хочу", но и настроение "через не хочу" — преодоления нежелания (ср. поговорку "на всякое хотенье есть терпенье").

Так, человек одновременно желает постоянного (инвариантного) в своей жизни, консервативного, и разнообразного, нового, необычного. Накапливается однообразие — возникает потребность в многообразности бытия. И наоборот.

В душе многих людей идет борьба между стремлением к созерцанию и потребностью в действии. Между умеренностью и излишествами. И т. д.

### ***Противоречивость исторических, культурных и социально-психологических феноменов, состояний и процессов***

**Историко-социальная амбивалентность.** Социум соткан из противоречий. "Если в жизни каждого человека ежечасно, ежеминутно ощущается двойственная его природа, — фактическая погруженность в дурное и несовершенное при неизбывной тоске по лучшему и совершенному, — то та же двойственность зла и добра тяготеет и над человечеством. Относительное и конечное бессильно воплотить абсолютное и вечное; но, будучи бессильно его воплотить адекватно и всецело, оно не устает к нему стремиться, носить его в себе, как образ и цель. Это коренной антиномизм исторического сознания.

Основной дуализм абсолютного и относительного, в аспекте воли обертывающийся противоположностью добра и зла, пронизывает собою насквозь движение всемирно — исторической жизни. К нему в конечной инстанции восходит вся необозримая пестрота исторической действительности.

Прогресс в одной сфере часто уравнивается связанным с ним регрессом в другой, и наоборот. Рост богатства нередко способствовал порче нравов. Рост знаний зачастую развивал разочарование в них, пресыщенность, подавленность ими. Перегруженность культурой вела неоднократно к истощению жизненных сил: утонченность малоустойчива.

Известно, далее, что эпохи политического застоя, реакции, угнетения личности бывали в то же время эпохами расцвета искусств, литературы, и, конечно, не случайно: духовные энергии, лишённые возможности воплощаться в деле и в действии, уходят в слово, в мысль, в литературный образ.

Подъем — родной брат упадка. Одна ценность утверждается, обычно, на могиле другой.

История учит также, что прогрессивное развитие одной группы человечества протекает, по большей части, ценою регресса или даже распада другой его группы: вытесняют друг друга нации, классы, государства, поколения. Интенсивность, глубина культуры плохо уживается с ее количественной усвояемостью, экстенсивностью, элементарной полезностью. Всеобщее обучение не увеличило количества гениев на земле, — скорее, уменьшило его." (Н. В. Устрялов. Проблема прогресса: философия истории).

Любое улучшение жизни непременно сопряжено с появлением новых видов

"страданий и стеснений человеческих", и потому прогресс есть "новое перерождение тягостей жизни" (К. Н. Леонтьев).

Противоречия социума сопряжены с разнонаправленностью человеческих стремлений и, в свою очередь, влияют на становление и развитие индивидуальности. Об этом очень точно писал Генри Адамс.

"В Бостоне, городе пуритан, всегда существовало и темное начало. В смысле воспитания преступный Бостон трудно переоценить: редкий мальчишка не проявлял к нему острого интереса. Настоящему негодяю надо обладать хорошим физическим развитием и талантом, а Генри Адамс был лишен и того и другого, тем не менее он наравне со всеми мальчишками не избежал соприкосновений с грехом самого низкого пошиба. В поле зрения юных бостонцев постоянно попадало чье-то преступное поведение, зачаровывая их ореолом силы и свободы, преимуществом над цивилизованностью и благонравием. Преступать еще могли бояться, но преступивших, честно говоря, не презирал никто. А поступки подобного рода, закаляя дух, сказывались на воспитании сильнее школы.

К счастью, мальчишки воспринимают противоречия так же легко, как взрослые, иначе наш мальчик, пожалуй, слишком рано набрался бы мудрости." (Генри Адамс. Воспитание Генри Адамса. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Начиная, самое позднее, с Роберта Кинга Мертона (70-е гг. XX в.), известно, что амбивалентность в современном обществе является непременным элементом институционализации ролей, в особенности профессиональных.

"Мертон исходит из того, что профессиональные роли институционализируют переплетение норм и контр-норм, в котором, возможно, предпочтение отдается какой-либо одной из сторон, но оно никоим образом не скрывает в себе подавление противоположной стороны или ее нерелевантность. Одним из лучших примеров этого является ориентация врача в современном обществе, которая определяется «отстраненной заботой», видом эмпатического соучастия, которое сочетается с отстраненностью. Ясно, что невозможно удовлетворять одновременно обеим сторонам этой нормативной структуры ожиданий, и в этой связи, по Мертону, возникает колебание, которое беспрестанно пытается попеременно удовлетворять сначала одному, а затем и другому императиву.

Это предпринятое Мертоном определение амбивалентности — через институционализацию противоречащих друг другу норм и колебание как способ разрешения этого противоречия, — кроме прочего, показывает ее родственность понятию парадокса, которое столь же охотно определяют через нескончаемые колебания как одну из структур парадокса. Разница между парадоксом и амбивалентностью заключается именно в характеристике нескончаемости. Парадокс является более строгой формой в том смысле, что он неизбежно — в соответствии со своей внутренней логикой — каждый раз ведет к другому полюсу. У Мертона мы не находим объяснения этой вездесущности амбивалентности; но можно предположить, что он сослался бы на растущую дифференциацию общества и соответствующую ей плюрализацию ролевых отношений, которой в отдельной роли можно удовлетворять лишь через противоречивый набор норм.

У Толкотта Парсонса также несложно найти параллельные рассуждения. Хороший пример мы находим у Парсонса в его социологии профессии, в его парадигме терапевтической деятельности, которая относится в первую очередь к психотерапии и воспитанию. Одним из элементов этой парадигмы является различие «отказа от принципа взаимности» и «дозволения».

Здесь имеется в виду, что, с одной стороны, человек ведет себя снисходительно по отношению к отклонившемуся от нормы, то есть воздерживается от осуждения, что в результате лишь затруднило бы общение. Такому поведению противостоит императив «отказа от принципа взаимности»: снисходительное отношение никоим

образом не должно превращаться в попустительство, которое может укрепить нарушителя в его девиации." (Р. Штихве. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого. Пер. с нем. Т. С. Головой).

Отказ от сложности человека при попытках обустроить коллективную жизнь приводит к весьма грустным следствиям. "Идея простого политического устройства изначально порочна, чтобы не сказать больше», — утверждал Эдмунд Бёрк в своих «Размышлениях о Французской революции». Сложность и противоречивость человеческой природы, в которой рациональные мотивы тесно переплетены со страстями и чувствами различного качества, неизбежно предопределяет сложность и противоречивость мира политики.

Бёрк показал, что разнообразные психологические комбинации и сочетание рационального и иррационального в человеческих поступках делают политику областью «запутанного», областью со множеством «темных и скрытых сил», которая никогда не сможет в полной мере стать прозрачной для разума и не поддается препарированию с помощью нескольких абстрактных схем." (Н. В. Полякова. Политическая антропология классического консерватизма: сравнительный анализ европейской и российской традиции).

Понятием упрощенного политического устройства социума, соответствующего многогранности человека, оперирует Е. И. Замятин в своем анализе тоталитаризма. Главная забота идеологов Единого Государства — устранить противоречивость человеческой природы: с одной стороны — за счёт рационализации и логизации жизни ограничить развитие животного начала в человеке; с другой стороны — под лозунгом достижения социальной справедливости почти полностью изъять из жизни противоречивое начало — не допустить возвращения к природе человека со всей ее многогранностью. В романе "Мы" Благодетель утверждает: "О чём люди — с самых пеленок — молились, мечтали, мучались? О том, чтобы кто-нибудь раз навсегда сказал им, что такое счастье, и потом приковал их к этому счастью на цепь. Что же другое мы теперь делаем, как не это?" (Цит. по: Михаил Бабинский. Предчувствие тоталитаризма: Замятин. "Мы").

Павел Иванович Новгородцев разработал учение об антиномичности личности как объяснительного принципа социальных конфликтов.

"В основе социального конфликта лежит многообразие прав и обязанностей личности. На этой основе возникают столкновения индивидов и общества. Одни из них разрешаются примирением, другие же не могут решаться компромиссно. Поскольку личность неизбежно стремится выделиться из общества, разрешение одних конфликтов порождает другие.

Одновременная ориентация личности на равенство и свободу определяет существование двух борющихся тенденций современной культуры: уравнилельно-нивелирующей и освободительно-индивидуализирующей. Являясь продуктом культуры и творчества индивидов, государство полностью воспринимает их противоречия, что, в свою очередь, предопределяет противоречивость его взаимоотношений с личностью.

Идеал земного общества необходимо строить, имея в виду свободу бесконечного развития личности, а не гармонию законченного совершенства. В разумно устроенном правовом государстве можно добиться динамического сочетания интересов личности и общества в соответствии с принципами естественного права и требованиями категорического императива." (О. В. Никулина. Власть и право в философии П. И. Новгородцева).

В историко-социальной перспективе человек был и остается одновременно социальным и асоциальным. Зависть и восхищение к тем, кто преступает социальные нормы, уживается с отвращением, страхом перед ними.

Как убедительно показал М. М. Бахтин, психология толпы несет в себе ощущение

неизбежности и одновременно зиждительности смены -обновления, относительности всякого строя и порядка, всякой власти и всякого положения (иерархического). В частности, эту идею выражает увенчание/развенчания — двуединый амбивалентный обряд. "В увенчании уже содержится идея грядущего развенчания: оно с самого начала амбивалентно. В обряде увенчания и все моменты самого церемониала, и символы власти, которые вручаются увенчиваемому, и одежда, в которую он облачается, становятся амбивалентными, приобретают оттенок веселой относительности, становятся почти бутафорскими. Сквозь увенчание с самого начала просвечивает развенчание. И таковы все карнавальные символы: они всегда включают в себя перспективу отрицания или наоборот. Рождение чревато смертью, смерть — новым рождением." (М. М. Бахтин. Проблемы поэтики Достоевского).

С. М. Эйзенштейн изучает ту же закономерность на материале карнавального обмена мест (позиций) между царем и рабом (подданным). Анализируя с этой точки зрения «Принца и нищего» Марка Твена, Эйзенштейн писал: «Эта тема соприкасается с одной из самых глубоко-таинственных ситуаций обмена социальными положениями (раб – государь) в обрядах, пола путем переодевания в сатурналиях и даже в историко-политических случаях – таинственная история Ивана Грозного и татарского царька Симеона Бекбулатовича, временно заменявшего царя всея Руси на престоле. Эта “необходимость” обменов — тема сама по себе бесконечно интересная и где-то соприкасается не только с вопросом амбивалентности первобытного мышления...». (Вяч. Вс. Иванов. Очерки по истории семиотики в СССР).

Взглянем на амбивалентность восприятия обществом в целом и отдельными его членами злодеев, которые принесли неисчислимы страдания человечеству и были в разной степени большими или меньшими преступниками. Возьмем преступный мир, бандитов, положим, грабителей, убийц, насильников, от которых общество иногда избавляется, а иногда, наоборот, само себе навязывает. Восхищение завоевателями, тиранами, покорителями.

Это проявляется также в социально-психологической амбивалентности отношения к пьяницам, игрокам и чужакам, пришельцам.

Р. Штихве показал, что в настоящее время обычная установка относительно них — индифферентность. Но остается и враждебность. В современном обществе гораздо больше остаточных явлений и форм возвращения классического восприятия чужого.

"Страх перед преступностью во многих областях общества возвращает социальное пространство к пространству, формируемому чуждостью и амбивалентностью почти всех социальных контактов. Мы воспринимаем другого прежде всего как возможный источник опасности.

Кроме того, нельзя утверждать, что индифферентность беспроблемна. Ее нельзя обойти, так как когнитивные способности психического аппарата людей иного не допускают. С другой стороны, возможность варварства в современном обществе, вероятно, имеет своим основанием скорее не ненависть и другие негативные стереотипизации, но, в большей степени, структуры прочно утвердившейся индифферентности" (Р. Штихве. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого. Пер. с нем. Т. С. Головой).

Весьма характерно, что в народном восприятии в фигуре отверженного чужого неявно присутствует Бог. Здесь возникает амбивалентность, поскольку чужой всегда может оказаться и Богом. Так, у С. А. Есенина читаем: "Я вижу — в просиничном платке, На легкокрылых облаках, Идет возлюбленная Мати С Пречистым Сыном на руках. Она несет для мира снова Распятый воскресшего Христа: "Ходи, мой сын, живи вез крова, Зорюй и полдней у куста". И в каждом страннике убогом Я признавать

пойду с тоской, Не помазуемый ли Богом Стучит берестяной клюкой."

**Амбивалентность искусства, языка и общения.** Гастон Башляр обоснованно объявлял амбивалентность сущностью поэзии как таковой, сущностью образа, художества в целом.

"Поэзия есть воплощение самой одновременности, когда даже разорваннейшее бытие обретает цельность.

... Поэтическое мгновение непременно сложно: оно волнует, оно доказывает, приглашает, утешает, оно удивительно и интимно. В сущности, это гармоническое соотношение двух противоположностей. В исполненном страсти мгновении всегда присутствует разумное начало; в разумном отрицании всегда есть доля страсти.

Последовательные антитезы уже милы сердцу поэта, но для восхищения, для экстаза необходимо, чтобы антитезы ужались до амбивалентности. И тогда поэтическое мгновение возникает... Оно, по меньшей мере, есть осознание амбивалентности. Но оно и нечто большее, ибо речь идет об амбивалентности возбужденной, активной, динамической. Поэтическое мгновение — оценитель или обесцениватель бытия. В поэтическом мгновении бытие восходит и нисходит, не приемля времени мира, которое свело бы амбивалентность к антитезе и одновременное к последовательному.

... Вглядитесь хотя бы в поэтическое мгновение просветленной грусти, в миг, когда ночь засыпает и сгущает сумерки, когда часы едва дышат, когда одиночество уже само по себе сродни угрызениям! Амбивалентные полюса светлой печали почти соприкасаются. Малейшее колебание взаимозаменяет их. Светлая грусть, таким образом, — это явный признак состояния двойственности чувствующего сердца.

Разумеется, в перспективе мгновения мы можем переживать и более долговременные амбивалентности: "Еще ребенком я ощутил в своем сердце два противоречивых чувства: ужас жизни и восторг жизни", - говорил Шарль Бодлер. Испытать оба эти чувства одновременно можно только, если они вызваны завораживающим интересом к жизни. Такая амбивалентность не может быть описана как банальный итог радостей и преходящих страданий. Их выплеск можно пережить в одно мгновение, во взлетах и падениях, которые подчас исключают друг друга: отвращение к жизни может роковым образом застигнуть нас в момент наивысшей радости, как и радость — в несчастье.

Свет и тьма упоминаются Бодлером благодаря их единству. Тьма и свет суть застывшие мгновения, черные и светлые, веселые и грустные одновременно. Никогда поэтическое мгновение не проявлялось так полно, как в этом стихотворении (Baudelaire Ch. Mon coeur mis à nu), где сочетаются необъятность дня и необъятность ночи. Никогда не была так физически ощутима амбивалентность чувств, манихейство принципов." (Г. Башляр. Новый рационализм. Пер. с фр. Ю. Сенокосова, М. Туровера).

Исследовавший семиотические идеи С. М. Эйзенштейна Вячеслав Всеволодович Иванов сообщает, что Эйзенштейн разработал общую концепцию роли двоякого значения (и амбивалентности) знака в искусстве. «Персонификация моих "начал", в своем проникновении друг в друга порождающих художественный образ, — это, конечно, Дионис и Аполлон, — писал Эйзенштейн. Дионис — пралогика, Аполлон — логика. Диффузное и отчетливое. Сумеречное и ясное. Животно-стихийное и солнечно-мудрое etc. («начислять» можно сколько угодно)». В этих и подобных им записях "с предельной отчетливостью выразилась та мысль о сочетании в искусстве двух противоположных начал, которой проникнуты все сочинения Эйзенштейна позднего периода.

...Считая недосказанность общей для поэзии и загадки, Эйзенштейн признает загадку более первичной (более архаичной) формой, потому что в ней «предоставлена возможность воссоздать и необходимое блуждающее усилие,

посредством которого в конце концов и с большей затратой сил этот процесс приходит к благодатному разрешению. Поэзия, наоборот, строит свою недосказанность с таким расчетом, чтобы, сохранив образ самого процесса, вместе с тем снять усилие, когда-то требовавшееся в этом процессе!» (Вяч. Вс. Иванов. Очерки по истории семиотики в СССР).

У В. В. Набокова в самом тексте заложена установка на двух- или поливариантное прочтение, при котором читатель нацелен на одновременное видение альтернативных возможностей интерпретации текста и его отдельных элементов. Например, во второй части "Лолиты", где описывается последняя встреча Гумберта с его "ультрафиолетовой душкой", читаем: "*Меня удивило (нет, это риторический оборот - совсем не удивило)*, что вид автомобиля, в котором она так много ездила, никак на нее не подействовал". Обе части этого амбивалентного сообщения равнозначимы и равноправны, поскольку рассказчик одновременно знает, что его любовь "мертва и бессмертна", и отказывается в это верить (А. М. Люксембург. Амбивалентность как свойство набоковской игровой поэтики).

Такое эксплицитное понимание амбивалентности человека выработалось в литературе очень постепенно и немалым трудом. На материале русской литературы этот процесс проследил Д. С. Лихачев.

"Перед нами в Хронографе второй редакции /XVII в. – Б. Б./ действительно "система" характеристик: теоретически изложенная в кратких, но чрезвычайно значительных сентенциях и практически примененная в изображении действующих лиц "Смуты". Эта "система" противостоит средневековой, она подвергает сомнению основные принципы агиографического стиля. В ней нет резкого противопоставления добрых и злых, грешных и безгрешных, нет строгого осуждения грешников, нет "абсолютизации" человека, столь свойственной идеалистической системе мировоззрения средневековья.

Начало XVII в. было временем, когда человеческий характер был впервые "открыт" для исторических писателей, предстал перед ними как нечто сложное и противоречивое. До XVII в. проблема "характера" вообще не стояла в повествовательной литературе... Психологические состояния, отдельные человеческие чувства, страсти рассматривались со столь близкого расстояния, что они заслоняли собой самого человека, казались огромными, преувеличенными и не связанными друг с другом. ... возможность углубиться в психологию исторического деятеля, анализировать не отвлеченный объект дидактических размышлений, и не идеального святого, и не одно какое-либо человеческое чувство, психологическое состояние и т. д., а конкретного современника явилась целым открытием в литературе. И это "открытие" настолько поразило воображение исторических писателей, что они в основном устремили свое внимание именно сюда, на сложность человеческой личности, поставили ее в центр своих сочинений и свое отношение к историческим характерам сделали главным объектом своего писательства.

Впервые исторические писатели открыто заговорили о противоречивости человеческого характера только в начале XVII в. Особенно ярко это сказалось в Хронографе второй редакции. Человеческий характер объявляется автором второй редакции Хронографа сотканным из противоречий, сложным, в известной мере "относительным", соотнесенным со средой, условиями жизни, особенностями биографического порядка. Нет, во-первых, людей только злых или только добродетельных, и, во-вторых, человеческий характер формируется жизнью.

Так же, как и автор второй редакции Хронографа, Иван Тимофеев не рассматривает злое и доброе начала в характере человека как нечто извечное и неизменное. Впервые в русской литературе писатели начала XVII в. стремятся выяснить причины появления и роста в характере исторического лица тех или иных

качеств, рассматривают влияние одного человека на другого. Автор второй редакции Хронографа отмечает доброе влияние Анастасии Романовой на Грозного, с исчезновением этого влияния, после смерти Анастасии, меняется характер Грозного.

И Борис Годунов меняет свой характер под влиянием изменения внешней обстановки. Эта перемена картинно изображена Иваном Тимофеевым.

Впервые в русской литературе применительно к историческим деятелям был поднят вопрос о факторах, вызывающих появление тех или иных черт в человеческом характере. Вневременная и абсолютная сущность человеческого характера, какой она представлялась в средневековье, поколеблена. Автора уже не смущает изменчивость характеров, как не смущают и контрасты в них. Иван Тимофеев различает в исторических деятелях следующие слагаемые их характера наряду с "естеством": "произволение", т. е. свободный выбор человека, "за славу мирскую", т. е. тщеславие – оглядку на людское мнение, и, наконец, непосредственное влияние других людей." (Д. С. Лихачев. Человек в литературе Древней Руси. Глава первая. Проблема характера в исторических произведениях начала XVII века).

Похоже, что художественная литература опирается в утверждении неоднозначности характеров на полисемантизм, присущий любому естественному языку. Для уточнения избранного в данном конкретном случае значения слов и выражений из ряда возможных используются дополнительные разъяснения, оговорки, примеры. В противном случае многозначность слов может привести к серьезному искажению предназначенной для сообщения мысли. Большое значение для уменьшения языковой смутности имеет контекст высказывания.

На большом числе примеров этот факт сделал ясным М. М. Бахтин. Так, по поводу текстов Франсуа Рабле он писал:

"Амбивалентны все эпитеты, заимствованные из различнейших сфер: из астрономии, из музыки, из медицины, из мира правовых и государственных отношений, из соколиной охоты и т. д., выражающие высшую степень какого-либо качества, ибо они применены к глупости, прославляют глупость. Но и глупость сама амбивалентна. Носитель ее шут или дурак – король обратного мира. В слове "дурак" хвала и брань сливаются в нераздельное единство.

Древнее двутонное слово есть отражение в стилистическом плане древнего двутелого образа. В процессе разложения этого последнего мы наблюдаем в истории литературы и зрелищных форм интересное явление парных образов, воплощающих в себе верх и низ, зад и перед, жизнь и смерть в форме их полураздельного существования. Классический образец таких парных образов – Дон-Кихот и Санчо; аналогичные образы и сейчас обычны в цирке, в балагане и других формах комеди.

Интересное явление – диалог таких парных персонажей. Такой диалог – двутонное слово в стадии своего неполного распада. В сущности, это диалог лица с задом, верха с низом, рождения со смертью. Аналогичное явление – античные и средневековые споры зимы с весной, старости с юностью, поста с изобилием, старого времени с новым временем, отцов с детьми.

Интересный образец риторизованной хвалы-брани в форме комического трактата – «Der Satyrische Pylgram» (1666) Гриммельсгаузена. Подзаголовок его: «Kalt und Warm, Weiß und Schwarz», т. е. «холодный и теплый, белый и черный». В предисловии Гриммельсгаузен заявляет, что в мире, кроме Бога, нет ничего совершенного и нет ничего, кроме дьявола, настолько плохого, чтобы нельзя было бы его в каком-либо отношении похвалить. В трактате обсуждаются двадцать тем (человек, деньги, танцы, вино, женщины, оружие и порох, война, маскарад, медицина и др.), причем сначала каждое явление прославляется, потом порицается



и, наконец, дается нечто вроде синтеза. (М. М. Бахтин. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса).

Намеренно применял оксюморон Уильям Шекспир. "О любящая злоба! Из ничего создавшееся нечто! О, грустное веселье, суета Серьезная, бесформенный хаос Красивых форм, свинцовое перо, Блестящий дым, морозящее пламя, Болящее здоровье, сон неспящий, Которого и сном нельзя назвать!" (Ромео и Джульетта. Пер. Д. Л. Михайловского).

Число таких примеров можно увеличивать до бесконечности.

Амбивалентны не только слова и выражения, но и контекст языкового общения людей.

Модальность высказывания, как правило, зависит от контекста, общего и текущего, создаваемого предыдущей репликой партнера. При этом не только реплики, но даже отдельные слова, используемые участниками процесса коммуникации, получают иногда самые разные модальности, хотя в принципе они сами по себе имеют и "свои" модальности, определенные литературным языком. Обращение собеседника и внимание к нему собеседника суть амбивалентные в их функционировании коммуникативные акты.

Амбивалентность часто возникает, когда для одного из собеседников высказывание есть сообщение о важном событии, в которое он включен, а для другого собеседника оно - не более, чем просто информация, событием для него не является и никак на его действия не влияет. Например, дочь (возбужденно; вбегая в комнату): "Мама, мы у них выиграли!"

- "Да, я вижу, ты вырастаешь - а ведь совсем-совсем недавно еще только училась ходить".

Амбигуентность в общении возникает, когда собеседник пытается управлять собеседником, а тот воспринимает это как ту или иную эмоцию, например, гнев:

- Выйди из комнаты!

- Да ты не сердись на меня, папочка, я не нарочно.

Или начальник ставит задачу в общем, а подчиненный понимает его слова как символ конкретного распоряжения:

- Нам надо решить проблему питания.

- У нас тут в магазине за углом свежий сыр и помидоры - а что еще к обеду купить?

В коммуникативной практике непонимание собеседников обусловлена разницей в модальности высказываний, которая имплицитно содержатся в них. Не выявленные в явной форме модальности предполагают различный смысл высказываний и различную их интерпретацию собеседником.

Или ситуативная выразительная эмоция собеседника воспринимается его партнером как нечто постоянное. Например, она, прижимаясь к партнеру: "Я так счастлива!" - В ответ он, расправляя плечи: "Да, я несу женщинам счастье".

Мама первоклассника говорит ему: "Ты всегда должен трудиться - в этом смысл жизни человека!" Тот воспринял слова мамы как конкретное указание: "Хорошо, мама, я обязательно буду делать все уроки".

Амбигуентность модальностей, если она не распознана, ведет к взаимонепониманию. Самая распространенная причина смысловых ошибок – невнимательность собеседника, который не замечает модальностей другого и приписывает ему те модальности, которые ему удобны, приятны или привычны. Часто эта невнимательность обусловлена нежеланием или неумением партнера поставить себя на место собеседника и увидеть мир и себя самого его глазами.

## II. Преодоление неоднозначности

Нам дано на выбор несколько траекторий и способов жизни. Мы вынуждены выбирать одну из них. Человек поставлен перед необходимостью свободы, свободного выбора, кем и чем быть в этом мире.

Насколько это в наших силах, мы выбираем наш образ жизни, опасный для себя и окружающих или же, напротив, благотворный и плодотворный. В первом случае наш выбор непосредственно связан с непродуктивным или контр-продуктивным преодолением неопределенности. Во втором — с достижением продуктивной равнодействующей разноплановых движений души.

### ***Непродуктивное и контр-продуктивное преодоление неопределенности***

Вред любой крайности: излишне неуравновешенный человек непродуктивен, небезопасен для себя и общества, совсем уравновешенный — тоже. Цена внутренней бесконфликтности подчас слишком дорога для личности и общества. Я имею в виду фанатизм и подобные ему типы чрезвычайной самоуверенности. Противоположный полюс диапазона — чрезмерная ранимость, крайняя степень самообвинения — тоже нежелательны.

За исключением неосторожных и немотивированных уголовно наказуемых деяний, все остальные преступления сопряжены с победой дурного и опасного полюса в амбивалентности. Не менее печальны бездумье, бесчувствие, бездействие.

Конечно, дедушка Крылов прав, и "Услужливый дурак опаснее врага", но и умный негодяй страшен.

**Непродуктивное преодоление.** "Гармония" душевной жизни, в частности, мировоззрения не должна принимать форму атараксии. "Основное, чему учатся люди с момента своего рождения, чему учат их окружающие — это умению видеть мир, воспринимать окружающее так, как это свойственно человеку. Каждый из нас обретает эту способность настраивать свое восприятие, что и позволяет нам в жизни видеть вещи такими, какими видят их другие люди. Процесс восприятия сводится к наведению порядка, к тому, что наше воспринимающее отбрасывает одно и принимает определенным образом другое.

Беда только в том, что вместе с обретением умения удерживать контроль над нормальным состоянием своего мира, мы одновременно выучиваемся безоговорочному отсеку всего, что может нарушить установленный порядок. Умение видеть вещи определенным образом превращается в единственно возможное, а ясная картина мира оборачивается неспособностью представить ничего, что выходит за ее границы. Расчистив небольшой участок земли посреди бескрайних просторов мира и возведя крепкие стены, надежно защищающие нас от хаоса, от безумия, — мы останавливаемся на этом. Мы отказываемся идти дальше, мы хотим отдыхать." (Лао— цзы. Пер. А. Кувшинова).

Патологические интенции к самоубийству, воровству, бродяжничеству и поджогам относятся к импульсивным непреодолимым влечениям. Они выполняются без борьбы мотивов, хотя в последующем возможна и их критическая оценка. Импульсивные действия есть нарушение естественного состояния амбивалентности, как считают специалисты в области психиатрии. См., например, С. В. Литвинцев, В. К. Шарей. Воля и ее патология // Военная психиатрия. Санкт— Петербург 2001).

Однозначная победа воли вопреки чувству и разуму весьма опасна. Это видно, в частности, на примере музыкальных драм Вагнера.

Как мгновение, прошло царство богов, у Земли больше нет властелина, и мир

ждет нового героя, воплощенную всепокрушающую волю. Чему же учиться в этом мире, в котором нет ничего, кроме воли, который волей спасется и который пока жив ожиданием этой могучей воли?

"Мы должны учиться умирать, умирать совсем. Вотан поднялся до трагических вершин отречения и желания смерти... Желать неизбежного – в этом высшая мудрость", — писал Рихард Вагнер. Даже любовь – путь к небытию как единственной "разумной" цели человека; истинное царство любви – ночь, смерть. XX век с его морями крови ясно показал, к чему ведет воспитание для "высшей задачи человечества" – способности сознательно страдать и сознательно погибать.

Причины этой услады от гибели и уничтожения внимательно исследует А. И. Сосланд. Он рассматривает удовольствие от пророчеств о конце света; о судьбах мира и человека; о страшном суде Апокалипсиса.

"Апокалиптический дискурс пользуется особым спросом в силу его исключительной привлекательности. Со всем этим связано некое нетривиальное удовольствие и искушение.

В чем же состоит эта привлекательность? Удовольствие от предсказания апокалипсиса и само по себе авторство эсхатологически ориентированного текста связаны с вполне определенными желаниями. Эти желания коренятся в деструктивно-садистических влечениях к смерти. Провозглашение гибели мира есть максимально возможная фантазматическая гратификация этих садистических склонностей. Возгласитель апокалипсиса осуществляет в воображаемом пространстве дискурсивное уничтожение всего, что он считает нужным или был бы рад уничтожить. Причем происходит это и в случае футуристического, и свершившегося, констатируемого апокалипсиса.

Апокалиптический дискурс легитимирует деструктивные наклонности. Крайняя степень серьезности ситуации сама по себе "оправдывает" крайнюю степень садизма.

Сопротивление апокалипсису может быть сформировано в духе известной игры фраз: "Бог умер. Подпись: Ницше". Ответ: "Ницше умер. Подпись: Бог" (А. И. Сосланд. Апокалипсис сегодня: [http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000\\_3/07.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_3/07.htm)).

Односторонность схоластического типа, страх изменений собственных взглядов и отношений, принимая крайние формы, приводит к застою в области мысли. Ученый схоластического склада никак не может вырваться из однажды выработанных им теорий, кстати и некстати будет совать свою излюбленную точку зрения и исказить ею живые факты в их конкретном значении. Новые факты и люди уже не говорят ему ничего нового. Он оглушен собственной теорией. Известная бедность мысли, ее неподвижность связана с пристрастием к тому, чтобы как-нибудь не поколебались однажды уловленные руководящие определения.

**Контр-продуктивным преодолением амбивалентности** я предлагаю назвать победу отрицательного ее полюса. Такая победа принимает самые разные формы.

Например, "чтобы почувствовать себя "настоящим" человеком, которого никто не смеет обидеть, он подчас решает сам стать обидчиком. И вот человек становится преступником, тем самым "доказывая" себе свою "силу", свою защищенность. Желание обидеть, помучить, оскорбить, преступить уживается с влечением пострадать. Униженный и оскорбленный, рвущийся унижить и оскорбить; мученик, жаждущий мучить; мучитель, ищущий страдания; оскорбитель и преступник, ищущий оскорбления и наказания, — эту опасную амбивалентность человека показал в своем творчестве Достоевский. (Е. Э. Газарова. Клинические аспекты танатотерапии).

Или возьмем страшную победу отрицательного полюса амбивалентности у матерей-убийц своих детей. Собираемый портрет женщин-детоубийц весьма разноплановый. Это как женщины с низким социальным статусом или

несовершеннолетние, так и женщины нормального достатка и уже перешагнувшие рубеж молодости. У них практически отсутствуют отзывчивость, сострадание, умение прощать или жертвовать собой.

Детоубийцы почти никогда не сожалеют о содеянном. Почти никто из матерей— детоубийц не выражает раскаяния в содеянном. (Rozsika Parker. *Mother love/mother hate: the power of maternal ambivalence*. New York, NY: BasicBooks, c1995. xii, 299 p.)

Иногда победа одного из нескольких мотивов бывает для людей неожиданной. В результате человек сталкивается со своим поведением, которое для него является неожиданным-негаданным: "Не узнаю, друзья, я сам себя, Не узнаю Григория Грязнова!"

Вот на эту тему любопытный рассказ современного автора: "Помню, я училась тогда ещё классе в восьмом, на газетных лотках и в киосках с прессой появился модный журнал *Cosmopolitan*. Яркие красивые обложки с улыбающимися моделями поражали мой взгляд, каждый месяц сменяя друг друга обновленными красочными заголовками. Единственное, что оставалось прежним, – это цена. Именно она и была для меня основным препятствием в приобретении этого типографического чуда. Но цель поставлена. Мне хотелось просмотреть хотя бы один номер, не обязательно новый. К сожалению ни у кого из знакомых *Cosmopolitan* не содержался.

Тогда я решила зажечь идеей свою подругу Машу. Во— первых, гореть одной идеей вдвойне интересней, а во— вторых — увеличивается вероятность на количество Машиных знакомых приобрести желаемое. В итоге мы «горели» вдвоём, но это не решило задачу. Хотя кое— чего мы всё— таки достигли. Вспомнилась областная библиотека, там— то журналы должны были быть! Решено, едва дождавшись субботы мы пустились в путь. Должна за метить, дорога к библиотеке неблизкая, а жили мы на периферии города да и транспорт ходил не очень хорошо. Но ничто не могло нас остановить. Через два часа мы добрались до нужной улицы. Возможно, мы доехали бы быстрее, но как на зло сломался троллейбус, другой транспорт не спешил появляться и проблема решилась пешком.

Наконец перед нами предстала каменная громадина, обещающая воплотить мечту в реальность. В областной библиотеке я была впервые и неопикуемый восторг от площадей, многочисленных ящичков, умных лиц был первой волной, охватившей мою неискушенную душу. Тишина в читальном зале, правильные ряды столов со склонёнными над ними голова ми соблюдали законы перспективы. Мы продвигались к цели с быстро укорачивающейся очередью.

Пожилая библиотекарь со строгими глазами принимала заказы. «Кристиан де Дюв, «Путешествие в мир живой клетки, — сказал высокий молодой человек, даже с некоторой гордостью, как мне показалось, а затем, подумав, добавил, – и предпоследний номер журнала «Nature». Пока эхо важным тоном повторяло заказ, меня охватила вторая волна эмоций, но я не могла дать ей точное определение..было такое ощущение, что совершиться что— то важное и совсем не то, что должно. Я представила нас с Машкой, листающих яркий *Cosmopolitan* среди всех этих серьёзных людей, и почему— то стало стыдно. Пусть заказывает Маша.

Девушка в очках, стоящая перед нами произнесла: «Энциклопедия философских наук», третий том, пожалуйста». Это было последней каплей той второй волны, охватившей мою душу.

«Вам что, девушки?» — спросила грозная библиотекарь. «Давай, Лен, заказывай», — прошептала Маша. Я не смогла произнести «*Cosmopolitan*», просто не смогла, а сказала: «Основы негэнтропийной теории онтогенеза». Маша сильно дернула за рукав, но было поздно. Не представляю, как вспомнилось это название, мне казалось, что оно самое трудное из всех книг, которые стояли на книжной полке у меня дома.

Я решила, что пусть уж лучше библиотекарь переспросит: «Какой вы сказали,

негэнтропийной? Здесь такого нет». Но она просто направила нас в каталог заполнять формуляр. Пока мы шли в каталог, Маша молчала, а потом спросила: «Что это, такая шутка, ради которой надо добираться два часа, чтобы ее пошутить?». Но я сказала, что это не шутка и попыталась объяснить ситуацию.

Потом оказалось, что книга в библиотеке имелась. И мы, заняв стол в читальном зале, молча перелистывали страницы «основ негэнтропийной теории». (Эль. Борьба мотивов (Я и Я: кто кого?). — <http://www.proza.ru/texts/2002/05/17—99.html>).

Об этом же — с юмором — у А. С. Пушкина: "Дивится пленная княжна, Но втайне думает она: "Вдали от милого, в неволе, Зачем мне жить на свете боле? О ты, чья гибельная страсть Меня терзает и лелеет, Мне не страшна злодея власть Людмила умереть умеет! Не нужно мне твоих шатров, Ни скучных песен, ни пиров — Не стану есть, не буду слушать, Умру среди твоих садов!" Подумала — и стала кушать." (Руслан и Людмила).

Ницшеанской теории выгоды и расчета последствий разных вариантов решения проблемы противостоит Ф. М. Достоевский, у которого человек действует часто назло себе, без всякой надежды на выгоду.

"Именно оттого, что человек, всегда и везде, кто бы он ни был, любил действовать так, как хотел, а вовсе не так, как повелевали ему разум и выгода; хотеть же можно и против собственной выгоды, а иногда и положительно должно. Свое собственное вольное и свободное хотение, свой собственный, хотя бы и самый дикий каприз, своя фантазия, раздраженная иногда хотя бы даже до сумасшествия, — это-то и есть та самая, пропущенная, самая выгодная выгода, которая ни под какую классификацию не подходит и от которой все системы и теории постоянно разлетаются к черту. И отчего это взяли все эти мудрецы, что человеку надо какого-то нормального, какого-то добровольного хотения. С чего это непременно вообразили они, что человеку надо непременно благоразумно-выгодного хотения. Человеку надо только одного самостоятельного хотения, чего бы это ни стоило и к чему бы ни привело.

Есть один только случай, только один, когда человек может нарочно, сознательно пожелать себе даже вредного, глупого, даже глупейшего, а именно: чтобы иметь право пожелать себе даже и глупейшего и не быть связанным обязанностью желать себе одного только умного. Ведь это глупейшее, ведь этот свой каприз и в самом деле, господа, может быть всего выгоднее для нашего брата, из всего, что есть на земле, особенно в иных случаях. А в частности, может быть выгоднее всех выгод, даже и в том случае, если приносит нам явный вред и противоречит самым здравым заключениям нашего рассудка о выгодах, потому что, во всяком случае, сохраняет нам самое главное и самое дорогое, то есть нашу личность и нашу индивидуальность.

Чего же можно ожидать от человека, как от существа, одаренного такими странными качествами? Человек пожелает самого пагубного вздора, самой неэкономической бессмыслицы, единственно для того, чтобы ко всему этому положительному благоразумию примешать свой пагубный фантастический элемент. Именно свои фантастические мечты, свою пошлейшую глупость пожелает удержать за собой единственно для того, чтобы самому себе подтвердить, что люди все еще люди, а не фортепианные клавиши.

Если вы скажете, что и это все можно рассчитать по табличке, и хаос, и мрак, и проклятие, так что уж одна возможность предварительного расчета все остановит и рассудок возьмет свое, так человек нарочно сумасшедшим на этот случай сделается, чтобы не иметь рассудка и настоять на своем. Я верю в это, я отвечаю за это, потому что ведь все дело то человеческое, кажется, и действительно в том только и состоит, чтобы человек поминутно доказывал себе, что он человек, а не штифтик.

Не потому ли, может быть, человек так любит разрушение и хаос, что сам инстинктивно боится достигнуть цели и довершить создаваемое здание? И кто знает, может быть, что и вся-то цель на земле, к которой человечество стремится, только и заключается в одной этой непрерывности процесса достижения, иначе сказать в самой жизни, а не собственно в цели, которая, разумеется, должна быть не иное что, как дважды два четыре, т. е. формула, а ведь дважды два четыре есть уже не жизнь, господа, а начало смерти.

И почему вы так твердо, так торжественно уверены, что только одно нормальное и положительное, одним словом, — только одно благоденствие человеку выгодно? Не ошибается ли разум-то в выгодах? Ведь, может быть, человек любит не одно благоденствие, может быть, он равно настолько же любит страдание, до страсти... Я уверен, что человек от настоящего страдания, т. е. от разрушения и хаоса, никогда не откажется. Страдание — да ведь это единственная причина сознания". (Ф. М. Достоевский; выбрано Н. А. Бердяевым).

На эту тему отзывается В. В. Розанов: "Жизнь происходит от неустойчивых равновесий. Если бы равновесия везде были устойчивы, не было бы и жизни. Но неустойчивое равновесие — тревога, "неудобно мне", опасность. Мир вечно тревожен, и тем живет... Какая же чепуха эти "Солнечный Город" и "Утопия", суть коих — вечное счастье, т. е. окончательное "устойчивое равновесие". Это — не "будущее", а смерть". (Цит. по: Николай Устрялов. Проблема прогресса (философия истории).

### ***Продуктивная равнодействующая человека и ее достижение***

**В детстве.** В «Анализе фобии пятилетнего мальчика» З. Фрейд отмечает, что, если у ребенка возникает конфликт между полюсами амбивалентности, то он разрешается благодаря тому, что ребенок меняет объект и переносит одно из душевных движений на другое лицо.

Изживание травм, полученных в детстве, как составная часть уравновешения неопределенности. Профилактика детских травм. Терапия их в сознательном возрасте.

Изживание травм. Ведь мои материалы говорят о торжестве человеческого разума, о науке, о прогрессе сознания! Моя работа опровергает «философию» фашизма, которая говорит, что сознание приносит людям неисчислимы беды, что человеческое счастье в возврате к варварству, к дикости, в отказе от цивилизации. / Вкратце — это книга о том, как я избавился от многих ненужных огорчений и стал счастливым. (М. М. Зощенко. Перед восходом солнца).

Терапия чрезмерной силы воли. Подчас возникают трудности с ребенком, отличающимся силой воли. Он управляет семьей. Рушится эмоциональная уравновешенность в семье. Необходима тренировка детей в гибкости, в коррекции своих установок. (Pickhardt, Carl E. The everything parent's guide to the strong-willed child: a guide to raising a respectful, cooperative, and positive child. Avon, MA: Adams Media, c2005. xiv, 303 p.).

Дети имеют право об всем об этом знать. Научение и рефлексия. Воспитание человека двойственностью жизни. "Интенсивностью контрастов отмечалось все вокруг, и все это воспитывало. Двойственность окружающего мира окрашивала жизнь в соответствующие тона. Зима и лето, мороз и жара, город и сельский простор, принуждение и свобода определяли два образа жизни и мысли, уравновешивавшие друг друга, словно два полушария мозга.

При таких контрастах не могло не произойти раздвоения души. Сама жизнь имела две стороны.

С первых детских лет мальчик привык к тому, что жизнь имеет два лица. Зима и лето, город и сельские просторы, твердые правила и полная свобода исключали

друг друга, а всякий, кто пытался делать вид, будто это не так, был в его глазах школьным учителем, то есть человеком, специально нанятым для того, чтобы говорить детям неправду.

Задача заставить держаться порядка среди хаоса, неуклонного курса среди бескрайних просторов, повинования среди вольности, единообразия среди многосложности всегда — от колыбели до смертного одра — была и должна быть целью воспитания, как мораль — целью религии, философии, науки, искусства, политики и экономики; но главное в жизни мальчишки — его воля, и, когда воля сломлена, он гибнет, как гибнет в упряжке жеребенок, уступая место иному существу — объезженной лошади. Редкий мальчишка питает добрые чувства к своему объездчику. Между ним и его наставником всегда идет война (Генри Адамс. Воспитание Генри Адамса. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Как возможно познание ребенком неоднозначности своей внутренней жизни и чем это полезно для него? О воспитании в малышах умения владеть собой, выбирая из противоположных стремлений наиболее правильное, см. книгу: Вачков И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке. М., 1996.

Ниже следует пример текста, обсуждая который второклассники учатся сознательно управлять своими мотивами. Пример взят из практики работы психолога в школе по теме "Борьба мотивов". Перед занятиями были поставлены задачи познакомить детей с психологическим механизмом полимотивированного действия и показать разнообразие мотивов; содействовать осознанию детьми своих мотивов; способствовать развитию у детей рефлексии (Татьяна Аржакаева. Психологическая азбука для второклашек. [http://psy.1september.ru/2001/03/6\\_7.html](http://psy.1september.ru/2001/03/6_7.html)).

"Сказка о борьбе двух мотивов". Помнишь, я рассказывал тебе сказку о Волшебниках— Потребностях, которые колдовством создавали разнообразные Эмоции? Так вот у этих Потребностей были сыновья — Мотивы, очень деятельные и активные ребята. Если Волшебницы— Потребности — это, можно сказать, главная ударная сила всякой активности в Королевстве Внутреннего Мира, то Мотивы определяют, что надо выбрать, чтобы Потребности были удовлетворены. Допустим, Потребность в тепле начинает шуметь: мол, человек — властелин Внутреннего Мира — замерзает и его нужно теплее одеть, а Мотив — тут как тут — уже разыскивает меховую куртку и вязаную шапку.

Мотивы отвечают за включение Механизмов Действия. Если мотивы спят, то Деятельность включить некому. Человек во Внешнем Мире бездействует. Но если какой—нибудь из Мотивов набирает силу, то тут уж только держись: Механизм Действия запускается во весь мах, и активность человека во Внешнем Мире становится очень велика. А иногда с Мотивами случаются и такие истории, как, например, эта, которая произошла в Королевстве Внутреннего Мира одной маленькой девочки.

Однажды собрались Волшебницы— Потребности и их сыновья Мотивы, чтобы посоветоваться. Первой встала Потребность в еде. Она сказала:

— Мы узнали, что там, во Внешнем Мире, на острове, который называется Журнальный Столик, лежит очень вкусная шоколадка. Человек должен питаться. Еда необходима ему, чтобы жить. Я считаю, что Мотивы должны немедленно включить Механизмы Действия, чтобы съесть эту шоколадку.

Ее сразу же поддержал толстенький Мотив Сладкоежка:

— Шоколадка очень вкусная и полезная. Я готов прямо сейчас запустить Действие поедания.

— Но ведь мама сказала нашей Хозяйке, что шоколадку можно съесть только после обеда, — начал спорить с ним Мотив Совесть (это был очень серьезный и мудрый Мотив). — И наша Хозяйка пообещала это сделать. Надо выполнять свои обещания.

Тут с места вскочил совсем еще маленький, несчастный человечек — Мотив Неслух. Сам он, правда, называл себя Мотивом Самостоятельности. Он думал, что самостоятельность — это никого ни в чем не слушаться и все делать по— своему. — Подумаешь! — пискливо закричал он. — Мало ли, что мама говорила! У нашей Хозяйки и своя голова есть! Раз хочется съесть шоколадку, — значит, надо съесть — и все тут!

Но Мотив Совести сказал спокойно и уверенно:

— Я не согласен с Мотивами Сладкоежкой и Неслухом! Наша Властительница Внутреннего Мира хочет стать хорошей, доброй, честной девочкой. Она хочет уважать себя. А если она нарушит обещание, разве будет она себя уважать?

Тут все Мотивы разом загалдели, замахали руками.

— Нечего его слушать! — визгливо кричал Мотив Неслух. — Давайте скорее запустим Механизм Действия!

Потребность в еде даже запрыгала на месте от нетерпения. Мотив Сладкоежка махнул рукой и побежал включать Механизм Действия. Но дорогу ему преградил Мотив Совести.

— Ах так! — завопил Мотив Неслух. — Не хочешь нас пускать действовать? Ну мы тебе покажем!

Мотивы Сладкоежка и Неслух сцепились со строптивым Мотивом Совести. Некоторое время длилась упорная борьба. Раздавались только пыхтение и крики. Но наконец Мотивы Сладкоежка и Неслух сумели справиться со своим противником и быстро связали его. А сами помчались запускать Механизм Действия. В ту же секунду во Внешнем Мире девочка протянула руку, взяла шоколадку и съела ее. И как ни кричал связанный по рукам и ногам Мотив Совести, Хозяйка Внутреннего Мира не услышала его слабого голоса.

Прошло некоторое время. Довольные Мотивы Сладкоежка и Неслух валялись на солнышке. А Потребность в еде даже крепко уснула (у девочки во Внешнем Мире за обедом не было аппетита). Вдруг раздался громкий голос мамы: «Ты уже съела шоколадку?»

Мотив Сладкоежка со страху уполз в кусты, а Мотив Неслух сначала тоже очень испугался, а потом подбежал к Механизму Действия и запустил речь Хозяйки Внутреннего Мира так, чтобы она солгала. Но Мотив Совести, увидев такое, рванулся и сумел освободиться от веревок. Он подбежал к Механизму Действия, оттолкнул Неслуха и переключил речь Властительницы.

И тогда девочка во Внешнем Мире честно призналась в своем проступке...

— Папа, а почему же Мотивы Неслух и Сладкоежка сумели справиться с Мотивом Совести? — спросила Юля.

— А ты сама как думаешь?

— Наверное, они сильнее были.

— Выходит, так. Внутри нас часто происходят такие споры и такая борьба. Одни мотивы вынуждают нас совершать одни поступки, другие — прямо противоположные. И не всегда побеждают лучшие мотивы.

— А что делать, чтобы побеждали хорошие?

— Надо им помогать, усиливать их. Если ты знаешь, что для тебя важнее — быть хорошей и честной или же удовлетворять сиюминутные желания. Если ты это сама для себя решишь, то борьбы мотивов не будет. Так что — выбирай. Это от тебя самой зависит." (Цит. по: Татьяна Аржакаева. Психологическая азбука для второклашек. [http://psy.1september.ru/2001/03/6\\_7.html](http://psy.1september.ru/2001/03/6_7.html)).

Вопрос об осознании амбивалентности соотносится с проблемами эмоционального развития ребенка. Способность ребенка к осознанию одновременного существования противоположных чувств развивается, проходя ряд последовательных этапов.



Развитие способности понимания ребенком амбивалентности эмоциональных переживаний включает в себя взаимосвязанные компоненты: 1) знание, что две эмоции противоположного знака могут сосуществовать одновременно и по отношению к одному и тому же лицу; 2) осознание того, что конфликтные эмоции взаимодействуют и изменяют друг друга; 3) способность согласовывать эмоции, вызванные ситуацией, с теми, которые связаны с характерными чертами переживающего и его внутренними состояниями, такими как, например, воспоминания, т. е. возможность понять, что суммарное эмоциональное переживание обусловлено одновременно несколькими разнородными причинами. Чтобы ребенок мог признать, что одна эмоция меняется определенным образом под влиянием другой, он должен прежде всего осознать факт их одновременного существования.

Детям трех возрастных групп предъявлялся записанный на пленку рассказ, герой которого испытывал одновременно и счастье, и печаль, или, в другом варианте, гнев и любовь (группы 4—5, 7—8, 10—11 лет). Для оценки понимания амбивалентности и для выяснения представлений о причинах эмоций было разработано специально структурированное интервью. Выделена четырехстадийная последовательность. На уровне 0 ребенок правильно определяет одну эмоцию, но не признает существование нескольких. В представлении ребенка, каждая эмоция связана с определенной ситуацией, поэтому, когда ситуация меняется, одно переживание сменяется другим. На уровне 1 появляется признание существования двух, даже противоречивых эмоций, но не одновременно, а последовательно. Дети считают, что в текущий момент персонаж истории помнит прошлые переживания вместе с вызвавшими их ситуациями, но эти воспоминания никак не влияют на переживаемую сейчас эмоцию. На этом уровне существует большая гибкость связи переживания и ситуации, хотя еще эмоции «запечатлены» в ситуациях, вызывающих их, но на уровне 0 данная конкретная эмоция выглядит как порожденная одной определенной ситуацией, а на уровне 1 — как результат различных ситуаций. На уровне 2 дети начинают принимать, что противоречивые эмоции могут переживаться в одной ситуации или по отношению к одному и тому же лицу, но еще не знают, как примирить или понять смешанные эмоции. Дети могут утверждать, что «одна часть тела счастлива, а другая — печальна». Дети утверждают, что герой испытывает счастье, когда получает нового котенка, а печаль — когда вспоминает пропавшего.

На уровне 3 отмечается понимание взаимного влияния эмоций, согласование детьми влияния ситуации с их памятью, мыслями и установками. Дети признают что персонаж «сердится, но хочет простить свою собаку, потому что это его собака».

Таким образом, от полного отрицания возможности существования амбивалентности ребенок переходит к признанию такой возможности во временной последовательности, а затем начинает использовать другие средства примирения противоположных эмоций, которые уже позволяют сопрягать их в одном и том же отрезке времени, но еще не являются адекватными. Например: «Я был счастлив, что смотрю телевизор, а затем огорчен, что пошел спать. Не могут быть два чувства одновременно». Дети постарше (средний возраст — 10,1 лет) уже могут интегрировать положительные и отрицательные эмоции, относя их при этом к разным объектам («Я был зол, когда мой брат ударил меня, но, в то же время, счастлив, что отец разрешил мне дать ему сдачи»). На возрастном уровне в 11,3 лет ребенок способен относить эмоции разной валентности к разным аспектам уже одного и того же объекта («Я был счастлив, что получил подарки, но разочарован, что это не то, что я хотел»). («Я был счастлив, когда узнал, что мой отец принес мне подарок, но разозлился, когда он заставил меня сначала закончить домашнее задание перед тем, как я могу открыть его»).

Одновременное переживание любви и ненависти вызывает сильную тревогу,

создающую значительную психологическую проблему. Эта проблема разрешается ребенком на данной стадии через разделение любящих граней себя и объекта от ненавидящих. Ребенок не может видеть мать, которая «бросает» ребенка, уходя от него, и мать, которая ласкает его, как одного и того же человека, для него это два разных объекта — хороший и плохой. Это позволяет ребенку безопасно любить объект и безопасно ненавидеть без страха потерять любимый объект. При таком способе организации опыта при исчезновении хорошего объекта (например, когда мать вдруг плохо обошлась с ребенком), этот объект (в данном случае мать) больше не переживается ни как хороший, ни даже как разочаровывающий хороший объект — но только как открытие плохого объекта в том, что выдавало себя за хороший. Вместо переживания амбивалентности здесь имеет место переживание правды, что отражается в постоянном переписывании человеком своей истории. Затем ребенок переходит к более зрелому способу организации опыта — депрессивному, который, в частности, дает новые средства, чтобы справиться с агрессией по отношению к любимому объекту, возникает переживание вины, печали, способность сохранять и осмысливать прошлый опыт, включающий болезненные переживания. Появление амбивалентных чувств к одному объекту (т. е. интеграция позитивного и негативного образов объекта в единое целое) оказывается здесь возможным, по— видимому, благодаря происшедшему полному отделению себя от объекта, который теперь воспринимается ребенком не как часть его самого, а как независимо от него существующая целостность. (О. В. Гордеева. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций).

Воспитание к управлению амбивалентностью находится в фокусе внимания С. Л. Рубинштейна.

"Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, так что избирательность сначала означает лишь некоторое многообразие мотивов, между которыми в силу этого иногда возникает борьба. Много шансов на победу в этой борьбе имеют сначала непосредственно действующие чувственные стимулы перед более отдаленными, данными лишь в представлении, и особенно эмоционально яркие перед более нейтральными. Лишь в ходе дальнейшего развития ребенок становится способным действовать не в силу эмоционально привлекательных побуждений.

Для этого требуется некоторое самообладание. Дети иногда очень рано — уже на 3— м году — обнаруживают самообладание. Оно проявляется в отказе от чего—нибудь приятного, а также в более трудной для ребенка решимости сделать что—нибудь неприятное. Однако это дается не сразу и не легко.

Готовность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побуждению — отказаться от чего—нибудь приятного, сделать что—нибудь неприятное — у ребенка сначала обусловлена послушанием, привычкой, подражанием и очень рано пробуждающимся у детей чувством как бы обязанности и в случае ее нарушения вины перед взрослыми. В таком самообладании, которое развивается на 4— 5— м году, заключено ценное зерно. Его надо культивировать.

К началу дошкольного возраста — к 3 годам, а иногда и раньше — проявляется, в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, у одних более, у других менее выраженное стремление к самостоятельности. Вместе с тем примерно к тому же времени ребенку становится уже доступно понимание того, что не всегда можно делать то, что хочется. Собственному "хочу" противостоит "надо" и "нельзя" взрослых, с которыми приходится считаться.

Смущение, которое испытывает ребенок, нарушая какой—нибудь запрет (когда, скажем, укоризненный взгляд матери так смущает, что выплевывается уже находящаяся во рту ягода), убедительно свидетельствует о том, что неправильное поведение не является для него лишь поведением непривычным. Делая что-нибудь

запрещенное, дети чувствуют не необычность своего поведения, а свою вину перед другими. Это очень ярко проявляется в их поведении. Дети очень чувствительны к порицанию, так же как и к похвале.

Правила поведения, которыми руководствуется ребенок, понятия "надо" и "нельзя", регулирующие его поведение, насыщены чувством. Оно в значительной мере определяет первоначальное содержание "правил" поведения и их соблюдение. Путем эмоционального воздействия доходят первоначально до ребенка правила, которые, закрепляясь частично как привычки, регулируют его волю.

Но ребенок при этом не действует просто, как автомат; у него вырабатывается и некоторое представление о том, что надо и чего нельзя делать, а затем встает и вопрос, почему это можно, а почему этого нельзя. Вопросы "почему?", которые с 3—4—го года начинает задавать ребенок, естественно направляются и на эту, особенно близко его затрагивающую область запретов и разрешений. Собственно говоря, лишь с этого момента правила в какой—то мере осознаются детьми как таковые.

Сначала эти правила носят очень частный и внешний характер. Они представляют собой в значительной мере лишь совокупность отдельных предписаний, регулирующих по преимуществу внешнюю сторону поведения. В дальнейшем, в связи с общим ходом умственного развития ребенка, они становятся все более обобщенными и осознанными; становясь более сознательными, они приобретают менее внешний характер. Этот процесс совершается по мере того, как у подрастающего ребенка формируется мировоззрение и внешние сначала правила поведения превращаются в убеждения.

Каждое непосредственно действующее побуждение имеет в раннем детстве большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще неустойчива: при перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий.

Умение принять задание, подчинить свое поведение будущему результату, иногда вопреки чувственным, непосредственно влекущим побуждениям, действующим в настоящую минуту, — это для ребенка трудное умение. Его нужно специально развивать. Без этого умения невозможно обучение в школе, где нужно готовить уроки, выполнять задания, подчиняться дисциплине. К этому нужно приучать ребенка уже в дошкольном возрасте. Это, само собой разумеется, не значит, что нужно подчинять всю жизнь ребенка этого возраста строгой регламентации, превращая ее в одно сплошное выполнение разных обязанностей и заданий.

Вообще, встречаются две крайности, каждая из которых таит в себе опасность для развития воли.

Первая заключается в том, что ребенка изнеживают и волю его расслабляют, избавляя его от необходимости делать какие—либо усилия. Между тем готовность употребить усилие, чтобы чего—нибудь достигнуть, — совершенно необходимая в жизни, не дается сама собой, к ней нужно приучать. Лишь сила привычки может облегчить трудность усилия: совершенно не привычное, оно окажется непосильным.

Другая — тоже немалая — опасность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями. Непосильные задания обычно не выполняются. В результате создается привычка бросать начатое дело незавершенным, а для развития воли нет ничего хуже. Для выработки сильной воли первое и основное правило — доводить раз начатое дело до конца, не создавать привычки бросать незавершенным то, за что взялся. Нет более верного средства дезорганизовать волю, как допустить один за другим ряд срывов, раз за разом не довести до конца начатое дело. Настойчивость — это ценнейшее качество сильной воли — заключается именно в том, чтобы неуклонно, невзирая на препятствия, доводить начатое дело до конца, добиваясь осуществления своей цели. Ее нужно воспитывать на практике, на

деле.

К концу дошкольного возраста и в начале школьного ребенок обычно делает в волевом развитии крупный шаг вперед, который является существенным условием возможности школьного обучения. Ребенок научается принимать на себя задание и действовать из сознания необходимости его выполнить. Дисциплинирующая упорядоченность учебной работы и всей школьной жизни, ее четкая организация являются существенным условием формирования воли учащихся.

В подростковом возрасте для волевого регулирования поведения возникают определенные трудности.

Развитие самосознания приводит к более полному пониманию собственных побуждений и создает предпосылки для углубленной мотивации. Складывающийся характер делает мотивы более устойчивыми и связными. Оформление мировоззрения приводит к постановке новых целей более высокого порядка и создает предпосылки для большей принципиальности решений. С формированием характера, мировоззрения и самосознания налицо основные предпосылки зрелой воли. Ее развитие неразрывно связано с развитием личности, формирующейся в процессе деятельности. (С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии).

**В зрелости и старости.** Преодоление амбивалентности богатством разнообразия. "В бесконечности Космоса заключено и унижение и величие человека, его конечность и бесконечность. Конечное и бесконечное, упоминаемые в платоновом «Филебе», — это два фундаментальных принципа, необходимо противостоящих друг другу. В учении же Джордано Бруно бесконечность больше не означает отрицание или ограничения; напротив, она означает неизмеримое и неисчислимое богатство реальности и неограниченную силу человеческого интеллекта. Человек не живет отныне в мире как узник, заточенный в стенах конечного физического универсума. Он способен пересекать пространства, прорываться через все воображаемые границы небесных сфер. Бесконечный универсум не полагает границ человеческому разуму — напротив, он побуждает разум к движению. Человеческий интеллект осознает собственную бесконечность, соразмеряя свои силы с бесконечным универсумом." (Э. Кассирер. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры. Пер. с нем. А. Муравьева).

Преодоление односторонности в форме схоластики. "Подушкой для успокоения норовит быть каждая из теорий, но благодетельное столкновение с реальностью опять и опять будит засыпающую жизнь. Наша организация принципиально рассчитана на постоянное движение, на динамику, на постоянные пробы и построение проектов, а также на постоянную проверку, разочарование и ошибки. И с этой точки зрения можно сказать, что ошибка составляет вполне нормальное место именно в высшей нервной деятельности." (А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения).

Амбивалентность способна сама быть стимулом к совершенствованию: "Единственное, что поддерживало у него желание жить, так это раздражение по поводу того, какую бессодержательную жизнь он ведет" (Генри Адамс. Воспитание Генри Адамса. Пер. с англ. М. Шерешевской).

Деятельность в условиях неопределенности приносит существенную пользу. "Наиболее изобилующий жизнью тип — это человек, открытый своим вниманием к текущей реальности, заранее готовый принять действительность, какова она есть, увлеченный искатель истины, который не цепляется за первоначально избранные координатные оси, понимая их относительность, и до конца, до последнего момента, не останавливается на тех положениях, на которых, казалось бы, с экономической стороны можно было бы уже успокоиться, а идет все дальше и дальше, назойливо учитывая недооцененные детали, с готовностью ради этих деталей, может быть, радикально изменить свой первоначальный путь. Вот опять доминанта, хотелось бы

сказать — доминанта юности, в которой еще нет ничего подвергнувшегося склерозу и омертвлению, а жизнь широка и целиком открыта к тому, что впереди." (А. А. Ухтомский. Доминанта как фактор поведения).

Соединение мотивов вместо их борьбы. Пример: вы хотите сделать что-то важное, но не делаете этого, потому что одновременно вам хочется чего-то другого. Пусть некто решил переосмыслить, переписать и довести до сведения своего персонала новые должностные обязанности. Однако он так устал, что ему хочется одного – выспаться. В результате он не может ни писать инструкции, ни спокойно спать. Тогда он анализирует оба мотива с целью достигнуть их компромисса. Он задает себе ряд уточняющих ее состояние вопросов: 1. Хочу ли я достичь своей цели? В принципе – да. Это моя цель, я сам ее перед собой поставил, и мне это необходимо для дальнейшей работы. 2. Хочется ли мне сейчас этим заниматься? Нет, сейчас мне этим заниматься не хочется. 3. Что мне хочется делать? Мне хочется выспаться, а потом уехать в отпуск. Ну – хотя бы выспаться. 4. Как соединить это с тем, что я решил сделать? — Можно взять отпуск на два дня, валяться в постели и на диктофон записывать свои мысли об инструкциях.

Что бы человек ни анализировал, им должно руководить ощущение возможности и полезности соединить противоречивые стремления вместо борьбы с одним из них.

Убрать преувеличения — путь к компромиссу желаний, к продуктивному преодолению амбивалентности. Например, в случае с нарциссической любовью, когда один из любящих столь непомерно преувеличивает достоинства любимой, идеализирует ее, что связь с ней просто не может продолжаться. Или в случае безответной любви, в случае любви, к трудностям которой примешивается любовь к матери, к бизнесу, к другому человеку или к работе. Или в случае запретной любви (учителя и ученицы, например). Везде в подобных ситуациях усиливается амбивалентность эмоций, отношений, мотивов. Амбивалентность характерна не только для любовных переживаний, но и для гнева, неодобрения или разочарования.

Существует только два выбора: либо принять собственную амбивалентность как составную неизбежную характеристику своих отношений с миром людей, либо продолжать повторять паттерны иллюзорных установок. Разум, и только разум способен разрушить эти паттерны несостоявшихся связей и найти реалистический и надежный компромисс (Alon Gratch. *If love could think: using your mind to guide your heart*. New York: Harmony Books, c2005. 236 p.)

Жизненный кризис создается разрушением или угрозой разрушения ценностного целого, частью которого личность себя мыслит. Человек видит, что это целое уничтожается силами враждебной ему реальности и не может гедонистически отрицать реальность. Но, с другой стороны, для него также невозможно и отказаться от ценностного целого, предать его, поступиться своей убежденностью.

В такой ситуации творческая личность готова пожертвовать любым из своих мотивов. Но если в условиях легкого жизненного мира подобная мобилизация достигается внутренним самоуглублением, то в ситуации непосредственного столкновения с внешними трудностями и опасностями происходит в каком— то смысле обратное движение, не в себя, а от себя, движение, сосредоточивающее все душевные и физические силы человека не на достижении собственного счастья, благополучия, безопасности, а на служении высшей ценности.

Предельная точка этого движения — состояние безусловной готовности к самопожертвованию, точнее, абсолютно очищенное от любых эгоистических фиксаций состояние полного самозабвения. Это состояние изнутри прорывает ситуацию невозможности, ибо в нем получают смысл действия весьма решительные (Ф. Е. Василюк. Психология переживания).

Уравновешение старческой амбивалентности. Множатся курсы по изучению

ремесел, языков, на которых пенсионеры в своем кругу или рядом с молодыми предаются познанию, учебе. Не говоря уж о путешествиях. Уже есть деньги и еще есть силы (А. Г. Левинсон. Старость как институт).

Чрезвычайно важно учить стариков искать и находить доказательства ценности своей жизни. Одна из главных психологических потребностей пожилых людей — поиск смысла прожитой жизни. У пожилого человека есть принципиальная возможность сделать еще одну попытку найти себя." (Н. А. Горлач. Старость — это печаль, радость или возможность начать жизнь заново?).

Как? С помощью перегруппировки сил. Выявлена закономерность смещения области деятельности. В одних случаях усилия смещаются на систематизацию и подведение итогов, в других пожилые люди включаются в общественную проблематику, уходят в сферу политической деятельности. Выход на новые горизонты вследствие перегруппировки сил — индивидуальная проблема. В каждом конкретном случае имеется хотя бы минимальный выбор вариантов.

Что же касается общего образования, то оно состоит в обеспечении бодрости, самосознания, в расширении кругозора, видения мира. Сюда входит и все, что помогает осмыслению собственных воспоминаний, и контакты с ровесниками и другими поколениями. Важна грамотная психолого-педагогическая помощь в организации общения пожилых детей с молодежью и с детьми.

Страх смерти. Существует надежный и достойный способ победы над страхом смерти, требующий мужества, решимости и воли, — быть готовым к ней постоянно. (Цивьян Т. В. Человек и его судьба — приговор и модели мира).

"Философия, образование и смерть выглядят, на первый взгляд, странными компаньонами. И все же у них есть, как я показал, общая центральная тема, все они должны утверждать важность смутности, неясности, неопределенности, лелеять и сохранять ее. Как философ и педагог, а также как человек, имеющий дело со смертью, Джеймс постоянно отстаивает незавершенный универсум, где «жизнь осуществляется в переходах и связанных с ними отношениях; часто это происходит фактически... еще более ярко» (William James, *Essays in Radical Empiricism*. Op. cit. P. 87). В этом незавершенном контексте мы совершенно конечны, в нем нет трансцендентального решения жизненной проблематики; но все же это еще и контекст, где хрупкое человеческое «Я», по крайней мере иногда, может творчески самоосуществляться, где путешествие сладостно и оно есть сама сладость, потому что смутность, неопределенность, неясность не считаются отклонением от истинного пути." (У. Гевид. Понятие "смутности" в философии Уильяма Джеймса. Пер. с англ. Н. Н. Шульгина).

## **Педагогическая андрагогика**

### *Университетское образование*

#### **ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА**

Среди множества высших учебных заведений (институтов, колледжей, высших творческих школ, академий и др.) университеты занимают особое место. Чтобы обозначить их специфику, проследим основные этапы становления и развития вузов, как обобщенно называют у нас высшие школы.

Университет убирает границы между отраслями знания, открывает новые поля исследований, способствует взаимообогащению наук.

На протяжении последних почти тысячи лет университеты пользуются неотъемлемым правом самоуправления. Никто и ничто в мире не может диктовать ученым сообществам университетов, что исследовать, в какой последовательности, чего изучать нельзя. Настоящие университеты экстерриториальны: университетские

городки принадлежат только самому университету вместе с землей, на которой они расположены.

*Собственно университет, университет как таковой есть не что иное, как сообщество мастеров, которые совместно выращивают передовую науку, вовлекая в нее новые силы из числа студентов и аспирантов.* В университете преподается наука как вид духовного производства, а не ее плоды и результаты (преподавание "результатов" — дело не университетов, а колледжей, институтов и пр.).

Наука есть процесс непрекращающегося поиска, мировая дискуссия; в науке есть различные взгляды, трактовки одних и тех же понятий, гипотез, теорий, фактов; в науке постоянно обсуждаются и пересматриваются, уточняются, изменяются ее действительные основы — аксиомы, методы, основополагающие идеи. Наука есть творчество, неалгоритмизируемая эвристическая деятельность по проверке и перепроверке своего фундамента и каждого своего шага. Наука есть метод, с помощью которого получают, проверяются и применяются знания.

Источник силы университета — наука, которая олицетворяется в сообществе профессоров.

Но жизнедеятельность сообщества должна быть очень динамичной. В деле науки одно "исполнение обязанностей", как бы хорошо оно ни было, еще не придаст ей ни силы, ни жизни. В университетском ученом братстве главное — живое, конкретное лицо, а не должность. Чтобы привлечь к себе личности,двигающие вперед науку, университет назначает материальные вознаграждения по степени самоотдачи науке и ее преподаванию, по степени плодотворности научно-образовательных стремлений (Н.И. Пирогов).

Другая специфическая для университета черта — это *Lehr- und Lernfreiheit*. Под этим немецким названием во всеобщее употребление вошло понятие академической свободы — свободы учения и преподавания. Академические свободы возлагают на студентов и их наставников всю полноту ответственности за результаты их совместной деятельности. Университет не имеет права требовать от студента учения, а от профессора — направленности и конкретного содержания их учебных занятий. Зато университет вправе и даже обязан отчислить студента за невежество, а профессора отставить за дурные результаты его работы. Критерии оценки труда учения и труда преподавания оговариваются заранее, оформляются договорами.

Свобода учения предполагает: широкий диапазон выбора студентом своих преподавателей; возможность перехода с одного факультета на любые иные и обучения на нескольких факультетах одновременно; возможность перевода из университета в университет; право на индивидуальный учебный план при строго оговоренных условиях; выбор самых разнообразных предметов изучения без каких-либо ограничительных рамок.

Университет — это *сотворчество* мастеров-исследователей с исследователями-подмастерьями. Овладение приемами и методами исследования совершенно необходимо в университете и для тех, кто готовится к ученой карьере, к профессорскому званию, и тех, кто станет практиком, узким специалистом. *Любой профессионал нуждается во владении научным методом — ведь это способ мыслить и самостоятельно, и правильно.*

Закончить университет — значит получить ученую степень. Для этого надо годами участвовать в работе зрелых ученых, написать и защитить свою оригинальную научную работу перед ученой комиссией, на публичном диспуте с учеными противниками (оппонентами), конкурентами, представителями других школ, направлений, течений в науке.

Самый ценный инструмент научной деятельности университета — научная

библиотека. Это — сердце университета. Это — память университета. Это — богатство университета. Это — мост между двумя берегами реки — научным и образовательным — под названием "Университет"

Огромное значение для научной жизни университета имеет также собственное издательство: оно оповещает мир о проведенной научной работе, вовлекает в литературное оформление материалов и результатов исследований научную молодежь, знакомит студентов с проблематикой кафедр других факультетов. Университетское издательство, и только оно, в наше время выпускает в свет специальные издания, предназначенные для узкого круга профессионалов.

**Цели университетского образования.** Первая и главная цель — духовное развитие получающего образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо (Н.И. Кареев).

В цели университетского образования входят: уравновешенное развитие эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности, необходимое для укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в его природе; включение личности в социально ценную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования.

В настоящее время преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как к целям образования. Являясь важнейшими его средствами, знания, умения и навыки обеспечивают достижение генеральной образовательной цели — полноценного развития личности. Знания, умения и навыки служат применению в жизни усваиваемой культуры. Действительные знания состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач (А.А. Ляпунов).

Потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Университетское образование состоит из общего и специального, причем общему образованию уделяется существенно большее внимание, чем в любых других типах высших учебных заведений.

Цель общего образования — развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генерального человеческого качества — трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи. Общее образование, призванное ввести людей в общечеловеческую и национальную культуру, вместе с тем является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей — к отдельным видам деятельности.

Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование призвано научить мыслить конкретно. Только так можно отвести от интеллекта беду — слишком абстрактные идеи, соблазнительно простые решения.

В умственной сфере важнее всего прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, воспитание рефлексии, способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей.

Важнейший компонент процесса образования — рефлексия — необходим для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем — суждений, и наконец — самих методов познания, способов мышления. Рефлексия необходима для осознания способов познания, это — умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности. Образование обязано развить в человеке способность к



самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

В основе образовательной работы в университете лежат исследовательские программы.

Чтобы вовлечь в них неопитов, университет вводит последних в содержание и "персональный состав" научной дискуссии. Поэтому наряду с непосредственной "мастерской" (в составе кафедры), ведомой профессором-исследователем, содержание образования на первых курсах включает в себя ориентирование студентов в истории и современном состоянии мирового научного поиска, знакомит с ключевыми фигурами в той или иной области мировых, эпохальных споров и исканий. Большое внимание уделяется истории метода, методологии познания.

Историческое введение в содержание и метод научной дискуссии сопровождаются широчайшим общим образованием. Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая предельно широко и включающая в себя праксеологию, логику, науковедение, натурфилософию, семиотику, этику, эстетику и т.д. Рядом с ней стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Третий важнейший компонент общего университетского образования — филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими; здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры. Неотъемлемая часть общего университетского образования — математическая культура, философия математики и ее главы, без которых не обходится ныне ни одна из наук; здесь общеобязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики. В общеобразовательный цикл органически входит экологическая культура — целостно-системное видение мира и человека в нем. Наконец, антропологическая культура (человековедение в самом широком смысле, на стыке всех наук и искусств, постижение человека как продукта своей собственной деятельности): культурная антропология, индивидуальная и социальная психология и т.д.

Чтобы научить правильно мыслить, т.е. находить успешный ответ на задачи нового класса, решение которых прежде не давалось в готовом виде, надобно:

ориентировать в справочной и специальной литературе, в структуре и содержании современной научной дискуссии, в истории науки;

обеспечивать свободное владение номенклатурой, назначением и способами применения общенаучных и конкретнонаучных методов;

тренировать способность рефлексивно отслеживать собственные мыслительные действия, постоянно проверять и перепроверять их адекватность условиям задачи;

воспитывать склонность и способность к переносу приобретенного искусства пользоваться научным методом в новые проблемные ситуации, которые создают научное творчество и профессиональная практика.

В достижении этих целей и состоит миссия университета, ибо человек, овладевший методом познания и применяющий его в обыденной и профессиональной деятельности, минимизирует свои неизбежные в любой сфере жизнедеятельности ошибки.

**Процесс образования.** Динамика образовательных процессов требует постоянного учета обратных связей. Логика его организации диктуется учебной последовательностью, которая имеет диахронический (временная последовательность в приобретении различных пластов культуры) и синхронический

(сочетаемость и взаимодополнительность компонентов) планы. Образование нацеливается на своевременное усвоение того, без чего затруднительно последующее развитие; одновременно учитывается зависимость последующих восприятий от содержания и объема предшествующих. Сказанное предполагает разумное сочетание концентрического принципа построения учебно-воспитательного плана с линейным.

Образование приобретается благодаря действию человека в специально организованной среде, вызывающей его к активности, поощряющей ее, насыщающей ее новым, все более трудным культурным материалом. Эта среда предполагает сообщение учащимся ориентировочной основы действия и упражнения в переносе способов выполнения действия в нетиповые ситуации. Образовательная среда учит извлекать познания из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий. Она обязана сопровождать процесс учения зеркально точной, объективной информацией о промежуточных и итоговых результатах действий, о степени их правильности или ошибочности.

Все аспекты образования, развивающие способности, интегрируются в учебно-воспитательном плане, который соединяет в единое целое теоретическую и опытную, совместную с преподавателями и самостоятельную, аудиторную и внеаудиторную, обязательную и дополнительную, познавательную и практическую работу, обеспечивающую единство учения и воспитания, обучения и самообразования.

Учебно-воспитательный план, обеспеченный историко-культурным содержанием, включает в себя следующие виды деятельности: ценностно-ориентационную; познавательно-понятийную; конструктивно-практическую и коммуникативную. Современный учебно-воспитательный план отличается: вычленением инварианта общего образования; акцентированием применения усваиваемой культуры к решению проблем; соединением ориентирующих в культуре и обобщающих компонентов с углубляющими, конкретизирующими и тренирующими специальные способности компонентами.

**Содержание образования.** Отбор образовательного материала проводится по критерию полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития способностей личности, и культурного содержания, достаточного для выполнения главных видов деятельности на различном уровне ее сложности.

Содержание *общего* образования определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее — культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование всегда включало в себя и естественнонаучный компонент. Гуманитарное образование не противостоит натуралистскому.

Нравственная культура, сконцентрированная в искусстве, — одна из лучших школ жизни. Развитие ума в принципе невозможно без включения мощных эмоциональных компонентов психики, вовлекаемых в познание именно искусством.

Благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам, достижение одной из важнейших целей жизни дает бескорыстная теоретическая познавательная установка. Созерцание истины порождает рефлексию, которая превращает душу в дух. Концентрированной и высшей рефлексией духа является философия. Философия способна научить людей самих налагать на себя обязанности и задания.

Философия спасительна как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Философия предотвращает становление в молодежи и скепсиса, и догматического самомнения. Огромную роль в воспитании разума играет тренировка критичности и реалистичности.

Идеи и язык этики, философской антропологии и психологии составляют важные компоненты воспитания. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого

достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей.

Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит эволюция культуры и науки. Их история позволяет новым поколениям дорасти до современности. В истории искусств, ремесел, теории, технологии, социальных устройств и т.д. приращения знаний о законах мира предстают как бы в замедленной кино съемке, раскрывающей драму людей и идей, обобщающую причины успехов и поражений человечества. История искусств и наук позволяет усвоить законы развития знания, преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса.

История опыта, смысла, субъекта знания, рациональности и понятия имеет колоссальное значение: она воспитывает конструктивность, творчество и служит выходу человека из состояния несовершеннолетия (И. Кант) в состояние свободного неразрушительного творчества жизни.

Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недалекость. История человеческой глупости во множестве ее проявлений (самохвальства, головотяпства, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и т.п.) представляет собой ценный компонент образования: учит учиться на уже совершенных ошибках. Одновременно история заблуждений и трагедии разума полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты. Важно изучать логические ошибки, их типологию и примеры и тренировать учащихся в их распознавании и предупреждении.

Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, необходим синтез отдельных учебных курсов с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы и полный законченный курс.

Логика и психология — тесно увязанные с философией пласты культуры — обязательны для развития критичности мышления, культуры мысли как противостояния от манипуляции сознанием людей компоненты общего образования. Они необходимы для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами; распознавания, лести, мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п.

В разнообразии верований, обычаев, установлений заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Обучение, знакомящее с особенностями культур разных народов и племен мира, вносит вклад в воспитание для всеобщего сотрудничества и многократно умножает духовные способности учащихся. Этнография вкуче с культурной антропологией — одна из величайших учительниц человечества.

В своем *специальном* образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего, но чтобы стать целостной личностью, необходимо полно развить и специальные способности.

Специальное гуманитарное образование не может обойтись без элементов классического. "Классическое образование приучает кристаллизовать идеи и собирать их в разнообразные системы; это заставляет мыслить независимо от слов сами идеи. В предпочтении, оказываемом античности, — не только восхищение высочайшими образцами; древние языки, разрезая непрерывный поток вещей по линиям, очень отличным от наших, освобождают мысль при помощи наиболее быстрых и эффективных приемов. Кроме того, древние придавали слову текучесть

мысли. В этом смысле, хотя и кажется, что классическое образование придает чрезмерное значение словам, на самом деле оно учит не обманываться ими" (А. Бергсон).

**Методы образования.** Методы очерченного выше образования акцентируют не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Важнейший компонент образования — перенос приобретаемых способов и видов деятельности (нравственной, умственной, социальной, материальной, практической) во все новые ситуации, предполагающие согласование, переплетение, новые качества и сочетания деятельностей. Этот ценнейший момент содержательной работы любой школы состоит из знания о способах переноса приобретенной культуры в новые ситуации и из упражнений в нем.

Генеральный метод образования — постепенно убывающая помощь (например, система постепенно убывающих подсказок о способах действий) учащимся в овладении способами (способностями) самостоятельного действия.

Большое значение имеет метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепольного дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

*Эффективность* образования определяется его результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения: вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но в сегодняшней действительности.

Результаты достижения целей называются образованностью, уровни которой характеризуют и индивида, и общество, и проявляются как в содержании сознания, так и в характере поведения. Отслеживая результаты образования, мы приобретаем необходимую для его совершенствования "обратную связь". Так, структура и характер образованности различных категорий студентов помогают выявить содержание обязательного образования в отличие от образования по желанию или в дополнение к нему. Сопоставление целей с результатами образования способствует ответу на вопросы: необходимы ли, достаточны ли существующие формы, методы и содержание образования с точки зрения затраченных усилий?

Обучение (единство преподавания и учения) и воспитание суть ипостаси образования. Неразрывность процессов обучения и воспитания в рамках образования обеспечивается динамическим единством информированности (результата усвоения известного объема знаний), воспитания ума (результата интеллектуального развития) и воспитания чувств и воли (результатов нравственного развития).

**Воспитание в ходе образования.** Все большее значение приобретают мировоззренческие (так называемые воспитательные) задачи образования. При их разрешении важно не допустить переоценки рациональных знаний и недооценки аффектов, эмоций.

Свобода выбора человеком добра или зла сильно ограничена его воспитанием, культурой, содержанием его сознания. Чем выше и совершеннее культура, которой овладел человек, тем большей свободой (а не своеволием!) он обладает.

Воспитание человека есть не что иное, как обучение его искусству властвовать собой, ограничивать себя и вступать в компромиссно-переговорный процесс, в договорные отношения с другими людьми. Человеку необходимо научиться ограничивать свою свободу. Правильное пользование свободой зависит от способности личности к рефлексии.

Среди мотивов деяний человека выдающееся место занимает обладание смыслом жизни — знанием о том, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную

активность. Представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, смерти и бессмертия, составляют ядро мироотношения. Человек строит свое поведение в соответствии именно со своими осознанными или подсознательными эталонами красоты, добра и правды, ценности и смысла жизни.

Потребность в осмысленности жизни означает ожидание самоуважения, социальной полноценности, материальных благ, ангажированности, социального аванса. Потребности, движущие человеком, тесно связаны с ценностями, присвоенными и разделяемыми им. Так, потребность в материальных благах может разрастаться или суживаться вследствие принятия личностью или группой потребительских или, напротив, творческих ценностей. Образование состоит в том, что в его процессе формируются новые потребности, а вместе с ними и новые ценности, среди которых истинное знание и разум занимают выдающееся место.

Самое трудное в жизни человека — смерть, боль, потери, слабость, влечения, многообразие страха — разрешается в религиозном сознании; оно дарит бессмертие, отвечает на недоуменные и многочисленные "зачем?". Религиозное мировоззрение дополняет, а не заменяет собой мировоззрение научное. Индифферентизм в вопросах веры не менее страшен, чем ложные ответы на неизбежные вопросы ума, поскольку свидетельствует об опустошенности души и поддерживает самое мрачное невежество. Воспитанию важно *опередить* нежелательные, т.е. разрушительные ответы на мировоззренческие вопросы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении правильных и конструктивных ответов на них.

Далеко не автоматически вера, опыт и разум пронизываются нравственностью. Для этого необходимо специальное воспитание.

Человек одновременно и рациональное и чувственное существо, и его двойственность преодолевается игрой, понимаемой предельно широко и включающей в себя все виды искусства. Художественный образ вбирает в себя и концентрирует в себе жизненный опыт; он апеллирует к чувствам и стимулирует их, а вместе с ними и мысль. Игра предстает перед нами как форма познания и как одна из величайших учительниц человека и человечества. Поэтому искусства (театр, художественные ремесла, пластические искусства, фотография, музыка, художественная литература и др.) занимают выдающееся место в содержании университетского образования. Университет играет выдающуюся роль в создании артистической среды, стимулирующей творчество. Как и в случае с наукой, университет дает художнику постоянный заработок и простор для собственной продуктивной деятельности. В университете обязателен свой театр.

Мировоззрение, как научное, так и религиозное, бывает и созидательным, и разрушительным.

Опасно мировоззрение, согласно которому учение о материи важнее, чем сама материя, процесс сам по себе неизмеримо больше, нежели те, ради кого он совершается. Отношение к миру как подлежащему коренной перестройке (а не осторожному совершенствованию) чрезвычайно опасно и является следствием невежества.

Чтобы восполнить утрачиваемый людьми смысл жизни в нашем постоянно усложняющемся мире, важно тренировать не только добродетели созерцания и рефлексии, но и рвение к истине, творчеству и самосовершенствованию, к учению и научной работе, размышлениям над сложными проблемами.

Великая интеллектуальная способность — способность *предвидения* — необходима для созидательной и успешной жизни. Ни одно действие человека в окружающей его среде не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других: только таким образом можно развить способность *предвидеть последовательность и*

*последствия действий.*

Среди некоторого множества целей введения молодежи в науку совершенно особое по значимости место занимает развитие способностей к отличению научно достоверной информации от дезинформации всякого рода. Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния общества на себя, равно как и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей.

Воспитание призвано позаботиться об умственном развитии, достаточном для понимания различий между мечтой и учением, пророчеством и доктриной, утопией и наукой.

Воспитание ума, нацеленное на предотвращение личных и общественных трагедий, должно включать в себя последовательную самокритичность и критичность, развитие способности трезво мыслить, готовности подвергать сомнению все надежды и устремления и отвергать их, если они заключают в себе опасность. Перед воспитанием возникает задача научить ненавидеть самообман, перепроверять любую информацию, искать и находить новые материалы для такой проверки и перепроверки.

В цели воспитания входят стимуляция и поддержание умонастроения удивления перед сложностью, многообразием и тайнами мира.

Идея этического интеллекта имеет сверхобычное значение для университетского образования, поскольку она предостерегает от развития умственных способностей в отрыве от нравственности. Ум не разыщет истину, обязательно ошибется, если он не бескорыстен и не мужествен.

Воспитание, основанное на глубоком знании моральной организации человека, должно научить терпимости.

Воспитание обязано готовить людей к нарастающей скорости изменений в культурной и производственной жизни, в структуре занятости, в характере и содержании профессиональной деятельности, в научных данных и технологиях, в политической и общественной активности. Чтобы люди не боялись изменений, необходимо научить их безболезненно вносить новации в действительность и без потерь адаптироваться к новому.

Воспитатель обязан знать, что экономия сил, к которой бессознательно стремится любой человек, возможна лишь как сочетание устойчивого однообразия жизни с ее разнообразием. В этом сочетании заключена *великая тайна человеческого счастья*; именно такое сочетание позволяет сосредоточить силы на профессиональной деятельности, не утрачивая возможности приспособления к изменяющимся обстоятельствам и новым сочетаниям способностей, которые требует от нас быстро меняющийся свой облик мир.

Долг педагога в предупреждении студентов об абсолютной невозможности рассматривать себя в качестве пророка. Профессор обязан заявить: если вы действительно хотите знать и понимать, то действуйте, а не только вопрошайте (М. Вебер).

В университетское воспитание непременно входит спорт. Он учит играть по строгим правилам, соревноваться без вражды и взаимоуничтожения, достойно и с пользой для себя проигрывать, стратегически мыслить и воплощать в жизнь тактические решения, он тренирует мускулы и волю.

**Критерии качества университетского образования.** Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Задача университета — помочь учащимся понять их собственные действия, понять степень осознанности их созерцаний, представлений, понятий, категорий, методов; всего, чем они оперируют в ходе познания и практического действия. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым (переоткрытым)

законам, а практические действия должны логически контролироваться. Логика обязана органически соединиться с конкретным содержанием образования, развивая в студентах способность к самокритике, воспитывая у них отношение к истине как к процессу, приучая к постоянному пересмотру и совершенствованию понятий, к выработке убеждений.

Экзамены и зачеты обязаны выявить уровень усвоенной студентами культуры мышления и практической конструктивной деятельности, а также способности к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях. Университет обязан выработать в студенте привычку и склонность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий. Показатель образованности — способность к сознательно-волевому регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей. Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий.

Университетски образованный человек обязан понимать самого себя и проверять ход и результаты творческого мышления на оселке научного метода.

Эти критерии должны учитываться на зачетах и экзаменах, при рецензировании и характеристике творческих работ.

**Разработка системы контроля за качеством образования.** Содержание, характер и организационные технологии контроля за результатами образования во многом определяют собой направленность всего учебного процесса в университете. В них проявляются цели образования, его теоретические и практические задачи; в них фокусируются ожидания студентов относительно своей профессиональной компетентности и уровня своей подготовки к переводным и выпускным испытаниям. Профессоры и преподаватели университета строят содержательную логику своих занятий со студентами, аспирантами, слушателями и стажерами таким образом, чтобы подготовить их к зачетам и экзаменам, контрольным, курсовым, дипломным работам и иным видам учебно-научного и научного творчества.

Вопросы и задания контролируют результаты *совместной* учебной деятельности обучающихся и учащихся в университете; они представляют собой задачи, приближенные по содержанию и характеру к практическим проблемам современной действительности, когда проверяются результаты усвоения общеобразовательных учебных курсов, или — к практическим проблемам профессиональной деятельности, когда проверяются результаты усвоения специальных учебных курсов. Каждый раз студенту предлагаются типовые вопросы и задания наряду с новыми, нетиповыми задачами, т.е. такими, способ решения которых никогда не сообщался ему в готовом виде. Для ответа на вопрос или задание студент нашего университета обязан произвести перенос усвоенной им культуры мышления, знания, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, требующую новой комбинации приобретенных умений, некоторой изобретательности и глубокого понимания практического значения и личностного смысла тех пластов культуры, к которым студент приобщается в университете.

Вопросы и задания проверяют не только уровень и качество способности студентов к применению на практике полученных познаний, не только умение адекватно применять методы науки к идентификации и решению научных и практических проблем, но и их ориентированность в историографии науки, общей и отраслевой библиографии, первичных и вторичных источниках, а также их умения и навыки в пользовании справочниками всех родов.

Развивающей способности силой обладает не изучение математики, философии

и чего бы то ни было, а их изучение, нацеленное на применение в различных, подчас самых неожиданных ситуациях. Математическому, философскому, историческому и иному мышлению надобно учить применительно к анализу наличных условий действительности и к решению актуальных задач практики.

Фундаментальные научные проблемы должны обсуждаться и сами по себе и в обязательном соотношении с прикладной сферой. При этом важно исследовать, какие именно области фундаментальных знаний еще не нашли для себя практического применения; это стимулирует изобретательскую мысль молодых ученых.

Подготовка студентов к экзаменам сводится к тренировке их в решении нетиповых и отчасти типовых задач, к ориентированию их в истории и современном состоянии мировой и отечественной научной дискуссии, к ознакомлению их с методами и техникой научного труда на материале исследований преподавателей и/или на историко-научном материале.

Что мы в силах подарить нашим ученикам, так это вкус к истине, искусство ее поиска, положительный его опыт. Для достижения этой цели нужно учиться вместе со студентами: искать, ошибаться, снова искать, находить, уточнять, совершенствоваться.

По каждому учебному предмету студент должен быть сориентирован в истории и современном состоянии научной дискуссии, собственно и составляющих этот предмет. Студента необходимо сориентировать в месте данного предмета в системе наук, в связи его с другими науками. Студенты обязаны ясно представлять себе теоретическое и прикладное значение каждого предмета и каждой отдельной темы. Эта информация предоставляется им в готовом виде.

Пробившие толщу времени, оставшиеся навсегда классическими образцами научной мысли великие тексты, составившие эпоху в развитии той или иной области знаний, служат лучшую школу, чем специальные учебники, написанные популяризаторами или обозревателями сделанного другими. Наиболее ясные по изложению, законченные по смыслу фрагменты этих текстов суть идеальное учебное пособие, подлежащее скрупулезному изучению, осмыслению, интерпретации, истолкованию, обсуждению. Они представляют собой муравейник бесконечно ценных вопросов, заданий, задач, упражнений в прикладном переносе несомой ими культуры мысли в современные ситуации, сравнений и оценок. Эти фрагменты должны использоваться на семинарах и практических занятиях. Из таких фрагментов должны быть составлены хрестоматии, снабженные требующими творчества вопросами и заданиями.

Все учебные материалы (хрестоматии, курсы лекций, пособия, учебники) используются в качестве: 1) справочного материала (наряду с другими справочными изданиями); 2) материала, с помощью которого студенты ориентируются в методах науки, в истории и современном состоянии научной дискуссии; 3) материала, с помощью которого отрабатываются навыки решения типовых и умения решения нетиповых задач. Ни одна из названных функций не включает в себя запоминания фактического материала в качестве цели университетского образования, но предполагает свободную ориентацию студентов в способах получения нужной для решения задач надежной информации, в частности и из учебных материалов.

Любые учебные материалы используются не для их вы зубривания, а для постановки и решения студентами типовых и нетиповых задач.

Десять процентов лекций должны быть введением в историографию науки, ее разделов, тем, проблем, отдельных вопросов. Эти лекции представляют собой историческое введение в современную научную дискуссию — в проблематику, методы и методики исследований в рамках различных школ, направлений, течений, подходов и т.п. Одновременно студентов необходимо информировать об



универсальной и отраслевой справочной литературе — энциклопедиях, словарях, справочниках, указателях, реферативных и других журналах, учебниках, исторических обзорах, а также о приемах библиографической эвристики.

Девяносто процентов лекций должны представлять собой демонстрацию образцов исследований, способов решения теоретических и практических задач. Профессор или преподаватель приглашается для чтения не всего курса, а некоторых его составных частей на материале его собственных исследований. Если и когда это крайне затруднительно по той или иной причине, то содержанием этих 90% всех лекций становится историко-научный материал, позволяющий подробно рассмотреть методы выдающихся исследований, открытий, перепроверок и опровержений прежних теорий в той или иной науке. Это — самый важный, самый необходимый способ подготовки студентов к требованиям, с которыми они столкнутся на экзамене, а также в жизни и в профессиональной деятельности.

Эти лекции призваны дать образцы, примеры, эталоны применения методов науки на конкретном материале великих открытий, а также снабдить студента необходимым материалом для идентификации этих методов (от анализа, синтеза до тончайших современных методик планирования, проведения и оценки результатов экспериментов, технологий проведения экспериментов, наблюдений), их сравнительной характеристики и последующего самостоятельного использования в ходе решения посильных задач.

На семинарах и практических занятиях 90% времени уделяется осознанию и попыткам применения к посильным задачам обще- и конкретно-научных методов, а 10% — ознакомлению и самостоятельному использованию всего разнообразия справочной литературы, усвоению приемов библиографического поиска.

В лекционных курсах и на семинарах необходимо обсуждать условия успеха студентов в социальной жизни, их готовность ответить на вызов времени.

В обучении важны игровые моменты (деловые игры, моделирование ситуаций).

Задачи, на материале которых усваиваются методы науки, примерно на 40% состоят из типовых, предполагающих усвоение по преимуществу навыков постановки диагноза и решения практических вопросов, а на 60% — из нетиповых. Иными словами, на семинарах и практических занятиях студенты примерно 40% времени тратят на тренаж, дрессуру, прочное автоматическое усвоение навыков, на упражнения, а 60% — на учебное творчество, на перенос приобретаемых познаний в новые, не даваемые в готовом виде и не обсуждавшиеся прежде ситуации, т.е. на решение задач все новых и новых классов сложности.

Основное внимание на экзаменах и зачетах должно уделяться не выяснению того, какую массу фактов сумел студент запомнить, а развитию его склонностей и способностей рассуждать, правильно мыслить, находить правильное решение, быть критичным к себе и применять свои способности на практике.

Научный метод, способы поиска, обнаружения и проверки истинных положений науки, важнее же всего — способность самостоятельно оперировать этим методом при решении насущных задач практики и теории — вот нерв, сущность, специфика, смысл существования, оправдание и призвание университетского образования. Поэтому нет вопросов важнее "откуда мы это знаем", "как мы это узнали", "как верифицируется это знание", "что в данной проблеме остается недостаточно ясным, точным, аподиктичным", "каковы другие подходы к той же проблеме", "как измерить ошибку измерений", "какова вероятность ошибки при применении этих методов", "есть ли другие способы решения", "как проверялась нулевая гипотеза", "насколько надежен этот метод", "что изменилось в миропонимании благодаря этому открытию", "каковы аргументы противников этой теории и насколько они убедительны", "это точное знание или правдоподобное рассуждение", "приведите примеры логической ошибки, аналогичной содержащейся в данном ложном утверждении", "поставьте

диагноз (технический) по приводимым ниже данным", "которую из возможных технологий следует применить в данном случае, чтобы оптимизировать данный процесс", "какие живучие заблуждения рассеивает этот закон", "измените аксиоматику данной теории и соответственно измените положения последней", "применим ли в данном случае метод аналогий; почему", "приведите факты, противоречащие данному тезису", "какие мысленные и/или реальные эксперименты могли бы проверить данную гипотезу", "спланируйте эксперимент, способный выявить ведущие факторы данного процесса и отчленить их от случайных возмущений", и т.п.

Надобно учить рефлексировать: как я это узнал? благодаря чему мне это стало ясным? почему я не могу сосредоточиться? что мешает мне принять эту точку зрения? как я могу проверить это? как мне относиться к этим идеям и почему так, а не иначе? каких знаний и способов деятельности мне недостает, чтобы решить эту задачу? как и где найти эти знания и каким образом можно овладеть этими способами? и т.д. Надо переводить из подсознания в сознание способы собственных действий, пути приобретения и верификации знаний. В противном случае человек продолжает жить не обремененным сознанием.

Для становления ученого в университете необходимо, чтобы практиковались диспуты, дискуссии, публичные обсуждения проблем науки. Во время семинарских занятий важно комментирование преподавателем вопросов студентов. Нужно поощрять умные вопросы, надобно культивировать вопросы, полезно обсуждать и самое качество вопросов. Студентам необходимо давать задания по самостоятельному составлению задач, по взаимному экзаменованию способности решать научные и прикладные проблемы. Публичные защиты рефератов, курсовых работ, дипломов, бакалаврских и магистерских диссертаций должны принимать форму только активных свободных дискуссий. Оппоненты обязаны намеренно оппонировать, т.е. противоречить, сомневаться, отрицать, опровергать идеи, а главный диспутант — их защищать, обосновывать, доказывать, отстаивать.

Чрезвычайно развивают способность к рефлексии вопросы и задания типа: "приведите утверждения, прямо противоположные данному, и проверьте, нет ли в них элементов истины"; "есть ли у вас проверенные данные (экспериментов, наблюдений, логических построений и пр.), позволяющие вам стать на позиции одной из расходящихся в науке школ (направлений, течений, подходов) или иметь собственную точку зрения, отличную от известных науке"; "каким путем вы пришли к этому утверждению", "докажите, что в ваших рассуждениях не содержится пристрастий, диктуемых чувствами"; "какие принципы познания применены в процессе исследований, приведших к этому выводу"; "какие общенаучные и конкретно-научные методы можно и нужно использовать при решении данной проблемы"; "в каких иных ситуациях возможно применение данного метода" и т.п.

В экзаменационных и зачетных билетах должны содержаться типовые и нетиповые задачи, задания и требования к способностям и умениям студентов переносить известные им методы и способы научного познания и решения задач в новые для них области исследования и практики, но эти нетиповые задания посильны только тому, кто особым образом подготовлен к их выполнению.

Во всех случаях студентам и преподавателям сообщаются не те экзаменационные вопросы, которые будут содержаться в билетах, а подобные им, служащие образцами и примерами типов экзаменационных билетов.

Выспрашивание дефиниций запрещено, так как опасно создавать иллюзию, будто определением исчерпывается суть дела. Разрешены вопросы о сущности, природе, происхождении вещей, явлений и процессов с *позиций такой-то и такой-то школы, направления, течения* в науке. Необходимо проблематизировать самые основания науки — ее категории и фундаментальные понятия ("число", "единица",

"человек", "общество", "история", "психика", "вид", "метод", "валентность" и т.д.), требуя их различных трактовок, фиксированных в истории познания (включая современность), и, главное, понимания различий в путях и способах постижения отдельных аспектов в объектах познания основными участниками научных дискуссий.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Университет ставит перед собой цель соединить производство науки с введением в науку так, чтобы двуединство это было органичным и полезным для ученых и их учеников. Мы следуем Н.И. Пирогову: кто двигает науку вперед, тот и учит; учение приноравливается к науке, а не к знаниям учеников; до возраста студентов университету нет никакого дела; и учителя, и ученики — общие сподвижники науки, соратники. В университете "изготавливается" наука; в нем учатся, чтобы стать широкими практиками или учеными-исследователями. Университет универсален: он соединяет все факультеты в одно целое, чтобы они, взаимодействуя друг с другом, с позиций различных отраслей знания разрабатывали магистральные и совместно атакуют стыковые, "междисциплинарные", "пограничные" проблемы науки. Университет создает и поддерживает духовную связь наук.

Готовя преимущественно к профессорскому званию и пестуя науку как карьеру и как профессию, университет поставляет обществу передовых людей, не зашоренных прикладным, утилитарным стремлением. Широкий общеобразовательный контекст любой специализации здесь служит не фоном, не подготовительной ступенькой к столь часто и многими желаемой профессиональной ограниченности, но самодовлеющей ценностью. Универсальность университета придает специализации глубину и объемность, способность осознать свое место в семействе наук и установить плодотворную связь с ними.

Универсальность университета заключена еще и в том, что в нем соединены свободные искусства (гуманитарные науки, необходимые для практикования свободных профессий) с естественными науками.

### *Педагогическое образование сегодня*

#### *Социальное, политическое и экономическое значение педагогического образования*

Распространение и рост жизненно необходимых знаний есть дело образовательно-воспитательной системы общества.

Педагогическое образование приобрело характер весьма диверсифицированной социально-организационной деятельности, от успешности которой зависят ближайшие перспективы развития общества.

Уровень и качество педагогического образования оказывают воздействие на воспроизводство квалифицированных рабочих сил, на повышение производительности труда и рост национального богатства. Педагогическое образование в известной мере определяет собой национальную безопасность.

Интеллектуализация общества, его нравственная и правовая санация — в большой степени дело педагогического образования.

Качество педагогического образования напрямую влияет на развитие науки и культуры.

С ним связана продолжительность жизни в обществе.

Педагогическим образованием обусловлена также специфика регионального развития и социальной стратификации.

Педагогическое образование стоит ныне перед задачей своей системной модернизации, в свою очередь нуждающейся в научно-методическом, технологическом и организационном обеспечении.

Чтобы ответить вызову времени, педагогическому образованию приходится

уточнять и обновлять свои цели, содержание, методы и организационные формы.

Для модернизации педагогического образования предстоит разработать и реализовать

— программу повышения профессионального и социального статуса учителей;

— программу совершенствования системы подготовки учителей дошкольных и школьных учреждений;

— программу повышения квалификации, усовершенствования и переподготовки педагогических кадров всех типов и уровней.

Необходимо создать *комплекс профилирующих дисциплин* в рамках среднего, высшего и послевузовского педагогического образования.

Жизненно важна разработка *стандартов* для системы непрерывного профессионального педагогического образования.

Целевые установки, учебный материал в структуре обновляемого профессионального образования педагогов и технологии должны жестко соответствовать, во-первых, *социальным целям и ожиданиям*, во-вторых, *специфике и структуре педагогического труда и престижу педагогической профессии*.

В настоящей статье рассматривается только часть вопросов модернизации профессионального педагогического образования, а именно та, что имеет непосредственное отношение к высшей школе.

## **Современные требования к высшему педагогическому образованию**

Профессиональное педагогическое образование призвано ответить наметившимся изменениям в образовательной политике и практике.

1. Без эффективной системы непрерывного педагогического образования невозможна *модернизация школьного образования*, программа которой стала одним из государственных и правительственных приоритетов.

Учителям предстоит сообразовывать свою работу с новыми государственными *стандартами* общего образования. Образование приобретает большую, чем прежде, практическую направленность, деятельностный характер, личностный смысл и ориентацию. Обновляется содержание образования. Фундаментальные и прикладные знания в его составе уравниваются. Наблюдается тенденция к разгрузке учебного материала. Одновременно появляются новые темы и вопросы.

Существенно изменяются требования к уровню подготовки выпускников школы. Они нацелены на достижение функциональной грамотности выпускников и их готовности к освоению специального образования и профессиональной деятельности, востребованных на рынке труда.

2. Весьма осязаемы нужды страны в целом и отдельных регионов в педагогических работниках высшей квалификации. Ныне функции педагога — учителя, инструктора, тренера, консультанта, социального работника, менеджера — отправляют *миллионы людей*.

Учительство в его широком понимании стало одним из наиболее *массовых* представителей высококвалифицированного труда, требующего сложной, многопрофильной подготовки и переподготовки.

Школьная система нуждается в естественном *ежегодном обновлении* учительского корпуса: каждый год тысячи учителей уходят из профессии.

Кроме того, в настоящее время ощущается *дефицит* преподавателей для детского сада, школьных администраторов, консультантов и психологов, библиотекарей. В особенности остро ощущается дефицит учителей математики, преподавателей и воспитателей для специальных школ (дети с различными затруднениями и особо одаренные дети), педагогов в области профтехобразования.

В наибольшей степени сельские школы и школы в малых городах испытывают нехватку учителей.

Тенденция к росту численности и квалификации учителей будет нарастать по мере неизбежного распространения послесреднего и высшего образования.

3. Возрастают социальные ожидания от школы, от учителей и воспитателей в *профилактике* отклоняющегося поведения, правонарушений, становления и укрепления асоциальных и антисоциальных установок у школьников.

Школа в состоянии существенно уменьшить степень отчуждения растущей личности, осуществлять профилактику и *терапию* индифферентизма, преодолевать инфантилизм.

В сегодняшнем мире плюралистических ценностей все время повышается роль нравственного воспитания и морального развития личности, способной противостоять дурным влияниям среды, атмосфере насилия и жестокости.

От школы требуется результативная работа по адекватной *адаптации* новых поколений к реалиям жизни без конформизма и без конфликтов.

4. Совершенно необходимо ныне обслуживание *нестандартных детей* педагогами со специальным образованием. В их услугах нуждаются дети: с задержками психического развития, с пограничной умственной отсталостью; эпилептики, шизофреники и т. д.

Сейчас не принято собирать больных детей в гомогенизированные группы, напротив, часто включение отклоняющегося от нормы ребенка полезно включить в группу совершенно здоровых сверстников или в разновозрастную группу. Но в таких случаях важно участие в воспитательной работе, наряду с обычным учителем, еще и специалиста в затрудненных случаях и категориях воспитуемых. Иначе неизбежно наносится вред и обычным, и необычным учащимся.

5. Надобна также подготовка учителей к принятию инновационной теории и практики и к участию в новациях.

6. Потребно совершенствование подготовки школьных администраторов и управленцев вообще, владеющих способами надежного контроля над средствами образования, в частности, за работой учителей, необходимыми для совершенствования школьного дела.

## **Специфика и структура педагогического труда**

1. *Функции и роли* учителя разноплановы и многопрофильны. Медиатор учебного процесса, конфидент учащихся, судья их достижений и поведения, организатор внеклассных видов деятельности, акций и мероприятий, имеющий большую отчетность администратор, член профессиональной корпорации, учитель един во всех этих ипостасях.

Но и сказанного мало. Учитель еще и представитель интересов государства, общественный деятель, воплощение нравственности и морали добропорядочного гражданина. Он — представитель интеллигенции, носитель просвещенности и грамотности, агент социальной мобильности, знаток той или иной области знания или умелости.

В школе учитель отчасти замещает родителей. Он несет ответственность за жизнь и здоровье детей, за нарушение прав и свобод обучающихся и воспитанников. Учителю передается отчасти властные функции родителей — дисциплинирования, слежения за соблюдением детьми приличий и т.п.

Но власть учителя над ребенком в некоторых отношениях далеко превосходит родительскую волю. Учитель властен удалить ребенка из класса, способствовать его исключению из школы. От учителя, а не только от ученика зависит, будет ли он переведен в следующий класс или оставлен на второй год. Вмешательство родителей в решение этого вопроса имеет незначительный результат.

Весьма сложны функции учителей в их отношениях с родителями или законными представителями детей. Иногда учителя оказывают сильное влияние на домашний статус ребенка, даже физически наказывают своих учеников руками родителей.

Выбор профессии, будущее детей зависит от степени их успешности в классной комнате. Школьник, имеющий серьезные трудности в учении и (или) поведении, ставит перед учителем задачу огромной сложности. Нуждается ли он в специальном обучении, в консультации ли психотерапевта, в помощи ли домашних, во всех случаях учителю приходится вести непростую работу с окружением этого школьника.

2. От учителя требуется особый *склад способностей, знаний и умений*. Так, ему необходимо распределенное внимание, чтобы одновременно следить за своей речью, реакцией и ответами учеников, за их поведением, за тем, как именно он или дети пишут на доске. При этом он должен постоянно поддерживать интерес группы к изучаемому материалу.

Учитель — практический психолог. Он принаравливает обучение к возрастным особенностям детей, учитывает их уровень развития и структуру их интересов. Он спонтанно разрешает подчас весьма сложные психологические ситуации. Более того, ему приходится измерять и оценивать степень психического развития его подопечных.

Богатый запас ума, грамотности, такта, терпения и доброжелательности требуется педагогу. Каждый возраст учащихся нуждается в особом складе способностей наставников.

Учитель — практический логик. Он обязан отслеживать формирование понятий у учащихся, контролировать качество складывающихся у них логических структур и мыслительных процессов: обобщений, выводов, абстрагирования, интерпретации, объяснения, применения правил к конкретным примерам, суждений.

Учитель — практический аксиолог. Школьные программы насыщены имплицитными и эксплицитными ценностями. Приобретение и применение школьниками ценностей и отношений суть становление их характера, жизненного стиля, поведения в настоящем и будущем.

Учитель — практический социолог. Для организации обучения, даже для того чтобы правильно рассадить учащихся в классе, он должен знать лидеров в данной группе, отверженных и обижаемых, друзей и недругов. Нередко учителю случается специально осуществлять социометрические процедуры.

Современный учитель должен знать и уметь многие вещи, которых никто не ждал и не требовал от прежних учителей. Он нередко применяет компьютерные программы в учебном процессе. Он использует сложные технические средства обучения. От учителя требуется умение применять стандартизированные тесты и составлять собственные тесты успешности.

Сложной и тактичной дифференциации школьной работы требуют от учителя все виды природного и социального неравенства. Это физическая сила, красота, этническое и социальное происхождение, материальный достаток, ум и т. д.

Хотя самые блестящие студенты не всегда становятся лучшими учителями, большинство успешных учителей было хорошими студентами. Хорошими учителями становятся *знающие* люди, обретшие большой опыт раздумий над ошибками и не меньший багаж достижений.

3. *Личность* учителя играет определяющую роль в любом учебном процессе. Педагог воспитывает направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом. Воспитатель-учитель положительно влияет на подопечных, когда являет собой пример профессионализма, компетентности, доброжелательства, воли и справедливости.

Профессия учителя предполагает высокий уровень личностного развития, любовь к людям, получение удовлетворения от помощи им, истинную образованность,

воспитанность, вкус, артистизм, ораторское искусство и владение стилем.

Хорошее преподавание требует интенсивной работы на личностном уровне. Эффективные учителя вызывают интерес к своему предмету, поддерживают его успехами детей в учении, терпеливо ведут их к этим успехам. Они понимают природу затруднений детей, подбадривают их, проявляют экстраординарную терпеливость, безропотно и стойко перенося непонятливость и непонимание детей. У лучших учителей учение идет с увлечением.

В настоящее время обычного учителя отличают прилежность, наличие интеллектуальных запросов и стойких культурных интересов, любовь к обучению детей. Вместе с тем, нередко обучение в начальной и средней школе остается пристанищем для трудолюбивых людей, но нетворческих и без воображения.

Исследования обнаруживают у среднестатистического учителя невысокую степень политической активности и даже тенденцию к бегству от действительности. Часто наблюдается дефицит независимости, стремления к социальной мобильности, ограниченный социальный горизонт.

4. В школе дают о себе знать "учителегенные" проблемы: ухудшение физического и психического здоровья детей, недоразвитие способностей, укоренение чувства неполноценности. В недостаточно или дурно подготовленном учителе таятся вредные, опасные эффекты обучения и воспитания.

Решение названных и других проблем классной комнаты требует от учителя высокого искусства и выдающихся знаний.

Эта совершенно особая, сверхобычная ответственность педагога не дается ему автоматически. Ответственность рождается из глубокого систематического знания.

Сегодня учителя остро нуждаются в значительно более широком образовании, более остром и уравновешенном уме и более высокой воспитанности, чтобы поднять уровень своих достижений и престиж профессии.

Факторы престижа и социального статуса педагогической профессии

Ныне социальный авторитет и престиж обычного учителя средней школы ниже юриста, врача или управленца.

В настоящее время общественный вес и авторитет учителей средней школы котируется в лучшем случае на уровне страховых агентов, иногда — бухгалтеров средней руки. Статус учителей начальной школы заметно ниже — на том же уровне, что и социальных работников, конторских служащих, диспетчеров.

Для повышения *профессионального и социального статуса* учителя понадобится соблюдение ряда условий.

1. Учителю надобно столь же широкое образование, как и медикам или юристам. Его *подготовка* должна требовать такого же длительного и тяжелого труда, медленного и смиренного ученичества, которые необходимы для членства в других ученых и ответственных профессиональных корпорациях.

Систему отбора учителей целесообразно сделать более сложной, а самый отбор — более скрупулезным, тщательным и объективным.

При отборе абитуриентов особое значение имеет учет социально- и индивидуально-психологических сдвигов в молодежной среде, в частности, — ее трезво-прагматические установки. Грядущие изменения учительства ускоряются тем, что новые потенциальные члены цеха скептически настроены по отношению ко многим установившимся правилам педагогики, с которыми они знакомы из собственного опыта школьников.

Приобретение квалификации учителя желательно приблизить по сложности к получению квалификации врача.

Профессиональное педагогическое образование — двух- или трехлетнее — начинается при этом условии в среднем профессиональном учебном заведении на

базе законченной общеобразовательной школы.

В вузе надо провести не менее шести лет.

Этот период состоит из четырехлетнего курса базовых наук и прикладных курсов, а также — из наблюдательной и активной практики в учебных заведениях разного профиля и заканчивается защитой дипломной работы.

Далее идет, как минимум, год *интернатуры*: последипломной практики в образовательном учреждении.

Весьма перспективна, открыта будущему, гибка и адаптивна *модульная система* последипломной практики. Модульная система заключается в годичном обучении в самом широком диапазоне *выбора* возможных навыков, умений и видов педагогической деятельности, за которым следует целенаправленная специализация.

На выбор предлагается множество общеобразовательных курсов и специальных курсов, казалось бы, далеких от выбранного направления. Вуз предоставляет студентам варианты курсов по возрастной и педагогической психологии, методические варианты лекций и занятий по истории педагогики и дефектологии. Студенты нуждаются в широком образовании, поскольку оно закладывает основы для деятельности в *любой* области практики.

В интернатуре осуществляется благодаря модульной системе эффективная подготовка педагогов различного профиля. Среди них — социального работника, домашнего учителя, репетитора и гувернера. Специалистов во врачебной педагогике, музыкальной педагогике, в образовании взрослых, психологии высшей школы, военной педагогики и спортивной педагогики, художественной и производственной педагогики.

Модульная система обеспечивает открытость профессионального педагогического образования обозримому будущему.

После окончания высшего профессионального педагогического заведения и прохождения интернатуры начинается специализация. Один или два года уходят на специализацию в *ординатуре* в ходе практической работы в школах.

После специализации можно получить диплом специалиста (или ученую степень) и квалификацию педагога-воспитателя и учителя-предметника.

Система ученых степеней педагогов может включать в себя: бакалавра педагогики, первую ученую степень, необходимую для педагогической работы в дошкольных учебных заведениях; магистра педагогики, вторую (после бакалавра) ученую степень, необходимую для педагогической работы в начальной школе; лицензиата педагогики, третью (после бакалавра и магистра) ученую степень, дающую право преподавать в среднем учебном заведении.

2. Социальный статус учительства определяется также вознаграждением за труд, условиями труда, социальными благами и льготами, в частности, отпусками.

Педагогическим работникам образовательных учреждений минимальные ставки заработной платы и должностные оклады необходимо устанавливать в размере, *превышающем* уровень средней заработной платы в Российской Федерации. Для иных работников образовательных учреждений — *превышающем* уровень средней заработной платы аналогичных категорий работников промышленности в Российской Федерации.

Учителей начальной школы следует приблизить к учителям средней школы в их зарботке и статусе.

Более высокие зарплаты зависят от роста обязанностей и ответственности учителя, фиксированных в его индивидуальной должностной инструкции. При этом невозможно превышение максимально допустимых учебных нагрузок на педагогического работника образовательного учреждения.

Оптимальный рабочий день учителя, как свидетельствует мировая практика, —



около 7 часов при недельной нагрузке около 25 уроков.

Повышение заработной платы учителей желательно поставить в зависимость от нескольких одновременно действующих факторов.

Желательно планируемое повышение заработной платы за каждые два года стажа работы в школе и за сертифицированное повышение квалификации.

При разработке надежной системы оценки результатов труда учителя целесообразно вознаграждение за достижения и заслуги: победы учеников на олимпиадах, конкурсах и т.п.

Страхование жизни и здоровья учителей целесообразно осуществлять за счет бюджета.

3. Профессиональный статус одновременно и проявляется, и определяется также сложностью получения рабочего места (конкурсом), условиями приема на работу. Важно создать конкурсную ситуацию при заполнении соответствующих вакансий и вступлении в должность.

Возможно, правильным было бы введение системы сертифицирования учителей (в дополнение к дипломам) и обновления сертификатов каждые 5-7 лет. При этом директора школ, библиотекари, консультанты, профориентаторы, лаборанты, тьюторы нуждаются в особой сертификации.

Желательна гибкая система трудовых договоров (контрактов) с учителями. Контракты заключаются на определенный срок и на неограниченный срок.

Срок пребывания в должности может автоматически продлеваться при соблюдении условий первоначального договора.

Наконец, возможен "вечный" контракт после удовлетворительного завершения некоего испытательного срока пребывания в должности.

Преподавателям музыки, изобразительных искусств, учителям специальных школ разумно разрешить преподавать в школе любой ступени.

4. Престиж учительской профессии в огромной степени зависит от *квалификационных требований*.

Жизненно важно развитие в учителях специфически педагогическое мышления. Оно включает в себя понимание учителем событий в классной комнате (включая содержание образования, управление и преподавание), необходимое и достаточное, чтобы он мог применять успешные виды практики, связывая их с данной конкретной ситуацией.

Выпускник обязан проявить способность создавать обучающую среду; знание процедур, методов и техники практического применения общих рецептов: знание о случаях, в которых данный метод полезен, в каких — бесполезен, а в каких — вреден. А также — способность к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях.

Учителя обязаны производить перенос усвоенной им культуры мышления, знаний, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, новой комбинации приобретенных умений, изобретательности.

Особое внимание должно уделяться способности рассуждать, находить обоснованное решение, быть критичным к себе, рефлексировать. Необходима трансформация знания о правильном действии в реальное действие. Решающую роль играет осознание и интерпретация учителем конкретных ситуаций в классной комнате.

Образованный педагог обязан понимать самого себя и проверять ход и результаты своего мышления на оселке научного метода.

Здесь очень важна *конструктивность освоения* техники учительского труда, психологии учащихся, реальностей классной комнаты, ее человеческого измерения.

От ограниченности, узкой профессионализации есть профилактическое средство: склонность и способность к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые

ситуации, к применению их в решении новых задач.

Важно также принятие профессионального кодекса учителя. Он обязан включать в себя и этический кодекс: уважение достоинства воспитанников, обеспечение высокого уровня услуг и т.п.

Нарушение профессионального кодекса учителя ("Не навреди!") должно влечь за собой преследование по закону.

Повышение квалификации — всеобщепязательное. Для его успешности учителям следует, в частности, предоставлять *творческие отпуска* с сохранением заработной платы каждые шесть-семь лет сроком на полгода или с сохранением половины зарплаты сроком на год.

## **Содержание подготовки учителей в вузе**

С содержательной точки зрения в системе вузовской подготовки учителей различимы, как минимум, четыре компонента.

Первый — общая культура, свободные искусства.

Второй — теория педагогики, психологии, социологии, философии и истории образования. Это всё — введение в систематический анализ поведения человека и его занятий.

Третий — практика в широком смысле. Это и применение педагогических технологий в опыте собственного преподавания под руководством опытных учителей школы и вуза, и теоретическая рефлексия этого опыта.

Четвертый — те предметные области, которым будут обучать в школе. Они должны быть педагогико- и практически ориентированными. Так, будущий учитель математики изучает математику, но она преподается ему вместе с педагогикой математики. Классический образец такого подхода находим, например, в книге "Математическое открытие: решение задач, основные понятия, изучение и преподавание" Д. Поля (Пойа).

Учебно-воспитательный план, конструируемый в соответствии с указанными принципами, отличается: вычленением инварианта общего образования как базы последующей и (или) сопровождающей специализации. Акцентированием изучения педагогической действительности и применения усваиваемой культуры к решению воспитательных проблем. Четким вычленением усваиваемых видов деятельности и типов развиваемых способностей вкупе с их культурным наполнением. Соединением ориентирующих в культуре и обобщающих компонентов с углубляющими и конкретизирующими и тренирующими специальные способности компонентами.

Общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Распределение времени между компонентами высшего педагогического образования может быть различным. К примеру, половина четырехлетнего курса подготовки учителей отдается общим курсам, четверть — области предметной специализации, остальная четверть — педагогической подготовке, включающей в себя и теорию, и практику в школе.

Остановимся подробнее на первых трех компонентах (четвертый оставляем специалистам в предметных областях).

1. Общее педагогическое образование. Его цель — ориентация человека в мире, развитие универсальных способов деятельности, генерального человеческого качества — трудоспособности. Общее образование, призванное ввести в педагогическую культуру, вместе с тем является базой любой последующей или сопровождающей его специализации. Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее — культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и гуманитарный, и естественнонаучный

компонент.

Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая широко и включающая в себя прикладные аспекты праксеологии, логики, науковедения, натурфилософии, семиотики, этики, эстетики.

Рядом с ней стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Эволюция культуры и науки позволяет новым поколениям дорасти до современности. В истории религии, искусств, ремесел, теории, технологии, социальных устройств и т.д. приращения знаний о законах мира предстают как бы в замедленной киносъемке, раскрывающей драму людей и идей, обобщающую причины успехов и поражений человечества.

История искусств и наук позволяет усвоить законы развития знания, преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса.

История опыта, смысла, субъекта знания, рациональности и понятия воспитывает конструктивность и служит выходу человека в состояние неразрушительного творчества.

История заблуждений полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты, учиться на уже совершенных человечеством ошибках. Важно тренировать учащихся в распознавании и предупреждении логических ошибок.

Третья составная часть общего педагогического образования — филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Неотъемлемая часть общего образования — математическая культура, те главы математики, без которых не обходится ныне ни педагогика, ни психология. Здесь обязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики.

В общеобразовательный цикл органически входит экономическая и экологическая культура — целостно-системное видение мира и человека в нем.

Наконец, антропологическая культура (человековедение в самом широком смысле, постижение человека как продукта своей собственной деятельности): культурная антропология, индивидуальная и социальная психология, религия, искусство и т.д.

Искусство как игра и форма познания — одна из величайших учительниц человека и человечества. Поэтому искусства занимают законное место в содержании педагогического образования. В вузе желательно создание артистической среды, стимулирующей творчество.

Серьезный вклад в общее образование вносит спорт. Он учит играть по строгим правилам, соревноваться без вражды и взаимоуничтожения, достойно и с пользой для себя проигрывать, стратегически мыслить и воплощать в жизнь тактические решения. Он тренирует целеустремленность и волю.

2. Содержание специального образования включает в себя ориентирование студентов в истории и современном состоянии школьного дела, законодательства в области образования, мирового научного поиска. Большое внимание уделяется истории метода, методологии педагогического познания.

Разумеется, важны социальные идеалы, которые пронизывают собой

профессиональное педагогическое образование: демократические ценности, патриотизм, толерантность и т.д. Это намечает перспективу общекультурного и педагогического учета социокультурных особенностей непосредственной среды учащихся.

Эффективное учительствование предполагает особые познавательные структуры, связанные с реалиями классной комнаты и преподаваемым материалом. Это знание о ситуативности познания, о капризах и особенностях случая, о вероятностях и их степени. Это также знание о повторяющемся и неповторимом, предсказуемом и непредсказуемом в образовательных ситуациях, релевантных для учителя.

Учителя применяют эти познавательные структуры, чтобы диагностировать ситуации, находить необходимые источники информации, имеющие непосредственное отношение к данному случаю, планировать стратегии и воплощать их на практике.

Такое знание обладает порождающим, конструктивным свойством: оно позволяет учителю находить неординарные решения проблем, снимать нетиповые противоречия.

Здесь необходима прочно и строго последовательная система педагогических идей, которая могла бы служить основой систематической дидактической теории, способной выдержать проверку на прочность образовательной практикой и дать базу для разного по содержанию и типу педагогического образования.

Эта синтетическая система обязана одновременно быть строго научной, полезной для учителя и управленца, понятной для широкой массы родителей. В качестве главной учебной дисциплины в структуре педагогического образования эта система призвана стать *основой* самого института педагогического образования.

Здесь необходима *педагогическая антропология*. Педагогическая антропология системно исследует человека как воспитуемого и воспитателя. Именно она раскрывает природу и сущность образования, воспитания и обучения. Равно как и природу педагогической теории.

В рамках педагогической антропологии студент получает знание об экзистенции и феноменологии личности. О становлении и развитии личности в ходе взаимодействия биологических, духовных и социальных программ.

В последние годы наблюдается оживление интереса к общественным наукам как к интегрирующему моменту в педагогико-образовательных программах. Растет популярность социальных наук и у студентов, которые ощущают их важность во времена быстрых социальных и образовательных перемен. Темы типа "социальная стратификация и образовательные возможности" вызывают нарастающий интерес.

В профессиональном педагогическом образовании сейчас задействованы высококвалифицированные специалисты в области общественного знания. Доступен качественный исследовательский материал по таким вопросам, как динамика развития и понятия, соотносимые с природой учения у детей.

Значительно большее, чем когда-либо прежде, место в структуре специального компонента принадлежит ныне *медицине*. Целые области педагогики напрямую и в огромной степени зависят от успехов медицинских наук и медицинской техники. Это, прежде всего, 1) школьная гигиена, 2) физическое воспитание и 3) коррекционная педагогика со всеми ее ответвлениями.

Для поддержания педагогической нормы и душевного здоровья и самих воспитателей, и учащихся необходимы материалы психогигиены, психосоматики, медико-экологические познания.

Личные трудности ребенка, объективные и субъективные, должны компенсироваться, и это одна из главных задач и воспитания, и перевоспитания. Давать компенсацию, а может быть, и сверхкомпенсацию — значит осуществлять педаго-

гическую терапию.

Здесь будущим педагогам необходимы достижения и опыт детской психиатрии, невропатологии, психопатологии.

Педагогика заинтересована в сопротивляемости человека. Для воспитания невосприимчивости к дурным влияниям среды педагогике нужно понимание природы психического заражения — и не только нездорового, но в других случаях и хорошего. Для этого педагогам необходимо знание суггестологии и коллективной рефлексологии.

Педагогу важно деонтологическое предупреждение дидактогенных отклонений — школофобии, суицида на базе страхов и тому подобного.

Нарастающее по скорости развитие медико-психолого-педагогических дисциплин, таких как медицинская (врачебная) педагогика, клиническая психология, игровая терапия, арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия и др. предполагает знакомство педагогов с ними.

Педагогу нужны основы ряда самостоятельных отраслей медицины, изучающих строение и функции организма здорового человека, — анатомия, физиология, гистология, биохимия и др.; влияние на здоровье людей условий окружающей среды, труда, быта и т. п. — гигиена.

Будущим педагогам необходимо глубокое усвоение пропедевтики и семиотики детских болезней (изучение симптомов и симптомокомплексов).

Важны также некоторые представления о дифференциальном диагнозе. Например, в сугубом внимании учителя, воспитателя нуждается зрение детей. Известны случаи, когда школьники плохо успевали только потому, что не видели со своего места того, что писал на доске учитель. Затруднения ребенка заслуживают грамотного подхода со стороны взрослых. Им надобно знать о субъективных и некоторых практически важных объективных симптомах заболеваний, чтобы решить, нуждается ли подопечный в срочном или несколько отсроченном обращении к врачу.

В организации профессионального педагогического образования учитывается измерение способностей, диагностика трудностей в учении, группировка детей по однородному признаку — возрастному и степени продвинутости (с гибкой системой перехода из группы в группу).

Учителей надобно знакомить в теории и на практике с такими современными педагогическими технологиями, как обучение школьников группой предметников (team teaching). Как система кабинетов, библиотеки и лабораторий (general-purpose classrooms). Как группировка учащихся по особому складу способностей, нуждающихся или не нуждающихся в совместно-разделенной деятельности (cue-seekers, cue-conscious, and cue-deaf). И т.д.

3. Специальное педагогическое образование нуждается в просторе для практики и ее осмысления. В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности, и только потом достигает уровня мастерства, творчества.

У ч е н и ч е с т в о. На первых этапах практики будущим учителям показано индивидуальное обучение педагогическим технологиям. Под руководством *мастеров*, как вузовских работников, так и действующих учителей, неопиты проходят через "послушничество".

Это значит, что готовящиеся принять обязанности учителя новички исполняют разные послушания, т. е. вспомогательную организационную и содержательную работу по назначению своих кураторов. Например, участвуют в организации досуга школьников, дежурят на переменах, готовят к занятиям раздаточные материалы и т.п.

Особый вид ученичества представляет собой работа студентов в качестве *помощников* учителей. Помощник учителя на самом деле помогает детям в классной комнате овладевать разнообразной умелостью, усваивать понятия, выполнять

задания.

Помощник учителя выполняет и работу тьютора — индивидуального репетитора учащихся в группах продленного или полного дня, в ходе дополнительных занятий для отстающих и (или) продвинутых учащихся.

Деятельность помощника педагога — одна из лучших форм ученичества как индивидуально-практического обучения.

Но ученичество в наше время немыслимо без системного ознакомления с питающей его фундаментальной наукой.

Опытное преподавание. В целях тесного увязывания теории с практикой преподаватели вуза дают открытые уроки во время практики, а опытные учителя школ вовлекаются в преподавание в вузе.

Учителя школ по совместительству работают в вузе в качестве тьюторов и руководителей практики студентов.

Тьюторы и группы студентов прикрепляются к ряду школ на довольно продолжительный период для наблюдений, активной практики и проведения теоретических исследований.

Разрабатываются многолетние учебные курсы, в которых периоды учебы, практики и оплачиваемой работы в школах чередуются, сменяя друг друга. В разработке таких программ участвуют представители учительских организаций — ассоциаций, профсоюзов, объединений и т.п.

Современная тенденция — отказ от школы-клиники при педагогическом вузе. В странах Запада педагогическая практика ныне проводится даже не в ближайших к этому учреждению школах, а в самых *разнообразных* учебных заведениях, а также — в социальных учреждениях и во внешкольных институциях общины.

#### Организационные и методические аспекты

1. Первокурсников желательно разделить по результатам одного или двух семестров на следующие категории: 1) успевающие за программой; 2) слабо подготовленные или медленно выполняющие программу; 3) одаренные и стремящиеся к выдающемуся успеху.

Студенты первой, самой многочисленной, категории не нуждаются в дополнительных занятиях. Студенты второй категории нуждаются в специальных программах "выравнивания" (или "подтягивания"). Новички третьей категории испытывают потребность в дополнительных программах и особом учебном материале.

2. Внутреннюю мотивацию студентов к удовлетворению любознательности, развитию своего интеллекта стимулирует широкий спектр семинаров, факультативов и предметов по выбору. Это — "учение для учения", оно очень ценно.

3. Модульная система (см. выше) предполагает возможность перехода с одного направления подготовки на любые иные и обучения нескольким специальностям одновременно, выбор разнообразных предметов изучения. Отсюда — необходимость разнотипных индивидуальных учебных планов.

4. Если говорить о методах обучения в педагогическом вузе, то причины их успеха обнаруживаются в их внутреннем содержании. Самое важное в содержании любого метода — его отношение к реальной жизни учащихся.

В методах педагогического образования желательно сочетать черты консервативного и прогрессивистского подходов.

Консервативный подход предполагает курсовую систему обучения, продвижение студентов по семестрам и годам обучения, наличие объективно измеримых уровней достигнутой учености и других результатов, к которым движутся и учителя, и учащиеся. И т.д.

Прогрессивистский подход несет с собой интеграцию учебного материала

различных наук и дисциплин в темах и проектах, которые вовлекают в себя и личный опыт студентов. Преподаватель выступает как организатор самообразования учащихся, а не только как мастер и тренер. И т.д.

Методы такого образования акцентируют не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Важнейший компонент образования — перенос приобретаемых способов и видов деятельности в новые ситуации.

Большое значение приобретает метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепользующего дела.

Полезен также метод "катехизации" как рассуждений и комментариев преподавателя в связи с вопросами студентов. Во время диспутов, дискуссий, публичных обсуждений научных и практических проблем важно комментирование преподавателем вопросов студентов. Важно поощрять вопросы, культивировать их. Положительные результаты дает обсуждение и самого качества вопросов.

Изучение случаев (казусов) — типичных и нетипичных ситуаций. Моделирование, обыгрывание, исследование ситуаций, исследование действий, поступков, тренировка в рефлексии и интерпретации. Выработка личностных ценностей и отношений к детям, себе учащему и учению детей. В лекционных курсах и на семинарах необходимо обсуждать условия успеха студентов в социальной жизни, их готовность ответить на вызов времени. В обучении важны игровые моменты (деловые игры, моделирование ситуаций).

5. Критерии оценки итогов учения оговариваются заранее. Когда проверяются результаты усвоения учебных курсов, вопросы и задания представляют собой задачи, приближенные по содержанию и характеру к практическим проблемам профессиональной деятельности.

Вопросы и задания проверяют не только уровень и качество способности студентов к применению на практике полученных познаний, не только умение адекватно применять методы науки к идентификации и решению научных и практических проблем, но и их ориентированность в историографии науки, общей и отраслевой библиографии, первичных и вторичных источниках, а также их умения и навыки в пользовании справочниками всех родов.

6. Введение в должность — ключевой компонент и важнейшая фаза в подготовке учителей. Необходимо разработать процедуры помощи начинающим учителям, разработать и опробовать систему оценки первых шагов и тактику дальнейшего обучения. Это "мастерские", конференции, консультации и т.д.

## **Заключение**

Перед педагогом находятся возможные герои науки и сериальные убийцы, президенты и террористы, мастера и бездомные бродяги. Потенциальная слава и вероятное горе мира здесь перед ним — в коротеньких штанишках.

Уже сейчас им предстоят искушения и испытания. Выстоят ли они во внутренней борьбе с соблазнами, станут ли созидателями или разрушителями, в огромной мере зависит от искусства педагогики. Научатся ли они сами любить или привыкнут ненавидеть? Будут радоваться или завидовать? Станут помогать или мешать — полезному или вредному?

Все это в гигантской степени связано с искусностью воспитания и обучения. А оно в свою очередь зависит от профессионального педагогического образования, от социального статуса и престижа профессии учителя.

Если педагог хорошо подготовлен, он вносит в мир гармонию, предупреждает беду и уменьшает бедность и преступления. Именно такого высшего педагогического образования требует наше время.

## Геронтогика

**Но старость - это Рим, который  
Взамен турусов и колес  
Не читки требует с актера,  
А полной гибели всерьез.  
*Борис Пастернак***

### Необходимость обучения в старости

*Постановка геронтогической проблемы Платоном.* Человек никогда не может окончить своего образования. Постоянно изменяются его желания, горести, знания, страхи. Даже привычки и нравственные установки: что-то появляется вновь, что-то утрачивается. Люди подвержены всякого рода порче. Отсюда – необходимость выправлять отклонения от правильного пути в течение всей жизни. И хотя, старея, человек утрачивает способность многому научиться, он должен бороться с убылью знания с помощью упражнений. "Я полагаю, что человек, сознательно стремящийся, согласно сказанному Солоном, учиться, пока он жив, необходимо станет более осмотрительным в последующей своей жизни и не будет думать, будто старость сама по себе делает нас умнее." (Платон. Лахет, 188 a-b).

Идею специального образования пожилых людей развивал Сенека. У стариков есть свои особенные пороки и нравственные недуги, для борьбы против которых их надо в совершенстве оснастить необходимыми средствами и методом правильного применения этих средств; ведь и они не все сами могут собой распорядиться, и недаром один мудрый человек сказал: "Положение человека в тяжелой этой жизни таково, что не только тело, но и душа стареет, нуждаясь в повседневном подкреплении и лекарстве. Мы видим, что пренебрегающие этим в старости превращаются чуть ли не в животных." (Сенека. О краткости жизни, 7, 3).

Актуальность идеи Коменского о школе старости и смерти. В "Панпедии" Яна Амоса Коменского (четвертая часть "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих") мы находим систему идей, на фундаменте которых строится здание и современной геронтогика.

Еще до наступления старости, в школе возмужания, или жизненной практики Коменский предусматривает "класс приближения к старости и пожинания первых плодов своего труда".

Собственно школа старости – последняя школа земного бытия – учит правильно наслаждаться плодами прожитой жизни, правильно проводить остаток дней и правильно завершать земную жизнь, сохраняя до последнего часа жизненные силы и трезвость ума благодаря разумному и умеренному образу жизни. Это школа полноты человеческой мудрости, счастливого завершения жизни и блаженного вступления в жизнь вечную.

Школа старости включает в себя, по Коменскому, и свой последний класс – класс умирания. Умирать тоже нужно учиться (Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 547).

Школа старости "должна иметь своих наставников и свои правила, свои уроки и задания, свою дисциплину, чтобы и для стариков продолжение жизни было продвижением вперед." (Там же. С. 452).

"Завершение всякой деятельности требует максимального внимания, чтобы все предшествующее не оказалось бесполезным и не было загублено. Надо остерегаться, чтобы все труды жизни не оказались напрасными. Следует знать и причины этой осторожности." (Там же).

В школе старости "надо учить и учиться тому, каким образом старые люди



должны иметь возможность, уметь и хотеть 1) правильно наслаждаться плодами проведенной жизни, 2) правильно проводить остаток жизни, 3) правильно завершать всю свою земную жизнь и радостно переходить в жизнь вечную." (Там же).

Класс ветхих стариков, которые ожидают уже только смерти, есть класс раздумий о близкой смерти. "Конечно, смерти ожидать следует во всяком возрасте и думать о ней всегда полезно, но здесь – более всего и с необходимостью, потому что раньше люди могут умереть, а теперь они не могут не умереть..." (Там же).

В определении целей образования стариков и в отборе его содержания у Коменского ясно различимы общие принципы агогики: ориентирование учащихся в проблематике, профилактика осложнений, агогическая терапия пограничных состояний и ошибок, но, разумеется, применительно к почтенному возрасту обучаемых. В самом деле, геронтоагика только модифицирует, применяя их, агогические законы сущего и должного (норм и целей). Среди них – необходимость уравнивать активность с руководством активностью; обязательность принятия воспитания воспитуемым и совместного движения к совместно принятым целям по совместно уясненным путям; успех в преодолении посильных и нарастающих трудностей; а также – законы должной мотивации и закон "золотой середины" (недопустимость любой крайности в агогических процессах).

Старость есть долг, как показал это Герман Гессе. "Быть старым – такая же прекрасная и необходимая задача, как быть молодым, учиться умирать и умирать -- такая же почтенная функция, как и любая другая, – при условии, что она выполняется с благоговением перед смыслом и священностью всяческой жизни. Старик, которому старость, седины и близость смерти только ненавистны и страшны, такой же недостойный представитель своей ступени жизни, как молодой и сильный, который ненавидит свое занятие и каждодневный труд и старается от них увильнуть. (Герман Гессе. О старости, 1952)

Цели обучения людей, заканчивающих свой земной путь, подразделяются на личностные и общественные, разумеется, связанные взаимно.

Преодоление одиночества – одна из наиболее насущных личностных целей.

Объяснение его неизбежности мы находим, в частности, у А. С. Пушкина: «Судьба глядит, мы вянем; дни бегут; / Невидимо склоняясь и хладея, / Мы близимся к началу своему... / Кому ж из нас под старость день Лицея / Торжествовать придется одному? / Несчастный друг! среди новых поколений / Докучный гость и лишний, и чужой, / Он вспомнит нас и дни соединений, / Закрыв глаза дрожащею рукой...".

Принадлежность пожилого человека к прошлому и отчужденность от настоящего есть трагедия, которая преодолима как раз с помощью особого обучения, как станет ясным из последующего изложения.

Образование стариков вносит существенный вклад в их борьбу со смертью ("Нет, весь я не умру..."). Особенно современные информационные технологии, к пользованию которыми важно приобщить пожилых людей, способствуют естественному бессмертию любой личности благодаря тому бесспорному факту, что был отмечен Иосифом Бродским: "Что остается после человека? Часть речи".

"В рамках виртуального мира можно «играть» со старением, воздвигая иллюзию невозможности собственной смерти, так и смерти «виртуальных произведений». Так, непосредственно, на электронных носителях, будь то «винчестер» компьютера, записанный CD-R или интернет-страничка, можно разместить информацию о себе, которая так и останется не обновляемой. И через 10 лет, и через 30, и через 50, если еще останутся электронные приборы, которые смогут считать записанную информацию, любой может увидеть вас молодым, приобщиться к вашим мыслям, которые будоражили ваше сознание несколько десятков лет назад. В отличие от предметов материального мира — фотографии, картины, магнитофонной записи,

информация в электронном виде практически не подвергается эрозии временем, тем самым, исключает свое старение." (К. В. Ильин. Компьютер и старость // Философия старости: геронтософия. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 62).

Цели общественные. Образовательные заботы общества о благополучии старости важны и для предшествующих поколений. Согласно данным современной психотерапии, мысли о смерти особенно терзают человека в середине жизни. В этот период людей порой преследует идея, что они "перестали расти и начинают стареть". Один трицатилетний пациент, в процессе своего анализа остро осознавший смерть, изложил это следующим образом: "До сих пор жизнь казалась бесконечным подъемом с одним лишь дальним видом горизонта впереди. А теперь вдруг я словно достиг гребня горного хребта, и впереди простирается уходящий вниз склон с видимым концом дороги правда, достаточно далеко, – где зримо присутствует смерть". Жак отметил трудность преодоления многослойной защиты отрицания смерти и привел пример случая, когда он помог пациенту осознать смерть, анализируя его неспособность оплакивать смерть друзей. (Ирвин Ялом. Экзистенциальная психотерпия / Пер. Т. С. Драбкиной. М.: "Класс", 1999).

Жан Бодрийяр показал, что старики являют собой живой пример накопления, а не прожигания жизни, образец накопления и сбережения потребительной стоимости жизни (Ж. Бодрийяр. Символический обмен и смерть).

подавляющее большинство людей желает дожить до старости (как единственной возможности жить долго), но при этом не быть немощными и беспомощными. Поэтому стабильность общества возрастает благодаря реальной перспективе обеспеченной старости и гарантированности законного завещания, как имущественного, так и литературного. (Ср.: "О, какое счастье! / Мы верим, что свободными придем / К почетной старости..." Витторио Альфьери. Орест). Иначе человека гнетет страх нищеты и унижительной зависимости от окружающих в старости (Пьер Жан Беранже, Ф. И. Шаляпин и др.).

Ныне на смену быстрому обороту поколений пришло сокращение численности новых поколений при увеличении средней продолжительности жизни. Человечество пока не успело приспособиться к этому новому состоянию. Проблема старости оказалась в самом центре еще не разрешенных противоречий (А. Г. Левинсон. Старость как институт. «Отечественные записки». 2005. №3).

Современное общество стоит перед необходимостью массовой интеграции лиц пожилого возраста. Их активное участие в конкурентной борьбе может вызвать серьезные последствия как для них самих, так и для общества в целом. (А. Л. Буряковский. О десакрализации старости // Философия старости: геронтософия. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 46-49).

Относительно ранний выход на пенсию многочисленной когорты людей, обладающих определенными средствами, в очередной раз изменил представления о старости. Появилось представление о старости как о времени познания жизни, познания радости, познания вообще. Множатся курсы по изучению ремесел, языков, на которых пенсионеры в своем кругу или рядом с молодыми предаются познанию, учебе. Не говоря уж о путешествиях. Встает ли вопрос о цели такого познания, и если да, то как он решается? В европейской культурной традиции ответ есть. Накануне казни Сократ брал урок игры на флейте. Недоумевавшему — зачем? — он ответил: а когда же еще я успею этому выучиться? Уже есть деньги и еще есть силы (А. Г. Левинсон. Старость как институт. «Отечественные записки». 2005. №3).

Возможности обучения в старости познавательные способности глубоких старцев ограничены, поскольку устройство человеческой памяти позволяет людям, продвинутым в возрасте, быть значительно более способными к воспроизведению

уже зафиксированного в памяти, чем к восприятию, удержанию и воспроизведению сегодняшнего. Великая трудность – сохранить в себе способность к восприимчивости, и крепкую и здоровую память, и гибкость, и обучаемость. Но это возможно, и это практикуется.

Наряду с "минусами" старости существуют и ее "плюсы". "Несомненно, что, с одной стороны, года закаляют нас, а с другой - делают чувствительнее, да к тому же - нетерпимее. Нет ничего нетерпимее старости: и хоть умеет она смирять свои порывы, но, усталая и пресытившаяся жизнью, глубже чувствует, нежели любой иной возраст. К этому мнению не книги меня привели, не чужие слова, но собственный опыт, хотя, право, не знаю, согласишься ли ты со мной (Франческо Петрарка. Гвидо Сетте, архиепископу Генуэзскому о том, как меняются времена).

"Каждый знает, – писал Гессе, – что старческий возраст приносит всякие тяготы и что он кончается смертью. Но убого и печально было бы отдаваться единственно этому процессу упадка и не видеть, что и у старости есть свои хорошие стороны, свои преимущества, свои утешения и радости. Когда встречаются два старых человека, им следует говорить не только о проклятой подагре, о негнущихся частях тела и об одышке при подъеме по лестнице, но и о веселых и отрадных ощущениях и впечатлениях. А таковых множество. Недавно я стоял у себя в саду у костра, подбрасывая в него листья и сухие ветки. Мимо колючей изгороди проходила какая-то старая женщина, лет, наверное, восьмидесяти, она остановилась и стала наблюдать за мной. Я поздоровался, тогда она засмеялась и сказала: "Правильно сделали, что развели костер. В нашем возрасте надо принаравливаться к аду". Так был задан тон разговору, в котором мы жаловались друг другу на всяческие боли и беды, но каждый раз шутливо. А в конце беседы мы признались, что при всем при том мы еще не так уж страшно стары и вряд ли можем считать себя настоящими стариками, пока в нашей деревне жив еще самый старший, которому сто лет." (Герман Гессе. О старости, 1952)

Опыт и мудрость суть главные prerogatives старости. Об этом читаем у Еврипида: "Дитя мое! Среди недугов старость / Стяжала опыт мудрый, и его / Не отвергай, мой сын, а вразумляйся." (Еврипид. Финикиянки. Перевод Иннокентия Анненского).

В великих политических трактатах древности мы находим призывы к властителям, "обладающим умом и положительными качествами, обращать внимание на советы старых и опытных людей, охотно принимать их наставления (Артхашастра).

Похвалу старости как мудрости мы обнаруживаем у молодого Ницше писал: "Думаешь ли ты, что такая жизнь, такая цель слишком тяжка, что она лишена всякой прелести? Значит, что ты еще не узнал, что нет меда более сладкого, чем мед познания, и что тяжелые облака грусти только полные вымена, из которых ты добудешь укрепляющее молоко. Пусть придет тогда старость, и ты поймешь, что ты следовал голосу природы, той природы, которая посредством наслаждения правит миром. Эта жизнь, которая имеет своей вершиной старость, также имеет своей вершиной и мудрость, этот мягкий свет постоянной духовной радости. И то и другое, и мудрость и старость — ты встретишь на вершине одной горы: так желала природа. И пробьет тогда час — не сердись на то — когда приблизится к тебе туман смерти. Пусть последним твоим усилием будет движение к свету, последним вздохом твоим — победная песнь мудрости." (Цит. по: Лев Шестов. Добро в учении гр. Толстого и Ф. Ницше (философия и проповедь) / Лев Шестов. Избранные сочинения. М.: «Ренессанс», 1993).

"Древнегреческое слово «геронтес» (gerontes) помимо значения «старика» означает «... старейшины, члены верховного совета, сенаторы...». Ощущение своего старейшинства как ощущение наличного богатства возникает у тех, кто

накопил обширный опыт. У одних при этом возникает интенция наставничества, у других — интенция учительства. У первых имеет место доминанта заимствованного опыта, у вторых — доминанта оригинального. И те, и другие хотят продолжить себя (Т. А. Сопикова. Сказка в контексте геронтоσοφии // Философия старости: геронтоσοφия. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 85).

Оценивая результаты опроса, проводившегося среди людей в возрасте от 60 до 80 лет, можно утверждать, что многие современные пожилые люди попрежнему смотрят на жизнь с точки зрения предоставляемых ею возможностей, а не навязываемых ограничений, и надеются «в будущем стать лучше, сильнее, глубже, мудрее, веселее, свободнее, сексуальнее и еще больше радоваться жизни». Многие после 60 лет наслаждаются сочетанием свободы (от работы, забот о детях и т. д.) и хорошего здоровья. После 70 и далее те же самые люди точно и вовремя переопределяют приоритеты, чтобы сосредоточиться на том, что они могут делать, а не на том, что уже им не по силам (Н. А. Горлач. Старость — это печаль, радость или возможность начать жизнь заново? // Философия старости: геронтоσοφия. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 93).

Хотя пожилые люди учатся медленнее, чем молодые, они способны усваивать и новый для себя материал и удерживать его в оперативной памяти. Разумеется, сложность новых областей знаний, усваиваемых стариками, не должна быть чрезмерной для них. Впрочем, требование посильности учебного материала справедливо для образования в любом возрасте.

Итак, воспитуемость и обучаемость сохраняются в случае более-менее здоровой старости. Вопрос в том, как реализовать эти образовательные возможности. Для реализации своего сохраненного внутреннего потенциала пожилые люди должны сохранять возможность участия в программах образования и профессиональной подготовки. Им всегда должен быть открыт доступ к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха. Пожилые люди должны сохранять возможность участия в программах образования и профессиональной подготовки. Принцип "реализация внутреннего потенциала" подразумевает, что пожилые люди должны иметь возможность для всесторонней реализации своего потенциала, чтобы им всегда был открыт доступ к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха. (В. Д. Альперович. Проблемы социальной геронтологии и геронтосоцiology. Ростов н/Д: Феникс, 1997).

## **Содержание образования людей позднего возраста**

Старшее поколение надобно учить искусству быть старыми. Для этого неизбежно поставить перед ними психологическое зеркало их возраста. Само описание типичных переживаний, трудностей и проблем старости снимает много психических напряжений (оказывается, мои мучения нормальны, всеобщи и, главное, их можно существенно облегчить). Учиться? — Нет! Узнавать себя в психологическом зеркале старости и благодаря этому узнаванию освободиться от ряда сожалений. Так поступает, например, Ю. М. Шор, как очень многие, в ужасе ожидающий старости и находящий явное успокоение в глубинах честного зеркала дряхлости, умирания и самой смерти. См. его "Ожидание старости" в сб. "Философия старости: геронтосоφия" (СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 30-32).

Учить желательно пониманию истоков своего характера и судьбы. Умная пытливая старость ищет в детстве знаков и причин всего своего жизненного пути. Так поступал, например, Бируни, и так лечат современные психоаналитики.

Чрезвычайно важно учить стариков искать и находить доказательства ценности

своей жизни. Одна из главных психологических потребностей пожилых людей — поиск смысла прожитой жизни. "Если жизнь приносила удовлетворение и человек достиг чувства единства с собой и другими людьми, то старость будет довольно счастливой порой. Если же человек воистину проснулся и осознал, что он находится в поиске (метаниях души), что жизнь свою он прожил не так, как ему хотелось бы — у него появляется прекрасная возможность еще раз сделать попытку найти себя." (Н. А. Горлач. Старость — это печаль, радость или возможность начать жизнь заново? / Философия старости: геронтология. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 94).

Обучение творческому подходу к деятельности, к обучению младшего поколения, к приготовлению пищи, к игре, к самообразованию, к домашней бухгалтерии, к садоводству добавляет к жизни нечто ценное (см. Ирвин Ялом.

Экзистенциальная психотерапия / Пер. Т. С. Драбкиной. М.: "Класс", 1999).

Учет особенностей личности и в их взаимодействии со старостью. С возрастом почти у всех талантливых личностей происходит перегруппировка внутренних сил, смещаются акценты деятельности, в связи с чем зачастую открываются новые горизонты творчества. Выявлена закономерность смещения области деятельности для творческих личностей определенной направленности. Так, для поэтов переход в более зрелый возраст сопряжен с попытками создания прозаических шедевров, для композиторов характерно обращение к исполнительскому искусству и т.д. Для ученых трансформация поля деятельности как правило имеет три направления: в одних случаях ученые смещают свои усилия на систематизацию и подведение итогов, в других переходят на преподавательскую работу, в третьих случаях ученые, обычно работающие в области точных или естественных наук, переключаются на общественную проблематику, уходят в сферу политической деятельности.

Возможны и нестандартные пути дальнейшего развития творчества, например, если в молодом возрасте ученый выдвигает гипотетические концепции, то в зрелых годах он переходит к сбору конкретного фактического материала, поддающегося систематизации и логической обработке. Выход на иные творческие горизонты вследствие перегруппировки сил — глубоко индивидуальная проблема. В каждом конкретном случае имеется хотя бы минимальный выбор вариантов.

Творческое долголетие обычно выше у тех, кто движется не по одному, а по нескольким вариантам развития мысли, что позволяет переключаться и маневрировать в областях индивидуального творчества. (См. С. И. Лебедев. Возраст, смерть и бессмертие в аспекте творчества // Философия старости: геронтология. Серия "Symposium", выпуск 24. СПб., 2002. С.100-102).

Что же касается общего образования, то оно состоит в обеспечении бодрости, самосознания, в расширении кругозора, видения мира. Сюда входит и все, что помогает осмыслению собственных воспоминаний, и контакты с ровесниками и другими поколениями.

Очень важна грамотная психолого-педагогическая помощь организации общения пожилых детей с молодежью и с детьми.

Знание о себе, о старении, о том, как справиться с возрастными трудностями. Хор, пение, рисование, физическая культура, обычные предметы, составляющие энциклопедию и "гимназию" применительно к возрасту.

Учить надобно упражняться, чтобы поддерживать умственную силу и интерес к жизни, чтобы не слишком отстать от жизни.

Наконец, важнейшую составную часть образования старых людей составляет проблематика завещания. Им необходимо знать о воспитательной значимости и влиянии завещания. Завещания как удовлетворения, насыщенности днями, как важной части подведения итогов (например, "Записки княгини Дашковой", "Поучения

Владимира Мономаха").

Завещание предстает перед учащимися также в качестве долга: каждый честный человек обязан завещать опыт своей жизни, включая ее ошибки. И здесь же – предостережение о развращающей силе завещания, завещания как провокации, как подстрекательства к раздору, как усиление корыстной борьбы потомков.

Особая тема этой школы старости – благотворительное завещание. Обучать надо истории завещаний; психологическим тонкостям восприятия завещания наследниками; его юридическим и нравственным аспектам.

## **Старые люди и школа**

Школа предстарости и старости, школа пенсионного возраста, школа ветеранов состоит и из различных курсов переподготовки, смены квалификации, и школы общеобразовательной – в их близком переплетении.

Под школой переподготовки я имею в виду учреждение, позволяющее приобрести квалификацию, доступную для здоровья и склонностей того или иного человека, включая и людей, которым пришлось всю жизнь работать без призвания или не в соответствии с призванием.

Разумеется, такого рода школа тесно сопряжена с социальными проблемами, с возможностью работать для пенсионеров, особенно часть рабочего дня, быть занятыми неполный рабочий день и другими. Но если ограничиться собственно геронтологической стороной дела, то речь идет о психологически обоснованных особенностях обучения и профессиональной подготовки, вплоть до приобретения новых профессий людьми пожилого возраста и стариками.

Специальное высшее общее и профессиональное образование стариков в наше время практикуется во всем цивилизованном мире. Так, Германия предлагает пожилым людям различные образовательные услуги.

После завершения профессиональной трудовой деятельности и снятия с себя забот о детях многие пожилые люди, находящиеся на заслуженном отдыхе, получающие вполне достаточную для их материального содержания пенсию, находящиеся в хорошем физическом состоянии и желающие поэтому вести активный образ жизни, все чаще задумываются о дальнейшем своем образовании с целью плодотворного использования свободного времени.

Как известно, в последние десятилетия на основании объективных исторических, культурных, технических и политических факторов очень изменилась эта фаза жизни людей. Во-первых, таких людей становится все больше (в Германии, например, в 2005 г. свыше 22% взрослых людей получают пенсию по старости). Во-вторых, из активной трудовой жизни выходят в более раннем, чем это предусмотрено законом о государственном пенсионном страховании возрасте (т.е. уже в период между 55 и 65 годами). В-третьих, фаза пребывания на заслуженном отдыхе стала значительно продолжительнее и часто достигает 20-30 лет (т.е. этот период жизни по своей продолжительности во многих случаях лишь раза в полтора короче активной фазы). Именно в этот период жизни можно целиком посвятить себя своему хобби, но при этом часто оказывается, что для этого необходимы серьезные знания, которые можно получить лишь в ходе соответствующей учебы. Такое использование свободного времени позволяет сохранять не только самоуважение, но и поддерживать свою физическую форму и душевное равновесие. Не говоря уже о той пользе для своих родных и близких и общества в целом, которую еще можно принести своими новыми занятиями на основе полученных знаний.

Пожилые люди стремятся к приобретению новых знаний и опыта. Если же старики были профессионально образованы, интеллигентны и постоянно повышали свои знания по специальности, то, выйдя из трудовой жизни, они, конечно, сохраняют способность к обучению и часто даже в большей степени, чем многие

подростки. Вот почему в последние 20 лет все больше пожилых людей (которых в Германии называют "сеньорами", если они старше 65 лет) стали учиться в университетах страны. Начало этой учебе, т.н. Seniorenstudium, было положено в ходе дискуссий на международном семинаре в Ольденбурге в 1979 г. и в Дортмунде в 1981 г. по поводу открытия вузов для взрослых пожилых людей. В 1985 году в Западной Германии было основано федеральное профессиональное объединение «Открытие вузов для пожилых», которое стало головным союзом немецких университетов для "сеньоров", переименованным в 1996 году в «Федеральное профессиональное общество научного повышения квалификации пожилых людей» (BAG-WiWA).

Предложения для обучения пожилых людей в 80-е годы поступили от университетов Дортмунда, Ольденбурга, Мангейма, Франкфурта, Билефельда, Марбурга и Мюнстера. С тех пор число вузов, в которых могут учиться "сеньоры", значительно возросло. Сегодня в почти 60 вузах страны обучается свыше 30 тысяч пожилых людей в возрасте от 50 и до 75 лет и старше, из которых 42% мужчин и 58% женщин. При этом примерно 35% пожилых людей имеют возраст 60-64 года, 25% - "сеньоров" 65-69 лет.

Для пожилых людей существуют различные возможности для учебы в германских вузах: обычное регулярное обучение, обучение в качестве вольнослушателей и учеба "сеньоров". Регулярное обучение (ordentliches Studium) в виде формального права на поступление в вуз аналогично поступлению в него молодого человека, имеющего законченное полное среднее образование (Abitur). Однако соответственно избранной специализации могут существовать определенные ограничения для поступления пожилого лица в вуз.

Такой вид учебы в вузе избирают примерно 25% пожилых людей. Содержание и структура обучения регулируется положением об учебе. Чаще всего имеется учебный план с обязательными учебными мероприятиями. В ходе обучения должны, как правило, представляться доказательства успехов в форме посещения семинаров и промежуточных зачетов и экзаменов. Учеба в вузе заканчивается выпускным экзаменом и выдачей диплома.

При успешной учебе по программе дипломированного специалиста или магистра возможна также подготовка в дальнейшем диссертационной работы (Promotion).

Обучение в вузе в качестве вольнослушателя (Gasthörerstudium) служит цели повышения квалификации в отдельных областях знаний. Эту форму обучения избирают те пожилые люди, которые хотели бы освежить свои ранее полученные профессиональные знания или повысить их качество без необходимости сдачи экзаменов или получения какого-либо свидетельства. При этом, как правило, не требуется наличие аттестата зрелости или другого аналогичного документа о среднем образовании (только в вузах Баварии требуют этого). Однако в некоторых вузах страны существуют исключения, когда прием пожилых людей на эту форму обучения производят с учетом их прежнего профессионального образования, опыта прошлой работы или особых (например, научных) интересов.

Вольнослушателям, как правило, предлагается широкий спектр специализаций и отдельных курсов за исключением тех, на которые распространяются ограничения допуска к ним. Вольнослушатели могут и должны сами планировать свою учебу в вузе, их курирование со стороны педагогического или административного персонала не предусматривается. Организация обучения слушателей часто предусматривает наличие специальных отделов в вузах, а также центрального ведомства для повышения научной квалификации пожилых людей. В этих отделах вузов и в центральном ведомстве имеется информация о порядке допуска к обучению, положение об обучении и плате за него и т.п.

Такую форму обучения избирают 15-20% пожилых людей.

Обучение "сеньоров" (т.е. пожилых людей старше 65 лет) является специфической формой обучения вольнослушателей. К особенностям их обучения относится особая поддержка их посредством специального ориентирования, консультирования и учебного сопровождения. В каждом вузе существуют собственные формы такой учебной поддержки, т.е. свои модели обучения сеньоров (т.н. „Seniorenstudium“). Эти модели обучения предусматривают, как правило, структурированную учебную программу, регулярное посещение специальных учебных мероприятий (в т.ч. экскурсий), возможность прослушать определенный цикл лекций и др.

Организация обучения пожилых людей включает в себя порядок зачисления в вуз и оформления документов, плату за обучение, предоставление справок, формы учебных мероприятий. Эта организация обучения, конечно, различна для разных вузов. Для приема на обучение необходимо послать заявление заказным письмом, приложив к нему необходимые документы, или лично

зарегистрироваться. Перед каждым учебным семестром надо обычно заново регистрироваться. Для посещения тех или иных учебных мероприятий (лекций, семинаров, практических занятий, учебных экскурсий) часто необходимо подать заявление в письменном виде о своих намерениях. Посещение учебных мероприятий, результаты выполнения учебного плана, сдача зачетов и экзаменов также обычно заносятся в зачетную книжку или другой формуляр.

Учеба в вузе обычно требует внесения определенной платы, различной для каждого вуза и зависящей от формы обучения и количества посещаемых учебных мероприятий.

Чтение цикла лекций выполняется доцентом или профессором, после каждой лекции часто возможна дискуссия или ответы на вопросы слушателей. Целью лекций обычно является введение слушателей в изучаемый предмет, при этом от них ожидается соответствующая предварительная и промежуточная самостоятельная подготовка с помощью рекомендуемой литературы.

В отличие от лекций семинар является диалоговым учебным мероприятием, нацеленным на беседу по существу предмета. В семинаре обычно принимают участие от 15 до 25 слушателей (или студентов), при этом каждый из них предварительно готовит реферат по теме или небольшое сообщение с использованием специальной литературы (учебников, журнальных статей и т.п.).

На начальной стадии обучения проводится т.н. предварительный семинар вводного характера для ознакомления с проблемами по избранной специализации, техникой выполнения учебной работы, получения рекомендаций по организации учебы. Одной из форм семинара является коллоквиум, на котором ведется беседа между его участниками и преподавателем по изучаемой теме. На коллоквиуме обсуждаются работы исследовательского характера, вопросы подготовки к сдаче экзамена и др. Все учебные мероприятия начинаются, как правило, в первую же неделю учебного семестра, при этом редко предусматривается сразу блок различных учебных курсов. В промежутке между учебными мероприятиями слушатель или студент должен самостоятельно заниматься по рекомендованной литературе.

В каждой федеральной земле несколько университетов и специализированных вузов предлагают пожилым людям либо получить новую специальность (обычно по гуманитарному или естественному профилю), либо прослушать отдельный учебный курс (по специальностям тех же профилей).

В качестве примера рассмотрим организацию учебы пожилых людей в университете г. Дортмунд. В этот университет принимаются пожилые люди уже с 50 лет, при этом наличие абитура не обязательно, требуется лишь твердое желание получать знания. Учеба продолжается пять семестров, которая завершается



прохождением практики, написанием отчета по ней и подготовкой выпускной работы. По окончании учебы ее участники получают соответствующее свидетельство. Прием в университет производится ежегодно в октябре на осенне-зимний учебный семестр на имеющиеся в нем 60 учебных мест. Все желающие учиться должны своевременно побеседовать с консультантом или сотрудником рабочей группы отделения для сеньоров.

Плата за обучение составляет 90 евро за семестр. Это отделение университета предлагает пожилым людям и сеньорам 6 учебных специализаций: социальная геронтология и геронтопедагогика, социология, воспитательное дело, психология, философия и теология. Кроме того, университет дает возможность прослушать курсы и по другим областям знаний, о которых можно получить информацию в ходе беседы с консультантом. Первый учебный семестр служит цели ориентирования в учебе и продолжается 4 месяца (с ноября по февраль). Обязательные для посещения учебные мероприятия составляют в семестр 48 часов, по два часа на учебное мероприятие два раза в неделю. В ходе учебной практики обучающееся лицо должно проверить себя в деле и убедиться в освоении полученных во время учебы знаний посредством выполнения конкретной практической работы по соответствующей специальности. В качестве практики университет предлагает работу в общинах, проведение групповых физических занятий, посещение пансионатов для престарелых, участие в интеграционной работе с иностранцами, оказание помощи детским садам, школам и другим образовательным учреждениям, работа с пожилыми людьми в агентствах по труду, организация общественной работы среди соседей по дому и др. Продолжительность практики составляет 72 часа.

## **Геронтопедагогика как содержание высшего образования**

Обучение геронтопедагогике в рамках программы высшего профессионального образования социальных работников вполне укоренилось во всем мире. Так, социальная геронтология – обязательный курс для студентов специальности "социальная работа". Целью курса является, в частности, ознакомление студентов с возможностями благополучной адаптации к пенсионному периоду жизни; с объемом и возможностями трудоспособности в пожилом и старческом возрасте, в частности, интеллектуальной и творческой.

В курсе социальной психологии старения как междисциплинарной области знаний студенты изучают когнитивные процессы в пожилом возрасте, особенности интеллектуального функционирования в позднем периоде жизни. В рамках когнитивной психологии изучаются информационные процессы при старении.

Другие темы реально осуществляемого повсюду, в частности, и в нашей стране, социально геронтологического образования охватывают: мотивационно-потребностную сферу в позднем возрасте; творческую продуктивность в позднем возрасте; проблемы социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей; общение пожилых людей как сферу социализации и их групповую солидарность; способы повышения уровня социально-психологической адаптации пожилых людей; тяжелые потери и горе в старости, работу по преодолению горя; участие пожилых людей в жизни общества: движение волонтеров, политическое участие и т. д.

Крайне желательно введение учебного курса геронтопедагогики в состав высшего педагогического образования.

## **Литература**

Александрова Н. Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах

онтогенеза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Софийс. ун-т им. Св. Кл. Охридского. -М., 2000.-31,[1] с.

Альдохина Е. Н. Стереотипные представления детей и подростков о пожилых людях // Психология зрелости и старения. -2002. -N 3. - С. 63-88

Андрианова Р. А. Социально-педагогические условия активизации личности в период геронтогенеза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : (13.00.02). -М., 2003.-22,[1] с.

Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. -М.: Ин-т психологии РАН , 2004.-413, [1] с.

Вебер Р. Без добрых дел нет доброго имени: [Из опыта работы клуба " Забота ", специализир. об-ния для помощи пожилым, орг. старшеклассниками и учителями сред. шк. N 23 пос. Уптар Магадан.обл.] // Нар. образование. -1997. -N 8. - С. 112-118

Вебер Р. М. Особенности совместной деятельности подростков и пожилых людей в социальной работе : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06; Центр соц. педагогики Рос. Акад. образования. -М., 1997.-26 с.

Галущинская Ю. О. Особенности воспитания у старших дошкольников ценностного отношения к людям пожилого возраста // Социально-психологические аспекты нравственного развития детей и подростков. -Шадринск, 1999. - С. 56-64

Гарашкина, Наталья Владимировна. Технологии образования пожилых: социально-педагогический подход: учеб.-метод. пособие и Н. В. Курилоч Тамбов:ТГУ, 2004 83, [1] с.

Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых // Педагогика. -1995. -N 2. -(Образование взрослых). - С. 61-64

Дейтс Б. Жизнь после потери. - М.: Изд. торг. дом Гранд; М.: Фаир Пресс, 1999. - 300 с.. - Пер. с англ.

Дюмин А. В. Социальная работа с пожилыми людьми: программа, метод, рекомендации; Рос. акад. образования, Алт. регион. науч. центр СО РАО... Алт. гос. ун-т.... -Барнаул: б.и., 2003.

Елютина М. Э. Мир старости как форма социокультурного текста: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06; Саратов. гос. техн. ун-т. -Саратов, 1999.-42,[1] с.

Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учеб. пособие; Моск. психолого-соц. ин-т. -М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.-278, [1] с.

Ермолаева Марина. Практическая психология старости. - М.: Эксмо Пресс, 2002. - 319 с.

Если вам за 60.../ Общ.ред. В. Д. Альперович. - Ростов-на Дону: Феникс, 1999. - 350 с.

Кантор, В. З. Социально-геронтологические проблемы реабилитационной тифлопедагогики: Реабилитационно-педагогическая характеристика инвалидов по зрению пожилого возраста / и А. Ю. Гостев; под ред. Е. И. Гилилова. Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 60 с.

Карандашев В. Н. Как жить в условиях стресса. -СПб.: Рос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1993. - 112 с.

Кастон, Дон. Сделай свой дом удобным, если возраст и здоровье подводит; Пер. В. В. Кошечева, О. Г. Пестова. - Пермь: Здравствуй, 1993. - 190 с.

Кирдяшкина Т. А. Проблемы геронтопсихологии: Учеб. пособие; Юж.-Урал. гос. ун-т, Каф. психологии развития. -Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002.-29,[1] с.

Клерк Ю. Образование пожилых в Голландии // Новые знания. -1999. -N 3. - С. 46-48

Комаров К. И ты найдешь под старость утешенье: Пять уроков для VI кл. о семье, родителях, дедушках и бабушках // Граждановедение: Еженед. прил. к "Учительской газете". -1997. -N19 (22.05). - С. 2 Продолж. Начало см.: Там же.-1997.-N 15-17

Комли М. Учиться слушать: Азбука общения для работающих с пожилыми

людьми: [Пер. с англ.]. - М.: РАНДЕВУ-АМ, 1999.-111 с.

Кононыгина Т. М. Герагогика: пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орел: Агентство печати "Красная строка", 2006. 166 с.

Кононыгина Т. Организационно-методические аспекты образования для третьего возраста : [Из опыта орг. образования пожилых людей в Орлов. обл.] // Новые знания. -1999. -N 3. - С. 39-41

Котельников Г. П. Геронтология и гериатрия: Учебник / и О. Г.Яковлев, Н. О. Захарова. - Самара: Самарский Дом печати, 1997. - 800 с.

Краева М. А. Тренинг познавательных процессов лиц пожилого и старческого возраста / и Т. О. Тарасова, Е. А. Чижова; Под ред. И. М. Никольской. - СПб.: Речь, 2003.-61,[1] с.

Краснова О. В. История старости как история формирования аттитюдов к пожилым и старикам в обществе // Психология зрелости и старения. 2001. N 1. - С. 28-41.

Краснова О. В. Социальная психология старения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / и А.Г. Лидерс. - М.: Изд. центр "Академия", 2002. - 288 с.

Креативность и пожилые: возможности образования: Материалы регион. семинара, Челябинск, 19-23 нояб. 2001 г. [Сост. Н. Седачева] Челябинск: Лурье, 2001 67, [1] с.

Курилович Н. В. Технологии социально-педагогической поддержки как средство активизации пожилых людей в учреждениях социальной защиты населения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2004. 22 с.

Либерман Я. Л. Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней взрослости / и М.Я. Либерман. -Екатеринбург: Банк культур. информ., 2001.-102,[1] с.

Литвак М. Е. Как преодолеть острое горе / и М.О.Мирович. - Ростов-на Дону: Феникс, 2000. - 316 с.

Лоскутова Э. А. Психосоматическое здоровье человека в позднем онтогенезе и его сохранение: (на примере пансионатов и домов-интернатов): автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.01). -Казань, 2003.-20 с.

Максимова С. Г. Социально-психологическая адаптация: особенности формирования и развития у лиц пожилого и старческого возраста.-Барнаул: Изд-во Алт. гос.ун-та, 1999.-145,[1] с.

Материалы научно-практической конференции по геронтологии и гериатрии, посвященной Году пожилого человека (15 октября 1999 г.) / Научно-практическая конф. по геронтологии и гериатрии. 1999; Астрахань. -Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000.-84 с.

Медведева Г. П. Введение в социальную геронтологию. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модек, 2000. - 96 с.

Миннигалеева, Гульнара Афрузовна. Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Моск. пед. гос. ун-т М., 2004 18 с.

Миннигалеева, Гульнара Афрузовна. Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 М., 2004. 310 с.

Молчанова Л. Н. Социально-психологическая детерминация особенностей мотивационно-эмоциональной сферы пожилых людей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.05). -Ярославль, 2005.-29 с.

Никольская Т. В. Эффективность применения кругового метода в занятиях оздоровительной физической культурой с лицами пожилого возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.00.04; Смол. гос. ин-т физ. культуры. -Смоленск, 2000.-18 с. :ил. -Библиогр.:17-18с.

Образование для третьего возраста: Опыт. Проблемы. Перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф, г. Орел, 1999 г. -Орел: Ред. газ. "Орл. правда", 1999.-109 с.

Образование пожилых: (Рук. для практ. работы) [Агапова Ольга Владимировна и др.] Орел, 2001. 32 с. Общее образование взрослых -- Российская Федерация [ФБ Осн. хран.] 3 01-33/25-6

Популярная энциклопедия пожилого человека / Под ред. Г. П. Котельников, О. Г. Яковлев. - Самара: Парус, 1997. - 470 с.

Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты / Свято-Димитр. училище сестер милосердия. -М.: Изд-во Свято-Димитр. училище сестер милосердия, 2003.-255 с.

Профилактика старения: Ежегодник / Нац. геронтол. центр; Гл. ред. А. А. Подколзин, Под ред.: В. И. Донцова и др. -М.: Моск. гос. мед.-стоматол. ун-т. -2002 Вып.5. -2002.-108 с.

Психология старости и старения: Хрестоматия: Для студентов психол. фак. вузов / Сост.: О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. -М.: Academia, 2003.-411, [1] с.

Пушкин Г. С. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования инвалидов разной этиологии: учеб. пособие / и А. А. Бертик. Новосибирск:[Изд-во НГТУ], 2006. 88, [1] с.

Пучков П. В. Социологическая интерпретация геронтологического эбьюзинга / П. В. Пучков ; Саратов. гос. техн. ун-т. -Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т , 2005.-198, [2] с.

Рутман Э. М. Как преодолеть стресс. - М.: ТОО "ТП", 1998. - 156 с.

Рыбакова Н. А. — Проблема старости в европейской философии: от античности до современности. — СПб.: Алетейя, 2006. — 288 с.

Секарева Н. Б. Социально-педагогическая реабилитация пожилых людей в учреждениях социальной защиты: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Ин-т педагогики соц. работы РАО. М., 2002. 23 с.

Секарева Н. Б. Социально-педагогическая реабилитация пожилых людей в учреждениях социальной защиты: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 2002. 174 с.

Склярова Т. В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. В. Склярова, О. Л. Янушкявичене; Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, Центр пед. исслед. "Покров". -М.: Покров, 2004.-143 с.

Социальная геронтология: современные исследования: Реф. сб. / Рос. АН, ИНИОН. -М.: ИНИОН РАН, 1994.-134, [1] с.

Социальная работа с пожилыми / Ред.-сост. Т.Е. Демидова. - М.: Институт социальной работы, 1995. -184 с.

Старшее поколение в современной России: Статистика, исследования, общественные организации / О. Здравомыслова, Ю. Качалова, А. Севортьян, И. Шурыгина. - М.: Агентство социальной информации, 1999. - 80 с.

Страшникова К. А. Психологическая помощь и поддержка в социальном клубе пожилых людей: (С погранич. нервно-психич. расстройствами) / К. А. Страшникова, Михаил Мордехаевич Тульчинский. - М.: Фолиум, 1996.-54 с.

Стюарт-Гамильтон Ян. Психология старения. - СПб.: Питер, 2002. - 256 с. - Пер. с англ. яз.

Сухобская Г. С. Пожилой человек в современном мире: (Пособие для соц. педагогов) / и Н. М. Божко; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. -СПб.: Тускарора, 1999.-145 с. . -(Образование педагога Соц. педагогика и соц. работа).

Топорков С. Нужно ли учиться пожилым?: К вопросу о мотивации в образовании пожилых людей // Новые знания. -1999. -N 3. - С. 42

Учебно-методические материалы по курсу "Социальная геронтология"; [Авт.-сост.: Козлов А. А.]. -М.: Союз, 1995.-27 с.

Филозоп А. А. Фасилитация личностной адаптированности в период поздней взрослости средствами творческого самовыражения: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Воронеж, 2005. 232 с.

Фокин И. В. Педагогические модели в социальной работе с пожилыми людьми в США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2002. 215 с.

Холостова Е. И. Пожилой человек в обществе. -Часть 1. - М.: Социально-технологический ин-т, 1999. - 197 с.

Холостова Е. И. Социальная геронтология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. и специальности "Соц. работа"/ Е. И. Холостова, В. В. Егоров, А. В. Рубцов. -М.: Дашков и К, 2004.-295 с.

Хрисанфова Е. Н. Основы геронтологии: Учебник (Антропологические аспекты). - М.: Гуманитарно-издательский центр Владос, 1999. - 160 с.

Чернякова С. С. Адаптационные возможности лиц старшей возрастной группы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.13). -СПб., 2003.-19,[1] с.

Щукина Н. П. Методологические аспекты изучения взаимопомощи пожилых людей. - М.: Социально-технологический ин-т, 1999. - 60 с.

Щукина Н.П. Самопомощь и взаимопомощь в системе социальной поддержки пожилых людей. - М.: Социально-технологический ин-т, 1999. - 239 с.

Яцемирская Р. С. Психопатология пожилого и старческого возраста: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов фак. соц. работы. -М: Изд-во МГСУ, 2002.-187 с.

Яцемирская Р. С. Социальная геронтология: Учеб. пособие для студентов вузов/ Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. -М.: Владос: Моск. гос. соц. ун-т, 2003.-223 с.

Adapted physical activity: health and fitness / K. Yabe, K. Kusano, H. Nakata, (eds.). Tokyo; New York: Springer-Verlag, c1994. xxi, 272 p.

Advancing gerontological social work education / Joanna Mellor, Joann Ivry, editors. Binghamton, N.Y.: Haworth Social Work Practice Press, c2002. xviii, 276 p.

Americans 55 & older: a changing market / edited by Sharon Yntema. Ithaca, N.Y.: New Strategist Publications, c2001. xvi, 483 p.

Askin, Marilyn. Long term care planning: the basics and beyond: seminar material / & Thomas D. Begley, Jr. New Brunswick, N.J.: New Jersey Institute for Continuing Legal Education, c1996. iv, 549 p.

Bash, Lee. Adult learners in the academy. Bolton, MA: Anker, 2003. xi, 230 p.

Beatty, Paulette T. Connecting with older adults: educational responses and approaches / & Mary Alice Wolf. Malabar, Fla.: Krieger Pub. Co., 1996. xvi, 134 p.

Changing concepts of retirement: educational implications / edited by Joanna Walker. Aldershot, Hants, England: Arena, c1996. xiii, 159 p.

Civic engagement and the baby boomer generation: research, policy, and practice perspectives / Laura B. Wilson, Sharon P. Simson, editors. New York: Haworth Press, c2005.

Coberly, Lenore M. Writers have no age: creative writing for older adults / & Jeri McCormick, Karen Updike. 2nd ed. New York: Haworth Press, c2005. xiii, 114 p.

Consumer reports complete guide to health services for seniors: what your family needs to know about finding and financing Medicare, assisted living, nursing homes, home care, adult day care; with ratings of Medicare HMOs and supplemental policies / Trudy Lieberman and the editors of Consumer reports. New York: Three Rivers Press, 2000. xxi, 568 p.

Contemporary Irish social policy / edited by Suzanne Quin [et al.]. Dublin: University College Dublin Press, c2005. xii, 371 p.

Coping with caring: resources for caregiver education. Chatsworth, CA: ElderMed America, c1991- 1 v. (loose-leaf).

Crow, Angela. Aging literacies: training and development challenges for faculty.

Cresskill, N.J.: Hampton Press, 2006.

Cultural perspectives on aging / compiled by Dena Shenk, Jay Sokolovsky. Washington, D.C.: Association for Gerontology in Higher Education, 1997. 8 leaves.

Developing a diverse labor force to care for older Californians: challenges & opportunities: a joint hearing / of the Senate Subcommittee on Aging & Long Term Care and the Assembly Committee on Aging & Long Term Care. Sacramento, CA: Senate Publications, [2004] 1 v.

Educational gerontology, international perspectives / edited by Frank Glendenning. New York: St. Martin's Press, 1985. viii, 240 p.

Elder mistreatment: abuse, neglect, and exploitation in an aging America / Richard J. Bonnie and Robert B. Wallace, editors; Committee on National Statistics and Committee on Law and Justice, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council of the National Academies. Washington, D.C.: National Academies Press, c2003. xiv, 552 p.

Field hearings on the Older Americans Act: meeting the needs of our nation's seniors: hearings before the Subcommittee on Postsecondary Education, Training, and Life-long Learning of the Committee on Education and the Workforce, House of Representatives, One Hundred Sixth Congress, first session April 6, 1999 ... April 8, 1999. Washington: U.S. G.P.O., 2000. iii, 353 p.

Geragogics: European research in gerontological education and educational gerontology / Celia Berdes, Adam A. Zych, Grace D. Dawson, editors. New York: Haworth Press, c1992. xi, 173 p.

Geriatric education for emergency medical services / David R. Snyder, Colleen Christmas, editor[s]; American Geriatrics Society [and] National Council of State Emergency Medical Services Training Coordinators, Inc. Sudbury, Mass.: Jones and Bartlett, c2003. xvii, 381 p.

Geriatric interdisciplinary team training / [edited by] Eugenia L. Siegler [et al.]. New York: Springer Pub. Co., c1998. xiii, 287 p.

Geriatric patient education resource manual / Aspen Center for Patient Education; Judy Marcus, director; JoAnn Petaschnick, research editor; Donna D. Ignatavicius, consulting editor. 2nd ed. Gathersburg, Md.: Aspen Publishers, 2001. 1 v.

Geriatrics: meeting the needs of our most vulnerable seniors in the 21st century: hearing before the the effect of the national shortage of geriatrics-trained health professionals may have on the growing senior population, June 19, 2001. Washington: U.S. G.P.O., 2002. iii, 49 p.

Gerontogogik. Von altersbezogener Bildung und gerontologischer Weiterbildung // Bildung und Erziehung. -1998. -T.51. -N 4. - C. 365-439

Group work and aging: issues in practice, research, and education / Robert Salmon, Roberta Graziano, editors. Binghamton, NY: Haworth Social Work Practice Press, c2004. xix, 269 p.

Hearing on--education for professions in aging: issues and recommendations / California Legislature, Subcommittee on Aging and Long Term Care and Assembly Committee on Aging and Long Term Care. Sacramento, CA: Senate Publications, [2003]. 1 v.

Heinrich, June Sark. Education for older people: another view of mainstreaming. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, c1982. 34 p.

Hubalek, Shirley K. I can't draw a straight line: bringing art into the lives of older adults. Baltimore: Health Professions Press, c1997. viii, 225 p.

Individual and social responsibility: child care, education, medical care, and long-term care in America / edited by Victor R. Fuchs. Chicago: University of Chicago Press, 1996. ix, 353 p.

Introduction to educational gerontology / edited by Ronald H. Sherron, D. Barry

Lumsden. 3rd ed. New York: Hemisphere Pub., c1990. xiii, 362 p.

Klason, Satya Mehndiratta. Social network and self conception of elderly people. Helsinki: Dept. of Education, University of Helsinki, 1995. 246 p.

Koch, Kenneth. I never told anybody: teaching poetry writing to old people. New York: Teachers & Writers Collaborative, c1997. xi, 259 p.

Larue, Gerald A. Teaching respect: giving children an understanding of their elders / by Gerald Larue, Rachel Seymour. Kingston, RI: Papier-Mache, 2005.

Learning and cognition in later life / edited by Frank Glendenning, Ian Stuart-Hamilton. Aldershot, England; Brookfield, Vt.: Arena, c1995. vii, 144 p.

Matthews, J. L. Long term care: how to plan and pay for it. Berkeley, Calif.: Nolo, 2006.

Midwinter, Eric C. Age is opportunity: education and older people. London: Centre for Policy on Ageing, 1982. 84 p.

Money from home: a consumer's guide to reverse mortgage options. Washington, DC: FannieMae, Customer Education Group, c1996. iv, 106 p.

Nordstrom, Nancy Merz. Learning later-living greater: the three secrets for making the most of your "after-50" years / by Nancy Merz Nordstrom & Jon F. Merz. Boulder: Sentient Publications, c2006.

Norton, Dianne. Education and older people. London: Centre for Policy on Ageing, 1987. v, 49 p.

Oakes, Chuck. Making your home senior friendly: a guide for family and friends. Imperial Beach, CA: Aventine Press, 2004. 112 p.

Older Americans Act, Title V: longevity in the workplace. Community Service Employment Program, May 27, 1999. Washington: U.S. G.P.O., 1999. iii, 80 p.

Perspectives on productive aging: social work with the new aged / Lenard W. Kaye, editor. Washington, DC: National Association of Social Workers, c2005. xv, 256 p.

Peterson, David A. Facilitating education for older learners. San Francisco, Calif.: Jossey Bass, c1983. xvii, 342 p.

Protecting against elder abuse: dealing with abuse, neglect, and exploitation / Ellen A. Bruce [et al.]. Boston, MA: MCLE, c1993. xiv, 246 p.

Psychology of aging / compiled by Bert Hayslip, Jr., Robert O. Hansson. Washington, DC: Association for Gerontology in Higher Education, 2000. 18 leaves.

Ray, Ruth E. Beyond nostalgia: aging and life-story writing. Charlottesville: University Press of Virginia, 2000. x, 267 p.

Roller, Patricia Kay. Grand friends, young friends: a mentoring program for older adults and older children: leader's guide. Louisville, Ky.: Bridge Resources, c1999. 19 p.

Shea, Gordon F. The older worker advantage: making the most of our aging workforce / and Adolf Haasen. Westport, Conn.: Praeger, c2006. 238 p.

Smyth, Terry. Caring for older people / & Malcolm Geeves. South Melbourne, Vic.: Macmillan Education Australia, 1996. 168 p.

Social work and health care in an aging society: education, policy, practice, and research / Barbara Berkman, editor; Linda Harootyan, associate editor. New York: Springer, c2003. xi, 408 p.

Staff planning in a time of demographic change / edited by Vicki Whitmell. Lanham, Md.: Scarecrow Press, 2005. vii, 157 p.

Teaching and learning in later life: theoretical implications / [edited by] Frank Glendenning; with contributions from Sandra Cusack [et al.]. Aldershot; Burlington, Vt.: Ashgate Arena, c2000. xii, 118 p.

Teaching and learning in later life: theoretical implications / [edited by] Frank Glendenning; with contributions from Sandra Cusack [et al.]. Aldershot; Burlington, Vt.: Ashgate Arena, c2000. xii, 118 p.

Technology for adaptive aging / Steering Committee for the Workshop on Technology for Adaptive Aging; Richard Pew and Susan Van Hemel, editors; Board on Behavioral,

Cognitive, and Sensory Sciences, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academies Press, c2004. xii, 305 p.

Teresi, Jeanne. Older persons and the family / & Karen A. Roberto. Washington, DC: Association for Gerontology in Higher Education, 2000. 10 leaves.

The bargain book for savvy seniors: how to save on groceries, utilities, prescriptions, taxes, hobbies, and more / [by the editors of FC&A Publishing]. Peachtree City, GA: FC&A, c2005. ii, 379 p.

The Older adult as learner: aspects of educational gerontology / edited by D. Barry Lumsden. Washington, D.C.: Hemisphere Pub. Corp., c1985. Lumsden, D. Barry. xii, 250 p.

The Older adult as learner: aspects of educational gerontology / edited by D. Barry Lumsden. Washington, D.C.: Hemisphere Pub. Corp., c1985. xii, 250 p.

Vogel, Linda Jane. The religious education of older adults Birmingham, Ala.: Religious Education Press, c1984. 217 p.

Weiss S. C. The value of experience / & J.C. Gomperts // Educational leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. -Alexandria. 2005. -Vol. 62. -№ 6. - P.22-27

Westcott, Wayne L. Strength training for seniors: an instructor guide for developing safe and effective programs / & Thomas R. Baechle. Champaign, IL: Human Kinetics, c1999. viii, 224 p.

Withnall, A. Good practice in the education and training of older adults / Alexandra Withnall and Keith Percy. Aldershot, England; Brookfield, Vt., USA: Arena, c1994. x, 179 p.

Women and aging: the burden of long-term care: hearing before the Special Committee on Aging, United States Senate, Washington, DC, February 6, 2002. Washington: U.S. G.P.O.: For sale by the Supt. of Docs., U.S. G.P.O., [Congressional Sales Office], 2001. iii, 67 p.

Wyatt-Brown, Anne M. Aging in literature / compiled by Anne M. Wyatt-Brown, Barbara Frey Waxman. Washington, DC: Association for Gerontology in Higher Education, 1999. 13 leaves.

Wyoming resource guide for older citizens / Wyoming Department of Health, Aging Division. Cheyenne, WY: Aging Division, [2002] viii, 88 p.

-----

## **Будущее в его отношении к воспитанию**

**Предмет настоящего сообщения.** Разрабатывая категориальный аппарат современной педагогики, нельзя обойти вниманием категории будущего в силу ее значимости для человека и его воспитания. Эта категория занимает свое почетное место в ряду основополагающих понятий педагогики наравне с такими существеннейшими обобщенными признаками воспитания, как норма, внимание, амбивалентность, апперцепция.

Мы не рассматриваем здесь ни астрономического, ни физического, ни биологического времени. За границами этого исследования мы оставляем также и время как философскую категорию.

Вырастая, развиваясь, старея, человек, конечно, понимает, что он подвластен времени как атрибуту субстанции. И он вынужден столкнуться с универсальными свойствами времени – его длительностью, неповторяемостью, необратимостью. Для проживания нами своей жизни важно также то или иное эмоционально окрашенное отношение к конечности нашего земного пути.

В этом переживаемом психологическом времени человека есть прошлое, настоящее и будущее, чего никак нельзя утверждать относительно вечности (естественной или сверхъестественной). До нашего рождения и после смерти есть



бесконечность, а времени нет. Время для человека возникает постепенно, не сразу, *после* рождения, в ходе нормального развития. Только тогда проявляется для человека настоящее, прошедшее, будущее.

"Есть три времени: настоящее прошедшего, настоящее настоящего и настоящее будущего... Настоящее прошедшего – это память; настоящее настоящего – непосредственное созерцание; настоящее будущего – ожидание". (Блаженный Августин).

Время бытия осознается только человеком. Прошлое и будущее существуют только в нашем представлении. Эти три вида времени нигде не существуют, кроме нашей души.

И прошлое, и будущее, и скрепляющее их настоящее – непосредственный факт сознания, постигаемый внутренним опытом (Анри Бергсон).

Нас интересует в данном случае по преимуществу психологическое *будущее*, а настоящее и прошлое входят в зону рассмотрения, поскольку будущее находится в темпоральном континууме. Континуальность времени снимает оппозицию прошлого - будущего, но понимание этого не мешает условному разграничению трех модусов *верменно'го континуума*. Будущее фиксируется в сознании как то, что следует за "теперь", "сейчас".

Здесь мы берем во внимание проживаемое человеком будущее в его отношении к *воспитанию и проектированию воспитания*.

Сначала рассмотрим место и роль грядущего, дальнейшего, следующего, надвигающегося, предстоящего, обещающего, чаемого в жизни развивающегося человека.

**Будущее в жизни человека.** Будущее есть главное в *заботе*. "Что день грядущий мне готовит?" Что ждет нас? Что из этого выйдет, какие последствия будет иметь?

Будущее ценно для нас и как актуальное для-нас-будущее, и как неизбежное будущее-без-нас. В обоих случаях человек желал бы заглянуть за завесу времени. Всякое желание есть желание будущего. Любая программа рассчитана на время ее реализации.

Будущее предвидится, предстоит, грозит, ожидается... Время жизни, продолжительность обучения, срок тюремного заключения – все это имеет вектор предстоящего.

Могущество человека, взятое в общем виде, есть его наличные средства достигнуть в будущем некоего очевидного блага. (Томас Гоббс).

Очень много совершается человеком ради загробного, будущего мира. Вера обращена к настоящему ради награды/наказания в жизни после смерти. Так, благодать – дар Божий, дар будущий, но обретаемый верой теперь.

Человек есть свое будущее. Это ясно продемонстрировали Хосе Ортега-и-Гасет и Мартин Хайдеггер.

Наша жизнь, помимо нашего желания, всегда связана с будущим; от настоящего момента мы всегда устремлены к грядущему. "Жить" — это "делать", без отдыха и срока. "Делать" всегда значит "осуществлять будущее". Даже когда мы отдаемся воспоминаниям, мы вызываем их в данный момент, чтобы в следующий достигнуть чего-то, хотя бы удовольствия. Это простое, неприятзательное удовольствие показалось нам секунду назад желаемым будущим; вот мы и "делаем" что-то, чтобы его получить. Человек живет в будущем и для будущего.

Человек — существо двойственное: с одной стороны, он то, что он есть; с другой — он имеет о себе самом представления, которые лишь более или менее совпадают с его истинной сущностью. Наши мысли, оценки, желания не могут уничтожить наших прирожденных свойств, но могут изменить их и усложнить. Античные люди подчиняли будущее заповедям прошлого, тогда как мы отводим будущему первое место. Защищая

наше государство, мы защищаем наше завтра, а не наше вчера. Народ погибает, если исчезает его вера в будущее. (Ортега).

Действительно, поздравляют с прожитым, а желают хорошего в будущем.

Именно будущее отличает человеческое бытие от всякого наличного, вещественного бытия: взятое как забегание вперед, человеческое бытие есть всегда своя возможность, – подчеркивает и Хайдеггер. Этот момент *заботы* Хайдеггер обозначил как *проект*. Человеческое бытие – это бытие, проектирующее само себя. Модус будущего – проект, постоянно на нас воздействующий. Человек – всегда нечто большее, чем он есть в данный момент.

"Первичный феномен исходной и собственной временности есть будущее". В будущем, в забегании вперед человеческое существование узнает себя, обнаруживает себя. Будущее есть нечто *наступающее, настающее*. Именно в забегании вперед, в своей возможности бытие вместе с тем возвращается к собственному прошлому и к собственному настоящему.

Экзистенциальный поток времени идет не от прошлого к будущему, но совершенно в обратном направлении: время "временится" из будущего. (Хайдеггер).

Движение мысли от будущего к прошлому и затем к настоящему Жак Деррида назвал "деконструкцией": "Деконструкция есть движение опыта, открытого к абсолютному будущему грядущего, опыта, по необходимости неопределенного, абстрактного, опустошенного, опыта, который явлен в ожидании другого и отдан ожиданию другого и события".

Деконструкция прокладывает путь, движется вперед и отмечает вехи. Она производит новые правила и условности ради будущих достижений, не довольствуясь теоретической уверенностью в простой оппозиции *результат — констатация*. Ход деконструкции ведет к утверждению грядущего события, рождению изобретения, изобретения будущего. Деконструкция выступает одновременно и научением открытости будущего — "неистребимым движением исторического открытия будущего, следовательно, опыта самого по себе и его языка" (Жак Деррида).

Движение времени от будущего к прошлому и настоящему осуществляется через постановку *цели* и реализуется с помощью *воли*. Желаящий, целеполагающий и волящий человек превращает импульс потребности в импульс к действию. Ядром волевого акта выступает осознание ценностного содержания и личной значимости цели. Цель деятельности есть результат рефлексии над потребностью и прогностическим образом будущего продукта деятельности. По формулировке Уильяма Джеймса, воплощением волевого акта является созидательное усилие "fiat!" — "да будет!".

*Воображение, фантазия*. Жизнь фантазии ребенка то более, то менее ясно, но всегда переносится в будущее. Даже совершенно вымышленный и невозможный факт является в качестве ожидаемого и имеющего наступить в будущем. Даже фантазируя о прошлом (как, например, при возбуждении воображения историческими рассказами), ребенок обращает прошлое в перспективу, в будущее.

В этой форме свободное фантазирование из области детской жизни распространяется и на остальную жизнь человека, в более правильном и потому легче поддающемся наблюдению виде; здесь оно становится источником всякой практической деятельности. Планы, проекты, предположения — все это модификации упомянутой деятельности фантазии, в которой берут свое начало и произведения искусств. (Вильгельм Вундт).

*Память*. Самосознание существует благодаря памяти, которая соединяет прошлое с настоящим и позволяет предвидеть будущее. Память "превращает в настоящее" опыт прошлого и надежду на будущее. Ее постоянное присутствие, которое подтверждается даже забывчивостью, – необходимое условие любого

человеческого действия. (Блаженный Августин). Все наши "завтра" переходят в категорию "сегодня" и до окончания нашего века перебираются в "вчера". Это непрерывный пожизненный процесс. Амнезия делает невозможным для человека его самостоятельное завтра.

Наконец, само *мышление* есть работа для будущего. "Поставить пределы умозрению означает предать будущее". (Альфред Норт Уайтхед).

**Свойства будущего как модуса человеческого бытия.** Возможное будущее требует его предвосхищения. И будущее вполне предсказуемо в известном диапазоне и при соблюдении условий адекватного предвидения.

Вероятностность будущего исключает жесткий детерминизм в прогнозировании чего бы то ни было. Будущее есть неопределенность, с которой можно работать и даже справляться. Мы можем контролировать свое будущее с той или иной степенью вероятностности.

Предполагая открытость будущему, возможность приобретает смысл, когда она выступает не как нечто неизбежное, а как *метод поиска*, который позволяет постичь мир в опыте и уберечь человека от разочарования.

При этом приходится принимать во внимание амбивалентность мира и человека. Всего только один юbris (необузданность, невоздержанность, бесчинство), задающий принципиальную невозможность своего подчинения навязанной извне детерминации, делает адекватным исключительно только вероятностный прогноз поведения человека и группы.

Составная часть опыта, приобретаемого и накапливаемого человеком, – "поведение" будущего, которое то сбывается в соответствии с ожидаемым, предвидимым, то не сбывается. В этом последнем случае оно становится неожиданным. Знание о "поведении" будущего входят в апперцептивные массы человека, определяя собой содержание его восприятий.

Так, знание об уже состоявшейся смерти человека, говорящего нам что-то с экрана телевизора или запечатленного на фотографии, примешивает горечь к восприятию. "Глядя на фото моей мамы в детстве, я говорю себе: "Ей предстоит умереть", – и дрожу в преддверии катастрофы, которая уже имела место. Подобной катастрофой можно назвать любое фото, является ли смерть его сюжетом или нет." (Ролан Барт).

Только понимая прошлое как сбывшееся, осуществленное будущее, культура способна творить, "изготавливать" предстоящее будущее. От предвидения человек переходит к обезвреживанию опасностей. Известно, что умный человек найдет выход из трудного положения, а мудрый не попадет в него.

**Будущее как принцип проектирования воспитания.** Рождение желанного ребенка есть послание в будущее. И будущее – важнейшая забота воспитания.

Хорошее будущее ждет наших детей или дурное? Ведь надобно знать! Слишком многое в настоящем зависит от будущего. В каком мире останутся жить после нас дети и внуки? "Под натиском будущего начинаются или не начинаются войны, гибнут или процветают племена и страны, создаются или не создаются новые социальные институты" (Олвин Тоффлер).

Чем надобно снабдить человека на дорогу – перед началом самостоятельного действия? Чтобы не загубить таланты, помочь им окрепнуть? Чтобы они грудью встретили будущее и – главное – чтобы они могли его вырастить, создавать.

Проектируя воспитание, выстраивая его программу, обосновывая его идеалы, намечая его стратегию и проясняя тактику, педагогика не может не самоопределиться в вопросе о степени своей обращенности к будущему: к ближайшему или более отдаленному.

"Основной принцип, из которого должны исходить те, кто составляют планы воспитания, такой: дети воспитываются сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого, т. е. в соответствии с

идеей человечества и его назначения как целого. Значение этого принципа чрезвычайно велико. Родители обычно воспитывают своих детей таким образом, чтобы они могли приспособиться к современным им жизненным условиям, какими бы плохими они ни были. А им следовало бы давать детям воспитание лучшее, чем современное, чтобы стал возможным и лучший мир...

Как значительны и важны вытекающие из этой цели следствия! Все доброе, что есть на свете, берет свое начало в хорошем воспитании. Необходимо, однако, чтобы ростки добра в человеке все более и более развивались, ибо в естественных склонностях человека мы не обнаруживаем злых начал." (Иммануил Кант).

В этом предложении Канта речь идет о преднамеренно и обдуманно создаваемом будущем. Не приспособливать детей к ближайшему обозримому будущему требует Кант, а формировать их как членов идеального правового общества всеобщей справедливости, общества умопостигаемого. Это требование Канта имеет в высшей степени радикальный смысл: Кант ставит им перед человечеством дихотомическую альтернативу – или установить такое общество, т. е. реализовать идеал, или отказаться от прогресса, т. е. погибнуть, и третьего не дано.

Нечего надеяться на самопроизвольные мудрость и величие будущих поколений. Они не рождаются автоматически из настоящего. Будущее можно только творить, творить сегодня.

Педагогика имеет право на существование как один из видов теории и практики *изготовления будущего*. Будущее есть по преимуществу педагогическая проблема.

Идея воспитания для созидания будущего заставляет видеть в ребенке залог новых судеб человечества, она говорит одновременно о том, что есть только один способ созидать, творить будущее, – это созидать и творить настоящее и только один способ воспитывать детей – это воспитывать самих себя.

Проблема эта широко дискутировалась в педагогике. Уже в знаменитом капитальном издании Иоахима-Генриха Кампе и других филантропинистов "Всеобщий пересмотр школьного и воспитательного дела обществом педагогов-практиков" (1785-1792) содержалась большая работа П. Виллауме "Нужно ли при воспитании приносить в жертву приспособленности человека к жизни его совершенство, а если нужно, то в какой степени?". Филантропинисты эту проблему теснейшим образом связывали с проблемой прогресса, воспитание – со счастливым будущим человечества, вторя Канту: "Быть может, по мере постепенного улучшения воспитания каждое новое поколение будет делать шаг вперед по пути к совершенству человечества, ибо в воспитании заключена великая тайна усовершенствования человеческой природы. Осознание того, что, благодаря воспитанию, человеческая природа будет прогрессировать и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу, воодушевляет и открывает перед нами перспективу более счастливого будущего человечества."

Воспитание правильно расценивалось и Фихте, вслед за Кантом, как "цепная реакция", как "расходящиеся круги" влияния не только на настоящее, но и на будущее.

Чрезвычайно последовательным оказался в истории педагогики поворот мысли И. Г. Песталоцци в решении данного вопроса. Сочетать сегодня с будущим! Принесение настоящего *в жертву* будущему (сколь угодно прекрасному) чревато самыми разрушительными последствиями.

Несколько глубоко продуманных страниц посвятил этому вопросу Мари Жан Гюйо, который, частности, писал: "воспитание - для грядущего. Оно целиком зависит от нашего знания будущего.

Только сделавшись отцом, но отцом в полном смысле этого слова, т. е. вполне сознательно относясь к воспитанию своих детей, человек начинает жить полной "жизнью сердца".

О, топот детских ножек! в тебе слышен легкий и сладостный шум грядущих поколений, неопределенный и смутный, как само будущее, вершителями которого, быть может, мы явимся, если сумеем воспитать их. Флобер сказал, что жизнь должна быть непрерывным воспитанием, что всему нужно учиться: "как говорить, так и умирать". Предоставленное случаю, воспитание ежеминутно уклоняется на своем долгом пути. Сами родители очень часто не имеют ясного представления о цели воспитания, в особенности, когда дети их еще очень малы.

К какому нравственному идеалу обращают душу ребенка в большей части семей?.. Многие воспитывают своих детей не для самих детей, а для себя. Я знавал родителей, которые не хотели выдавать своих дочерей замуж, чтобы не разлучаться с ними, или не позволяли своим сыновьям готовиться к какой-либо профессии (например, быть ветеринаром), если она не нравилась им – родителям. Удовольствие родителей – вот что в таких семьях преследуется воспитанием детей...

Настоящее воспитание бескорыстно: ребенка следует воспитывать для него самого, для родины, для всего человечества."

Януш Корчак ясно показал, что детям показано полно проживать свое детство: быть счастливыми здесь и сейчас. Тем самым они готовятся встретить новизну грядущего.

*Цели* воспитания предстают как предвидение желательного будущего, притом – заведомо разного для воспитателя и воспитанника. Любое должное в педагогике, как, впрочем, и сущее, соотносясь с целями воспитания, предполагает обоснование моделей достойной жизни. Тем самым педагогика наделяется новой мерой ответственности за достоинство будущего.

В качестве науки о должном педагогика есть одна из главных наук о будущем, наук о возможностях мира (наряду с этикой и математикой).

То, что мир не стабилен, не означает, по формулировке Ильи Пригожина, "что он не поддается научному изучению". Детерминистское предсказание в современной науке с ее презумпцией нелинейности развития и отказом от принудительной каузальности сменяется "проблемным описанием" (Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов). Педагогика обладает способностью предвидеть результаты будущих изменений на основе теории вероятностей.

*Прогноз* как предсказание хода развития на основании наблюдаемых симптомов предполагает выявление этих симптомов, т. е. семиотики и диагностики, гигиенической стратегии и терапевтической тактики.

**Будущее как содержание воспитания.** На будущем замешаны содержание и организация воспитания, профилактика опасных тенденций в развитии личности, а также их исправление (терапия, перевоспитание). Диагноз не самоцелен – он необходим для терапевтического проекта – и, как правило, для благоприятного прогноза.

Будущему необходимо учить. Становление идеи будущего у ребенка происходит далеко не сразу и оно зависит от активности воспитанника.: "Когда дитя голодно, оно плачет и протягивает руки к своей кормилице: вот зародыш идеи будущего. Всякая потребность предполагает возможность ее удовлетворения; совокупность таких возможностей мы обозначаем термином «будущее». Время закрыло бы доступ к себе существу, которое ничего не желало бы, ни к чему не стремилось бы... Будущее есть не то, что идет к нам, но то, к чему мы идем" (Гюйо).

Психологический источник понятия времени находится поэтому в осознаваемом зазоре между желанием и удовлетворением. Чувство цели и связанное с ним усилие представляют источник идей причины и действия, действия и последствий.

Умственные способности человека актуализируются и совершенствуются по мере того, как растет его способность адаптации к будущим событиям и аккомодации

окружения к себе. Элементарный интерес к будущему сменяется у мыслящего человека возрастающей тенденцией смотреть вперед. (Джеральд Дж. Уитроу).

Если будущее имеет постижимый вектор, то наряду с радостью бытия нам надобно воспитывать и для долгосрочных важных дел. Каких? – Конструктивных, животворных, помогающих выстоять в исканиях своего пути и стать полезными.

Справляться с ситуациями неопределенности, которые вызывают повышение тревоги, надобно учить специально, чтобы воспитанники с помощью мышления могли преодолевать страх будущего, неизвестной природы будущего.

Обучение предвидению становится едва ли не самым важным содержанием воспитания. Важно учить открытости к будущему, открытости к когнитивному диссонансу. Ибо знание, основанное на опыте, не исключает приобретения в будущем нового опыта, не согласовывающегося со старым.

В воспитании и обучении полезно *совместное* планирование предстоящей работы воспитателя/учителя с детьми с учетом вероятностной природы будущего. Чтобы научить самостоянию, планированию жизни и деятельности – без фанатизма, без преувеличений.

---

©Б. М. Бим-Бад, 2007 год