

Б. М. Бим-Бад

КАТЕГОРИИ СОВРЕМЕННЫХ НАУК О ВОСПИТАНИИ

СТЕРЖНЕВЫЕ КАТЕГОРИИ

Современные науки о воспитании – педагогическая и возрастная психология, педагогическая социология, педагогика, андрагогика, геронтоагогика, теория воспитания, дидактика и другие – наряду с традиционными категориями (образование, воспитание, обучение и пр.) широко пользуются и нетрадиционными категориями. Среди них интегрирующую роль играет понятие *агогики*.

Агогика

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. (Музыкальный термин "агогика" происходит от другого греческого слова - ἀγῶγῆ, означающего "увод, унос". Это – в музыкальном исполнении – небольшие замедления, ускорения темпа и метра).

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.

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 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 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 сохранены 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 обоим 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 категории нормы и нормализации.

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. 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.

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 — внедрения и поддержания культуры как метанормы, как образцов и типов культурных объектов и видов деятельности. Нормализация — подчинение норме (например, отношения), единству, уменьшение различия. Нормализоваться — стать нормальным, войти в норму.

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 в области воспитания, образования и обучения. Регулирование (здесь) — форма целенаправленных управляющих воздействий, ориентированных на развитие субъекта и на поддержание равновесия в субъекте посредством норм, правил, целей, связей и др.

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 норме сущего. 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 позывах (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 - мечь.

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. Подражание - основной механизм интериоризации нормы новым жителем Земли. Усваивая нормы языка, мышления, поведения, малый ребенок произвольно 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.

* * *

С категорией нормы созвучно понятие внимания как стрессовой категорией современной агогики.

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 конфликту 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 заикания, 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 удается 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 прилиwała 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 воспоминашь / Ношу в сердечной глубине, / Ее минутное вниманье / Отрадой долго было мне. / Твердил я стих обвороженный, / 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. " (*Двустешие*).

Один из героев Торнтон Уайлдера благодарит за критику любимую им девушку: "Ты заметила меня. Ты разбиралась во мне. Пусть ты отвергаешь 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 значится: "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 среди 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 мыслей. 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 неутолимой заботой о бессмертии чувств и сознания, о продолжении собственного участия в жизни оставшегося после него мира.

Человек и страшится судящего 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 равнодушное 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, осмрительного, предусмотрительного, умелого и даже умного.

Внимательный человек способен: предостерегать, предупреждать об опасности, указывать на опасность; сохранять в целости; 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 сознаваемой 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 показалась мне не дурна. . . Непонятная, непростительная ветренность. . ." (А. С. Пушкин. *Метель*).

Безрассудство, робость и нерешительность, небрежность, неосторожность чреваты 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 требованиям.

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 «ментально» 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 непроизвольное 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 Уэбб, 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 вникаемого, 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 серьезным 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 исток и тайна 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 шуточной 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 отличие 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 слепопроизвольным. Слепопроизвольное 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. Слепопроизвольное 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. " (*Человек*).

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 непонятым; 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 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.

* * *

Во всей своей сложности и внутренней противоречивости категория внимания дополнительно раскрывается с помощью категории амбивалентности.

Амбивалентность как категории агогики

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 вариабельным.

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 усиленного 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 полисемантны 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 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 — геронтагогика (греч. "агогика старого"), то общие принципы упорядочения человека как такового изучает

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

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. Миросозерцание 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 целей. " (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 самим 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 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 содргаемся 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 сродстве 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 учителю 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)

Обострение амбивалентности в экзистенциальных ситуациях. Долг и страсть. / Донья Уррака, инфанта кастильская. Скорбь тяжела вдвойне под кровом тайны темной. / Узнай, узнай, о том, как долго билась я, / Узнай, как борется доньяне честь моя. / Любовь – жестокий царь, ее всесильно иго: / Я мной даримого, я этого Родриго / Люблю. // Леонор, воспитательница инфанты. . . . Принцесса может ли, забыв свой сан и кровь, / К простому рыцарю восчувствовать любовь? / Инфанта. Я помню – и скорей всю кровь пролью из ран, Чем соглашусь забыть и запятнать мой сан. . . . Поняв, что мой покой сберечь я не сумела, Я уступила, то, чем овладеть не смела; Ему взамен Химену я даю, И я зажгла их страсть, чтоб угасить мою. Не удивляйся же, что сердцем леденя, Я с нетерпением хочу их гименя; С ним связан для меня покой грядущих дней; Живет надеждой страсть и гибнет вместе с ней. . . И все же я терплю неслыханную муку: Родриго дорог мне, пока не отдал руку. Я силюсь с ним порвать – и неохотно рву, И в тайной горести поэтому живу. . . . Я вижу, что душа раздвоена во мне: Высоко мужество, но сердце все в огне. // Инфанта. Не внемлют разуму и с ним не говорят, Когда в душе разлит такой прелестный яд. И если страждущим любезны их страданья, Они насильного не терпят врачеванья. // Дон Дьего. Блаженства полного никто вкусить не может: В счастливейшие дни нас что–нибудь тревожит; Всегда волнение каких–нибудь забот Довольству нашему дорогу перебьет. // Химена. Бывает обморок от боли и от счастья: Избыток радости так нестерпим подчас, Что, овладев душой, он изнуряет нас. (Пьер Корнель. Сид. Перевод М. Лозинского).

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.

"Сижу 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 какието 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).

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 сомнение, 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 породить 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 оттесняют 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, отведав одной неправды, которой радостно насладился. 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 заключает 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 приспосабливается 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).

Людям 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 уравновешивается 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 мальчиками 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, мальчики 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 Мертон (70-е гг. XX в.), известно, что амбивалентность в современном обществе является неизменным 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 зыбкости 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 неисчислимые 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 полднью у куста". И в каждом страннике убогом Я визнавать 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 двойного 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, суэта 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 содержится 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 всесокрушающую 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 улады 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).

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 неописуемый 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 совершится 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 неисчислимые 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, повиновения 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 — обездвиженной 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).

"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 Совести (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).

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 неизбывную 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).

* * *

В не меньшей степени, чем категория амбивалентности, роль объяснительного и конструктивного принципа в современной агогике играет принцип апперцепции.

Апперцепция как категория агогики

Наряду с категорией амбивалентности апперцепция занимает почетное место в системе категорий, которыми оперируют науки о воспитании. Отобразив фундаментальные, наиболее существенные связи и отношения всех объективных процессов воспитания и их познания, они тем самым приобретают статус объяснительного и конструктивного принципа: проясняют сущее и дают основания

для должного.

К истории категории апперцепции в науках о человеке

Содержательно, но без использования термина "апперцепция", эта категория присутствует уже у Сократа, Платона, Аристотеля и Фомы Аквинского.

Сократическое извлечение знания из содержания души, по существу, предполагает трансцендентальность и единство апперцепции.

У Платона она обретает название "припоминания". Мы не можем достичь позитивного результата познания, исходя из повседневного опыта. То, что обладает всеобщей ценностью, имеет своим источником не личностный, а надличностный опыт. Созерцание идей не зависит от опыта индивида и в происхождении, и в значимости.

Аристотель вносит в обсуждение истоков коллективного (научного) и индивидуального познания (научения и обучения) категорию времени: доопытное предшествует апостериорному во времени, или a priori есть изначальное, предшествующее, а posteriori же – последующее, более позднее формирование.

В структуре индивидуального опыта Аристотель обнаружил зависимость перцепций (восприятий, "впечатлений") от предшествующей системы образов, от предшествующего опыта ("первых впечатлений"). (См. : Круглов А. Н. Понятие априорного в Античности и Средних Веках <http://u-pereslavl. botik. ru/~thomas/issled/APRIORI. htm>; Круглов А. Н. Понятие трансцендентального (Античность – Средние Века – поздняя схоластика) <http://u-pereslavl. botik. ru/~thomas/issled/transc. htm>; Круглов А. Н. Трансцендентализм в философии. М. , 2000).

Фома отвергает возможность для нас познавать как посредством врожденных идей, так и нематериальных идей.

Фома исходит из факта, что человек обладает способностью познания, будь то чувственного, будь то интеллектуального, поначалу только в потенции, и для ее актуализации необходимо воздействие чувственно воспринимаемого (на чувство) и обучения (на интеллект). Это свидетельствует в пользу того, что интеллект не обладает врожденными идеями, а находится в потенции ко всем видам, иначе, если бы он обладал ими актуально, то это проявлялось бы в соответствующей этой форме действии (познания).

Классический пример из платоновского "Менона" не свидетельствует, согласно Фоме, о наличии врожденных идей, ведь упорядоченное вопрошание от общих самопонятных начал ведет к тому, что следует познать и таким образом порождается знание в душе ученика. Поэтому, когда платоновский мальчик–раб дает правильные ответы на вопросы Сократа, это случается не потому, что он обладал врожденными знаниями, но потому, что он получил их в процессе вопрошания. А в жанре вопрошания или поучения работает наставник, равным образом переходя от общих начал к заключениям, не имеет значения, – ведь и то и другое дает ученику знание о последующем на основании предыдущего. (Гейде М. М. , Бандуровский К. В. Структура интеллектуальной души в "Сумме теологии" Фомы Аквинского).

Но помимо движения от единичного к универсальному мы можем обнаружить и противоположное движение, если рассмотрим переход интеллекта от потенциального состояния к актуальному, через некое среднее состояние – несовершенную актуальность, в котором вещи воспринимаются смутно и спутано, в отличие от ясности и отчетливости продвинутого познания.

Но более универсальное мы познаем прежде менее универсального, и сходный процесс наблюдается даже при чувственном познании. Так, приближающийся издали предмет мы сначала различаем как живое существо, потом как человека, потом как Сократа или Платона. Так же и ребенок, по наблюдению Аристотеля,

сначала называет всех мужчин "папой", а затем научается различать между ними.

Фома делает вывод: "познание частного предшествует познанию универсального в той мере, в какой чувственное познание предшествует интеллектуальному, но и в чувствах и в интеллекте более общее предшествует менее общему". (Бандуровский К. В. Томистская теория познания).

Фрэнсис Бэкон вскрыл зависимость иллюзий, искаженных восприятий, суждений и выводов от неких трансцендентальных заблуждений, несомых коллективных бессознательным, массовым "сознанием". Бэкон назвал эти заблуждения "идолами".

"Идолы и ложные понятия, которые уже пленили человеческий разум и глубоко в нем укрепились, так владеют умом людей, что затрудняют вход истине, но, если даже вход ей будет дозволен и предоставлен, они снова преградят путь при самом обновлении наук и будут ему препятствовать, если только люди, предостереженные, не вооружатся против них, насколько возможно. "

Идолы рода, пещеры, площади и театра потому могущественно искажают познание, что они согласуются с желаниями и страстями. "А это порождает в науке желательное каждому. Человек скорее верит в истинность того, что предпочитает. Он отвергает трудное – потому что нет терпения продолжать исследование; трезвое – ибо оно неволит надежду; высшее в природе – из–за суеверия; свет опыта – из–за надменности и презрения к нему, чтобы не оказалось, что ум погружается в низменное и непрочное; парадоксы – из–за общепринятого мнения. Бесконечным числом способов, иногда незаметных, страсти пятнают и портят разум. "

"Идолы, которые навязываются разуму словами, бывают двух родов. Одни – имена несуществующих вещей (ведь подобно тому как бывают вещи, у которых нет имени, потому что их не замечают, так бывают и имена, за которыми нет вещей, ибо они выражают вымысел); другие – имена существующих вещей, но неясные, плохо определенные и необдуманно и необъективно отвлеченные от вещей. " (Фрэнсис Бэкон. Об истолковании природы и царстве человека. Перевод З. Е. Александровой).

Ссылаясь на древних и на Фрэнсиса Бэкона, Ян Амос Коменский настаивал на том, что понимание детьми окружающего их мира проистекает из "действительной перцепции самих вещей, а не их названий", а "правильно обнаруженные общие понятия дадут нам общие и прочные законы разумного обучения. . . " ("Новейший метод языков", X 5).

Как же происходит усвоение ребенком общих понятий, которые не проистекают из его опыта? – С помощью языка, знаковых систем, отвечает Коменский. Человеческое мышление в его развитых формах неотъемлемо от использования знаков того или иного рода ("Новейший метод языков", X 52).

Что касается эмпирически установленных закономерностей, то они включаются в систему законов при условии их обоснования теми же "общими понятиями". К ним же восходят в итоге и методы и правила.

Особенно ясно выражено требование учитывать закон, как мы его называем теперь, апперцепции в дидактическом принципе Коменского о движении учебного познания от известного к неизвестному.

Накопление опыта, значение предшествующего для постижения последующего содержится в сформулированной Коменским посылке о стадийном росте учащихся. Эта идея преломилась впоследствии и в различных теориях поэтапного становления и развития личности (Ж. Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др.), и в дидактических конструкциях (И. Г. Песталоцци, И. Г. Фихте, Ф. Фрёбель, М. Монтессори и др.).

С этой исходной посылкой согласуется требование Коменского отбирать в человеческой культуре то лучшее ее содержание, которое способно превентивным, "опережающим" образом облагораживать и совершенствовать человеческую природу ("Новейший метод языков", X 18; "Панпедия", III 29).

Эксплицитное формулирование этой тезы мы находим также в работах "Аналитическая дидактика", "О культуре природных дарований", "Выход из схоластических лабиринтов", "Панпедия". Воспринять, понять, познать – значит активно воспроизвести принцип и суть построения, структуры, устройства вещи, т. е. воссоздать ее и тем самым получить адекватный образ мира. Развивая эту идею о природе познания, Коменский с гениальной убедительностью демонстрирует "орудийно"-активное действие как предпосылку и сущность познавательного акта ("Новейший метод языков". X 8).

Другая сторона апперцепции – рефлексия самого себя как мыслящего, познающего человека – просматривается в послышке Коменского об осознанном поведении во всех областях, сферах и проявлениях человеческой деятельности. В сознании себя заключена сущность свободы воли: свобода – одной сущности с волей, ведь воля перестает быть волей, если воление недобровольно; воля есть способность разумной души обращаться к вещам, в которых наш разум увидел добро, и отвращаться от зла. Поэтому обучать возможно настолько, насколько удастся "все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению)" ("Панпедия", IV 13), т. е. по закону, который воля сама себе сознательно (разумно) выбирает. Эти положения в следующем за Коменским веке подробно разработал И. Кант и в своей этике и в своей педагогике.

Дэвид Юм показал, что в филогенезе все понятия, без исключения, суть продукты опыта. А в онтогенезе происходит передача уже готовых связей по механизму внушения, что подкрепляется (или не подкрепляется) личным опытом.

Среди всех философов английско-французского просвещения Дэвид Юм – единственный, мысливший последовательно исторически, поскольку он понял, что над жизнью людей и их образом мыслей господствуют не основоположения и теории, а привычки.

Апперцепция есть испытанное, привычное, некритически усвоенное, внушенное – в личности и в человеческой истории. Факт апперцепции отрицает теорию общественного договора и, стало быть, социальной революции как пути к совершенствованию мира.

В наших дедах и прадедах мы обнаруживаем как бы некоторое историческое предсуществование, и прекрасно сказал Сократ: он должен повиноваться законам своего отечества, ибо уже в своих предках он как бы предсуществовал как гражданин Афин. Юм метко судит: "Если бы одно поколение людей разом сходило со сцены, а другое вступало на нее взамен первого, как это бывает у шелковичных червей и мотыльков, то новое племя могло бы, если бы оно имело для этого достаточно ума – что невозможно, – общим согласием ввести новую форму государства, не обращая внимания на законы и обычаи, имевшие силу у предков. Но так как человеческое племя находится в постоянном течении, ежечасно один покидает мир, а другой в него вступает, то для устойчивости управления необходимо, чтобы новое поколение прилаживалось к уже введенному устройству и точно следовало по пути, проложенному его отцами, которые сами шли по следам своих отцов. Конечно, определенные нововведения необходимо должны иметь место в каждом человеческом учреждении, и это счастье, когда просвещенный гений века направляет их на сторону разума, свободы и справедливости. Но никакое отдельное лицо не имеет права на насильственные нововведения; даже когда их осуществляет законодательная власть, они опасны и, во всяком случае, от них нужно ожидать больше вреда, чем пользы".

Иными словами, есть апперцепции, которые не воспитывают людей, а развращают их. (См. : Фишер К. Фрэнсис Бэкон Веруламский: реальная философия и ее эпоха. М. : Издательство АСТ, 2003. 541с. С. 217–536).

Юмовскую критику разума развил Готфрид Вильгельм Лейбниц, который формулу сенсуализма – "Нет ничего в разуме, чего прежде не было бы в чувствах" – дополнял словами: "кроме самого разума".

Лейбниц различал перцепцию и апперцепцию, понимая под первой представленность какого-либо содержания, а под второй – его осознание, включающее внимание и активную работу памяти.

Различая восприятие (перцепцию) и сознание или – с учетом его рефлексивной направленности на субъект – самосознание (апперцепцию) и доказывая, что человеческая душа всегда обладает незаметными восприятиями и только иногда – сознанием, возникающим в результате их синтеза, Лейбниц проводил различие между физическим, или реальным, и моральным, или личным, тождеством индивида.

В то время как первое обнаруживается, по мнению Лейбница, в актах сознания либо самосознания, но образуется благодаря перманентной связи малых восприятий, обеспечивающих уникальность каждой личности и объясняющих гармонию души и тела, последнее доказывается именно апперцепцией. Однако самосознание не является единственным способом образования личного тождества, и немаловажную роль здесь играют другие факторы, например, единодушные свидетельства сторонних наблюдателей.

Излюбленным выражением "настоящее чревато будущим" Лейбниц иллюстрировал свою концепцию временного континуума, делавшей акцент на абсолютной обусловленности будущих состояний субстанции ее прошлыми состояниями.

"Животные имеют души, но главное их отличие от нашей души состоит в том, что они не знают, что они такое и что они делают, и, следовательно, не обладая способностью размышления, они не в состоянии открывать всеобщие и необходимые истины. Из-за отсутствия же способности размышлять о самих себе они не имеют нравственного характера. Но разумная душа, знающая, что она такое, и могущая сказать "я" (а это слово говорит очень многое), сохраняет свое существование, остается одной и той же в нравственном смысле и составляет тождественную личность. ". . .

"Таким образом, следует делать различие между восприятием – перцепцией, которое есть внутреннее состояние монады, воспроизводящее внешние вещи, и апперцепцией – сознанием, или рефлексивным познанием этого внутреннего состояния, каковое дано не всем душам, да и у одной и той же души бывает не всегда. " (Лейбниц Г. В. Сочинения в четырех томах: Т. I / Ред. и сост. , авт. вступит, статьи и примеч. В. В. Соколов; перевод Я. М. Боровского и др. – М. : Мысль, 1982. – 636 с. – (Филос. наследие. Т. 85). – С. 158–159, 404–405).

Итак, Лейбниц вводит понятие апперцепции как самосознания познания.

Процесс познания, по Лейбницу, невозможен без рефлексии, самопознания, без сознательного самоуглубления субъекта в свою внутреннюю познавательную деятельность. "Думать о каком-нибудь цвете и сознавать, что думаешь о нем, – говорит философ, – две совершенно различные мысли, точно так же, как сам цвет отличается от меня, думающего о нем". Рефлексивное самоуглубление субъекта философ определил латинским термином апперцепция (apperceptio). Более простое состояние человеческого духа, не сопровождаемое рефлексией, он называл другим латинским словом – перцепция (perceptio), т. е. восприятие (и одновременно представление), соответствующее ощущению и чувству и присущее не только человеку.

Апперцепция представляет собой наибольшую ценность для познания, но она далеко не всегда присуща человеку. Апперцепция характеризует активность человеческого сознания, достигающего вершин познавательной деятельности.

Лейбниц подчеркивал, что вся сфера сознания отнюдь не может быть сведена к апперцепции, к самосознанию.

Хотя по содержанию это самая интенсивная форма сознания, по объему это скорее его меньшая часть. Большую же часть сознания составляют так называемые малые перцепции, "малые", незначительные, восприятия, характеризующие латентное, бессознательное состояние человеческой психики. Особенно очевидным образом они проявляются, например, во время сна, хотя и не только в этом состоянии сознания.

Вместе с тем человеческое сознание – целостная система, элементы которой взаимодействуют друг с другом. При этом предельная активность апперцепции составляет сердцевину и цель такого взаимодействия. Все низшие проявления сознания должны получать свое обоснование с этих телеологических позиций через высшие его формы. (В. В. Соколов. Философский синтез Готфрида Лейбница / Лейбниц Г. –В. Сочинения в четырех томах: Т. I / Ред. и сост. , авт. вступит, статьи и примеч. В. В. Соколов; перевод Я. М. Боровского и др. – М. : Мысль, 1982. – 636 с. – С. 29).

Лейбницевская апперцепция означает акт понимания того , что человек обладает представлением об объекте, на котором сосредоточено его внимание и которое находится в связи с суммой представлений, предшествующих данному представлению, и с его душой в целом. Благодаря вниманию человек воспринимает объект как не-Я и в то же время в отношении к Я. Осознание себя самосознающим включает в себя действие воли.

Дух не может быть лишен всякого восприятия своего прошлого существования. У него остаются впечатления от всего, что с ним некогда случилось, и он обладает даже предчувствием всего, что с ним может случиться, но чувствования эти чаще всего слишком слабы, чтобы их можно было отличать и сознавать, хотя когда–нибудь они, может быть, и разовьются. Это продолжение и эта связь восприятий образуют реально того же самого индивида; но апперцепции (т. е. осознание нами прошлых восприятий) доказывают еще моральное тождество и обнаруживают реальное тождество. (Лейбниц Г. В. Сочинения в 4–х т. Т. 2 / Ред. , авт. вступ. статьи и примеч. И. С. Нарский. – М. : Мысль, 1983. – 686 с.).

Вот интересная запись Лейбница в философском дневнике от 15 апреля 1676 г. , т. е. еще до того, как оформилось учение Лейбница о монадах. "В нашем уме, – пишет Лейбниц, – есть восприятие или чувство самого себя, как некоторой известной особого рода вещи. . . . Каждый раз по желанию мы узнаем, что мы воспринимаем свои мысли, т. е. что мы думали немного раньше. Значит, интеллектуальная память заключается не в том, что такое мы воспринимали, но что мы воспринимали, что мы те, которые воспринимали, и это есть то, что мы обычно называем "то же". Эта способность в нас независима от внешних вещей. . . "

Личностью может быть только существо, имеющее свой внутренний мир в противоположность к миру внешнему, которому этот внутренний мир дан в его внутреннем аспекте, – существо, способное познавать, чувствовать, любить, ненавидеть, иметь склонности, желать и действовать. "Выражаясь языком Лейбница, можно сказать: условием личности является апперцепция. " (Гартман Н. Этика. СПб. : Владимир Даль, 2002. –708 с.)

Иммануил Кант развивает лейбницевское толкование апперцепции как "сознания самого себя", "представления о Я", но существенно углубляет, перерабатывая его.

Учение об апперцепции, играющее ключевую роль в "коперниковском перевороте", произведенным Кантом в психологии восприятия, созерцания, сознания, понимания, познания в целом, подробно освещено в его "Критике чистого разума" и пересказано в его "Антропологии с прагматической точки зрения".

Во втором прижизненном издании "Критики чистого разума" читаем:

"Должно быть возможно, чтобы [суждение] я мыслю сопровождало все мои представления; в противном случае во мне представлялось бы нечто такое, что вовсе нельзя было бы мыслить, иными словами, представление или было бы невозможно, или по крайней мере для меня оно было бы ничем. Представление, которое может быть дано до всякого мышления, называется созерцанием. Все многообразное в созерцании имеет, следовательно, необходимое отношение к [суждению] я мыслю в том самом субъекте, в котором это многообразное находится. Но это представление есть акт спонтанности, т. е. оно не может рассматриваться как принадлежащее чувственности. Я называю его чистой апперцепцией, чтобы отличить его от эмпирической апперцепции; оно есть самосознание, порождающее представление я мыслю, которое должно иметь возможность сопровождать все остальные представления и быть одним и тем же во всяком сознании; следовательно, это самосознание не может сопровождаться никаким иным [представлением], и потому я называю его также первоначальной апперцепцией. Единство его я называю также трансцендентальным единством самосознания, чтобы обозначить возможность априорного познания на основе этого единства. В самом деле, многообразные представления, данные в некотором созерцании, не были бы все вместе моими представлениями, если бы они не принадлежали все вместе одному самосознанию; иными словами, как мои представления (хотя бы я их и не сознавал таковыми), они все же необходимо должны сообразоваться с условием, единственно при котором они могут находиться вместе в одном общем самосознании, так как в противном случае они не все принадлежали бы мне. Из этой первоначальной связи можно сделать много выводов.

Во-первых, это всеобщее тождество апперцепции данного в созерцании многообразного заключает в себе синтез представлений и возможно только благодаря осознанию этого синтеза. В самом деле, эмпирическое сознание, сопровождающее различные представления, само по себе разрозненно и не имеет отношения к тождеству субъекта. Следовательно, это отношение еще не возникает оттого, что я сопровождаю всякое представление сознанием, а достигается тем, что я присоединяю одно представление к другому и сознаю их синтез. Итак, лишь благодаря тому, что я могу связать многообразное [содержание] данных представлений в одном сознании, имеется возможность того, чтобы я представлял себе тождество сознания в самих этих представлениях; иными словами, аналитическое единство апперцепции возможно, только если предположить наличие некоторого синтетического единства апперцепции". (Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. М. : Мысль, 1994. С. 100-101).

Эрнст Мах разъясняет, что если один человек видит синее, а другой – шар, то отсюда не может еще получиться суждения: этот шар – синий. Недостаёт для этого "синтетического единства апперцепции" (Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 456 с.).

Кант продолжает: "Аналитическое единство сознания присуще всем общим понятиям, как таковым; например, если я мыслю красное вообще, то этим я представляю себе свойство, которое (как признак) может в чем-то оказаться или может быть связано с другими представлениями; следовательно, я могу себе представить аналитическое единство только в силу мыслимого раньше возможного синтетического единства. Представление, которое должно мыслиться как общее различным [другим представлениям], рассматривается как принадлежащее таким представлениям, которые кроме него заключают в себе еще нечто иное; следовательно, оно должно мыслиться в синтетическом единстве с другими (хотя бы только возможными) представлениями раньше, чем я мог бы в нем мыслить аналитическое единство сознания, делающее его *conceptus communis*. Таким образом, синтетическое единство апперцепции есть высший пункт, с которым

следует связывать все применение рассудка, даже всю логику и вслед за ней трансцендентальную философию; более, того, эта способность и есть сам рассудок.

Вот почему мысль, что все представления, данные в созерцании, в совокупности принадлежат мне, означает, что я соединяю их в одном самосознании или по крайней мере могу соединить их в нем, и хотя сама эта мысль еще не есть осознание синтеза представлений, тем не менее она предполагает возможность его; иными словами, только в силу того, что я могу постичь многообразное [содержание] представлений в одном сознании, я называю все их моими представлениями; в противном случае я имел бы столь же пестрое разнообразное Я (Selbst), сколько у меня есть сознаваемых мной представлений. Итак, синтетическое единство многообразного [содержания] созерцаний как данное а priori есть основание тождества самой апперцепции, которая а priori предшествует всему моему определенному мышлению. Однако не предмет заключает в себе связь, которую можно заимствовать из него путем восприятия, только благодаря чему она может быть усмотрена рассудком, а сама связь есть функция рассудка, и сам рассудок есть не что иное, как способность а priori связывать и подводить многообразное [содержание] данных представлений под единство апперцепции. Этот принцип есть высшее основоположение во всем человеческом знании. (Там же, с. 101).

"Трансцендентальное единство апперцепции есть то единство, благодаря которому все данное в созерцании многообразное объединяется в понятие об объекте. Поэтому оно называется объективным, и его следует отличать от субъективного единства сознания, представляющего собой определение внутреннего чувства, посредством которого упомянутое многообразное в созерцании эмпирически дается для такой связи. Могу ли я эмпирически сознавать многообразное как одновременно существующее или последовательное – это зависит от обстоятельств или эмпирических условий. Поэтому эмпирическое единство сознания посредством ассоциации представлений само есть явление и совершенно случайно. Чистая же форма созерцания во времени, просто как созерцание вообще, содержащее в себе данное многообразное, подчинена первоначальному единству сознания только потому, что многообразное в созерцании необходимо относится к одному и тому же я мыслю; следовательно, она подчинена первоначальному единству сознания посредством чистого синтеза рассудка, а priori лежащего в основе эмпирического синтеза. Только это первоначальное единство имеет объективную значимость, между тем как эмпирическое единство апперцепции, которого мы здесь не рассматриваем и которое к тому же представляет собой лишь нечто производное от первого единства при данных конкретных условиях, имеет лишь субъективную значимость. Один соединяет представление о том или ином слове с одной вещью, а другой - с другой; при этом единство сознания в том, что имеет эмпирический характер, не необходимо и не имеет всеобщей значимости в отношении того, что дано." (Там же, с. 104).

Итак, предмет познания дается в опыте. Наше сознание схватывает элементы этого предмета, вновь воспроизводит их и узнает посредством синтеза. Восприятие – воображение – апперцепция – вот путь познания.

Иоганн Готлиб Фихте, Старший. В отличие от Канта, у Фихте в акте самосознания Я, созерцая, одновременно и порождает созерцаемое; этот акт и есть интеллектуальная интуиция, непосредственное знание того, что я действую, и того, что за действие я совершаю. Из идеи трансцендентального единства апперцепции Фихте выстраивает всю систему своей философии, первым основоположением которой и станет тезис: "Я полагает первоначально свое собственное бытие" или "Я полагает Я". Кант резко выступил против этого положения Фихте, совершенно недвусмысленно разъясняя недопустимость использования понятия трансцендентальное единство апперцепции в таких целях.

"Автономия воли, согласно которой она сама дает себе закон, из кантовского принципа практического разума превращается у Фихте в первое основоположение всей системы, – в понятие дела-действия. Это превращение хорошо разъясняет Шеллинг. Ставя вопрос о том, какой именно принцип оказывается связующим звеном между теоретической и практической философией, он отвечает: "Этим принципом является автономия, которую обычно кладут в основу одной практической философии, но, будучи рассмотрена как принцип всей философии в целом, она в ее последовательном развитии есть трансцендентальный идеализм". (П. П. Гайденко. История новейшей европейской философии в ее связи с наукой / [http://www. filosofer. net/3/1/1. php](http://www.filosof.net/3/1/1.php)).

Иоганн Генрих Песталоцци, во многом следовавший Лейбницу, Канту и Фихте, положил категорию созерцания в основу своего «элементарного образования», т. е. образования с помощью «элементов» – исходных, отправных моментов человеческого познания, обладающих конструктивной и формирующей силой.

Созерцание в трактовке И. Г. Песталоцци близко к кантовскому пониманию апперцепции. Сами по себе восприятия не могут дать понятий сущности, причины и т. п. , а без этих понятий нет и самого восприятия чувственных данных. Только создавая идею о себе, о своем действии, человек создает и правильную мысль о форме самого предмета. Созерцания – необходимый момент творчества; созерцание соединяется с понятием, с деятельностью продуктивной способности воображения.

У Песталоцци познание начинается не с созерцания единичных вещей, чувственные копии которых потом якобы «превращаются» в «общие представления». Непосредственное, чувственное знание не может дать и никогда не дает понятия треугольника вообще, и Песталоцци сам подводит юный ум к простейшей геометрической фигуре, чтобы тот, открыв факт ее «простоты» и способ ее получения, мог конструировать из нее более сложные фигуры и мог находить вокруг себя в различных предметах как эту форму, так и комбинации на ее основе. Умение видеть, усматривать, понимать – великое искусство, которому педагог учил долго и тщательно, а не начинал с него как с чего-то сложившегося, имеющегося в готовом виде.

Песталоцци требовал, чтобы «элементы учения о величине предшествовали конкретным вычислениям или по меньшей мере изучались параллельно». Найденные им «простейшие составные части человеческого знания», глубоко запечатленные в сознании детей существеннейшие формы всех предметов раскрывали резервы умственного развития, оказывались прямым путем к умственной самостоятельности. Песталоцци нацеливал учащихся на прослеживание объективных связей всеобщего и единичного, на отождествление, распознавание различного в едином, на понимание целостности конкретного и лишь внутри этого целого – на раскрытие особенностей и взаимосвязей единичных предметов. Тем самым наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, складывающееся у детей стихийно в ходе их труда и всей жизнедеятельности, поднималось до теоретического.

Одно из важнейших развивающих свойств «элементов» – их «продуктивность». П. Ф. Каптерев характеризовал «элементы» Песталоцци как «простейшие первые положения в каждом учебном предмете, из которых вытекают в стройной логической последовательности все остальные». Педагог искал «элементы» в области не только познания, но и труда, и нравственности. В любом физическом, в частности трудовому движению он различал «простейшие»: ударить, кинуть и т. д. На их основе он создавал «азбуку» умений, подобную «азбуке» созерцания.

Наряду с умственным созерцанием И. Г. Песталоцци признавал и нравственное – самонаблюдение и самооценку чувств, которые потом уже, когда они разовьются, он

связывал со словом, с их наименованием. «Элементами» нравственного созерцания у него выступают чувства гармонии, упорядоченности, красоты и покоя.

Созерцание распространяется Песталоцци на самого учащегося, поэтому оно превращается в рефлексию – осознание своих познавательных, трудовых, нравственных действий. Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Открыв искусство управлять рефлексией, И. Г. Песталоцци нашел чрезвычайно действенные способы творческого воспитания. Благодаря этому его развивающее обучение стало профилактикой автоматичности, инерционности мышления и поведения.

Песталоцци требует внушить ребенку склонность и способность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких и адекватных понятий. Показателем образованности выступает у него способность к сознательно-волевому регулированию «поток» ощущений, смутных представлений и неясных идей. «Самое важное в воспитании – это научить детей владеть своими чувствами и внедрить в их души способность безошибочно постигать истину».

Георг Вильгельм Фридрих Гегель считал учение Канта об апперцепции "одним из самых глубоких и самых правильных взглядов, имеющихся в «Критике чистого разума».

"Это взгляд, согласно которому единство, составляющее сущность понятия, есть первоначально-синтетическое единство апперцепции, единство «я мыслю» (des: Ich denke), или самосознания. - Это положение составляет так называемую трансцендентальную дедукцию категорий; но эта дедукция издавна считалась одной из самых трудных частей кантовской философии, - пожалуй, только по той причине, что она требует возвыситься над простым представлением об отношении, в котором Я и рассудок или понятия находятся к вещи и ее свойствам или акциденциям, и перейти к мысли. - Объект, говорит Кант («Критика чистого разума», стр. 137, 2-е изд.), есть то, в понятии чего объединено многообразное охватываемое данным созерцанием. А всякое объединение представлений требует единства сознания в их синтезе. Следовательно, это единство сознания есть то, что одно только и составляет отношение представлений к предмету, стало быть, их объективную значимость, и то, на чем основывается сама возможность рассудка. От этого единства Кант отличает субъективное единство сознания, единство представления, [а именно]: сознаю ли я многообразное как одновременное или как последовательное, что, как полагает он, зависит от эмпирических условий. Принципы же объективного определения представлений должны быть [по Канту] выведены единственно лишь из основоположения трансцендентального единства апперцепции. Категории, которые суть эти объективные определения, определяют многообразное [содержание] данных представлений таким образом, что оно приводится к единству сознания. - Согласно этому взгляду, единство понятия есть то, благодаря чему нечто есть не просто определение чувства, созерцание или просто представление, а объект, каковое объективное единство есть единство Я с самим собой. - Постигание того или иного предмета состоит в самом деле единственно лишь в том, что Я делает его своим, проникает его и придает ему свою собственную форму, т. е. всеобщность, которая есть непосредственно определенность, или определенность, которая есть непосредственно всеобщность. (Г. В. Ф. Гегель. Наука логики. - Спб. , - 1997 / http://www.koob.ru/georg_wilhelm_friedrich_hegel/science_of_logic)

Для судеб педантропологии и педагогики оказался весьма значимым тот поворот в трактовке апперцепции, который произвел психолог и педагог Иоганн Фридрих Герbart.

Идея трансцендентальной апперцепции была использована Гербартом, превратившем ее в понятие апперцептивной массы. Однако, в отличие от кантовского понимания, апперцептивная масса Гербарта могла быть сформирована в процессе воспитания.

По Гербарту, апперцепция есть процесс, благодаря которому систематизируется совокупность или "масса" представлений либо путем прибавления новых элементов, либо путем внутренней работы чувства и мысли. Герbart тем самым подчеркивает зависимость новых впечатлений от предшествующего опыта. В частности, чтобы учителю ввести новые понятия, ему следует изучить историю умственной жизни, структуру и содержание уже имеющихся у ученика понятий. Усвоению новых представлений на основе имеющегося у учащихся предшествующего опыта (апперцепцию) Герbart придавал большое значение в процессе обучения и тесно связывал с ней интерес и внимание.

"Апперцептивная масса" и есть индивидуальный опыт человека. Апперцептивная масса формируется в процессе жизни, а потому зависит от способов воспитания и обучения, выбранных взрослым. В начале жизни содержание апперцептивной массы определяется внешними воздействиями, впоследствии она сама уже определяет особенности восприятия окружающего мира, свойственные данному человеку. Поэтому разные люди по-разному воспринимают одни и те же ситуации. (См. : М. Г. Ярошевский. История психологии от античности до середины XX в. М. , 1996).

Вся умственная жизнь человека зависит, по Гербарту, от первоначальных представлений, усиленных опытом, общением, воспитанием. Так, понимание обуславливается взаимоотношением представлений. Человек понимает, когда предмет или слово вызывает в его сознании известный круг представлений. Если же в ответ на них не возникает никаких представлений, они остаются непонятными.

Воздействуя на представления ребенка, педагог рассчитывает оказать тем самым влияние на формирование его сознания, чувств, воли. Из этого у Гербарта следовало, что правильно поставленное обучение имеет воспитывающий характер.

Введенное Гербартом понятия ассоциации и апперцепции сохранились в современной психологии, более того, они сыграли выдающуюся роль в разработке проективных методов апперцепционных тестов.

Вильгельм Макс Вундт. Понятие апперцепции занимало центральное место в психологии Вундта. По Вундту, непосредственный опыт человека включает в себя ощущения, чувства, волевые акты и представления, а также механизм апперцепции, или сознательного восприятия. Апперцепция — это особая внутренняя сила, локализованная в лобных долях головного мозга.

Вундт выделял два уровня сознания: перцептивный и апперцептивный, которым соответствовали два типа "объединения элементов": ассоциативный и апперцептивный. Второй тип есть не что иное, как творческий синтез. Продолжение исследований в этой области привело к появлению гештальтпсихологии.

Адекватное изучение апперцепции должно производиться в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурой, духовной жизнью и языком.

В книге "Основоположения физиологической психологии" В. Вундт показал, что трансляция информации от органа чувств в мозг соответствует функции вхождения ее в поле сознания. Происходит "примысливание" себя, введение информации в сферу внимания, интеллекта и (или) действия, воли. Это и есть функции апперцепции и содержание апперцепции.

Вундтовский термин "апперцепция" означает также отчетливое представление как результат внимательного рассмотрения объекта. Характерный признак апперцепции состоит, по Вундту, в напряжении внимания. Вундт различает два вида апперцепции: пассивную, при которой новое содержание схватывается вниманием мгновенно и без предварительной эмоциональной установки, и активную, когда восприятие

предваряется чувством ожидания, а внимание направляется на новое содержание еще до его появления. Это особенно важно для обучения.

Итак, Вундт называл апперцепцией активное познание, исходящее из активных установок и воли человека. Эти процессы активного отвлеченного познания выходят за пределы чувственного опыта (трансцендируют), их можно описывать, но объяснять их нельзя потому, что в них проявляются основные априорные категории человеческого духа. (См. : Лурия А. Р. Язык и сознание. Изд-во Моск. ун-та, 1979).

В "Описательной психологии" Вильгельм Дильтей (1894, рус пер. : СПб. : "Алетейя", 1996. 160 с.) апперцепция понимается как прижизненно накопленный опыт человека и ставится в самый центр его жизни. Законченная полноценная индивидуальность для Дильтея есть результат человеческого развития, которое психология видит в господстве приобретенной душевной связи, определяющей все действия и даже помыслы. Трансцендентальная философия отыскивала условия для внутренней формы личности. Одно из условий этой синтетической способности в нас заключается прежде всего в формуле единства сознания. Но трансцендентальная философия копает глубже.

Ее необычайное могущество в европейском мышлении покоится на том, что ее формулы *in abstracto* противопоставляли синтетическое, спонтанно оформливающее, трансцендентальный синтез апперцепции, эмпирическому душевному агрегату, который создает непостижимость характера, гения и героя.

"Недочетом ее было лишь то, что она сначала абстрактно отыскивала поступательное и творческое в интеллектуальных процессах, а затем, совершенно отдельно от последних, расчленяла другие стороны человеческой природы. В противоположность этому мы исходим от структурной связи. Эта связь и выявляет целесообразность во внутренней форме жизни. Этот образ душевной жизни, осуществляющийся в течение ее нормального развития и представляющий собой развитие ее первоначальной структуры, исполнен теми же чертами внутренней целесообразности, что и простейшее проявление этой структуры. Это означает только, что то отношение, в котором импульсы возбуждаются впечатлениями, в котором ценность их переживается в чувствах, в котором совершается приспособление к ним внешнего мира, – что это отношение, которое мы в действии его на чувство и импульсы обозначаем словом целесообразность, достигает в период жизненной зрелости высшего возможного для него в данной индивидуальной жизни завершения. Ибо наиболее единящее оформление допускает наибольшее развитие целесообразно действующей силы в индивиде, причем это единство тем ценнее для самосохранения и чувства жизни, чем тоньше та дифференциация и чем выше тот рост отдельных структур, которые составляют материал этого высшего единения. "

Уильям (Вильям) Джеймс (Джемс) применял понятие апперцепции при разработке педагогической психологии, сыгравшей выдающуюся роль также и в педологии, и в психологическом тестировании.

Рассматривая учение Канта о трансцендентальной апперцепции в работе "Многообразие религиозного опыта" (рус. пер. В. Г. Малахеевой-Мирович и М. В. Шик. М. : Русская Школа, 1910), Джеймс разъяснял, что под этим термином Кант подразумевает тот факт, что всякий мыслимый объект сопровождается (потенциально или актуально) сознанием того, что наше Я его мыслит.

Совокупность явлений, болезненных или нормальных, в связи с которыми должен изучаться религиозный опыт для более совершенного его понимания, составляет то, что на педагогическом языке обозначают термином "апперцептивная масса". Под "апперцептивной массой" подразумевается характер человека вместе с его привычками, основным запасом идей, всем прежним опытом и данным настроением, иначе говоря – вся сумма психологических условий, от которой зависит, какие

именно образы возбудит в человеке тот или другой факт в каждый данный момент.

"Мир – это арена, где за одними вещами следуют другие, которые исправляют и дополняют предыдущие. Воспринимаемые нами извне идеи или ощущения апперципируют при посредстве массы идей, уже имеющихся предварительно в сознании. Очевидно, что с такой точки зрения процесс, описанный нами в качестве восприятия, есть процесс апперцептивный. Таково всякое узнавание, классифицирование, наименование объектов опыта. Сверх непосредственных восприятий все дальнейшие наши психические процессы по поводу восприятий суть также апперцептивные процессы.

Легко видеть, что данный объект опыта вызовет в нас то или другое представление в зависимости от обладаемых нами в данную минуту «психостатических условий» (выражение Льюиса), иначе говоря, от нашего характера, привычек, памяти, воспитания, предшествующего опыта и настроения в данную минуту — словом, от всей нашей природы и психического склада.

Немногие из нас могут с легкостью образовывать новые рубрики и подводить под них новые впечатления опыта. Большинство все более и более поработаются привычным запасом концептов и все более и более теряют способность ассимилировать новые впечатления в непривычных комбинациях.

Рутинное привычного мышления составляет для каждого из нас в известный момент жизни предел «его же не преjdeши». Явления, идущие вразрез с установившимся, привычным способом апперцепции, просто-напросто не принимаются в расчет — игнорируются нами; или в тех случаях, когда мы вынуждены признать их существование, через сутки признанные нами факты снова как бы исчезают для нас, и малейшие следы неассимилированных фактов совершенно улетучиваются из нашего сознания. В сущности гениальность заключается почти только в способности воспринимать объекты не совсем обычным, не рутинным путем. "

В своей "Психологии" (рус. пер. под ред. Л. Л. Петровской; отв. ред. М. Г. Ярошевский. Москва: Педагогика, 1991) Уильям Джеймс подробно показывает, что произвольное внимание – всегда апперцептивное.

"Мы делаем сознательные усилия, чтобы направить наше внимание на известный объект только в том случае, если он связан лишь косвенно с каким-нибудь нашим интересом. Но чувственный и интеллектуальный виды внимания оба могут быть и произвольными, и произвольными. При произвольном внимании, направленном прямо на какой-нибудь объект восприятия, стимулом служит или значительная интенсивность, объем и внезапность ощущения, или стимул является инстинктивным, т. е. представляет такое восприятие, которое скорее благодаря своей природе, чем силе, воздействует на какое-нибудь прирожденное стремление и поэтому приобретает непосредственную привлекательность. В главе «Инстинкт» мы увидим, как эти стимулы различаются у животных и каково большинство их у человека: странные предметы, движущиеся вещи, дикие животные, блестящие, красивые, металлические вещи, слова, удары, кровь и т. д.

Внимание может быть непосредственным или опосредствованным; непосредственным — в том случае, когда объект внимания интересен сам по себе, опосредствованным — когда объект внимания лишь путем ассоциации связан с непосредственно интересующим меня предметом.

Опосредствованное внимание по-другому называют апперцептивным.

Джеймс замечает, что апперципирующая масса рассматривается немецкими психологами как активный фактор, апперципируемое ощущение — как пассивный, подвергающийся обыкновенно модификации со стороны первого фактора. Наше познание слагается из взаимодействия того и другого факторов, но, согласно замечанию Штейнталя («Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft»), апперципирующая масса сама нередко видоизменяется под

влиянием ощущения.

Вот что он говорит по этому поводу: «Хотя апперципирующая масса более сильный фактор в познании, однако можно также встретить и такие процессы апперцепции, где новое впечатление значительно видоизменяет или обогащает апперципирующую группу идей. Ребенок, никогда не видавший никаких столов, кроме четырехугольных, видит в первый раз круглый стол — и его апперципирующая масса («стол») тотчас обогатилась. К его прежним сведениям о столе присоединяется новая черта: столы не должны быть непременно четырехугольными — они могут быть круглыми. В истории науки нередко случалось, что известное открытие, будучи раз апперципировано, т. е. поставлено в связь со всей системой нашего знания, модифицировало всю систему. Впрочем, принципиально мы должны придерживаться следующего правила: хотя оба фактора познания могут быть и активны, и пассивны, преобладающая активная роль принадлежит апперципирующей массе».

Эдмунд Гуссерль. В трансцендентальной апперцепции Гуссерля проступает подлинный смысл знаменитой феноменологической редукции, — считает Морис Мерло-Понти. Задача наук о человеке — реконструировать апперцепции, пронизывающие единство фундаментальных восприятий всех людей, о каковых ученый должен судить исходя из их результата.

Мир есть именно то, что мы себе представляем, в силу того, что мир един и все мы — единый свет и причастны к единому, не разделяя его между собой.

"В той мере, в какой я есть апперцепция, иначе говоря, в той мере, в какой нечто имеет смысл для меня, я не есть ни здесь, ни там, ни Пьер, ни Поль, я ничем не отличаюсь от какой-то «другой» апперцепции, поскольку все мы суть непосредственные присутствия в мире, а мир этот, будучи системой истин, по определению един. (См. : Мерло-Понти Морис. Феноменология восприятия. Перевод с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина, Санкт-Петербург, 1999).

Феноменологическая археология, — писал Гуссерль, — это исследование Я и субъективного в их подлинности, раскрытие сокровенной конститутивной конструкции апперцептивной деятельности, результаты которой предстают перед нами в качестве опытного мира. . . Как в обычной археологии: реконструкция. (Эдмунд Гуссерль. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии, кн. 1. М. : ДИК, 1999).

Любое конкретное действие сознания, направленное на осознание действительности, всегда исходит из "глухой скрытой атмосферы основополагающих ценностей, из того жизненного горизонта, в котором Я по своему желанию может реактивировать свои старые переживания, осознанно достичь апперцептивного прояснения и превратить их тем самым в созерцание". (Бабушкин В. У. Феноменологическая философия науки: критический анализ / Ответственный редактор Б. Т. Григорьян. М. : Наука, 1985).

"Каждая апперцепция, в которой мы с одного взгляда воспринимаем и, фиксируя свое внимание, схватываем заранее данные предметы (к примеру, заранее данный повседневный мир), каждая апперцепция, в которой мы сразу же понимаем их смысл вместе с его горизонтами, интенционально отсылает нас к некому первичному учредительному акту, когда был впервые конституирован предмет, обладающий подобным смыслом. Даже неизвестные нам вещи этого мира, вообще говоря, известны в том, что касается их типа. Мы уже видели прежде нечто подобное, хотя и не именно эту, находящуюся здесь вещь.

Таким образом, любой повседневный опыт скрывает в своем антиципирующем восприятии предмета, как обладающего подобным смыслом, основанный на аналогии перенос изначально учрежденного предметного смысла на новый случай. В какой мере наличествует предданность, в такой осуществляется и перенос,

причем впоследствии тот компонент смысла, действительная новизна которого будет удостоверена в дальнейшем опыте, вновь может исполнять учредительную функцию и фундировать некую предданность, обладающую более богатым смыслом.

К примеру, ребенок, который уже видит вещи, однажды понимает, в чем состоит смысловое предназначение ножниц, и с этих пор он тотчас же, с первого взгляда видит ножницы как таковые; но это, конечно же, не сопровождается развернутыми воспроизведением, сравнением и логическим выводом. " (Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. 752 с. С. 324-542).

Джордж Сантаяна показал, что единство апперцепции, которое порождает ощущение изменения, представляет изменение как кажущееся, связывая воедино условия и направление изменения в единой перспективе, как соответственно уходящее, текущее и наступающее. Объединяя и рассматривая эти условия таким образом, интуиция изменения исключает в данном объекте действительное изменение. Если бы изменение было действительным, оно должно было предшествовать интуиции этого изменения и не зависеть от нее.

Короче, кажущееся изменение не является действительным изменением.

Несмотря на примесь фантазии, память, легенда и наука добиваются подлинного интеллектуального господства над течением вещей и, подобно чувствам, они добавляют собственную поэтическую жизнь и ритм.

Эта возможность господства опять доказывает, что образы и апперцепции, связанные с воспоминанием, являются свежими образами и новой апперцепцией. Она также показывает, что более позднее существование во времени акта воспоминания никоим образом не лишает связанное с ним знание непосредственности и не отсекает его от его объекта; напротив, поскольку объект постулирован и избран психеей еще до появления каких-либо образов и апперцепции, последние вольны описывать объект любым возможным для них способом, используя для его истолкования все последующие ресурсы разума и тем самым описывая его гораздо более истинно, чем показывали его чувства, когда он был в наличии.

Здесь бросается в глаза важная деталь, которая на первый взгляд может показаться парадоксальной, но только потому что бедность языка часто заставляет нас использовать одно и то же слово для обозначения совершенно различных вещей. Поэтому естественно, как кажется, допустить, что человек может вспоминать свой собственный опыт, но не может вспоминать ничего другого; и все же то, что он обычно вспоминает, - это не свой опыт, но обычным объектом его памяти является объект его прошлого опыта, события или ситуация, при которой его прошлый опыт имел место.

Опыт - это интуиция, это дискурс, насыщенный шоками и резюмированный, но интуиция, действительный опыт, не является объектом какой-либо возможной интуиции, представляя собой, как я сказал выше, духовный факт. Ее существование может быть обнаружено только посредством духовного воображения и постулировано в действии, как опыт, принадлежащий духу при определенных обстоятельствах, реальных или воображаемых. Это истина моего собственного прошлого или будущего не в меньшей мере, чем опыта других. Когда я вспоминаю, я смотрю на свой прошлый опыт не в большей степени, чем, думая о неудачах друга, я рассматриваю его мысли. Я их придумываю; или, точнее, я представляю в воображении нечто, произведенное мной самим, как будто я пишу роман и приписываю этот интуитивный опыт себе в прошлом или другому человеку.

Естественно, я могу приписать только те чувства, которые может пробудить моя психея; хотя ей и присуща творческая природа, она творит произвольно, в соответствии с образцами, закрепленными привычкой или инстинктом, так что справедливо, хотя и в нестрогом смысле, что я могу вспоминать или обдумывать только то, что я испытал на опыте; но это происходит не потому, что сам мой опыт остается во мне и его можно снова наблюдать. Подобное понятие достаточно разъяснить, чтобы сделать смешным. Живая интуиция не может сохраняться, и даже пока она жива, она не может быть обнаружена. Она духовна.

Конечно, аналитически очевидно, что чувство изменения, необходимо подпадающие под единство апперцепции, трансцендентно этому изменению, какими бы изменчивыми ни были условия его собственного происхождения. (Сантаяна Джордж. Скептицизм и животная вера / Пер. с англ. А. С. Фомина // www.koob.ru).

Категория опыта, одновременно подробно разрабатывавшаяся Сантяной и Дьюи, обладает большим эвристическим потенциалом для педагогики, как показала дальнейшая история использования понятия апперцепции.

Колоссальное влияние на психолого-педагогическое применение учения об апперцепции оказало массирование изучение бессознательного в человеческой жизни, как индивидуальной, так и общественной.

Скрытые детерминанты сознания были замечены очень давно. Но, открыв детерминированность социального сознания внешними, объективными по отношению к нему факторами, Карл Маркс сделал еще одно открытие: он показал, что процесс детерминации скрыт от сознания, не представлен в его опыте. Реальная жизнь формирует содержание сознания индивидов вне сознательного контроля с их стороны. Люди не осознают, что их сознание обусловлено способом их жизни. Человек и его сознание оказываются заложниками тайных, невидимых причин.

Маркс впервые стал искать бессознательную мотивацию сознания в сфере предметно-практической, материально-экономической жизни людей. Главная мысль Маркса заключалась в том, что сознание не есть нечто данное, заранее противопоставляемое бытию, природе: оно рождается в материальной деятельности и общении людей, оно вплетено в язык реальной жизни, порождается материальными отношениями людей.

Но сама реальная жизнь, материальные отношения складываются способом, не зависящим от воли и сознания отдельных людей. Каждый индивид что-то планирует для себя, реализует какие-то свои частные цели, и из столкновения этих бесчисленных стремлений и отдельных действий формируются бессознательным для каждого отдельного индивида способом бессознательные общественные коллективные отношения.

Процессы формирования общественных отношений аналогичны процессам, господствующим в лишенной сознания природе. Так, люди никогда не могли контролировать процесс разделения труда. Он складывался стихийно, а потому люди никогда не были полными хозяевами в собственном доме. Производственный организм всегда формировался за спинами товаропроизводителей. В таких условиях люди не могут взять под свой сознательный контроль формы своей жизнедеятельности и формирование мыслительного и чувственного содержания сознания. Стихийное разделение труда – один из главных источников бессознательной мотивации духовного опыта людей. Непроясненность для сознания его зависимости от внешних детерминант – основа человеческого рабства. В результате человек и его сознание оказываются марионетками на подмостках истории.

Бессознательное, по Марксу, имеет социальный характер, а потому его преодоление может произойти только в ходе общественных изменений. Человек не может стать свободным от рабства бессознательного в одиночку: необходимо

освобождение всего человечества.

Маркс действовал как социальный психоаналитик (Э. Фромм). Он стремился освободить сознание людей от диктата бессознательного путем устранения тех социальных и экономических сил, которые формируют невидимым и тайным для людей способом их мысли и переживания. А для этого, считал он, необходимо изменить общество, устранить противоречие между потребностью человека в свободном и полном развитии своих способностей и препятствующей этому данной социальной структурой.

Но в коллективном бессознательном существуют и социальные детерминанты, которые Маркс не учел и которые раскрыли другие ученые конца XIX - начала XX века, прежде всего, психоаналитики. Тема социального бессознательного, открытая Марксом, была в последующем существенно расширена и углублена.

В конце XIX - начале XX века исследователи личности пришли к мысли о диагностической силе апперцепции. В самом деле, если специфика восприятия ассоциативно зависит от структуры и содержания предшествующих восприятий, а также и от самосознания человека, то эта же специфика восприятия указывает на особенности личности данного индивида. Если апперцепция предопределяет собой особенности восприятия и воображения, то и наоборот – особенности восприятия и воображения характеризуют апперцепцию.

Серьезный импульс к теоретической и прикладной разработке категории апперцепции придал психоанализ, показав зависимость психики от времени приобретения ее форм и элементов и подчеркнув колоссальную роль детства, особенно инфантильной сексуальности, в становлении сознания и подсознания личности. В качестве процесса апперцепция была включена психоанализом в структуру памяти. Понятие апперцепции оказывается близким идее Зигмунда Фрейда о компенсаторных функциях фантазии.

Субъект воспринимает окружающий мир и отвечает на возбуждения сообразно со своими интересами, способностями, привычками, аффективными состояниями, ожиданиями, желаниями и пр. Это подтверждается на всех уровнях поведения.

Трансцендентальное априорное знание, благодаря которому в ходе своей жизнедеятельности человек приобретает содержание сознания и подсознания, накопленный им опыт становятся экспериментально выявляемыми с помощью различных апперцептивных (проективных) тестов, весьма существенно усовершенствованных в наше время.

Герман Роршах был одним из первых психологов, сделавших из этой гипотезы инструментальные выводы, подтвержденные множеством наблюдений.

Оказалось, что простые чернильные кляксы способны раскрыть глубоко скрытые желания или страхи, лежащие в основе давних неразрешенных личностных конфликтов.

Роршах обнаружил, что тестируемые, которые видят правильную симметричную фигуру в бесформенной чернильной кляксе, обычно хорошо понимают реальную ситуацию, способны к самокритике и самоконтролю.

Некоторые испытуемые видели в чернильных кляксах движущиеся человеческие фигуры. Роршах доказал, что среди здоровых индивидов это чаще всего характерно для тех, кому свойственно богатое воображение, а среди лиц с психическими отклонениями – для тех, кто предрасположен к нереалистичным фантазиям.

Значимая информация о потребностях личности, о том, что делает человека счастливым или печальным, что волнует его, а что он вынужден подавлять и переводить в форму подсознательных фантазий, извлекается тестологом из содержания, сюжета апперцептивно предопределенных интерпретаций.

Началась эра апперцептивных тестов, быстрое приближение которой обеспечил в 1930-х в Гарварде Генри Александр Мюррей (Меррей, Murray) и Кристина Морган

своим Тематическим апперцептивным тестом. Если при тесте чернильных пятен Роршаха испытуемому необходимо структурировать, конституировать предлагаемые стимулы, наделяя их смыслом, то в Тематическом апперцептивном тесте (ТАТ) предполагается интерпретация, объяснение некоторой ситуации или события.

В обоих случаях активизируются образы фантазии, ассоциативно связанные с латентными потребностями, и, следовательно, сами продукты фантазии могут рассматриваться как их непосредственное выражение.

В понимании природы фантазии (апперцепции), а также структуры личности Мюррей придерживается положений классического психоанализа: чем менее потребность находит удовлетворение в реальной жизни, тем большее место она займет в фантазиях. Мюррей почти без изменений принимает постулат о решающей роли переживаний раннего детства в генезе мотивов и характера.

При апперцептивных тестах человек сталкивается со слабо структурированными ситуациями и неясными стимулами, что позволяет определять черты характера испытуемого, равно как и организацию его поведения и его эмоциональной жизни. Так, свободный детский рисунок раскрывает личность ребенка.

Субъект показывает своим отношением, что он уподобляет одного человека другому, отождествляет себя с другими людьми или, напротив, отождествляет других людей с собой. Он приписывает другим людям побуждения, желания и пр., которых он не замечает в самом себе. Например, расист проецирует на тех людей, которых он ненавидит, свои собственные взгляды и отношения.

В настоящее время ТАТ является одним из наиболее популярных проективных тестов. Диагностические сведения, получаемые с помощью этого метода, позволяют дать характеристику глубинных тенденций личности, ее потребностей и мотивов, черт характера, типичных форм поведения, внутренних и внешних конфликтов, механизмов психологической защиты. Может использоваться для профессионального отбора при назначении на руководящие должности. (Д. А. Леонтьев).

Мюррей исходил из того, что в восприятии латентная потребность обнаруживает себя апперцептивно — в характере восприятия, понимания и оценки изобразительного материала. Под воздействием неопределенной стимуляции активизируются образы фантазии, ассоциативно связанные с латентными потребностями, и, следовательно, сами продукты фантазии рассматриваются как их непосредственное выражение.

Разработанный Мюрреем принцип интерпретации ТАТ в качестве общей схемы используется представителями разных теоретических школ и направлений. В ходе теоретических дискуссий и экспериментальных исследований, развернувшихся после 1943 г. (дата выхода руководства по ТАТ), были разработаны многочисленные модификации и дополнения Мюрреевской схемы.

В настоящее время существует около 20 схем интерпретации ТАТ, различающихся как категориями анализа рассказов, так и параметрами личности, исследовать которые предполагается с помощью ТАТ.

Процедура состоит в предъявлении серии картинок субъекту и побуждении сочинения рассказа к каждому сюжету. Ход истории, выявляющей значимые личностные компоненты, зависит от выраженности двух психологических тенденций, во-первых, стремление людей объяснять неясные ситуации в человеческих взаимоотношениях в соответствии с их собственным жизненным опытом и настоящими желаниями; и, во-вторых, тенденцией добавлять к имеющемуся свой опыт, включая свои переживания и нужды. (См.: Генри А. Мюррей. Thematic Apperception Test. Руководство / Пер. Кошкина К. А.).

Для теста подобраны специальные картины, где изображенные ситуации отвечают двум основным требованиям. При недостаточно четких и ярких изображениях

предметов и действующих лиц сами по себе композиции этих ситуаций не являются в то же время объективно определенными, не допускающими однозначного толкования. При восприятии таких картин у испытуемого создается своеобразная иллюзия совершенной ясности картины: изображения определяют сферу действий испытуемого, его среду и направления реакции, но в то же время неопределенность композиции (исключающая однозначное и одинаковое решение) заставляет его толковать картины по-своему. Испытуемый в каждое толкование вкладывает свои знания, свой индивидуальный опыт, свой способ действия и свои оценки.

Если картинка представлена как тест на воображение, то он рассказывает о том, какими чертами своего характера он наделил героя, и то, о чем никогда бы не сказал при прямом вопросе.

Инструкция. «Этот тест на воображение, одной из форм интеллектуальной деятельности. Я собираюсь показать вам несколько картинок по очереди, а ваша задача – придумать настолько волнующий рассказ, насколько это вообще возможно. Расскажите, что предшествовало событиям, изображенным на картинке, опишите, что происходит в данный момент, что чувствуют герои и о чем думают. Затем расскажите о последствиях данной ситуации. Озвучивайте ваши мысли так, как они приходят к вам в голову. Вы поняли? Вы имеете пятьдесят минут на десять картинок, вы можете уделить всего по пять минут на каждый рассказ. Вот первая картинка».

Инструкция подчеркивает полную свободу воображения.

При интерпретации материала полезно знать об истоках рассказанных историй. В зависимости от обстоятельств эти подробности можно уточнить спустя несколько дней. Надо выяснить, каковы источники тематических апперцептивных рассказов: была ли тема истории заимствована из личного опыта, жизни друзей и знакомых или из книг и фильмов.

Результаты испытания проверяются другими способами, например, путем собирания данных анамнеза. Или истории ТАТ используются для провокации свободных ассоциаций.

Выявленные апперцепции не только свидетельствуют об актуальных на момент обследования содержанием опыта, но и о будущем. Это – основа для прогноза. Все они принадлежат прошлому или ожидаемому будущему автора историй. Они представляют, скорее символически, чем буквально: (1) то, что субъект уже сделал или (2) то, что он хочет сделать, над чем раздумывает; или (3) простейшие силы его личности, которые никогда не осознавались и появились из мечты или фантазий детства. Они являются прогностическими для его поведения: то, что он захочет сделать или, может, постарается сделать, или что-то, что он не хочет делать, но чувствует, что должен сделать.

Тест детской апперцепции (САТ) разработан известными американскими психоаналитиками Л. Беллаком и С. Беллак. С помощью САТ изучается динамика индивидуальных различий в восприятии стандартных стимулов. САТ позволяет исследовать фантазии ребенка, в которых отражаются отношения со значимыми людьми, защитные механизмы и адаптационные возможности ребенка, бессознательные переживания и конфликты, наличие тех или иных психических нарушений. САТ позволяет получить богатый материал о внутреннем мире ребенка, необходимый в работе психологов, педагогов и социальных работников.

Одновременно с применением феномена апперцепции на практике продолжалось его теоретическое осмысление.

Лев Семенович Выготский прибегает к категории апперцепции, анализируя процессы общения.

Во внутренней речи мы всегда смело говорим свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова. Психическая близость собеседников, как показано было

выше, создает у говорящих общность апперцепции, что, в свою очередь, является определяющим моментом для понимания с намека, для сокращенности речи.

Но эта общность апперцепции при общении с собой во внутренней речи является полной, всецелой и абсолютной, поэтому во внутренней речи является законом то лаконическое и ясное, почти без слов сообщение самых сложных мыслей, о котором говорит Толстой как о редком исключении в устной речи, возможном только тогда, когда между говорящими существует глубоко интимная внутренняя близость. Во внутренней речи нам никогда нет надобности называть то, о чем идет речь, т. е. подлежащее. Мы всегда ограничиваемся только тем, что говорится об этом подлежащем, т. е. сказуемым. Но это и приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи.

Анализ аналогичной тенденции в устной речи привел нас к двум основным выводам. Он показал, во-первых, что тенденция к предикативности возникает в устной речи тогда, когда подлежащее суждения является наперед известным собеседникам, и тогда, когда имеется налицо в той или иной мере общность апперцепции у говорящих. И то и другое, доведенное до своего предела в совершенно полной и абсолютной форме, имеет всегда место во внутренней речи.

Уже одно это позволяет нам понять, почему во внутренней речи должно наблюдаться абсолютное господство чистой предикативности. Как мы видели, эти обстоятельства приводят в устной речи к упрощению синтаксиса, к минимуму синтаксической расчлененности, вообще к своеобразному синтаксическому строю. Но то, что намечается в устной речи в этих случаях как более или менее смутная тенденция, проявляется во внутренней речи в абсолютной форме, доведенной до предела как максимальная синтаксическая упрощенность, как абсолютное сгущение мысли, как совершенно новый синтаксический строй, который, строго говоря, означает не что иное, как полное упразднение синтаксиса устной речи и чисто предикативное строение предложений.

Наш анализ приводит нас к другому выводу: он показывает, во-вторых, что функциональное изменение речи необходимо приводит и к изменению ее структуры. Опять то, что намечается в устной речи лишь как более или менее слабо выраженная тенденция к структурным изменениям под влиянием функциональных особенностей речи, во внутренней речи наблюдается в абсолютной форме и доведенным до предела. Функция внутренней речи, как мы могли это установить в генетическом и экспериментальном исследовании, неуклонно и систематически ведет к тому, что эгоцентрическая речь, вначале отличающаяся от социальной речи только в функциональном отношении, постепенно, по мере нарастания этой функциональной дифференциации, изменяется и в своей структуре, доходя в пределе до полного упразднения синтаксиса устной речи.

Толстой обращает внимание на то, что между людьми, живущими в очень большом психологическом контакте, понимание с помощью только сокращенной речи, с полуслова является скорее правилом, чем исключением. «Левин уже привык теперь смело говорить свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова: он знал, что жена в такие любовные минуты, как теперь, поймет, что он хочет сказать, с намека, и она понимала его».

Изучение подобного рода сокращений в диалогической речи приводит к выводу, общность апперцептирующих масс у собеседников играет огромную роль при речевом обмене". (Мышление и речь. Изд. 5, испр. М. : "Лабиринт", 1999).

Сергей Леонидович Рубинштейн рассматривал апперцепцию как реальное бытие личности и как результат осмысления восприятий.

Согласно Рубинштейну, процесс восприятия включает в себя познавательную деятельность распознавания предмета через образ. Возникновение образа из чувственных качеств в свою очередь опосредствовано предметным значением, к

которому приводит истолкование этих чувственных качеств. Это предметное значение апперцептирует, вбирает в себя и истолковывает чувственные данные, возникающие в процессе восприятия.

В восприятии отражается вся многообразная жизнь личности – ее установки, интересы, общая направленность и прошлый опыт – апперцепция – и притом не одних лишь представлений, а всего реального бытия личности, ее реального жизненного пути.

Установка личности, в которой активизировано определенное перцептивное содержание, играет существенную роль в восприятии, вообще в познании человеком действительности. В этом ее аспекте она составляет апперцепцию не одних лишь представлений самих по себе, а всего реального бытия личности.

Воспринять материал – это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись. Поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления. Для того чтобы восприятие материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его. Восприятие учебного материала всегда обусловлено теми предпосылками, которые были созданы до его восприятия и создаются в процессе восприятия. Это проблема апперцепции, говоря языком традиционной психологии.

Апперцепция как осмысленное и активное восприятие материала возникает отчасти в результате подготовительной работы, подводящей к восприятию нового материала в определенной системе, отчасти же в самом процессе восприятия в результате такой его подачи, которая, выделяя в нем существенное, выявляя его связи с предыдущим, создает установки на надлежащее восприятие материала.

Другими словами: для нас апперцепция – это не только и не столько предпосылка, сколько и результат рационально организованной перцепции – восприятия материала. Вместе с тем апперцепция не сводится к сумме, агрегату или массе перцепции или представлений, она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений. (С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, изд. 2-е, 1946).

Здесь Сергей Леонидович Рубинштейн опирается на экспериментальные данные Николая Николаевича Ланге (Закон перцепции / Вопросы Философии и Психологии, кн. XIII-XIV).

Этот закон Ланге сводится к тому, что сама перцепция, или восприятие, есть процесс, проходящий через несколько стадий, и направление этого процесса определяется тем, что всякая предыдущая его стадия имеет содержание более абстрактное, менее дифференцированное, последующая — более дифференцированное, конкретное.

Экспериментально устанавливается, что содержание перцепции может быть неопределенной абстракцией: можно иметь сознание о том, что что-то случилось, но не знать, что именно; затем может явиться сознание о том, какого рода раздражение мы воспринимаем, например, что это ощущение зрительное, а не слуховое, но сознание об определенном цвете еще отсутствует.

Итак, содержание перцепции определяется в процессе, который проходит через несколько стадий и разворачивается в виде перехода от более абстрактного к более конкретному, при этом «общее» абстрактное является не вторичным по отношению к конкретному содержанию перцепции явлением, копией или воспроизведением его всегда конкретного и вполне определенного содержания; так что перцепция состоит в последовательной смене все более и более частных суждений.

Весь процесс, в котором она, согласно формулируемому Н. Н. Ланге закону, определяется, обнаруживает в самых общих чертах сходство со схемой, согласно

которой, по Гегелю, в процессе саморазвития понятия, проходя через абстрактное как момент становления конкретного, определяется и строится конкретное содержание.

Исследование ведется при помощи экспериментальных, психометрических методов. Выводы делаются на основании сравнительной продолжительности реакции – мускульной, которая толкуется как реакция на простой «толчок в сознании», когда осознано, что воспринято нечто, но еще неизвестно, что именно, сенсоральной, которая представляется реакцией, следующей за более дифференцированным содержанием сознания, и т. д.

Основываясь на различной длительности этих реакций, Н. Н. Ланге устанавливает различные стадии в процессе восприятия.

Таким образом в области эмпирической психологии средствами экспериментальной методики намечается своеобразное подтверждение той картине жизни сознания, которую дает феноменологическая и логическая концепция Гегеля. Особенно поучительна при этом обнаруживающаяся в сфере экспериментального эмпирического исследования несостоятельность той догматической предпосылки эмпиризма, согласно которой всякое содержание перцепции представляется конкретной законченной определенностью.

Эти посылки Ланге-Рубинштейна созвучны феноменологии восприятия, разработанной знатоком детской психологии Морисом Мерло-Понти с позиций Гуссерля и под влияние гештальтизма.

"Я ставлю проблему познания", – писал Мерло-Понти в своей влиятельной "Феноменологии восприятия" – "когда, порывая с изначальной верой в восприятие, принимаю по отношению к нему критическую установку и спрашиваю себя, что же я действительно вижу.

. . . Цель любой радикальной рефлексии, то есть той, которая намеревается познать самое себя, заключается парадоксальным образом в том, чтобы обрести нерелективное представление о мире, чтобы переместить в контекст этого опыта установку на верификацию и рефлексивные операции и показать рефлексии как одну из возможностей моего бытия. . . . Рефлексия обретает всю полноту своего смысла только при том условии, что она учитывает нерелективный фон, который ею предполагается, который она использует и который является для нее как бы изначальным прошлым, тем прошлым, которое никогда не было настоящим. (Феноменология восприятия. Пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. Санкт-Петербург: "Ювента", "Наука", 1999).

Ценный вклад в теоретическое осмысление апперцепции внес Карл-Густав Юнг идеей имаго-образов в структуре коллективного бессознательного.

Согласно Юнгу, имаго-образы являются следствием комбинации личностного переживания и архетипических образов.

Образ объекта, находящийся в нашей психике, никогда не бывает абсолютно равным самому объекту, а самое большее – лишь похожим на него. Правда, образ этот создается через чувственную перцепцию и через апперцепцию этих раздражений, но именно с помощью процессов, которые уже принадлежат нашей психике и лишь вызваны объектом. Опыт показывает, что свидетельства наших чувств в высокой степени совпадают с качествами объекта, однако наша апперцепция подвержена почти необозримым субъективным влияниям, которые чрезвычайно затрудняют верное познание человеческого характера.

В частности, образы родителей возникают не из непосредственного специфического опыта восприятия родителей, а основываются на бессознательных фантазиях или вытекают из действия архетипа.

"Чем более ограниченным оказывается поле человеческого сознания, тем более многочисленными становятся бессознательные содержания (имаго), которые

окружают его в виде квазивнешних видений и необычных явлений либо в форме духов, либо магических сил, спроектированных на живых людях (магов, ведьм, и т. д.)" (Функция бессознательного; с. 251—252).

Как показал Юнг, мы знаем из опыта, что чувственные перцепции вследствие их малой интенсивности или вследствие уклонения внимания не доходят до сознательной апперцепции и все-таки становятся психическими содержаниями благодаря бессознательной апперцепции, что опять-таки может быть доказано, например, гипнозом. То же самое может происходить с известными умозаключениями и другими комбинациями, которые вследствие своей слишком незначительной ценности или вследствие уклонения внимания остаются бессознательными. Наконец, опыт учит нас и тому, что существуют бессознательные психические сочетания, например мифологические образы, которые никогда не были предметом сознания и, следовательно, возникают всецело из бессознательной деятельности. В этих пределах опыт дает нам основание для признания существования бессознательных содержаний. Но опыт ничего не может поведать нам о том, чем может быть бессознательное содержание. Было бы праздным делом высказывать об этом предположения, потому что невозможно обозреть все, что только могло бы быть бессознательным содержанием.

Приобретенный нами опыт о природе бессознательных содержаний все же позволяет нам установить некоторое общее их подразделение. Мы можем различать личное бессознательное, охватывающее все приобретения личного существования, и в их числе забытое, вытесненное, воспринятое под порогом сознания, подуманное и прочувствованное.

Но наряду с этими личными бессознательными содержаниями существуют и другие содержания, возникающие не из личных приобретений, а из наследственной возможности психического функционирования вообще, именно из наследственной структуры мозга. Таковы мифологические сочетания, мотивы и образы, которые всегда и всюду могут возникнуть вновь помимо исторической традиции или миграции. Эти содержания Юнг называет коллективно бессознательными.

Подобно тому, как сознательные содержания участвуют в определенной деятельности, так участвуют в ней и бессознательные содержания, как показывает нам опыт.

Сознание должно оборонять свой разум и защищать себя, а хаотической жизни бессознательного следует давать шанс проявить себя ровно настолько, насколько мы можем это допустить. Подобная динамика означает одновременно и открытое сотрудничество и открытый конфликт. Очевидно, это и есть тот путь, по которому должна строиться человеческая жизнь, напоминая игру молота и наковальни: субъект выковывается меж ними в неразрушимое целое, в индивидуальность.

При этом Юнг различает активную и пассивную апперцепцию: первая есть процесс, при котором субъект от себя, по собственному побуждению, сознательно, со вниманием воспринимает новое содержание и ассимилирует его другим, имеющимся наготове содержанием. Апперцепция второго рода есть процесс, при котором новое содержание навязывается сознанию извне (через органы чувств) или изнутри (из бессознательного), и до известной степени принудительно завладевает вниманием и восприятием. В первом случае акцент лежит на деятельности нашего эго, во втором — на деятельности самообеспечивающегося содержания. В первом случае речь идет о внимании, во втором — о фантазии или сновидении. В первом случае апперцептивные процессы являются рациональными, во втором — иррациональными.

Юнгианский вариант психоанализа пролил свет на апперцептивный характер психического заражения, механизмов подражания, сходства корыстных интересов.

Мышление, по Юнгу, тоже есть апперцептивная деятельность. Как таковая, она

делится на активную и пассивную мыслительную деятельность. Активное мышление есть волевое действие, пассивное мышление лишь свершается – оно есть случившийся факт. В первом случае Я подвергает содержание представлений волевому акту суждения, во втором случае образуются понятийные связи, формируются суждения, которые подчас могут и противоречить моему намерению, могут и не соответствовать моей цели и поэтому не вызывать во мне чувства направления, хотя впоследствии я и могу, с помощью активного, апперцептивного акта, дойти до признания их направленности.

Параллельно развитию психоаналитической теории апперцепции в разработку категории коллективного бессознательного включились социологи, культурологи, педагоги и психологи.

Апперцепция есть результирующая всей предшествующей данному моменту истории жизни человека, в которой своеобразно отражена история человечества.

Одним из первых понял, какова роль прошлого опыта человека в его сегодняшних действиях, высказываниях, реакциях классик театральной педагогики Константин Сергеевич Станиславский.

К. С. Станиславский показал, как важно актерам для изображения правды жизни на сцене представить себе предысторию действия и поступков действующих лиц. Не менее ценно вообразить себе и будущее героев.

"Стоит вспомнить то, что было раньше, в начале любовного романа Отелло и Дездемоны, стоит мысленно пережить это счастливое прошлое влюбленных и после мысленно перейти к контрасту, сравнить его с тем ужасом и адом, который пророчит мавру Яго.

- Что же вспоминать-то в прошлом? - опять запутался Вьюнцов.

- Чудесные первые встречи влюбленных в доме Бранцио, красивые рассказы Отелло, тайные свидания, похищение невесты и свадьбу, расставание в брачную ночь, встречу на Кипре под южным солнцем, незабываемый медовый месяц. А потом в будущем. . . сами для себя подумайте о том, что ждет Отелло в будущем.

- Что же в будущем-то? .

- Все то, что случилось, по адской интриге Яго, в пятом акте.

При сопоставлении двух крайностей прошлого и будущего станут понятными предчувствия и недоумения насторожившегося мавра. Выяснится и отношение творящего артиста к судьбе изображаемого им человека.

Чем ярче будет показан счастливый период жизни мавра, тем сильнее вы передадите потом мрачный конец.

"Через сознательную психотехнику артиста - подсознательное творчество органической природы!" (К. С. Станиславский. Работа актера над собой. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания. Подсознание в сценическом самочувствии артиста. - Текст предоставлен "Виртуальным Артистическим Клубом" Владимира Малюгина (e-mail:artclub@renet. ru). Театральный web-узел "Тип сцены" (<http://artclub.sarbc.ru>)).

Клод Леви-Стросс, рассматривая философскую составляющую аутентичного структурализма в виде "кантианства без трансцендентального субъекта", показал, что именно такой подход делает осуществимым непосредственный доступ к реальности объективированного мышления.

Джером Брунер, один из создателей когнитивной науки, ввел понятие социальной перцепции, фиксирующее факт социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула - объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и т. д. (Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. , 1977).

Особенно подробно анализировал механизмы апперцепции и ее роли в становлении и совершенствовании человека Феликс Трофимович Михайлов.

Михайлов показал, что в онтогенезе апперцепция начинает "работать" едва ли не с момента рождения человека.

"Растущий не по дням, а по часам живой «комочек» все более сложными движениями своих органов отвечает на внешние раздражители. Его движения как бы идут навстречу потокам света, колебаниям воздуха, прикосновениям человеческих рук. Благодаря определенной наследственной организации он способен принимать или отвергать внешние воздействия.

Жизнедеятельность организма включается в готовую, исторически сформировавшуюся структуру человеческих отношений. Внешний мир, находимый движениями организма, сформирован задолго до его рождения. И перед ребенком он предстает как такой мир, где каждое действие объединяет людей, где каждый предмет имеет свое назначение, где достижение самых элементарных, самых естественных целей может осуществиться лишь с помощью специально приспособленных предметов.

Сама индивидуальная потребность, являясь первичным стимулом того или иного действия, воспитывается, детерминируется общественными средствами ее удовлетворения. Общественное и индивидуальное буквально отождествляются в жизнедеятельности человека. Самая естественная, биологическая потребность (сон, питание и т. п.) всегда выступает как потребность в предметах общественной жизни. Подушка под головой, одеяло, бутылочка с соской, одежда – все предметы осваиваются в движениях организма как необходимые факторы его жизнедеятельности. Каждый из них устроен в соответствии со своим общественным назначением, и, к чему бы ни потянулась рука младенца, чтобы ни увидели его глаза, все регулирует, направляет его жизнедеятельность в соответствии с выработанными обществом правилами жизни и взаимного общения людей.

Так включается ребенок в «язык реальной жизни», где люди, общаясь друг с другом, постоянно используют предметы как знаки своих потребностей, способностей, воли и т. д. , где поэтому предметы регулируют взаимоотношения между людьми, информируют их о своем назначении. А мы уже знаем, что освоение общественных предметов в процессе их целенаправленного использования есть овладение их предметной сущностью. Нет, не поймите нас превратно: ребенок не познает сущности вещей. Он просто использует ее в своем опыте, осваивая практическое назначение предметов. И здесь решающую роль играют взаимоотношения взрослых друг с другом и их отношение к ребенку. Только при целенаправленном, сознательном руководстве действиями ребенка вещи приобретают для него определенный смысл. И не только вещи. Что-то значат для него прежде всего сами люди, их действия, отношения.

Освоение цели, назначения вещей возможно только как момент взаимосвязи с другими людьми, как момент общественных отношений. Навыки целенаправленного действия с предметом вырабатываются лишь как практическое осуществление связи со взрослыми. Только тогда, когда действие с предметом осуществляется для других и связывает ребенка с ними, когда оно подхватывается, продолжается, одобряется взрослыми, – только тогда действие становится собственным, личным, освоенным.

Навыки действия с предметами, навыки взаимоотношений со взрослыми, образы вещей, личные впечатления сохраняются, нанизываются, объединяются и как бы постоянно присутствуют, готовые повториться по первому требованию ситуации. Память, объединяющая в единый внутренний мир весь прошлый опыт, постоянно реагирует на новые впечатления. Вместе с ощупывающими движениями органов чувств на находящиеся вне нас предметы реагирует и прошлый опыт. Так и получается, что не возбуждение или торможение нейронов в коре головного мозга, а навыки активного восприятия вещей, навыки действия с их помощью оценивают

каждое новое впечатление. Незримо присутствующие в процессе восприятия, автоматизированные навыки действия с предметами накладываются на необычную форму нового предмета, как бы проверяя возможность того или иного действия с ним. Тем самым нащупывается и его предметное, практическое назначение. И точно так же как любое стремление (потребность) у социального существа есть потребность в предметах, созданных обществом, так и мотивированное социальной потребностью индивидуальное действие в принципе всегда как бы рассчитано на поддержку и одобрение других людей.

В детстве это проявляется в самой непосредственной и явной форме. Криком своим (действие) ребенок требует, чтобы взрослые его накормили, перепеленали и т. п. Каждым движением он тянется к людям, каждое движение адресовано им. Вся жизнедеятельность организма строится как осуществляемая совместно с другими людьми деятельность, как общественная взаимозависимость. И при любых внутренних, личных стимулах к действию само действие всегда что-то объективно значит и для других людей.

При этом с первых же шагов ребенка вместе с движениями, в которых осваивается предметный мир, необходимо формируются и движения органов речи, обеспечивающих специфическую координацию действий между людьми. Понятно, что функции речевых органов формируются не биологическими закономерностями самими по себе. Активное и целенаправленное включение ребенка в человеческие общественные взаимоотношения, регулируемые речью, – вот что побуждает организм осваивать в движениях органов речи фонетический строй языка, что, кстати сказать, совсем не простое дело.

Вещная, звуковая оболочка слов – объект весьма сложный, и много труда затрачивает ребенок для того, чтобы выговорить слово. Прямо-таки с боя берет он препятствие за препятствием на этом пути. Забавная до умиления речь двухлетнего ребенка – этап в единоборстве его с языком взрослых. Посмотрите, как малыш с трудом, пытаясь, то и дело спотыкаясь, осваивает лестницу: неуклюже топчась на месте, стараясь чуть ли не обе ноги сразу поставить на следующую ступеньку, медленно и не очень верно поднимается он сам. Но, может быть, еще тяжелее ему справиться со словом «лестница». «Есенька», «лесинька», лесенка. . . Хорошо еще, что в этом слове нет коварной для малышей буквы «р»!

Напряженно овладевает звучанием слова ребенок не из любви к искусству. Та же объективная необходимость, которая заставляет его подниматься по лестнице, в единоборстве с ней овладевая ее вещественным устройством и опредмеченным в нем общественным назначением, требует и постоянного общения с другими людьми, заставляет ребенка выговаривать звукосочетания с определенной целью, которая тем самым как бы опредмечивается для него в самом звукосочетании.

Нет, звук не заместитель представления. Он сам несет в себе значение. Само звучание заставляет взрослых действовать так, как ожидает ребенок. Именно оно есть та общественная «вещь», овладев которой ребенок достигает личной цели. Личная заинтересованность, внутренний порыв заставляют его воспроизвести нужное в данном случае звукосочетание. Он с той же необходимостью прибегает к нему, с какой берется за ложку при еде. Ложка сама означает то, с помощью чего едят. Звукосочетание «дай» само означает то, с помощью чего получают требуемое.

Когда назначение предмета с помощью взрослых и их слов освоено собственными действиями, звукосочетания, из которых складывались эти слова, становятся более важной, и более значимой реальностью, чем сам предмет. Значение предмета живет гораздо активнее в речах взрослых, в их требованиях, указаниях и т. п. , чем в самих тяжелых, неповоротливых предметах. Да и реальный стул, Кажется, только потому «то, на чем сидят», что так называют его взрослые. Сама звуковая оболочка слова уже несет определенный смысл, указывающий на

практическое назначение предмета.

В детстве (да и не только в детстве) все мы неосознанно встаем на платоновские позиции. То, к чему зовет нас слово, то, что оно значит для нас в реальных, конкретных взаимоотношениях с другими людьми, в первую очередь регулирует наше поведение, определяет наше отношение к миру. Так как мы уже знаем, что значение слова есть опосредствованное всей структурой языка практическое значение вещей, явлений, процессов объективного мира, то «платонизм» (видимый отрыв идеи, сущности вещей от самих вещей и отношение к слову и его значению как к реальности) не страшен нам. Нам ведь понятно, почему реальная значимость слова начинает забегать вперед личного чувственного освоения обозначаемой этим словом вещи.

Живая, постоянно действующая система различных звукосочетаний включает ребенка в себя. И каждое звучание не просто повторяется, а строго закономерно появляется как раз тогда, когда его ждешь по смыслу ситуации. И всегда в строгом порядке, с необходимостью переплетаясь с другими звучаниями, и каждое из них и все они вместе – необходимые компоненты действия.

Звучание слов, закономерно связанное с характерными действиями, начинает постепенно осваиваться ребенком и как нечто имеющее самостоятельное значение. Здесь дело в том, что повторяющиеся звукосочетания хотя и не могут быть соотнесены с тем или иным конкретным предметом, но именно они уже направляют действия с вещами, а главное – действия с другими звукосочетаниями, воспроизводя практические отношения людей и предметов. Логика языкового каркаса, структура языка требуют определенных звукосочетаний тогда, когда необходимо ориентироваться в предметной ситуации или когда ее заменяет ситуация языковая. Но во всех случаях использование логики языка, использование неразрывной связи звуковой оболочки слов и их лексических значений переживается индивидуумом и осуществляется для определенных целей.

И в действии личностей, в их чувственно-практическом отношении к миру вещей и вещных значений и в отношении друг к другу, относительно самостоятельная система языка постоянно корректируется практикой, соотносится с «языком реальной жизни». Оторвать язык, слово от действия, от чувственно-практического отношения личности к действительности – значит рассматривать его как замкнутую и абсолютно самостоятельную систему, в которой знаки обладают лишь тем значением, которое определяется формальными правилами их сочетаний. Но в том-то и дело, что индивид всегда использует знаки в реальной, предметной ситуации, организуя совместное действие, помогающее достичь общую цель. В постоянном взаимопроникновении слова и дела, в постоянной их взаимообусловленности выверяется совпадение их значений для жизнедеятельности общества.

Теперь внешние предметы и переживания состояния организма с помощью значений используемых слов становятся определенным образом понятыми, осознанными. Теперь, когда глазами личности на ее собственные переживания и на объективный мир смотрит опыт поколений, смотрит все общество, личность приобретает способность соотнести свои переживания с тем значением, которое несут с собой слова народного языка, воспроизводящие основное, существенное и необходимое для воспринимаемых объектов.

Комочек живой материи, осваивая в своих движениях внешний мир, опираясь на общественное значение вещей, увидел мир вне себя. Поэтому и к самому себе он стал относиться как к «Я», как к субъекту восприятия. И, используя объективные значения вещей, то необходимое и существенное, что было на практике раскрыто людьми, что затем стало самостоятельным смыслом слов, соотнося значения слов со значением своих и коллективных действий, человек стал видеть в вещах их сущность, стал понимать и свое отношение к ним. Всеобщее (общественное)

значение объектов, с которыми действует теперь человек, постоянно раскрываемое в живом его общении с другими людьми, непосредственно представлено (опредмечено) в средствах общения, и язык – самое первое среди них, самое свободное средство, адекватное «чистой всеобщности» нашего «Нечто». И именно язык постоянно участвует в превращении восприятия и осознания внешнего объекта в самоощущение и в самоосознание.

При характеристике состояния самоощущения мы сталкиваемся с объективным противоречием. Внешний предмет является нам во внутреннем движении органов чувств, а переживание самого движения, самой жизнедеятельности как таковой, в отличие от предмета, есть ощущение организмом самого себя. Получается, что одно и то же состояние организма есть и фиксация внешнего по отношению к нему объекта, и самооценка данного состояния.

Как же это происходит? Рассмотрим любое восприятие. Кажется, что здесь мы имеем дело с одним нерасчлененным движением, например движением руки по поверхности предмета. Но так только кажется. Для того чтобы ощущать предмет, рука не только выполняет «приказы», поступающие извне, от самого предмета. Организм, и прежде всего центральная нервная система, также руководит движением. В процессе ощупывания предмета физиологически закрепленные навыки прошлого опыта осуществляют обратную связь с тактильными рецепторами руки. Передавая сигналы движущим мышцам, мозг как бы координирует каждое новое движение. Без такой координирующей подсказки рука беспомощно повиснет, остановится после первого прикосновения к предмету.

А что заставляет мозг координировать каждое новое движение? – Всеобщее, общественное значение, присущее словам и опредмеченное в их вполне материальной организации. Рука коснулась предмета. И сразу же все действия, на которые она способна, которые она выполняла до этого, закрепленные в ее физиологическом устройстве и сформировавшиеся в прошлом опыте, направляют ее дальнейшие движения по поверхности предмета. Одновременно движением руки управляет и сам предмет. Выделение информативных точек (особенностей ощущаемого предмета) оценивается всеми прошлыми навыками: «холодное», «гладкое». Рука скользит по предмету, восстанавливая его облик. И предмет ощущается как нечто находящееся под рукой и от руки не зависящее. Но ощущает именно рука. Постоянное соотнесение данного движения с прошлыми навыками как бы «представляет» движение этим навыкам, делает его предметом оценки, проверки, координации. И так же как значение предмета выделяет его в то, что под рукой, так и собственно движение руки по предмету ощущается как нечто отличное от предмета, как мое движение, как ощущаемая жизнедеятельность. Подобное раздвоение единого процесса восприятия постоянно осуществляется в процессе сложной жизнедеятельности организма. " (Загадка человеческого Я. Изд. 2-е. М., Политиздат, 1976).

Александр Васильевич Суворов – последний из известных нам теоретиков, которые придали новый важный оттенок значения и смысла понятию "апперцепция".

Рассматривая в широком психологическом контексте проблему саморазвития личности, Суворов, в частности, отталкивается от идеи Виктора Эмиля Франкла о трех видах предопределенностей (обусловленностей) человеческого бытия: среда, влечения и наследственность. А. В. Суворов добавляет к ним четвертый вид – предопределенность внутренней логикой развития-саморазвития, то есть всей историей развития человека от рождения до настоящего момента и даже дальше, если процесс развития-саморазвития не прекратился и если, следовательно, у него есть перспектива – зона ближайшего развития. Четвертый обуславливающий или предопределяющий характер нашего бытия фактор А. В. Суворов назвал "апперцептивной предопределенностью" направленности саморазвития.

Под апперцепцией в данном случае имеется в виду система положительных и отрицательных тенденций саморазвития, а также всевозможных поведенческих, эмоционально-мотивационных, познавательных стереотипов, – система, от которой зависят перспективы саморазвития, или ограниченность перспектив, или даже полное их отсутствие. Таким образом, апперцептивная предопределенность – это и есть внутренняя логика саморазвития, обусловленная всей его предшествующей данному моменту историей и наличными результатами, а потому обуславливающая и его перспективность либо бесперспективность.

Апперцептивная предопределенность саморазвития создается усилиями не только самого субъекта саморазвития, но и всех окружающих его людей. Разумеется, апперцептивной предопределенностью саморазвития не отменяется сознательный выбор направленности этого процесса, а лишь определяется, способен ли вообще субъект на такой выбор, и в какой степени способен.

Следовательно, обоснованное Франклом понимание свободы сохраняет всю свою силу и по отношению к этому четвертому предопределяющему человеческое бытие фактору, как и по отношению к трем выделенным самим Франклом.

Апперцептивные предопределенности могут быть очень разными; следовательно, можно ставить вопрос об их типологии. Ниже эта типология и намечена:

А) апперцептивная предопределенность безграничного саморазвития в самых разных направлениях, обрываемого только физической смертью (это апперцептивная предопределенность личности как универсального, разумного существа, и центральная психолого-педагогическая проблема вообще и данной работы в частности — как раз выяснение условий, обеспечивающих создание такой универсальной апперцептивной предопределенности, предопределяющей, собственно, только свободу от любых предопределенностей, то есть свободу сознательного выбора направленности саморазвития);

Б) апперцептивная предопределенность ограниченного саморазвития, -ограниченного какими-либо поведенческими, эмоционально-мотивационными, познавательными стереотипами, предрассудками, которых человек не может или не хочет преодолеть (например, догматизмом);

В) апперцептивная предопределенность деградации, а не саморазвития, полное безразличие ко всему, нежелание чему-либо учиться, чем-либо серьезно заниматься (здесь по критерию точных причин отсутствия перспектив саморазвития можно выделить ряд подвидов этого деградационного типа апперцептивной предопределенности, анализ и описание которых могли бы стать предметом не одной диссертации). (А. В. Суворов. Человечность как фактор саморазвития личности. М., 1996).

В этой трактовке развитие-саморазвитие личности зависит от апперцепции, а та определяет собой ее дальнейшую траекторию. Апперцепция находит свое применение как объяснительный принцип.

Логический анализ явлений и трактовок апперцепции

Из рассмотрения истории интересующей нас категории видно, что в качестве термина апперцепция многозначна, она наполнялась различным содержанием в рамках отдельных направлений, школ, течений теоретической и экспериментальной психолого-педагогической науки. И каждая трактовка этой категории, каждая модификация ее значения имеет отношение к воспитательно-образовательной теории и практике.

Переходя от исторического к логическому анализу, подчеркнем, что на протяжении всей истории научного изучения апперцепции она понималась и понимается ныне как нечто, дополняющее перцепцию, примешивающееся к восприятию и перцепту (объекту и результату восприятия), и потому имеющее по

сравнению с восприятием свои особые свойства.

Апперцепция и перцепция. В своем подавляющем большинстве ученые склонны трактовать апперцепцию как предпосылку и процесс восприятия как такового.

В современной психологии апперцепция обозначает зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его личностных и индивидуальных особенностей. В современной психологии под апперцепцией понимается процесс, в ходе которого нового содержание сознания, новое знание, новый опыт включаются в преобразованном виде в систему уже имеющегося "тезауруса" личности. Определяя собой влияние прошлого опыта на настоящее восприятие, апперцепция тем самым сильно влияет и на будущее.

Восприятие, таким образом, всегда предвзято, пристрастно, модифицировано эмоциями, воспоминаниями, предубеждениями. Ведь воспринимающий субъект определенной деятельности, опыта, интересов. Зависимость восприятия от особенностей личности, ее потребностей, желаний, опыта объясняется апперцепцией.

К изучению апперцепции давно уже стали применять экспериментальные методы исследования.

Апперцепция – 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, в частности, новое содержание урока.

Содержание и структура нашего предшествующего опыта в значительной степени предопределяет самую возможность восприятия и особенность нашего субъективного восприятия одного и того же предмета. Только благодаря нашему априорному опыту мы узнаем, учитываем, усваиваем то актуальное, что нам дано во внешнем и внутреннем мире.

Восприятие, таким образом, принципиально невозможно без апперцепции. Важной особенностью восприятия является его зависимость от прошлого опыта, знаний, всегда носящих на себе особый отпечаток неповторимо индивидуальной жизненной истории и в решающей степени определяющих собой индивидуально-психологические различия людей.

Формы апперцепции, ее объем, состав, условия осуществления не суть постоянные, неподвижные психические величины; они изменяются вместе с изменением психики человека.

Апперцепция и интеллект. Апперцепция включает в себя восприятие мыслящим себя в качестве мыслящего. Это рефлексия. Ее наличие или отсутствие определяет степень интеллектуальной, собственно человеческой степени развития человека.

Акты апперцепции суть акты внимания (П. Я. Гальперин, Ю. Б. Гиппенрейтер).

В механизмы формирования понятий встроены механизмы апперцепции.

Процесс апперцепции есть процесс узнавания и распознавания на основе прежних представлений, классификация и обозначение непосредственных впечатлений. Он принимает следующую форму: апперцепция → базовый когнитивный процесс → память → перцепция → припоминание → процесс репрезентации (концепция Джерри Фодора о когнитивной деятельности и концепция Стивена Пинкера о языке как инстинкте) → сортировка.

Вся интеллектуальная жизнь человека есть частично осознаваемый, частично не осознаваемый процесс апперцепции, поскольку процесс апперцепции вовлечен в любой и каждый акт внимания (Карл Георг Ланге и Уильям Джеймс).

Научение. Как только мы апеллируем к опыту, мы сразу же сталкиваемся с проблемой его накопления, т. е. с процессами научения, в частности, обучения и учения.

Влияние опыта (апперцепционной массы) на поведение огромно. Адаптивное

изменение поведения, или научение, и есть зависящее от опыта поведение. Апперцепировать – значит соотносить новое содержание сознания с системой уже имеющегося знания и (или) включать новое в эту систему. Апперцепция же в огромной степени определяет собой и выбор между возможностями при принятии решений (Искандер Шакиров).

Ныне существует практически полное единодушие относительно того факта, что восприятие модифицируется научением. В эпицентре споров находится другой вопрос: по каким механизмам осуществляется процесс апперцепционного научения. Здесь сошлись две теоретические трактовки этого вопроса: теория "открытия" и теория "обогащения".

Тезис об "открытии" развернула в своих исследованиях процессов научения Элеонора Гибсон. Она показала, что апперцептивное научение представляет собой процесс открытия способов, которыми прежде не замеченные и потому не учтенные потенциалы сенсорной стимуляции можно трансформировать в полезную и важную для воспринимающего информацию.

В теориях "обогащения" апперцептивное научение понимается как расширение и углубление сенсорного опыта новыми ассоциациями и правилами интерпретации, которые извлекаются из прошлого опыта.

Теории открытия исходят из предположения, что модификация восприятий есть результат реакции на новые сенсорные стимулы, в то время как теории обогащения считают, что эта модификация есть продукт новой реакции на те же, ранее не принятые во внимание, стимулы. Теории обоих типов признают научение источником апперцепций, но сторонники теорий открытия полагают, что человек научается реагировать на все новые стимулы, а адепты обогащения что человек научается полнее, точнее глубже воспринимать один и тот же объект (явление, процесс).

Всеобщее признание апперцепционной роли научения не означает, что этим признанием ученые соглашались с идеей исходной, изначальной зависимости восприятия от научения. Новорожденные и младенцы обнаруживают, как показали специальные изыскания, высоко организованные и стабильные функции восприятий. Научение предстает как дополнительный фактор восприятия, надстраивающийся над первоначальными. И это сталкивает нас с вопросом о врожденных предпосылках восприятия, понимания, участия человека в жизни окружающего его мира.

Эксперименты свидетельствуют об улучшении способности идентифицировать объекты испытуемыми по мере приобретения ими практики распознавания образов.

Убедительные данные об апперцепционном характере восприятий получены из экспериментов по получению людьми сенсорной информации, противоречащей их прежнему опыту. Так, очки, снабженные клинообразной призмой, преломляют лучи света таким образом, чтобы расположение образов на сетчатке глаза меняется. Поэтому воспринимаемые объекты оказываются не в том месте, где их ожидает увидеть испытуемый, и попытки дотронуться до цели ему поначалу не удаются из-за расхождения между видимым и действительным положением объекта.

Но если наблюдатели носят такие очки сколько-нибудь продолжительное время, то они научаются воспринимать пространство как искривленное и легко дотягиваются до предметов. Подобная же адаптация происходит по мере накопления опыта прежнего зрения без очков с призмой. Причем апперцепционное научение происходит тем скорее, чем более данные испытуемый активен, подвижен, чем больший опыт проб и ошибок он приобретает.

Спонтанное научение через инсайт неожиданная для самого организма комбинация ряда изолированных апперцепций. В результате новый опыт эффективного получения желаемого результата. Спонтанное научение противостоит научению путем проб и ошибок и продолжает научение.

Происхождение апперцепции одновременно и биологическое, и историческое, культурное. Врождены или приобретены апперцепции? И то, и другое. Врождена способность воспринимать, понимать этот мир и действовать в нем, а конкретное наполнение этих потенций индивидуальным содержанием зависит от прижизненной истории индивида. Единство апперцепции человека объяснимо только единством мира с устройством человека. Нейрофизиологический подход к различению ощущений и восприятий хорошо согласуется с данными психологии. Сложность и вариабельность перцептов как продуктов научения объясняется способностью центральной нервной системы устанавливать множественные связи между своими элементами.

Органом предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды, с которой взаимодействует человек, А. А. Ухтомский считал мозг. Тем самым утверждался системный подход к взаимодействию, который противопоставлялся воззрению на мозг как на комплекс рефлекторных дуг. Под доминантой он понимал системное образование, которое определяется актуальными потребностями организма и историей организма как целостной системы. (М. Г. Ярошевский).

Понимание. Апперцепция понимается как усвоение, осознание чего-либо, например, новых идей, с помощью уже имеющегося опыта. Когнитивный подход к пониманию постулирует осознанное восприятие, требующее напряжения воли, необходимое для понимания значения (например, акт "схватывания" понятия в эмпирическом представлении).

Узнавание предшествует пониманию. И узнавание, и понимание суть акты, невозможные без апперцепции. Единство мира есть основание тождества апперцепции, т. е. способности человека к пониманию. Сама же интерпретация ведется по фактам. Из этого тезиса вырастает идея герменевтического круга (С. Н. Мареев, Е. В. Мареева).

Интерпретация неотторжимо связана с пониманием и открытием новых смыслов.

Знание существует не только в языке и посредством языка. Оно существует в орудии, в организации государства, семьи и гражданского общества. Индивидуально накопленный опыт взаимодействия с этими реальностями предопределяет характер понимания.

Фиксируя этот факт, Гадамер фактически объясняет антиципацию (предвосхищение) апперцепцией, говоря, что понять нечто можно лишь благодаря заранее имеющимся относительно него предположениям, а не когда оно предстоит нам как что-то абсолютно загадочное. Антиципации могут оказаться источником ошибок в толковании и предрассудки могут вести к непониманию. За намерением понять нечто стоят собственные наши глаза и собственные наши мысли, коими мы это вот видим.

Высказанная Альфредом Уайтхедом мысль о том, что понимание есть апперцепция стереотипа, объясняет ощущение, которое сопровождает понимание.

Сознание предстает как субъективная интеграция восприятия мира от момента к моменту. И тем, насколько хорошо осуществляется эта интеграция, определяется уникальная адаптивная реакция индивида на существующее. Если апперцепция есть субъективное восприятие, то трансцендентальная апперцепция есть объективное восприятие при его субъективности.

Апперцепция включает в себя и бессознательный компонент. Этот компонент составляют, в частности, апперцепционные массы обычаев. Так, народные верования, обычно скрывающиеся от монотеистических религий, отрицающих и преследующих их, во многом предопределяют специфику восприятия общественных явлений массами (В. Ф. Асмус).

Джером Брунер для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула объекта, но и прошлого опыта

субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и т. д. ввел понятие социальной перцепции. Было экспериментально установлено, что восприятие социальных объектов обладает рядом специфических черт, качественно отличающих его от восприятия неодушевленных предметов (другой человек, группа, социальная общность; принадлежность к своей или "чужой" группе). Отсюда особенности т. н. коллективного поведения.

Апперцепция предстает здесь как индивидуальный фильтр, работающий по механизму актуализации внимания, тревожности, индифферентности и т. д. Восприятие избирательно. Джером Брунер экспериментально подтвердил, что восприятие избирательно. Оно поддается действию личного прошлого опыта и сформированных на его основе гипотез.

Роль языка в трансцендентальной апперцепции. Языки представляют собой субстрат априорных правил, в которых заранее выносятся решения о возможном описании и объяснении вещей в той мере, в какой они образуют некую закономерную взаимосвязь. Таким образом достигается единство осознания предметов и самосознания. Современные науки о человеке, исходящие из семиотической или же аналитически языковой основы рефлексии, постулируют, что путем интерпретации знаков должна быть достигнута intersubjectively единая интерпретация мира.

Воображение. Трансцендентальная сила воображения берет на себя роль исходного момента и опосредствования чувственности и рассудка, представления и предмета, субъекта и объекта, материального и идеального и т. п. (В. И. Молчанов). Воображение осуществляет связь рассудка и чувственности, образует "чувственное понятие", благодаря которому осознается, т. е. как бы впервые создается для нас, сам предмет знания, предмет нашей деятельности. Воображение есть способность к важнейшему акту познания, который осуществляет функцию систематизации, причем не только в области чувственно-рассудочной деятельности, но и в теоретическом познании, способствуя систематичности и единству познания в целом (И. П. Фарман).

Апперцепция как одна из причин индивидуальных различий и развития человека в целом. Взаимодействие новорожденного и среды изначально опосредствовано всегда индивидуальными свойствами малыша, да и его среды тоже.

Внутриутробный опыт, вероятно, может накапливаться. Уже за несколько месяцев до своего появления на свет слышал доносившиеся до него звуки. Мы точно знаем, что от громкого звука ребенок еще внутри матери начинает стучать ножками.

Предшествующий опыт диктует и выражение, действие как результат восприятия.

Закон апперцепции гласит: всякие восприятия и действия опосредствованы 1) внутренним состоянием организма в данный момент и 2) объемом, характером и содержанием предшествующего опыта.

Аксиома апперцепции констатирует зависимость всех последующих восприятий от содержания и структуры предшествующего опыта. В ней отражен тот фундаментальный факт, что одно и то же воздействие производит несходное впечатление на разных людей из-за заведомых различий в их индивидуальном опыте.

Это означает, что даже однояйцовые близнецы, имеющие совершенно одинаковую наследственность, не могут вырасти во всем равными людьми. Различия в их характерах, ценностях и отношениях неизбежны потому, что на них заведомо по-разному будет действовать одна и та же среда, семья, культурная атмосфера.

Все жизненные переживания будут преломляться через призму того, что получено и стало убеждением в начале жизни. Все первое в человеческом восприятии, как правило, определяет характер последующего.

Гельвеций, один из великих знатоков человеческой природы, проводит такой мысленный эксперимент. Он берет однояйцовых близнецов, у которых абсолютно идентичная наследственность, одинаковый набор хромосом и одно и то же их расположение. Таким образом, близнецы, если и различаются характером и особенностями, то не потому, что эти характеры и особенности врожденны, а потому что они приобрели эти различия в ходе их развития.

Вот, у Гельвеция, новорожденных близнецов впервые выводят на прогулку. Яркий летний день, блеск и слава мироздания, сияние солнца, зефир, аромат растений. Но у одного из близнецов в этот самый день, как назло, ужасно болит живот. И первое столкновение с красотами природы ему совсем не в радость.

Безжалостный Гельвеций сажает этому несчастному на щеку шмеля, который его жалит. С этим страдающим близнецом происходят еще всякие иные несчастья. И у него, если он имеет подвижную нервную систему, может закрепиться довольно-таки равнодушное, если не сказать больше, отношение к хорошей погоде.

Первые столкновения с яркими событиями (как, впрочем, и последующие), оказывается, зависят от внутреннего состояния организма. Ни у одного человека эти состояния не совпадают с состояниями другого человека.

Поэтому, казалось бы, одна и та же обстановка, одна и та же красота, одна и та же семья, одна и та же среда, одно и то же сочетание обстоятельств заведомо вызовет в разных людях разное отношение, реакцию, восприятие. Действует закон апперцепции.

Последующие восприятия предопределены содержанием и характером предшествующих. И человеческий опыт накапливается, как снежный ком, в центре коего находится все самое первое. Отсюда так бесконечно важны первые восприятия.

Закон апперцепции объясняет, почему мы что-то любим, чего-то не любим и как нам трудно перестраиваться. Мы предпочитаем наши первые восприятия последующим.

Тот же закон дает объяснение неожиданных для себя поступков. Человек не знает своих апперцепций. Апперцепции должны стать содержанием образования.

Не наложение тех или иных пластов культуры делает человека человеком. А взаимодействие присваиваемой культуры с особенностями характера, с особенностями тела человека, с особенностями темперамента, с особенностями первоначальных отношений к близким, к первоначальным и потому сильным восприятиям самых разных вещей.

Человеческое существо становится и развивается по закону апперцепции, т. е. присвоение культуры происходит в сложном взаимодействии уже присвоенного с последующим восприятием. Самый характер содержания форм последующих восприятий зависит от накопленного опыта. Мы сталкиваемся с проблемой "сложных процентов" в человеке как непрерывном процессе переработки культуры.

Но каковы бы ни были проявления апперцепции, как бы сильно ни зависела судьба человека от первых впечатлений, все же он обладает способностью к трансформации, к переконструированию апперцептивной массы.

Аксиома апперцепции здесь не отменяется. Она объясняет сложность, мучительность этой внутренней работы, содержанием которой становится замена установок и принципов (максим), переоценка ценностей.

Апперцепция не только предполагает различия в восприятиях, но и объясняет эти различия. апперцепция и причина, и следствие, и предшествующее, и следующее за восприятием. Она обеспечивает способность мыслить и действовать.

Объективность апперцепции. Трансцендентальное единство апперцепции выступает как коллективное бессознательное, как априорные категории, организующие восприятие. Как надличностное, надындивидуальное, всеобщее-

историческое и специфически историческое. Здесь на авансцену выходит этнорелигиозное, этноморальное, этическое, социальное в его разновидностях. Именно здесь корень совести.

Субъективность апперцепции. Одновременно апперцепция как личностный опыт, как неумиряющая индивидуальная прижизненная история личности, как предшествующие кадры жизненной "киноплёнки". Как моменты индивидуальной "ленты времени". Здесь корень проективных методов диагностики.

Ни объективность, ни субъективность апперцепции не отменяют друг друга. Они находятся в целостном едином поле. Они живут и работают одновременно.

Апперцепция насквозь темпоральна, она немедленно выводит нас на фактор времени и тем самым задает динамику человеку как процессу.

По мере взросления человека апперцептивный процесс постепенно ускоряется как бы под действием сложных процентов: приращенный опыт дает увеличенный процент, тот снова ведет к росту вложенного в человека духовного капитала.

Родившись, человек постепенно присваивает культуру быта, а ранее всего удовлетворения своих ближайших, непосредственных потребностей. На этом фундаменте строится всё остальное, поэтому он так важен.

Зависимость каждого нового впечатления от структуры и содержания предыдущих впечатлений называется апперцепцией.

Накопление апперцептивной массы впечатлений. апперцепция констатирует подчиненность всех последующих восприятий содержанию и структуре предшествующего опыта.

Опыт – это запечатленные памятью ход и результат встречи и взаимодействия среды с внутренними состояниями организма.

Индивидуальный опыт каждого человека совершенно уникален: ведь он зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. Внутренние же состояния всегда заведомо различны у разных людей и нередко меняются у одного и того же человека. А последующий опыт закономерно зависит от предшествующего.

Проявления апперцепции. Апперцепция заставляет нас присмотреться к истории индивидуальной жизни и обратить внимание на те самые первые взаимодействия человека с окружающим миром, который неизбежно предопределяет все последующее.

Ребенок – отец человека. И чем глубже мы уходим к самому раннему детству, тем больше у нас шансов понять прижизненную историю человека.

Пластичность апперцепции. Зависимость последующих восприятий и реакций от предшествующих, конечно, не фатальна, не абсолютна. Она скорее ситуативная, варьируемая обстоятельствами. Здесь нет предопределенности.

От типа, характера, стиля, культуры общения, с которой впервые знакомится новорожденный человек, зависит впоследствии восприятие им более сложных и глубоких пластов культуры.

Зависимость последующих восприятий и реакций от предшествующих не фатальна, не абсолютна. Она скорее ситуативна, варьируема обстоятельствами. Здесь нет предопределенности. Часть восприятий забывается, их воздействие на дальнейшую жизнь ослабевает и может почти не участвовать в настоящем и будущем.

Но в подавляющем большинстве случаев преемственность между отдельными частями "жизнекиноплёнки" существует, даже и между затемненными кадрами.

Подчас последующие события драматическим образом сами изменяют характер предыдущих восприятий. Пусть пережитое, выстраданное и привычное дорого человеку, но иногда приходится многое вытеснить новым. Как бы трудно это ни было. Как сказал поэт, "И я сжег все, чему поклонялся, поклонился всему, что

сжигал".

Это болезненный процесс внутренней перестройки человека. В той или иной мере он неизбежен. Трудно найти более серьезный и важный процесс духовного труда, учиться которому означает тренировать рефлексивность и логику, последовательность и волю.

На первом году жизни возникают апперцепции любви, доверия и зависимости от других людей. Младенцы начинают улыбаться людям начиная приблизительно с двух месяцев. Эти реакции формируют основу для здорового эмоционального и социального развития на протяжении всего детства.

Все исследователи детства согласны в том, что проявления симпатии свойственны ребенку в самом раннем возрасте, в начале его жизни. Значительно раньше, чем ребенок станет в состоянии отдавать себе отчет в окружающем, различать ухаживающих за ним людей, в его реакциях появляются признаки отношения симпатии.

В свете индивидуальной психологии (Адлер) уменьшается важность проблемы наследственности, так как важно не то, что наследует человек, а то, что он делает со своей наследственностью в ранние годы, иными словами, важен прототип, который формируется ребенком в его окружении. Наследственность, конечно же, ответственна за врожденные органические дефекты, но наша задача заключается в том, чтобы облегчить частные трудности и поместить ребенка в более благоприятную ситуацию.

Пока человек находился в благоприятных обстоятельствах, ошибки его прототипа не проявлялись: в каждой новой ситуации, реагируя согласно своей схеме апперцепции, созданной его прототипом, он вынужден экспериментировать. Его ответы окружающему миру уже не являются только реакциями. В них появляется элемент творчества, но при этом они все также преследуют цель, которая доминирует на протяжении всей его жизни. Ясно, что прототип отвечает на жизненные ситуации в соответствии со своей собственной схемой апперцепции. Поэтому, чтобы достичь желаемого результата терапии, психологу необходимо работать именно с ней.

Не лишним будет подчеркнуть, что наказаниями, замечаниями и увещаниями ничего не достигнуть. Когда ни ребенок, ни взрослый не знают, что же необходимо изменить, воспитание остается бесплодным. Непонимание только порождает в ребенке скрытность и трусливость, но прототип его не изменят никакие наказания и поучения, как не изменит его и жизненный опыт как таковой, ибо он определяется уже имеющейся схемой апперцепции индивида. Какие-либо изменения мы сможем произвести, лишь затронув самые основы личности.

Когда формируется прототип – ранний вариант личности, воплощающий цель, – устанавливается направление и ориентированность жизни индивида. Все это дает нам возможность предсказывать, что случится в его жизни в дальнейшем. Ребенок будет воспринимать различные ситуации не такими, какие они существуют в действительности, но согласно личной схеме апперцепции, иными словами, он будет воспринимать ситуации сквозь призму предубеждений своих личных интересов.

В связи с этим был обнаружен весьма интересный факт, что дети с органическими дефектами связывали весь свой опыт с функционированием поврежденного органа. К примеру, ребенок с желудочными расстройствами проявлял повышенный интерес к еде, тогда как другой, с дефектом зрения, был более озабочен вещами, на которые нужно смотреть. Это повышенное внимание связано с личной схемой апперцепции, которая, как мы уже сказали, характеризует личность в целом. (Альфред Адлер. Наука жить).

Апперцепция как творчество и его предпосылка. Эту сторону дела глубоко изучил

И. И. Лапшин. В своей обширной двухтомной работе "Философия изобретения и изобретения в философии" Лапшин отказывается от упрощенного объяснения открытий и изобретений ссылками на простые ассоциации идей, счастливые стечения обстоятельств и другие факторы механического характера. Он цитирует слова Лагранжа: "В великих открытиях случай благоприятствует только тем, кто его заслуживает". Лапшин приводит ряд примеров, показывая, что счастливый случай сопутствует только тому ученому или изобретателю, который уже какимто образом подготовил цельную апперцептивную систему, обладает богатой и натренированной памятью и концентрирует свое внимание на одной специфической проблеме. (Н. О. Лосский).

Наконец, важно подчеркнуть, что апперцептивные массы амбивалентны. Они только вероятностно детерминируют восприятие и самосознание.

Итак, апперцепция – и процесс, и продукт, и качество человеческого познания. Именно апперцепция объясняет, каковы источники и надежность человеческого знания; как человек воспринимает внешнюю и внутреннюю информацию и как это восприятие влияет на его поведение; как человек изучает мир, насколько адекватно; существуют ли врожденные идеи ли весь опыт происходит от контакта с внешним миром, опосредствованным органами чувств; каково соотношение между врожденными факторами и результатами научения в процессах восприятия.

Прикладное значение знаний об апперцепции для педагогической практики

В широком смысле проблема апперцепция – основная проблема педагогики, в узком смысле это ряд взаимосвязанных проблем, количество которых имеет тенденцию к возрастанию: апперцепция выступает в качестве одной из важнейших причин индивидуальных различий. Среди этих проблем находятся вопросы накопления опыта, научения, понимания, интерпретации, содержания и характера воображения и фантазий. Избирательность внимания и памяти. Система отношений к людям, институтам и социуму. Диагностика нормы и отклонений от нормы в областях характерологии, ценностных ориентаций и т. д.

Как и все другие кардинальные концепты воспитания, образования и обучения, апперцепция непосредственно и опосредствованно вовлечена во все их важнейшие закономерности, процессы, явления и факты. И педагогические изыскания в известной мере сводятся к изучению апперцепции и апперцептивных образований.

Значение для практических воспитательно-образовательных процессов закона (аксиомы) апперцепции также расширяется: он требует не только согласования обучения с непосредственной средой, но и с коллективным содержанием.

Воспитание. Закон золотого совпадения согласуется с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего научения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитая личности. Это закон оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого.

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его

ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Закон апперцептивной последовательности воспитания гласит: все самое лучшее как можно раньше (но не все с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека.

"Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые". (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И, вообще, образцы всего качественного чувств, мысли, дела, слова, поступков, образа и стиля жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуются очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Но ум не только форма и не только содержание способностей и знаний, а синтез того и другого. Функционирование ума возможно только как непрерывное слияние его формальных компонентов с содержанием апперцепции.

Роль опыта. Влияние индивидуального опыта на становление и развитие ума весьма велико. Человеческий опыт накапливается главным образом благодаря апперцепции. Этот закон объясняет, почему так важны процессы накопления, переструктурирования опыта решения задач и житейских, и познавательных.

Трудности детей при решении задач дедуктивного вывода происходят скорее от узкого объема их памяти, чем от ограниченности дискурсивных способностей.

Для педагогики это означает необходимость сугубого внимания к содержанию апперцепции в связи с изменениями личного опыта. Рост и изменения в содержании апперцепция как интериоризованного тезауруса личности зависят от конкретных условий окружающей культурной среды.

Установка и направленность личности. Один из важнейших результатов системы апперцепций установка. Это готовность человека к совершению действия, которое может удовлетворить те или иные его потребности.

И это направленность личности, которая зависит от содержания и структуры всего предшествующего опыта.

Казалось бы, одни и те же условия жизни и быта или все происходящее в классной комнате, одинаковы для всех ребят, но действие на каждого они оказывают разное. Разное потому, что различны установки детей.

Возникает парадоксальная ситуация: стимулировать, вызывать к жизни новую потребность можно, только опираясь на уже имеющуюся потребность. Имеющиеся же потребности зависят от общей направленности личности. Общая направленность личности может изменяться только по мере появления в ней новых и новых потребностей.

Казалось бы, замкнутый круг. Но многочисленные эксперименты психологов, прежде всего школы Д. Н. Узнадзе (1886-1950), показывают, что этот круг можно прорвать.

Установку есть возможность создавать, организовывать, обеспечивать. Это и есть важнейшая задача воспитания. Но сделать это можно, только учитывая характер

всего предшествующего опыта данного человека. Всю накопленную и сохраненную им апперцептивную массу впечатлений.

Издавна известно, что ум с сердцем не в ладу, что логические решения противоречат подчас влечениям и желаниям. "Жизнь сердца" это апперцептивно продолженные восприятия, идущие из детства. Это страхи, пристрастия, оценки, установки, ценности. При рассогласовании этого "доразума" с постепенно созревающим разумом получается, как у героя Ф. М. Достоевского: "Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой".

Проблема цели воспитания тесно связана и с апперцепцией ценностей. Постепенно становящихся в человеческом сознании и в подсознании тоже, в системе чувств, эмоций, непосредственных реакций и предвосхищений жизненных ситуаций, которые в человеке складываются и по очень сложным процентам изменяются по мере приобретения им жизненного опыта. На самом деле ценности и оценки в огромной степени руководят поведением людей.

На фундаменте трансцендентальной апперцепции надстраивается личная (эмпирическая, чувственная, индивидуальная) апперцепция. Но если она останется только личной, то человек обречен на непонимание других и другими.

Апперцепционность индивида означает его отъединенность от других, преодолеть которую способен только разум, общий всем и наделенный способностью постигать общее для всех.

Необходимость диалога в приближении к истине вообще, и в образовании тоже – следствие неизбежной апперцепции. Ибо преодолеть субъективность всерьез можно только с помощью диалога.

Стимулировать, вызывать к жизни новую потребность можно, только опираясь на уже имеющуюся потребность. Имеющиеся же потребности зависят от общей направленности личности. Общая направленность личности может изменяться единственно по мере появления в ней новых и новых потребностей. Казалось бы, возникает замкнутый круг. Однако многочисленные эксперименты показывают, что этот круг можно разорвать, поскольку установку есть возможность создавать, организовывать, обеспечивать. Это и есть задача воспитания. Но сделать это можно, только учитывая характер предшествующего опыта данного человека.

Диагностика, профилактика, прогноз, сама терапия для своего правильного выстраивания нуждаются в знании о системах апперцепций данного индивида.

Вот почему необходимо изучать апперцепции воспитанников с помощью тематических и иных апперцептивных тестов.

Обучение. Восприятие учебного материала учащимися зависит не только от особенностей его преподнесения учителем, но и специфики реципиента, от характера его апперцепции в данный момент. Начинать введение нового учебного материала можно только предварительно выяснив имеющиеся представления у членов группы и осторожно, если нужно, скорректировав их с помощью эвристической беседы.

Обучение базируется на ассоциации идей и элементов опыта. Мышление детерминирует распределение идей между апперцепцией и подсознательным с помощью апперцепции. Апперцептивная теория экспериментально обоснована Жаном Пиаже. Новые идеи вступают в ассоциативную связь с имеющимися идеями, образуя понятийную матрицу (апперцептивную массу). Установившаяся масса апперцепций нуждается в аккомодации к новому опыту. Это предполагает как интеллектуальное лидерство учителя, так и спонтанную творческую активность учеников.

Закон апперцепции обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное

значение которой ускользает от их чувств и апперцепция.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Апперцепционность учащегося требует начинать любое обучение с того, что ему близко, интересно и важно. Новый материал может контрастировать с привычным, но и в самом контрасте отталкиваться от известного. Например, чтобы ввести понятие вигвама, надобно связать его с известными детям типами укрытий от непогоды, дома, шалаша. Иногда полезно столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Выработка навыков, тренаж полезны в тех случаях, когда речь идет о достижении мастерства, притом осознанном и добровольном достижении мастерства. Конечно, гештальтисты правы, когда выступают за комплексное обучение на его ранних ступенях. Это объясняется целостным характером восприятия.

В. Ф. Одоевский совершенно правильно замечал, что ребенку не нужна лошадь по частям, ему нужна целая лошадь. Но важно и необходимо дополняющее движение от элемента к целому. Да, лошадь необходима целиком как нечто существующее, но одновременно для развития умственных сил растущего человека важно и понимание исторического происхождения лошади, т. е. ее развития из зародыша, ее становления, роста ее качеств и свойств.

В. В. Давыдов оправданно требовал начинать обучение с категорий, с апперцепирования категорий: тогда весьма облегчается эмпирическая апперцепция.

Закон апперцепции обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и апперцепция.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку. Новый материал может контрастировать с привычным, но и в самом контрасте отталкиваться от известного. Например, чтобы ввести понятие вигвама, надобно связать его с известными детям типами укрытий от непогоды, дома, шалаша. Иногда полезно столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

И система повторения учебного материала нуждается в учете содержания апперцепции, а – не только кривой забывания Германа Эббингауза.

Содержание образования. "Вопрос распределения предметов в учебном плане не является простым. Сам по себе простой и ясный, принцип этот нелегко осуществим в практическом приложении. В основании этого принципа лежит учение апперцепции.

Апперцепция состоит в сочетании и слиянии прошлого с настоящим значит, как предварительная ступень, для нее необходимо оживление соответствующих частей

прошлого. Новый материал должен связываться в душе с тем материалом, который может быть с ним сопоставлен.

"Обволакивание" нового материала элементами прошлого фиксирует и подчеркивает те вехи, ступени, по которым можно идти к познанию предмета.

Например, слушая лекции, мы, как принято говорить, входим в мир идей, сообщаемых нам в первый раз профессором; мы слушаем, совсем не будучи знакомы с материалом, предлагаемым нам, но мы не только его усваиваем, но иногда даже можем прозревать нить мысли вперед. Конечно, мы понимаем и усваиваем это с помощью учителя. Это явление совершенно аналогично воодушевлению ребенка, способного в присутствии матери совершить то, что без нее было бы для него совершенно невысказано. Присутствие старшего учителя, матери страхует от трудностей, дает силы, как бы сообщает тот апперцепирующий материал, которого нам не хватает.

Мы в присутствии авторитета способны пробраться туда, куда без него бы, конечно, не дошли: для этого у нас не оказалось бы своих данных. Мы берем как бы напрокат не наши силы. Это не одно только пребывание с авторитетом но пользование им. Именно потому можно условно назвать это "переносом" апперцепции: мы апперцепируем с помощью того, чем обладает учитель. Присутствие авторитета, дающее опору и чувство уверенности ученику, влияет коренным образом на всю его установку. Оно обогащает ученика тем, чего у него не имеется. Если устранить учителя, то все вдохновение пропадет. Это явление объясняет творческое значение авторитета в школе, оно поднимает детей с их уровня на более высокий, оно вызывает развитие, создает творческий скачок вперед." (В. В. Зеньковский).

Метод, примененный Коменским и заключающийся в изучении сразу всего целого, с большим и большим углублением в это целое в течение последующих лет и постепенным усвоением в нем подробностей, можно было бы назвать принципом концентрических кругов. При этом самый низший круг отличается наименьшей величиной, каждый последующий больше предыдущего, и весь ряд этих ступеней идейного характера построен по схеме, которую представляет волчок или точнее опрокинутый на вершину прямой конус (в математическом смысле).

Например, с центральной личностью Христа могут близко познакомиться даже маленькие дети, а ветхозаветные личности заслуживают внимания и на высшей ступени. Между тем обыкновенно ученики знакомятся с личностью Христа только во вторую половину школы; о ветхозаветных же личностях сохраняется детское представление, соответствующее тому, как они были восприняты. (Пауль Барт).

Неизбежность расхождения в реакциях, различий в восприятии между взрослыми и детьми. Учитель подчас ждет реакции детей, похожей на его собственную реакцию. Но опыт взрослых людей и опыт наших воспитанников заведомо разнятся. Разнятся по содержанию, по объему, по качеству, по структуре. Именно он определяет собой характер и степень реакции и сам характер и степень восприятия. Потому что человек в своем восприятии активен и эта активность сама зависит от содержания его апперцепций.

* * *

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.

Категория будущего в агогике

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 временно'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, непритязательное 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 самое представление, 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, настоящее. 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. Вероятность 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 вероятности.

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 хюбрис (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 выращивать, создавать.

Проектируя воспитание, выстраивая его программу, обосновывая его идеалы, намечая его стратегию и проясняя тактику, педагогика не может не самоопределиваться 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 приспособлять 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 родятся 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, соотносится 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 последствия.

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 согласующегося 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.

Новейшая литература по категориальному статусу будущего включает в себя и ряд психолого-антропологических работ:

Артемьев, Е. Р. Горизонты цивилизаций / и Е. Л. Тюрин. М. : [б. и.], 2004. 108, [1] с.

Голубчиков, Юрий Николаевич. Будущее России. Четыре сценария / и В. Ф. Нестеренко. [Б. м.]: Капитал инфо, 2006. 205 с.

Ключи от XXI века: сб. ст. : пер. с фр. / Орг. Объедин. Наций по вопр. образования, науки и культуры, Бюро ЮНЕСКО в г. Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси, Грузии, Респ. Молдова и Рос. Федерации, Рос. гос. б-ка; [предисл. Коитиро Мацууры] М. , 2004. 317 с.

Костылева, Татьяна Васильевна. Футурология и культура: Тексты лекций по курсу "Культурология" для студентов третьего курса направлений обучения МАИ (ТУ) / М-во образования РФ. Моск. энерг. ин-т (техн. ун-т). М. : Изд-во МЭИ, 2002. 75, [1] с.

Лем, Станислав. Фантастика и футурология: [В 2 кн.] / [Пер. с пол. С. Н. Макарецва, Е. П. Вайсброта]. М. : АСТ: Ермак, 2004.

Мир в 2020 году / науч. ред. М. Б. Ходорковский. Москва:Алгоритм, 2007. 381, [2] с.

Мир нашего завтра: Антол. соврем. классич. прогностики / [Ред. -сост. И. В. Бестужев-Лада]. М. : Эксмо: Алгоритм, 2003. 509, [1] с.

Найбороденко, Нина Максимовна. Прогнозирование и стратегия социального развития России: [Монография]. 2. изд. М. :Маркетинг, 2003. 352 с.

Нейсбит, Джон. Мегатренды. / [Пер. с англ. М. Б. Левина]. М. : АСТ: Ермак, 2003. 380 с.

Нечаева, Н. В. Ученый, заглянувший в будущее (о Л. В. Занкове) // НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА : ежемес. науч. -метод. журн. - 2006. - № 3. - С. 5-8 .

Образование: взгляд в будущее: сб. материалов II Рос. открытой науч. - практ. конф. с междунар. участием, посвящ. С. Т. Шацкому / под ред. Г. А. Малинина, Л. Ю.

Ляшко. - Обнинск: [Б. и.], 2004. - 176 с.

Образование: взгляд в будущее: сб. материалов Рос. открытого Форума, посвящ. С. Т. Шацкому / под ред. Л. Ю. Ляшко. - Обнинск : МАН "Интеллект будущего", 2007. - 252 с.

Савостьянова, Е. В. Химический эксперимент в образовании: прошлое, настоящее, будущее // Естественнонаучное образование в реализации идей гуманистической педагогики. - Омск, 2001. - С. 137-149.

Стерлинг, Брюс. Будущее уже началось: что ждет каждого из нас в XXI веке? / [пер. с англ. И. Цибизовой]. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 263 с.

Тоффлер, Элвин. Шок будущего / [Пер. с англ. : Е. Руднева и др.]. М. : АСТ, 2003. 557, [1] с.

Феллер, Виктор В. Новый миф о будущем. Самара: Сам. дом печати. Уральск, 2000. 255 с.

Финогеев, В. Общая теория будущего. М. , 2004. 162, [4] с.

Хазанов, В. Е. Основы социального оптимизма: миры Ивана Ефремова и пути человечества в будущее. Москва:URSS, 2006. 238 с.

Хилькевич, Евгения Владимировна. Эволюция национально-государственного суверенитета в трактовке современной футурологии и прогностики: автореферат дис. . . . кандидата политических наук: 23. 00. 02 / Ин-т мировой экономики и междунар. отношений РАН. Москва, 2003. 19 с.

Abel, Susanne. Aus den Bildern der Kunst lugt das Denken hervor: Überlegungen zu einer Logik des Sichtbarmachens. Essen: Verl. Die Blaue Eule. 2007. 326 S.

Albert Robida: du passé au futur / sous la direction de Danièle Compère Amiens: Encrage, impr. 2006. 1 vol. (206 p.).

Babin, Dominique. Manuel d'usage et d'entretien du post-humain/ [Paris]: Flammarion, 2004. 252 p.

Baofu, Peter. The future of capitalism and democracy. Lanham (Md.): University Press of America, cop. 2002. XIII,673 p.

Bercis, Pierre. Libérer les droits de l'homme. Paris: Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2000. 191 p.

Bildung ist Zukunft / [Hrsg. : Bischöfliches Hilfswerk Misereor e. V. Red. : Hans-Michael Mingenbach. Aachen: MVG, Medienproduktion und Vertriebsges. 2007. 92 S.

Bildung schafft Zukunft / 1. Innsbrucker Bildungstage, 17. - 18. November 2005 / Hrsg. : Heidi Möller. Innsbruck: Univ. Press. 2006. 184 S.

Callon, Michel; Lascoumes, Pierre; Barthe, Yannick. Agir dans un monde incertainessai sur la démocratie technique. Paris: Éd. du Seuil, 2001. 357 p.

Courson, Jacques de. L'appétit du futurvoyage au coeur de la prospective. Paris: C. L. Mayer, impr. 2005. 121 p.

De toekomst in meervoudperspectief op multicultureel Nederland / J. Veenman (redactie). Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2002. IX,190 p.

Die Zukunft der Benachteiligtenförderung: zwischen Sparzwang und pädagogischem Anspruch / Anke S. Kampmeier . . . (Hg.). Goldebek: Mohland. 2006. 131 S.

Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft: Festschrift zum 70. Geburtstag von Dieter Kirchhöfer / Hrsg. Karl F. Wessel. Bielefeld: Kleine Verlag. 2007. 132 S.

Dupuy, Jean-Pierre. Pour un catastrophisme éclairé quand l'impossible est certain. Paris: Éd. du Seuil, 2004. 214 p.

Engler, Wolfgang. Unerhörte Freiheit: Arbeit und Bildung in Zukunft. Berlin: Aufbau, 2007. 175 S.

Ernst, Anselm. Die zukunftsfähige Musikschule: eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte. Aarau: Musik-Verl. Nepomuk. 2006. 176 S.

Erziehung und Bildung für die Zukunft: erfolgreiches Lernen in der Jugendarbeit / Norbert Kozicki / Stefan Krämer (Hg.). Mit Beitr. von: Detlef Black. Essen: Klartext 2007

399 S.

Erziehung und Bildung für die Zukunft: erfolgreiches Lernen in der Jugendarbeit / Norbert Kozicki / Stefan Krämer (Hg.). Mit Beitr. von: Detlef Black. Essen: Klartext. 2007. 399 S.

Eureka!: European research universities and the challenges of the 21 st century / ed. by Bart Funnekotter; with contributions by Thomas Blondeau. . . [et al.] Amsterdam: Amsterdam university press, cop. 2005. 160 p.

Gerechtigkeit und Bildung / Michael Wimmer . . . (Hrsg.). Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 2007. 202 S.

Gestion spatiale des risques / sous la dir. de Gérard Brugnot. Paris: Hermès science publ. , 2001. 287 p.

Giesinger, Johannes. Autonomie und Verletzlichkeit: der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld: Transcript. 2007. 215 S.

Goldschmidt, Birgitta. Zielstrebig zur zukunftsfähigen Schule: Nachhaltigkeitsmanagement an Schulen; Dokumentation eines rheinland-pfälzischen Pilotprojektes in der Region Trier / Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach. Bad Kreuznach: PZ. 2006. 55 S.

Guigou, Jean-Louis. Réhabiliter l'avenir la France malade de son manque de prospective. Paris; Budapest; Kinshasa [etc.]: l'Harmattan, DL 2007. 253 p.

Habermas, Jürgen. Die Zukunft der menschlichen Natur auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?/ Frankfurt am Main: Suhrkamp, cop. 2001. 125 S.

Hane, Willy. Kindern eine neue Zukunft: Eltern pädagogische Ideen leicht vermitteln. Kissing: WEKA-Media. 2005. 108 S.

Heinemann, Friedrich. Fit für die Zukunft?: Deutschland im Wandel / [Hrsg. : Bundeszentrale für Politische Bildung, bpb]. München: Franzis Print und Media. 2007. 24 S.

Herzog, Walter. Einmal Lehrer, immer Lehrer?: eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. 2007. 395 S.

Homo educabilis: Studien zur allgemeinen Pädagogik, pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung / Franz-Michael Konrad; Maximilian Sailer (Hrsg.). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. 2007. 228 S.

Humanismo para el siglo XXI: propuestas para el Congreso internacional / Éditeur scientifique: Maria Luisa Amigo; Fernández de Arroyabe. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. 500 p.

Il Futuro: previsione, pronostico e profezia / Ist. Veneto di scienze, lettere ed arti; a cura di Antonio Lepschy e Manlo Pastore Stocchi Venezia: [s. n.], 2005. VI, 406 c.

Isakova, Irina. Russian governance in the twenty-first century: geo-strategy, geopolitics, and governance / Исакова, Ирина Викторовна. London; New York:Cass, 2005 XII, 354 p.

Jiménez, José. El arte en una época de transición / dir. José Jiménez. Huesca: ARP/relieve, 2001. 166 p.

Jouvenel, Hugues de. An invitation to foresigh / Invitation à la prospective; trad. du français par Helen Fish. Paris: Futuribles, 2004. 87 p.

Keys to the 21st century / ed. by Jérôme Bindé; with a preface by Koïchiro Matsuura, . . .

New York: Berghahn books; Paris: UNESCO publishing, 2001. XVI,395 p.

Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit / Alfred Schäfer (Hrsg.). Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 2007. 255 S.

Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung / Rolf Oberliesen / Heinz-Dieter Schulz (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2007. VIII, 289 S.

Korczak, Janusz. Das Recht des Kindes auf Achtung: Beigefügtes Fröhliche Pädagogik.

/ Hrsg. und bearb. von Friedhelm Beiner. Aus dem Poln. von Nora Koestler und Esther Kinsky. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl. -Haus. 2007. 159 S.

Künzli David, Christine. Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. 2007. 351 S.

La sociologia del futuro / a cura di Carlo Mongardini. Roma: Bulzoni, 2004. 196 p.

Landfried, Klaus. Steps towards a european higher education area without bordersannual: report 2002 by the president of the HRK - Professor Dr. Klaus Landfried. Bonn: HRK, cop. 2003. 53 S.

Lernen - Gestalten - "Wir machen Zukunft": Beitrag zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 - 2014 / Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein. Kiel: Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein. 2007. 38 S.

Lévy, Michel. Octobre 2017: fondements d'une société civilisée. Nîmes: M. Lévy, cop. 2002. 150 p.

Mayor, Federico; Tanguiane, Sema. L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Paris: Hermès science publications, 2000. 298 p.

Mead, Margaret. The world ahead: an anthropologist anticipates the future / edited, with an introduction and commentaries by Robert B. Texor. New York: Berghahn books, 2005. X, 348 p.

Medieval futuresattitudes to the future in the Middle Ages / ed. by J. A. Burrow and Ian P. Wei. Woodbridge: the Boydell press, 2000. XIV, 188 p.

Müller-Lissner, Adelheid. Unter drei schon aus dem Haus?: eine Entscheidungshilfe für junge Eltern. Berlin: Links. 2007. 207 S.

Notre contrat pour l'alternance/ Jean-Pierre Raffarin, Dominique Perben, Jacques Barrot [et al.]. [Paris]: Plon, 2001. 186 p.

Opaschowski, Horst W. Besser leben - schöner wohnen?: leben in der Stadt der Zukunft. Bonn: BpB. 2005. XII, 265 S.

Opaschowski, Horst W. Besser leben, schöner wohnen?: Leben in der Stadt der Zukunft. Darmstadt: Primus-Verl. 2005. IX, 265 S.

Opaschowski, Horst W. Minimex: das Zukunftsmodell einer sozialen Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verl. -Haus. 2007. 267 S.

Paccalet, Yves. L'humanité disparaîtra, bon débarras! Paris: Arthaud, impr. 2006. 198 p.

Peut-on encore choisir son avenir?: conférence inaugurale des Rencontres du nouveau siècle, donnée à Lille le 18 janvier 2001 / Jacques Attali. La Tour-d'Aigues: Éd. de l'Aube, 2001. 41 p.

Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung / Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen / Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Düsseldorf: NRW, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. 2007. 59 S.

Quel avenir pour nos écoles ?/ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques
Titre d'ensemble: Enseignement et compétences. Lien au titre d'ensemble: Enseignement et compétences. Paris: OCDE, 2001. 278 p. :

Quelle prospective pour les métiers de demain?: l'apport des observatoires de branche / [Commissariat général du plan]; [rapporteurs, Christine Afriat, Catherine Gay, Fabienne Maillard, et al.]. Paris: la Documentation française, 2005. 228 p.

Ramonet, Ignacio. Guerres du XXIe sièclepeurs et menaces nouvelles. Paris: Galilée, 2002. 183 p.

Rees, Martin John. Notre dernier siècle? / avant-propos de Hubert Reeves; trad. de l'anglais Our final hour (Grande-Bretagne) par Christine Godbille-Lambert. Paris: J. -C. Lattès, 2004. 231 p.

Regel, Gerhard. Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit: zur Zukunft des offenen Kindergartens. Hamburg: EB-Verl. 2006. 219 S.

Reinke-Dieker, Heinrich. Lust auf Zukunft: die Schritte zu einem offenerem Denken, dem Entdecken und Verwirklichen zusätzlicher Chancen, mehr Erfolg und Glücklichkeit. Vechta-Langförden: Geest-Verl. 2007. 130 S.

Reinventing the research university / ed. by Luc E. Weber and James J. Duderstadt Paris; Londres; Genève: Économica, 2004. Paris: Impr. Jouve. XVII,254 p.

Schauer, Frederick F. Profiles, probabilities, and stereotypes. Cambridge (Mass.): Harvard university press, 2003. XIII, 359 p.

Scherhorn, Judith; Schnäckel, Gabriele. Zukunftsfähige Pädagogik: Herausforderungen und Perspektiven einer Pädagogik für soziale Nachhaltigkeit. Saarbrücken: VDM, Müller. 2006. 162 S.

Schneider, Jakob Robert. Das Familienstellen: Grundlagen und Vorgehensweisen / Mit einem Vorw. von Gunthard Weber. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. [2007]. 210 S.

Seichter, Sabine. Pädagogische Liebe: Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 2007 230 S.

Services organisation et compétences tournées vers le client: une lecture transversale des contrats d'études prospectives tertiaires / Commissariat général du plan. Paris: la Documentation française, 2001. 162 p.

Seven complex lessons in education for the future / [Unesco]; [red. by] Edgar Morin Paris: Unesco, 2001 95 p. (Education on the move). Éducation et État -- Prévision Éducation -- Finalités -- Prévision Éducation -- Prévision

Soros, George Guide critique de la mondialisation / trad. de l'anglais par Fortunato Israël Paris: Plon, 2002 215 p. Capitalisme -- Prévision

The world ahead: our future in the making / Federico Mayor in collab. with Jérôme Bindé; With the assist. of Jean-Yves Le Saux [et al.]. London New York: Zed books Paris: UNESCO publ. , Cop. 2001. XIV, 496 p.

Usannaz, Étienne La refondation du lien social l'alternance des activités / Émile Usannaz Paris; Budapest; Turin: l'Harmattan, 2002 278 p. Contrat social -- Prévision Politique publique -- France -- Prévision France -- Conditions sociales -- 1981- . . .

What the future holds insights from social science / ed. by Richard N. Cooper and Richard Layard. Cambridge (Mass.): MIT press, 2002. 285 p.

Wieringen, Fons van; Sellin, Burkart; Schmidt, Ghislaine. Future education, learning the future scenarios and strategies in Europe / [edited by Cedefop] Luxembourg: Office for official publications of the European communities, 2003. 270 p. Éducation et emploi -- Pays de l'Union européenne -- Prévision Enseignement professionnel

Zukunft der Erziehungsberatung: Herausforderungen und Handlungsfelder / Andreas Zimmer; Christian Schrapp (Hrsg.). Weinheim; München: Juventa-Verl. 2006. 256 S.

Zukunft Erziehungswissenschaft: Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch; [erweiterte Dokumentation der Offenen Ringvorlesung "Zukunft Erziehungswissenschaft?" vom 11. - 12. Oktober 2002 an der Universität Innsbruck] / Bernhard Rathmayr / Michaela Ralser (Hg.). 2. Aufl. Innsbruck: Studia-Univ. -Verl. 2005. 205 S.

Zukunft Reformpädagogik: neue Kraft für eine moderne Schule / Harald Eichelberger / Christian Laner (Hrsg.). Innsbruck; Wien; Bozen: Studien-Verl. 2007. 247 S.

Zukunftsfragen der Bildung / hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, cop. 2001. 195 S. (Textes en allemand et anglais).

Zukunftssicherung durch qualifizierten Nachwuchs: neue Wege in der Aus- und Weiterbildung kleiner und mittlerer Unternehmen durch den Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern / SAZ, Schweriner Ausbildungszentrum e. V. Körperschaft: Schweriner Ausbildungszentrum. Schwerin: SAZ. 2007. 70 S.

Zwischen Markt und Förderung - Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland: Ergebnisse eines gemeinsamen Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Zentrums für Sozialforschung Halle e. V. / Bundesinstitut für Berufsbildung, BiBB. Klaus Berger; Holle Grünert (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann. 2007. 260 S.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Категории агогики (совокупно *лед*-агогики, *андр*-агогики, *геронт*-агогики) создают в сегодняшней ситуации пост-постмодерна "ближайшую зону развития" всех наук о воспитании человека. Разработка категориальной сетки агогики нужна и теории, и практике воспитания, образования, обучения потому, что ими задаются их объяснительные и конститутивные принципы.

Особенно остро стоит вопрос о наполнении современным содержанием категорий понимания, осознания, опыта, вины, наказания, умысла, предвидения, интереса. Хочется надеется, что решение этих научных проблем – дело обозримого будущего.

=====