

88.37

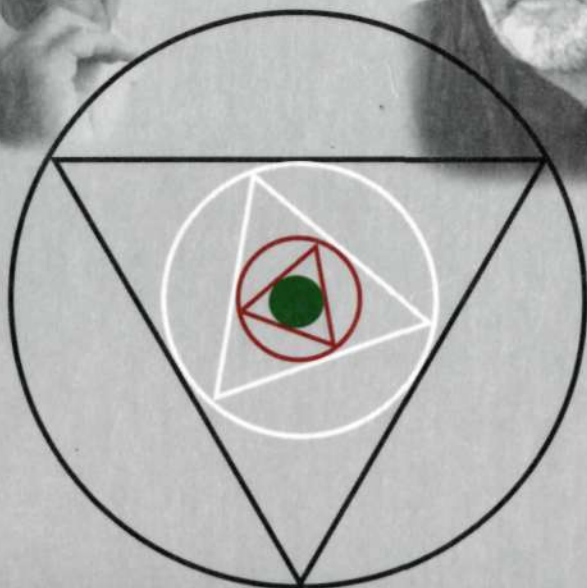
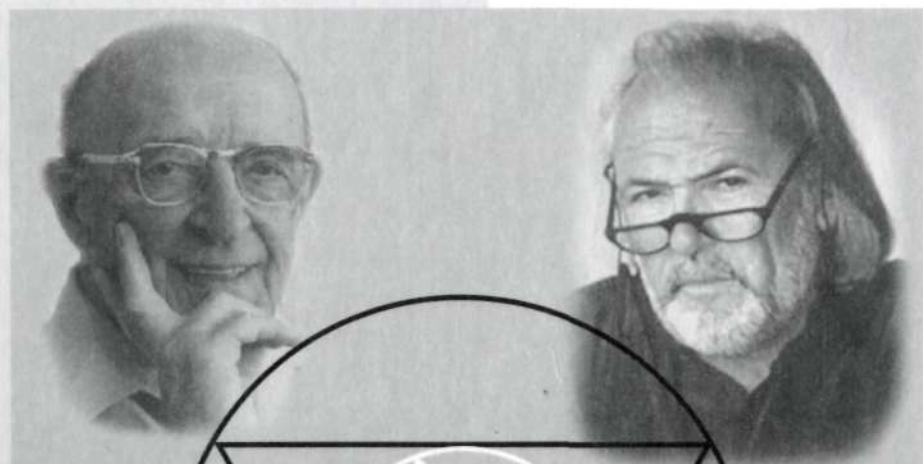
0-66



А. Б. Орлов

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

ПАРАДИГМЫ, ПРОЕКЦИИ, ПРАКТИКИ



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. Б. ОРЛОВ

**ПСИХОЛОГИЯ личности
И СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
ПАРАДИГМЫ, ПРОЕКЦИИ, ПРАКТИКИ**

Рекомендовано

*Советом Учебно-методического объединения университетов РФ
по психологии в качестве учебного пособия для студентов высших
учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология»*

Москва

ACADEMA
2002

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.37я73
066

Рецензенты:

доктор психологических наук, действительный член РАО *А. А. Бодалев*;
доктор психологических наук, действительный член РАО *Е.А.Климов*;
доктор психологических наук, профессор *А. С. Сливаковская*

Орлов А. Б.

066 Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

ISBN 5-7695-0827-2

Содержание книги объединено единой темой - гуманизацией психологической науки. Проанализированы изменения методологических парадигм и теоретических принципов психологии, а также практических форм деятельности психологов. Показана специфика методологии гуманистической психологии, ее ориентированность на достижение человеком гуманистического идеала. Предмет гуманистической психологии (соотношение личности и сущности человека) представлен в собственно психологической, психолого-социологической и психолого-педагогической проекциях. Рассмотрены также варианты практик в рамках гуманистической психологии («группа встреч» и психологическое консультирование); сформулирован триалогический подход в психологическом консультировании и психотерапии.

Книга может быть рекомендована также студентам и преподавателям философских и педагогических вузов, полезна всем, кто интересуется новыми тенденциями в развитии психологии.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.37я73

ISBN 5-7695-0827-2

© Орлов А. Б., 2002
© Издательский центр «Академия», 2002

ВВЕДЕНИЕ

Речь идет о том, чтобы, исходя из крайней проблематичности человека, уяснить его сущность.

М. Бубер

Человек, решивший заняться изучением какой-либо новой для него научной дисциплины, в первую очередь приступает к чтению разного рода учебников и руководств. Обычно наука в этих текстах представлена дидактически (т. е. расчлененно и фиксированно) как совокупность установившихся знаний. Если воспользоваться терминологией Т. Куна [106], наука осваивается в ее «нормальной», или парадигмальной, форме. Психология не составляет исключения.

Вместе с тем развитие любой науки на любом этапе — это не только фиксированные ее состояния, достигнутые «плато», но и процесс, рискованные штурмы еще не взятых «пиков». Нам представляется, что полноценное изучение любой научной дисциплины возможно лишь тогда, когда у изучающего ее есть возможность ознакомиться как с ее дидактической частью, так и с частью проблемной, в которой вопросов и гипотез больше, нежели ответов и законченных теорий.

Данное учебное пособие задумано автором как проблемное. В соответствии с замыслом психология показана как процесс, в ходе которого происходят существенные изменения представлений, понятий, концепций и методов. Что же это за процесс? На наш взгляд, наиболее точное обозначение этого процесса — *гуманизация психологии*, т. е. все более полное и адекватное отражение в зеркале психологической науки человека таким, какой он есть в действительности.

Гуманизация психологии — многоаспектный процесс. В книге Детально рассматриваются четыре основных аспекта этого процесса: изменения, происходящие в методологическом и теоретическом слое психологии (глава I), на ее стыках с социологией (глава II) и педагогикой (глава III), а также в плоскости ее практик (глава IV).

Гуманизация психологии — интегральный процесс, затрагивающий не только науку как таковую, не только ее «объектный полюс», но и людей, занимающихся научной деятельностью. Углубление представлений о человеке, включение этих представлений в нетрадиционные практики работы с человеком — все это приводит к существенным изменениям в деятельности самих психологов. Если основной деятельностью психолога всегда было научное мышление и экспериментирование, то процесс гуманизации психологии все более и более заменяет эти традиционные виды научной деятельности самоисследованием и самоизменением.

Эту книгу можно рассматривать как попытку дать содержательные ориентиры процесса гуманизации психологии. По сравнению с традиционным подходом, свойственным для отечественной науки, в ней показана организация личности, внутреннего мира человека, включающая не только его сознательное, или «внешнее Я» (персону, эго), но и такие психологические инстанции, как «тьень» и «внутреннее Я» (сущность, Ин-се), получившие свою конкретную разработку в аналитической психологии К. Юнга, эзотерической психологии Г.Гурджиева, гуманистической психологии К. Роджерса и онтопсихологии А. Менегетти.

Гуманизация психической организации человека рассматривается в рамках предлагаемой концепции как определенная гармонизация его внутри(интра)- и межличностных (интерперсональных) отношений. Основным социальным условием является здесь расширенное производство свободного времени людей как «пространства человеческого развития» (К.Маркс). Определяющими психологическими условиями гуманизации, понимаемой таким образом, являются «безоценочное позитивное принятие себя и другого», «эмпатическое понимание» и «конгруэнтное самовыражение» (К. Роджерс). Становление человеческого в человеке происходит там и тогда, где и когда соблюдаются данные условия. Нарушения этих условий в межличностном и внутриличностном общении проявляют себя как различные формы дегуманизации, отчуждения человека от его сущности. Именно в создании указанных социальных и психологических условий, способствующих гуманизации внутри- и межличностных отношений людей (родителей и детей, учителей и учащихся, преподавателей и студентов, администраторов и политиков, социальных педагогов и практических психологов), автор видит будущее гуманизации не только системы российского гуманитарного образования, но и складывающегося в настоящее время российского гражданского общества в целом.

Развитие психологии как самостоятельной науки, специализация знаний привели к тому, что психологи сейчас знают очень много о конкретных психических процессах и состояниях, функциях и механизмах, но крайне мало — о самом человеке. Возникшая в 60-е гг. в США гуманистическая психология — попытка

изменить данную ситуацию, обеспечить «встречу» психологии и человека. Гуманистическая психология является воплощением нового этапа развития гуманизма в целом, преодолением его абстрактных (тоталитарных) форм, столь характерных для первой половины XX в. Тематически разнообразное содержание книги объединено единой проблемой — проникновение идей и практик гуманистической психологии в отечественную психологическую науку и изменение под данным влиянием исходных методологических парадигм, теоретических принципов, исследовательских, прикладных и практических форм деятельности психологов.

Книга состоит из введения, четырех глав, заключения и содержит обширную библиографию.

Во введении формулируются общий замысел, цели и ключевые идеи книги, описывается ее структура.

В главе I рассматриваются специфика методологии гуманистической психологии, ее ориентированность не на научное знание, а на достижение человеком гуманистического идеала. Пересматривается традиционная психологическая проблематика, в том числе касающаяся принципиальных психологических проблем индивидуальных различий, личности и онтогенетического развития. Идея возникновения в середине XX в. нового (психологического) гуманизма иллюстрируется на примере концепций и практик К. Роджерса и А. Менегетти. Один из параграфов посвящен детальному анализу предмета гуманистической психологии, в качестве которого выступает соотношение личности и сущности человека.

В главе II книги представлена социологическая проекция предмета гуманистической психологии: объективный социальный процесс эволюции форм деятельности рассматривается в качестве условия личностного роста и развития. Особое внимание уделяется процессам порождения, отчуждения и уничтожения труда.

В главе III характеризуется педагогическая проекция предмета гуманистической психологии. Здесь анализируются изменения, связанные с гуманизацией педагогической идеологии и практики, учебно-воспитательного процесса в школах и педвузах, а также проблемы гуманизации личности учителя. Отдельный параграф посвящен эволюции межличностных отношений в семье.

В главе IV читателю предоставляется возможность рассмотреть такое универсальное и мощное практическое средство гуманизации личности человека, как «группа встреч», читатель познакомится с основными принципами и секретами психологической помощи, а также с триалогическим подходом к психотерапии и психологическому консультированию.

В заключении резюмируется основное содержание книги, обозначаются наиболее перспективные направления теоретических, прикладных и практических разработок в гуманизирующей психологической науке.

Глава I. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Из всех человеческих наук наука о человеке наиболее достойна его внимания. Однако это не самая почитаемая и не самая разработанная из всех наук, коими мы располагаем. Она полностью пренебрегает всеобщим в человеке. Среди тех, кто прилежно занимается науками, очень мало посвятивших себя именно этой и еще меньше — в ней преуспевших.

Н. Мальбрани

1. СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ

Современная психология переживает кризисный и глубоко противоречивый этап своего развития. С одной стороны, многочисленные практические задачи активизации «человеческого фактора» в условиях ускоренного социального развития, порождающего все новые и новые локальные и глобальные проблемы, выдвигают психологию в первые ряды наук о человеке, побуждают ее к тому, чтобы стать «деятельной и жизненной психологией» [8]. С другой стороны, далеко не преодоленный, ставший хроническим теоретико-методологический кризис этой науки, ее относительная неразвитость и научная периферийность оставляют мало шансов на успех непосредственного применения накопленных ею знаний и разработанных методов для решения насущных практических задач. В условиях дальнейшего обострения этого противоречия прогресс возможен лишь в случае приоритетного развития фундаментальных психологических исследований с целью выработки новых решений наиболее принципиальных проблем психологической науки, адекватных реальностям современного мира.

Как известно, существуют два определения психологии: широкое и узкое. Согласно первому из них, психология — это наука о всех формах психической жизни в живой природе и, следовательно, это биопсихология. В соответствии с более узким определением психология — это гомопсихология, т.е. наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности представителей одного биологического вида, а именно вида *homo sapiens*.

Психология в узком смысле, или собственно психология, является уникальной наукой в ряду гуманитарных научных дисциплин, поскольку ее действительный предмет составляет не какое-то частное проявление жизни человека, не какую-то ее отдельную сторону (историческую, экономическую и т.п.), но всю жизнь во всем ее богатстве и данности (в том числе и неосознаваемой данности) человеку.

Вместе с тем, когда психолог проводит практическое, прикладное (и даже теоретическое) исследование, он всегда изучает (во всяком случае, таков способ традиционного научного мышления) не человека вообще, но ту или иную его конкретизацию: половую, расовую, культурную, этническую, историческую, идеологическую, экономическую, возрастную, собственно психологическую (характерологическую, интеллектуальную и т.д.). Таким образом, психолог исследует не психическую жизнь вида как такового, а психическую жизнь различных представителей этого вида, различных индивидов. Однако очевидно, что психология, если только она претендует называться наукой, не может ограничиваться изучением частных случаев, феноменов, но, как всякая настоящая наука, должна стремиться к изучению ноуменов, всеобщих фактов и закономерностей, или, иначе говоря, должна стремиться к онтологизации своего предмета [21]. Подобно тому как физика не является наукой о фактах и закономерностях, относящихся лишь к ограниченному классу физических тел и процессов или лишь к какому-то определенному положению и моменту физической действительности в пространстве и времени, так и психология за всеми конкретными проявлениями психической жизни должна видеть психическую реальность как таковую в ее целостности.

Интеграция психологии имеет еще один аспект, обозначенный в одной из работ Н.Пезешкиана следующим образом: «Психологии просто не существует без религии или без жизненной философии. Когда бы мы ни пытались определить предмет психологии, т.е. человеческую сущность, мы применяем, чаще всего не замечая этого, стандарты, извлеченные из определенной жизненной философии. Например, человек рассматривается как машина, реагирующая на определенные импульсы, или как существо,

обладающее потребностями, которые можно постоянно контролировать с помощью социальных норм. Он рассматривается как продукт наследственности, как обладатель свободной воли или как продукт окружающей среды. Мы обращаемся с человеком согласно тому, как мы его рассматриваем. Одно это делает необходимым для нас распознавание философского и религиозного фона нашего образа человека» [147, с. 93].

Таким образом, для того чтобы стать действительной наукой о всеобщем и сущностном, релевантной эволюции психической жизни всего вида *homo sapiens*, психологии еще предстоит решить труднейшую методологическую задачу синтезирования существующих научных школ и направлений, задачу подлинной интеграции своего предмета и, следовательно, самой себя как научной дисциплины. Сегодняшняя психология — это конгломерат психологии, которые с помощью индуктивного метода, отталкиваясь от изучения той или иной частной конкретизации психической жизни человека, пытаются перейти к формулированию всеобщих закономерностей психической жизни человеческого вида в целом.

История (а точнее, предыстория) психологии представляется нам не чем иным, как чередованием попыток выведения всеобщего из частного. Ассоцианизм, психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, персонализм и все их современные аналоги стремились и по сей день стремятся создать психологическую науку на путях построения объяснительных принципов, конструируемых по законам логического (эмпирического) обобщения конкретных и частных знаний. Данный путь построения научной психологии, по которому развивались основные психологические школы и направления, можно назвать позитивистским или натуралистическим. На этом пути мировая психология добилась значительных успехов в изучении, систематизации и обобщении всего эмпирического многообразия фактов, явлений и их взаимосвязей в психической жизни человека. Аналитически расчлняя структуру исследуемого, психология изучила и описала огромное число специфических, частных феноменов. Однако при этом оказалось, что ни один из объяснительных принципов, ни одно из обобщений, сформулированных психологами в ходе такого натуралистического изучения психики человека: от «ассоциации» и «либидо» до «гештальта» и «предметной деятельности», не может вместить в себя всего многообразия научных данных, не может стянуть все более и более расходящиеся «швы здания психологической науки» (А.Н.Леонтьев). Несмотря на все усилия теоретиков, психология продолжает буквально тонуть в собственных знаниях, не может осуществить прорыв от частного знания к всеобщему, из плана феноменологии частичного человека в план онтологии его сущности.

На наш взгляд, лишь в рамках двух направлений в мировой психологии была намечена принципиально иная методология построения психологической науки как науки о всеобщем, о психике человека вообще. В 20-е гг. в СССР марксистская психология приступила к разработке идеи о сущности человека как совокупности общественных отношений [9, 35]. В 50-е гг. в США гуманистическая психология также отказалась от анализа компонентов психической жизни дезинтегрированного человека, предприняла попытку по-своему понять сущность человека и содействовать его целостному развитию [12].

То общее, что мы видим в этих двух столь разных по времени возникновения и идеологическим основаниям психологических течениях, заключается в стремлении интегрировать психологию не на основе обобщения отчужденного от человека психологического знания, а на основе достижения человеком гуманистического идеала. Если теоретическое обобщение (объяснительный принцип) функционирует в науке как логическая скрепа, как средство причинного объяснения и предсказания некоторого (каждый раз ограниченного, частного) круга психических явлений, состояний и процессов, то идеал (даже в его коммунистической версии) осуществляет интегрирующую функцию совершенно иначе: идеал также позволяет объяснить (точнее, понять и осмыслить) и предсказать (точнее, актуализировать и стимулировать) любое конкретное, частное проявление (момент) психической жизни человека, но при этом он выступает как всеобщая цель психического развития, как его телеологическая причина.

И марксистская, и гуманистическая психологии исходят из сходного тезиса: психическое развитие вида *homo sapiens* есть целостный процесс (вне зависимости от того, будет ли он рассматриваться как общественно-исторический или же организмический по своей природе), и этот процесс имеет некоторую общую цель (вне зависимости от того, будет ли она рассматриваться как «всесторонне и гармонично развитая личность» или «целостно функционирующий человек»). Именно эта цель является тем идеалом, к которому закономерно стремится развитие каждого человеческого существа независимо от разного рода ограничений, налагаемых на него его конкретной и специфичной половой, расовой, культурной, этнической и прочей принадлежностью.

И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики человека как закономерный процесс. Причем закономерный характер этого процесса определяется не столько его объективностью и детерминированностью, сколько его самодетерминированностью и телеологичностью. Различие этих подходов (на наш взгляд, принципиальное) заключается в том, что психологи-марксисты (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Эв и др.) в своих работах акцентировали внимание

преимущественно на культурно-исторических и филогенетических аспектах (условия, детерминанты, механизмы) психического развития, тогда как представители гуманистической психологии (А.Маслоу, А.Менегетти, Р.Мэй, К.Роджерс и др.) акцентировали свое внимание главным образом на психолого-организмических, онто- и актуалгенетических аспектах личностного роста. Однако и в том и в другом случае интеграция психологии как науки рассматривалась не как результат совершенствования и обобщения отчужденного от человека психологического знания, но как результат интеграции самого человека, результат преодоления депривации его базальных потребностей (А. Маслоу), дезинтегрированное™ его Я (К.Роджерс), как результат «реинтеграции» его деятельности, сознания и личности (А. Н.Леонтьев), преодоления его частичности и отчужденности от родовой сущности (С. Л. Рубинштейн). В логике данной работы мы сознательно абстрагируемся от рассмотрения марксистской критики в адрес гуманистической психологии (лейтмотив этой в значительной степени идеологической критики на протяжении уже многих десятилетий складывается из двух главных «нот»: абстрактности и антропоцентризма) [1, 5, 48]. Эта особая тема требует специального и тщательного анализа многочисленных и плохо систематизированных источников как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Для нас важен другой аспект — вычленение сходства марксистской и гуманистической психологии, общности их целей и задач.

В рамках этих двух психологических течений сама задача построения психологии как науки о человеке приобретала совершенно особый, новый смысл. Решение этой задачи виделось не в построении системы обобщенного, взаимосвязанного и непротиворечивого знания о психической жизни человека, а в обнаружении и устранении тех препятствий, которые встречаются на пути реализации человеком гуманистического идеала, реализации им своей собственной природы и сущности. По словам С.Л.Рубинштейна, «гуманизм марксизма связан (и в психологии тоже. — А. О.) с решением проблемы отчуждения и его преодоления...» [35, с. 379]. Как бы продолжая ту же мысль, Л.Сэв указывал: «...самая высокая задача, которая стоит перед психологией личности... заключается... в обнаружении общих корней и частных психологических форм ограничения расцвета личности в данном обществе и в нахождении возможностей уничтожения (там, где это зависит от психологии) такого ограничения» [38, с. 514].

Примечательно также, что представителями рассматриваемых психологических течений гуманистический идеал понимается не как идеал отдельной социальной группы, отдельного сообщества людей, но как всеобщий идеал, т.е. как конечная цель («омега») социального и индивидуального развития и одновременно как

исходный пункт («альфа») этого развития — родовая сущность всех людей и реальное, подлинное, аутентичное *Я* каждого конкретного человека. Именно поэтому содержательные описания этого идеала у марксистов и гуманистов фактически совпадают: и те и другие видят в нем целостную и свободную, гармонично и всесторонне развитую, актуализировавшую свой творческий потенциал, открытую жизненному опыту и аутентичную личность человека.

Более чем вековая история развития научной натуралистической психологии, ориентированной на знание, достаточно убедительно, на наш взгляд, свидетельствует о тщетности усилий, направленных на выработку всеобщих категорий, о невозможности выхода за рамки каждый раз ограниченных, частных объяснительных принципов и, следовательно, о бесперспективности построения на этом пути психологии как подлинной науки. Вместе с тем сравнительно короткая история развития научных течений, ориентированных на идеал, показывает, что даже при самых крайних, буквально противоположных исходных основаниях психологи с необходимостью приходят к весьма сходным (если не идентичным) представлениям о всеобщей цели личностного развития. Иначе говоря, в процессе развития натуралистической психологии даже при условии одних и тех же исходных посылок психологи оказываются со временем все более и более разобщенными, изолированными друг от друга (что прекрасно иллюстрируется процессами дивергентного развития и распада научных школ), тогда как в ходе развития психологии, ориентированной на идеал, напротив, даже совершенно разные исходные основания (научные, методологические, идеологические) не препятствуют сближению научных позиций. Знание как самоцель разъединяет психологов, знание как средство достижения гуманистического идеала служит их сближению.

Конечно, можно сказать, что нравственные и этические установки психологов всегда были и остаются гуманистическими *a priori*. Человек, его личность всегда рассматривались представителями психологической науки как высшие ценности, как цели индивидуального и общественного развития, по отношению к которым все прочие достижения человечества (наука, гражданское общество, экономика, государство и т.д.) выступают лишь в качестве средств. Действительно, на протяжении всей истории развития психологической мысли (и в Древнем мире, и в Средние века, и в эпоху Возрождения, и в Новое время) можно проследить эволюцию гуманистической традиции [48].

Однако наряду с данной традицией и вопреки ей столь же постоянно и неизменно существовал и ее протагонист — естественно-научная, когнитивистская, натуралистическая (и в этом смысле антигуманистическая) традиция в психологии. Для ее пред-

ставителей высшая ценность и конечная цель науки — научное знание, тогда как человек — лишь средство получения этого знания. Как справедливо отмечают В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов, «занятие психологией само по себе — еще не гарантия гуманизма» [14, с. 19].

Несовместимость познания человека и ценностно-гуманистического отношения к человеку осознавалась многими философами и психологами. Так, М.Бубер емко и исчерпывающе выразил данную оппозицию в следующих словах: «Человека, которому я говорю Ты, я не познаю. Но я нахожусь в отношении к нему, в святом основном слове. И только выйдя из этого отношения, я буду снова познавать его. Знание есть отдаление Ты» [7, с. 9].

Более того, можно с определенностью утверждать, что диалектическое взаимодействие и борьба этих двух идейных традиций или этических парадигм в истории психологии играли (и играют) не меньшую роль, нежели классическая, гораздо более изученная и ставшая почти одиозной оппозиция материализма и идеализма.

Две традиции в психологии

По мере развития психологии и превращения ее из сугубо схоластической философской дисциплины в науку экспериментальную, а затем и в науку практическую противоречие гуманистической и натуралистической традиций неизбежно обостряется, поскольку оно превращается из противоречия идеологий, принципов, понятий и слов в противоречие методов работы с человеком, способов обучения и воспитания, профориентационных и психотерапевтических процедур; другими словами, теоретическое противоречие превращается в борьбу различных психологических практик.

Если в рамках натуралистической традиции в психологии с ее культом знания человек рассматривается как испытуемый, т.е. как исполняющий психологические законы, как объект, манипулируемый с помощью психологических знаний и средств воздействия (пусть даже наделенный некоторыми качествами субъекта, ответственными за его сопротивление этим манипулятивным воздействиям), то в гуманистической традиции постоянно воспроизводится установка, препятствующая частичным определениям человека как только испытуемого, только пациента и т.п. Человек в этой традиции рассматривается не как исполняющий, репродуцирующий и подтверждающий те или иные психологические (а также социальные) закономерности, но и как свободно реализующий их и, следовательно, как творческий, т.е. способный не только осуществлять, но и нарушать эти закономерности, спо-

способный также развивать их и устанавливать уже в новом качестве, способный создавать новые закономерности.

Конечно, натуралистическая (ориентированная на знание) и гуманистическая (ориентированная на идеал) традиции в психологии никогда не существовали и, пожалуй, не могут существовать так сказать в «чистом виде». Намеченная нами логическая оппозиция в действительности никогда не сводилась к бесплодной конфронтации, не превращалась в статичный антагонизм. В экспериментально-практическом плане борьба этих традиций выражалась во взаимном использовании наработанных ими исследовательских схем, технологий, методик и конкретных фактов, во включении всего этого арсенала в каждый раз особый, специфический научный контекст. В теоретическом плане наблюдалась постоянная взаимная контринтерпретация полученных в психологических исследованиях фактов и обнаруженных закономерностей (в качестве типичной контринтерпретации см., например, научную полемику К.Роджерса и Б.Скиннера [52, 246]).

Диалектическое противоречие двух данных метапсихологий, на наш взгляд, является подлинной движущей силой развития психологической науки в целом, оно весьма конструктивно, поскольку приводит к созданию целого ряда принципиальных концептуальных оппозиций и различий.

В качестве примера подобных теоретических размежеваний можно указать на совершенно разные подходы к постановке и решению такой ключевой проблемы психологии, как *проблема психического развития*. С одной стороны, существуют и всячески подкрепляются данными конкретных исследований определения психического развития как адаптации индивида ко все более сложным формам взаимодействия с окружающей действительностью, т.е. психическое развитие понимается как внешне обусловленный, вынужденный процесс «обрастания» индивида новыми, более совершенными адаптационными механизмами, схемами поведения, мышления, чувствования. С другой стороны, психическое развитие понимается как изначально креативный (в широком смысле) процесс, как творчество, т.е. преобразование индивидом и окружающей действительности, и самого себя, и системы взаимодействий с этой действительностью. В этом смысле подлинное развитие неизбежно (изначально и первично) связано с дезадаптацией индивида, с преодолением сложившихся форм жизни. Любые более частные определения психического развития (как изменения потребностей или типов мышления, как постановки и решения проблем, как диалогического взаимодействия и т. д. и т. п.) каждый раз находят свои подтверждения и эмпирические конкретизации как в гуманистической, так и в натуралистической традиции в рамках предельно обобщенных определений психического развития как творчества или приспособления соответственно.

Разные, диаметрально противоположные решения находит в русле этих двух традиций и другая общая психологическая проблема — *проблема соотношения индивида и группы* (общества), *Я и Мы*. Адаптивность *Я*, его производность и зависимость от *Мы*, интериоризация его сущности извне и соответственно социоцентрическая парадигма в целом противопоставляются в данном контексте креативности *Я*, его свободе и автономии по отношению к внешним формирующим (обучающим и воспитывающим) воздействиям со стороны *Мы*, экстериоризации его сущности вовне в процессах самоактуализации, в творческих актах и поступках и соответственно в антропоцентрической парадигме в целом.

Проблема индивидуальных различий — еще одна научная область, где решения, предлагаемые натуралистической и гуманистической метапсихологиями, образуют диалектическую оппозицию. С одной стороны, в натуралистической традиции индивидуальные различия традиционно понимаются как результат сложного сочетания множества типических параметров и атрибутов, как констелляция индивидуально специфичных проявлений типологических свойств (типов нервной системы, темперамента, тревожности, когнитивного стиля, мотивации достижения, фрустрационной толерантности и т.д. и т.п.). Иначе говоря, индивидуальные различия, индивидуальность определяются в данном случае через тип или, точнее, через совокупность типов, т.е. в конечном счете как в определенном смысле типичное, повторяющееся и воспроизводимое и, следовательно, не уникальное. С другой стороны, в гуманистической традиции индивидуальные различия рассматриваются как производные от уникальности каждой личности. Каждое *Я* уникально, неповторимо, поэтому для представителей гуманистической традиции в психологии дифференциация личностей по любому психологическому параметру означает по сути дела буквально противоположную, обратную логическую процедуру — не различение, но отождествление личностей по этому параметру, нахождение сходства, общности между ними (по типу нервной системы, темпераменту, тревожности и т.д.). В этой связи вся натуралистическая дифференциальная психология должна рассматриваться гуманистическими психологами, как это ни парадоксально, в прямо противоположном смысле, а именно как унифицирующая психология. Таким образом, сами исходные представления о природе индивидуальности в гуманистической психологии делают для нее абсолютно чуждой традиционную психодиагностику. В этом обстоятельстве, в частности, мы видим более глубокую, сущностную причину непреодоленных (а возможно, и принципиально непреодолимых) трудностей в создании полноценной психодиагностики и дифференциальной психологии как в американской гуманистической психологии, так и в ориентировавшейся на марксизм советской психологии. По-види-

тому, сама их внутренняя научная идеология (а не только лишь внешняя политическая идеологии, как полагают обычно) составляет основное препятствие на пути разработки гуманистической психодиагностики или марксистской дифференциальной психологии [136].

Две гуманистические психологии

Мы отметили научную, идейную и даже мировоззренческую общность марксистской и гуманистической психологии, в которых мы видим два направления развития единой гуманистической традиции в современной мировой психологической науке. Однако между ними изначально существовало одно принципиальное различие, для осознания и устранения которого лишь в самое последнее время начали создаваться благоприятные идеологические и собственно научные условия. Речь идет о различном понимании представителями этих двух гуманистических психологии роли и функции гуманистического идеала в психическом развитии человека.

В отечественной психологии, ориентировавшейся на философию марксизма, идеал всесторонне и гармонично развитой личности всегда рассматривался в качестве конечной точки, идеального предела или результата процесса развития личности и, следовательно, в качестве своего рода эталона, в соответствии с которым должен строиться данный процесс и должны оцениваться все его промежуточные результаты. Иначе говоря, и в теоретических собственно научных построениях, и в практической психолого-педагогической учебно-воспитательной деятельности осуществлялась стратегия, которую можно назвать стратегией *«от идеала—к жизни»*. При этом сам идеал понимался чрезвычайно абстрактно и упрощенно — как некий лежащий «за горизонтом» настоящего предельный норматив личностного развития.

Такая стратегия обособления (отчуждения) идеала от реальной жизни постоянно провоцировала «онтологический дуализм» (С. Л. Рубинштейн) во взаимоотношениях человека и его бытия и в результате привела к чрезвычайному отрыву идеала от жизни, к потере им какой бы то ни было связи с жизнью. Идеал утрачивал реальность, определенность и, следовательно, направляющую и организующую функции по отношению к реальным процессам личностного развития в самой жизни. В конечном счете эта стратегия породила, с одной стороны, крайнюю схоластичность теоретических построений в области психологии и педагогики, а с другой — чрезвычайную догматичность и императивность психолого-педагогической практики (разного рода рекомендаций, формирующих воздействий и оценочных процедур).

Американской гуманистической психологии в силу ряда исторических, политических и общекультурных обстоятельств (прежде всего плюралистичности, неунифицированности социального развития) удалось с самого своего возникновения избежать ложной исследовательской стратегии, основанной на отчуждении идеала от жизни. Идеал целостно (полноценно) функционирующего человека (или, точнее, эмпирические аппроксимации этого идеала) американские психологи начали искать (и находить!) в самой жизни, «здесь и теперь». Предпринятые А. Маслоу, К. Роджерсом и другими психологами исследования проявлений тенденции к самоактуализации в жизни и профессиональной деятельности так называемых «сэлфактуалайзеров» и «фасилитаторов свободы» (реальных ученых, психотерапевтов, учителей, администраторов, политических деятелей) показали, что идеальные формы личностного развития и функционирования могут изучаться в качестве реальных случаев [53, 59]. В этом смысле в американской гуманистической психологии буквально с самого момента ее возникновения была реализована (как и насколько успешно, другой вопрос) иная общая стратегия, которую можно назвать стратегией «от жизни — к идеалу»: найти конкретных индивидов или отдельные личностные проявления, которые являются конкретными воплощениями гуманистического идеала, в самой жизни можно выявлять и изучать определенные условия, способствующие становлению таких личностей и присущих им личностных проявлений (чувств, поступков, форм общения и рефлексии); только на этом пути «от жизни — к идеалу», изучая идеальное в реальном, можно сформулировать и реальные (а не схоластические) «здесь и теперь» теоретические представления об идеале, и недирективную (а не императивную) психолого-педагогическую практику воссоздания этого идеала путем развития самой действительности.

Инволюция отечественной психологии, ориентировавшейся на марксизм

Вряд ли можно дать более точную и емкую характеристику развитию отечественной психологии в советский период, чем та, которую в середине 70-х гг. дал А. А. Смирнов в своем обобщающем труде «Развитие и современное состояние психологической науки в СССР» [37]. В заключении к своей книге он писал: «Заканчивая обзор пути развития советской психологической науки, надо еще раз подчеркнуть идейное единство всех советских психологов, твердо опирающихся в своей работе на философию марксизма-ленинизма, на основополагающие высказывания классиков марксизма-ленинизма по вопросам, имеющим ближайшее отношение

к решению важнейших проблем психологической науки. Не сразу была достигнута эта идейная сплоченность советских психологов. Потребовалась решительная и довольно длительная борьба не только с ярко выраженными идеалистическими и механистическими концепциями, но и с менее ясно выступавшими остатками ошибочных психологических взглядов, не всегда даже видных и ясно осознаваемых представителями этих воззрений. Нужна была упорная борьба с целым рядом зарубежных влияний, тормозивших первые шаги создававшейся (впервые в истории науки) марксистско-ленинской психологии. В конечном итоге борьба на два фронта, которую вели советские психологи, стоявшие на правильных, подлинно диалектико-материалистических позициях, была успешно завершена... Идейное единство советских психологов было достигнуто (разрядка наша. — *А. О.*)».

Нам представляется, что большинство тех кризисных явлений в развитии отечественной психологии, которые мы наблюдаем сейчас, в начале XXI в., является вполне закономерным, даже неизбежным итогом этой «борьбы на два фронта», в которой на методологическом и конкретно научном уровнях была реализована стратегия «от идеала — к жизни». Данная стратегия (и объективно порождаемые ею схоластика, догматизм и императивность) действительно оказалась весьма эффективным средством борьбы в науке, однако такой борьбы, которая, как выяснилось, была борьбой с самой наукой.

Духовность (в том числе и в науке) — всегда многоголосие, полилог. Поэтому унификация любой духовной сферы под влиянием отчужденного идеала есть ее смерть.

Конечно, наука — это микрокосм того общества, в котором она существует и эволюционно или инволюционно развивается. В этом смысле кризисное состояние отечественной психологии есть естественное следствие хронической социально-экономической стагнации. Однако это вовсе не означает, что сами психологи являлись и являются лишь пассивными жертвами социальных процессов и не несут ответственности за современное состояние своей науки. За общей характеристикой данного кризисного, неблагоприятного состояния открывается весьма непростой, запутанный комплекс взаимосвязанных проблем (кризисных проявлений) и их многочисленных и многоуровневых причин и следствий. Рассмотрим этот комплекс в двух плоскостях: с точки зрения проблематики и организации науки.

Одна из особенностей пресловутой «борьбы на два фронта» состояла в том, что она была идеологической. Неукоснительное следование законам этой борьбы, ее логике неизбежно вытесняло задачи развития науки как таковой (т.е. жизнь самой науки) на глубокую периферию научного (и общественного, и индивидуального) сознания, изменяло научные приоритеты, приводило к

«закрытию» реальных проблем и возникновению псевдопроблематики. Например, «борьба» в психологии фактически вывела из поля зрения так до конца и не преодоленный в нашей психологии функционализм, неизбежно приводящий к дроблению и измельчанию собственно научной проблематики. В мировой психологии в XX в. одно за другим возникают и получают плодотворное развитие мощные, многочисленные и очень разные направления (психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, гуманистическая психология, онтопсихология и т.д.), каждое из которых по-своему преодолевает функционализм классической психологии XIX в. А в отечественной науке варианты целостного, в полном смысле системного подхода (например, теории установки и предметной деятельности) в силу ряда причин (прежде всего идеологического и методологического характера) не смогли полноценно реализовать свой общетеоретический потенциал. Таким образом, «идейное единство советских психологов» было достигнуто ценой дезинтеграции научной психологической проблематики.

Важным следствием функционализма явился очевидный интелектуализм отечественной психологии (в том числе возрастной и педагогической психологии). Односторонний, сугубо рациональный подход к человеку, к ребенку, при котором схемы анализа интеллектуальных действий использовались и при изучении всех прочих сторон и сфер психической жизни (эмоций, мотивации, воли и т.д.), представляет собой не что иное, как вариант деформации научной проблематики.

Работа исследователей с раздробленной и деформированной проблематикой неизбежно провоцировала ее дальнейшее упрощение, примитивизацию. Данная тенденция не замедлила проявиться, с одной стороны, в нормативном подходе к психическому развитию, а с другой — в так называемом формирующем подходе.

Нормативный подход постепенно привел к тому, что в центре внимания психологов оказался абстракт «нормального» (усредненного) человека. При этом все особые траектории психического развития в пределах нормы (связанные, например, с различными проявлениями одаренности и таланта) или особые проявления психического развития (сексуальность, агрессивность, конформность и т.д.) все более и более исключались из поля зрения психологов. В результате проблематика психологических исследований еще более ограничивалась и примитивизировалась.

Формирующий подход также внес свою негативную лепту в инволюцию научной проблематики. Идея о том, что в психике человека все можно сформировать, а при желании и переформировать, привела к уплощению (а подчас и полной профанации) многих научных проблем, связанных прежде всего с проявлениями

ми субъективности (активности, предметности, пристрастности), сензитивности и индивидуализированноеTM процессов психического развития, к полному забвению одного из важнейших, на наш взгляд, положений всякой подлинно научной и гуманистической психологии — «человек есть тайна».

Неудивительно, что раздробленная на отдельные функции, интеллектуалистически понимаемая, определенная через перечень возрастных нормативов и «насквозь формируемая» психика человека оказалась в плену еще одного стереотипа, долгое время господствовавшего в отечественной науке. Сведение человека к совокупности общественных отношений (и в конечном счете к набору социальных ролей), к социальному функционированию, игнорирование всего, что коренится не в социальном, а в индивидуальном опыте самого человека, а также в его видовом опыте, всего, что связано не с интериоризацией (усвоением и овладением), а с экстериоризацией (самовыражением, самореализацией, личностным ростом) психического, — вот те основные ограничения, которые налагал данный стереотип (его можно, по-видимому, обозначить как своего рода «психологический макиавеллизм») на психологическую проблематику [135].

Положение советских психологов в ситуации «осязаемой тьмы» реального социализма В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов характеризуют следующим образом: «Вынужденные соблюдать правила «идеологического общежития», они металась между психикой и рефлексом, сознанием и мозгом, сознанием и правильным мировоззрением, детерминизмом и спонтанностью развития (артикулированной еще в книге Бытия), порождением (творчеством) и отражением (сигнальностью), внешним и внутренним (интериоризацией и экстериоризацией), личностью и «новым человеком», поступком и физиологическим или технологическим актом, развитием и «присвоением» социального опыта, между «быть» или «иметь». Число таких оппозиций может быть умножено. Внешние запреты и табу интериоризировались, становились собственными и далеко не всегда замечаемыми самими учеными» [14, с. 97].

Естественным следствием разрушительной работы указанных тенденций и стереотипов явилась общая догматизация научного мышления. Нельзя сказать, что последняя осталась незамеченной, однако она была воспринята и проинтерпретирована крайне односторонне: в догматизации (унификации) научного мышления увидели только (!) «идейное единство советских психологов». Догматизированное мышление — ненаучное мышление. По своей сути оно либо пассивно, либо активно (всегда агрессивно) игнорирует научную проблематику. Оно хронически бесплодно в области фундаментальных исследований и способно лишь к созданию квазинаучных изолированных друг от друга направлений-тупикиков, обрастающих со временем собственной теорией и тер-

минологией, диагностикой и формирующими технологиями. Эти «дороги никуда» — миниатюрные модели общей ситуации, сложившейся к середине 80-х гг. в советской марксистско-ленинской психологической науке.

Если же обратиться к характеристике организационного аспекта этой науки и тех партийных принципов, в соответствии с которыми осуществлялись ее организационное строительство и кадровая политика, то главными среди них следует назвать авторитаризм и единоначалие. Недаром все основные и даже сколько-нибудь заметные направления были здесь всегда однозначно персонифицированы. Естественный факт духовного, интеллектуального лидерства был протivoестественно зафиксирован, а затем и законсервирован в научных организационных структурах. Научное психологическое сообщество было вынуждено обживать «пирамиды власти». Все это не могло не породить ложно понимаемый традиционализм, эпигонство, монополизм и ритуализацию межличностных отношений в науке, что в свою очередь привело к неуклонному снижению квалификационных требований к профессиональным, деловым и человеческим качествам ученых [141].

Возникновение крайне дифференцированной статусной структуры в научном сообществе парадоксально сочеталось с почти полным отсутствием его «вертикальной» дифференциации в соответствии со своеобразием зон компетентности, исследовательских и практических задач и т. п. В результате психологическое сообщество все более и более лишалось «внутреннего рынка сбыта» психологических идей и разработок, переключалось на обслуживание «внешнего потребителя» в соответствии со стопроцентным госзаказом. Именно данное обстоятельство являлось, на наш взгляд, основной причиной возникновения пресловутой «проблемы внедрения» психологических разработок в практику: вместо того чтобы получать конечные продукты с «психологического конвейера» (идея — диагностика — эксперимент — технология), практика вплоть до настоящего времени вынуждена иметь дело с недееспособными психологическими полуфабрикатами.

С нашей точки зрения, в сложном комплексе проблем, причин и следствий, характеризующих современное состояние отечественной психологии, все же можно вычленить то, что обеспечивает возможность развития психологии в нашей стране. Основной резерв прогрессивной эволюции — *плюрализм научных идей*. Только стимулирование плюралистических тенденций, только всемерная терпимость и забвение пресловутой «борьбы на два фронта» могут привести к созданию полноценного рынка психологических идей и технологий, к полноценным и взаимообогащающим контактам психологии с практикой. Движение в данном направлении, отказ от любых проявлений монополизма и унификации в науке поз-

волят со временем регенерировать научную проблематику, постепенно восстановить в отечественной психологии во всех правах и во всем объеме ту целостную «вселенную», которую представляет собой душа, внутренний мир (психокосмос) человека. Плюрализм и, следовательно, отказ от научной стратегии «от идеала — к жизни» можно назвать основными условиями интеграции психологической науки и человека как ее главного, центрального предмета.

Психология и современность

От анализа «внутренней картины болезни» перейдем к рассмотрению общего социального контекста, в котором существует сейчас психология.

Современную ситуацию развития мировой психологической науки характеризует одно обстоятельство, имеющее принципиально важное значение, делающее эту ситуацию абсолютно новой для самой психологии. До недавнего времени психология (как, впрочем, и все другие науки) существовала в контексте локальных (частных) социальных проблем (государственных, национальных, классовых и т.п.) и, следовательно, развивалась как одно из научных средств решения этих проблем. Но современный мир — это мир уже не столько локальных, сколько *глобальных проблем*. Осознание новых реальностей сегодняшнего (и в еще большей мере завтрашнего) мира неразрывно связано с формированием и формулированием принципиально нового социального заказа психологической науке — на разработку таких психологических теорий и практик, которые могут обеспечить решение глобальных проблем. Новое научное мышление, ядром которого является признание приоритета общечеловеческих ценностей над любыми иными ценностями и интересами, убедительно демонстрирует несостоятельность старых, традиционных форм мышления, ограниченного узким горизонтом частных проблем.

Несостоятельность старого мышления заключается, на наш взгляд, прежде всего в том, что вырабатываемые им способы решения локальных проблем оказывались, как правило, способами создания, порождения глобальных проблем. Иначе говоря, главной причиной глобализации проблем оказалась деятельность частного (частичного) человека, т.е. человека, жившего и действовавшего в логике и масштабе локальных проблем и стремившегося любыми средствами решить эти проблемы. Ясно, однако, что решение глобальных проблем возможно лишь в деятельности человека, живущего и действующего в контексте и масштабе именно данных проблем, способного видеть и формулировать эти проблемы как свои собственные и, следовательно, способного ис-

кать их продуктивные решения: «Мы — люди XX века, и нам не уйти от глобальности его проблем» [119, с. 189]. Таким образом, именно развитие старого мышления породило новое мышление, развитие и аккумуляция локальных проблем — породило проблемы глобальные, развитие локального (частичного) человека — человека человечества.

В связи с этим крайне актуальными, жизненно важными в условиях современного мира становятся задачи изучения субъектов нового мышления, задачи исследования и практического освоения условий, обеспечивающих преобразование локальных (частичных) людей в людей вообще. Как показано выше, именно эти задачи всегда являлись центральными для гуманистической традиции в психологии.

На рубеже 60-х гг., размышляя о судьбах психологии, С.Л.Рубинштейн предсказал, что в будущем «...изменится соотношение между политикой и этикой: политические проблемы бесконечно приблизятся к этическим, проблема человека встанет как центральная. В предвидении этого надо ставить ее уже сейчас» [35, с. 362]. Мы видим, что это предсказание сбывается. И неудивительно, что именно гуманистическое направление в современной психологии оказывается сейчас наиболее адекватным при решении комплекса злободневных политических глобальных проблем международной безопасности, разоружения, войны и мира.

Свое самое выдающееся методологическое исследование Л. С. Выготский начал со следующего утверждения: «Очевидно, отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накопления фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными или даже невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь» [9, с. 292].

Для сегодняшнего мира и для сегодняшней психологии это высказывание приобретает особый, новый смысл. Сейчас, как никогда раньше, важно понять будущее, важно увидеть основную тенденцию, трансформирующую сегодняшний (в том числе и психологический) мир в мир завтрашнего дня. Такая тенденция — поиск продуктивных решений глобальных проблем. Альтернативы этому просто не существует.

Персонаж одного из фильмов А. Тарковского приходит в своих размышлениях о природе любви к следующему выводу: «...человек может испытывать любовь только по отношению к тому, что он может потерять: к любимой, своему ребенку, родителям, родине...» В этом смысле любовь к человечеству на протяжении всей человеческой истории была чувством чисто умозрительным, абстрактным. И лишь сейчас, когда глобализация проблем представ-

ляет реальную угрозу для существования всего человечества, появилась возможность для осознания людьми чувства любви к человечеству и, стало быть, появилось реальное основание для возникновения принципиально новой личности глобального человека (человека мира), ибо именно «любовь выступает как утверждение бытия человека» [35, с. 369].

Более того, чувство любви к человечеству может быть не только осознано, но и реально пережито человеком. В одной из своих лекций Ошо спрашивает: «Знаете ли вы, какое было самое сильное переживание у человека, идущего по Луне?» — и отвечает: «Это была не Луна. Его самым сильным переживанием была Земля! Из космоса, с расстояния он мог видеть Землю как целое. Границы исчезли, нации исчезли. Не было ни Индии, ни Германии, ни Англии, ни Америки; была одна Земля, целая Земля. Это было величайшим переживанием там, на Луне. Впервые человеческие существа смогли почувствовать, что Земля едина» [28, с. 442].

Во введении к своему учебнику «Человек развивающийся. Очерки российской психологии» В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов так характеризуют *status quo* психологии: «Для психологии настали новые времена, открылись новые перспективы. Вместе с ветром перемен возобновился интерес общества к их субъекту — человеку, была провозглашена ориентация общества на новые ценности. Стало актуальным широкое практическое использование тех потенциалов психологической науки, которые не находили спроса в застойные годы. Неверно думать, что психология раньше не имела выхода в практику. Однако абсурдные идеологические требования привели к созданию целого ряда психологических мифов, например, о формируемости психики под воздействием упорядоченных педагогических процедур, о едином идеальном лике человека будущего — о *homo soveticus*. Все они не прошли проверку практикой. Новое время требует новых решений» [14, с. 10].

* * *

Итак, сама жизнь порождает предмет и задачи новой психологии, психологии гуманистической, сама жизнь превращает одну из школ, одно из направлений мировой психологии в центральную школу, в ведущее направление. В этом мы видим основной смысл современного глубоко противоречивого и кризисного этапа развития психологической науки. И чем быстрее и адекватнее научное психологическое сообщество осознает объективную необходимость гуманизации своей науки, тем продуктивнее и весомее будет вклад психологов в решение наиболее актуальных проблем современности.

2. К. РОДЖЕРС И СОВРЕМЕННЫЙ ГУМАНИЗМ

О Карле Рэнсоне Роджерсе

Роджерс Карл Рэнсом — выдающийся американский психолог, автор получившей распространение во всем мире (второй по степени распространенности в мире после психоанализа З.Фрейда) недирективной, человекоцентрированной (*person-centered*) психотерапии, один из основоположников и лидеров гуманистической психологии.

С начала 20-х гг. жизнь К. Роджерса была связана с психологией. Он получил образование в Висконсинском университете (степень бакалавра — в 1924 г.), теологической семинарии и учительском колледже Колумбийского университета (степень магистра — в 1928 г., доктора философии — в 1931 г.).

Практическую работу К. Роджерс начал в 1927 г. в качестве сотрудника Института по уходу за детьми в Нью-Йорке. Год спустя его пригласили в Отдел изучения ребенка Общества по профилактике жестокого обращения с детьми (Рочестер, штат Нью-Йорк). В 1939 г. он стал директором этого Отдела и в том же году получил должность директора Рочестерского консультационного центра.

На протяжении почти шести десятилетий К. Роджерс сочетал психотерапевтическую деятельность с преподавательской и исследовательской работой, был профессором медицинской психологии в университете штата Огайо (1940—1945), где он занимался также реабилитацией демобилизованных военнослужащих (1944—1945), преподавал в университете Чикаго и работал в качестве исполнительного секретаря Чикагского консультационного центра (1945—1957), был профессором Висконсинского университета (1957—1963). В этот период своей деятельности К. Роджерс интенсивно разрабатывал теоретические аспекты психотерапии и теории личности, а также методы консультационной и психотерапевтической работы. Диапазон его клиентуры очень широк — от студентов университета до пациентов психиатрических клиник.

С 1964 г. К. Роджерс был сотрудником, а затем директором Западного института поведенческих наук в г. Ла-Хойя (штат Калифорния). Здесь в 1968 г. им был основан Центр изучения человека, где он работал вплоть до своей кончины в 1987 г. В этот период научные разработки К. Роджерса вышли за пределы психотерапии как таковой и оформились в так называемый человекоцентрированный подход, который был реализован сначала в области возрастной и педагогической психологии, а затем в области социальной и политической психологии.

Начиная с середины 40-х гг. признание К. Роджерса в психологических и психотерапевтических кругах неуклонно возрастало. Труды К. Роджерса в области психотерапии и психологии личности (16 книг и более 200 научных статей) получили широкое международное признание, были переведены на многие языки. По результатам опросов, проведенных в 1982 г. двумя ведущими психологическими журналами США («Journal of Counseling Psychology» и «American Psychologist»), К. Роджерс получил рейтинг самого влиятельного *{most influential}* американского психолога. В 1987 г. кандидатура К. Роджерса была выдвинута на присуждение Нобелевской премии Мира.

До последних дней своей жизни К. Роджерс продолжал активную творческую деятельность в науке. В одной из своих книг он писал, что личностный, человеческий способ бытия в мире — это бесконечный процесс становления. Жизнь К. Роджерса — лучшее подтверждение этой гуманистической идеи.

Теория, ценности и миссия К. Роджерса

В теории К. Роджерса зачастую видят либо систему определенных представлений о человеке и его сущности, либо особый метод психотерапии, либо всего лишь совокупность тщательно разработанных техник коррекции межличностных отношений. При этом психологическая теория и психотерапевтическая практика как бы отделяются от личности автора, от всей системы его убеждений, ценностей и поступков, от всего того, что сам К. Роджерс называл «способом бытия». Такая естественная и привычная для многих дезинтеграция дела и замысла, внешнего и внутреннего планов жизни, на наш взгляд, полностью искажает адекватное понимание целостной личности К. Роджерса и всего того, что он сделал. Техника, навыки, приемы недирективной психотерапии, гуманистического обучения и воспитания, разрешения политических конфликтов и т.д. — все это лишь производные от человеческого способа бытия К. Роджерса. Поэтому понимание его теории, освоение его метода и его техник невозможны без понимания и освоения его установок, его способа бытия. Именно в этом мы видим проявление глубинной связи личности К. Роджерса с системой его научных идей, с системой его научных методов.

Более того, в личностной обусловленности теории К. Роджерса, по нашему мнению, проявляется альтернативная природа гуманистической психологии в целом, в которой личность ученого выступает в качестве основного инструмента познания. Так называемая научная (позитивистская, натуралистическая) психология на протяжении всей своей истории исповедовала совершенно иные

представления: воздействие на человека и познание человека виделись следствиями, результатами овладения психологом всей системой внешних и внутренних, объективных и субъективных детерминант, влияющих на психические процессы, состояния и свойства человека.

Средством воздействия и инструментом познания считалось объективное научное знание. Личность самого психолога, уровень его личностного развития вычеркивались из списка профессионально важных качеств.

В гуманистической психологии, напротив, личностное развитие самого психолога становится непременным условием познания другого человека, условием развивающегося взаимодействия с ним. Вот почему можно сказать, что гуманистическая психология, у истоков которой стоял К.Роджерс, намечает принципиально иной путь развития психологической науки — путь, ведущий к познанию не абстрактного и искусственно сконструированного человека, а реального и подлинного и, следовательно, к созданию новой науки — «психологии с человеческим и человеческим лицом».

Основные научные постулаты теории К. Роджерса широко известны: вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека; убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения; понятие о трех основных условиях межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие: «безоценочное принятие», «эмпатия», «конгруэнтность»; представление о закономерных стадиях протекания группового процесса, возникающего в указанных социально-личностных условиях, и о его столь же закономерных терапевтических результатах.

Характерной особенностью данных постулатов или принципов является их специфический научный статус. В системе идей К. Роджерса все эти постулаты существуют одновременно и как сугубо теоретические положения, и как вполне конкретные научные факты. Их статус эмпирически воспроизводимых фактов в настоящее время бесспорен. Всегда и везде при соблюдении выявленных и тщательно проанализированных К.Роджерсом условий общения наблюдается особый межличностный (групповой) процесс, приводящий к определенным личностным изменениям участников общения.

Исследование терапевтического процесса, проведенное К. Роджерсом, выявило, что исцеление происходит тогда, когда клиент чувствует себя принятым и понятым. Почувствовать себя принятым и понятым — редкий опыт, особенно тогда, когда вы испытываете страх, гнев, горе или ревность. И тем не менее исцеляют именно эти моменты принятия и понимания. В качестве

друзей или терапевтов мы часто полагаем, что в этих случаях должны иметь готовый ответ или же должны дать совет. При этом, однако, мы игнорируем исключительно важную истину. Самый большой дар мы даем человеку тогда, когда искренне вслушиваемся во всю глубину его эмоциональной боли и проявляем уважение к способности человека найти свой собственный ответ.

Рассматривая гуманистический идеал свободного и целостно функционирующего человека, представленный в ряде работ К. Роджерса, можно понять, насколько близок по духу этот образ идеалу Нового человека: свобода и ответственность, целостность и гармоничность, актуализация и реализация всех потенциальных возможностей — подлинно общечеловеческий идеал. Не менее близки нам идеи К. Роджерса о демократизации всех и всяческих межличностных отношений: в науке и экономике, в воспитании и политике.

Идея всеобщего мира, стремление гуманизировать межэтнические и межнациональные отношения — естественное следствие прогрессивных убеждений К. Роджерса.

К. Роджерс шел по пути утверждения всечеловеческого в человеке. Этот путь совпадает для нас с гуманитарной традицией русской культуры, культуры А.С.Пушкина и Ф.М.Достоевского, А.П.Чехова и Л.Н.Толстого, А.М.Горького и М.А.Булгакова.

Путь, который избрали оппоненты, противники и недоброжелатели К. Роджерса, — тупик антигуманизма. Исповедуемые ими идеи исключительности и превосходства, отдельности и самодостаточности, их стремление к власти над человеком, к контролю над его сознанием и поведением являются не просто ложными и бесперспективными, но губительными, ведущими к дегуманизации психологии и всей культуры, толкающими современный мир к тотальной катастрофе.

На наш взгляд, миссия К. Роджерса заключалась в том, чтобы поставить перед психологической наукой «задачу на смысл»: какой из этих двух путей выбирают ее представители? Какие люди приходят в эту науку и формируются в ней? Не является ли кризис современной традиционной психологии личностным кризисом людей, работающих в этой науке?

К. Роджерс четко обозначил поистине историческое распустье в развитии психологии. Тем самым он сформулировал выбор и, следовательно, вызов для этой науки, поставил перед психологами не только «задачу на смысл», но и «задачу на поступок». Кончина К. Роджерса с особой остротой потребовала от психологов, не равнодушных к гуманизации своей науки, поиска ответа на вопрос, стоящий в самом конце его последней книги: «*Do we dare?*» — «Осмелимся ли мы?»

Новый гуманизм: от философии к психологии

Благодаря трудам К. Роджерса в научной психологии была сформулирована новая концепция человека и его природы. Она радикально отличается от господствовавших в ней ранее психоаналитических и бихевиористских представлений, в соответствии с которыми человеческая природа изначально и по своему существу зла и несовершенна. Оппонентами подобных представлений, восходящих к постулатам социализированного (церковного) христианства о греховности человеческой природы и глубоко укоренившихся в западной культуре, традиционно были философы. Вплоть до середины XX в. эта «гуманистическая оппозиция» оставалась философской, хотя при этом она все более и более психологизировалась: от философии Возрождения и Просвещения через классическую немецкую философию и материализм Л.Фейербаха и К. Маркса к персонализму и экзистенциализму. Этот последний переход четко обозначил М. Бубер: «Маркс, ограничившись человеческим миром, лишь за ним и признал надежное будущее, и эта уверенность, будучи по своему происхождению диалектической, оказывает вполне реальное действие. Но в нынешнем упорядоченном хаосе исторических катаклизмов (имеется в виду полная исторических катастроф первая половина XX в. — *А. О.*) гибнет и эта уверенность. С умиротворенностью покончено; нарождается новый антропологический страх; вопрос о сущности человека встает перед нами во весь рост — и уже не в философском одеянии, но в экзистенциальной наготе. Никакие диалектические гарантии не удержат человека от падения; лишь от него самого зависит, сделает ли он последний шаг к краю бездны. Силы для этого шага он почерпнет уже не из картин надежно обеспеченного будущего, а из тех глубин безнадежности, где его отчаявшееся сознание найдет свой ответ на вопрос о сущности человеческого бытия» [7, с. 100].

Лишь во второй половине XX в. к этой философской гуманистической оппозиции примкнули психологи и психотерапевты (А.Маслоу, К.Местакес, Р.Мэй, К.Роджерс). Отчетливая психологизация современного гуманизма оправдана и понятна: гуманизация мира невозможна без гуманизации его сердцевины — человека.

Гуманистическая психология — это явление не узконаучного, но общекультурного, а точнее, «ноосферного», «планетарного» (В. И. Вернадский) масштаба. Вот почему, возникнув первоначально как сугубо психологическая инновация, как «третья сила» в психологии, она стремительно, всего за несколько десятилетий расширила сферу своего приложения, проникла в медицину и педагогику, антропологию и социологию, теологию и политику. Наш мир быстро изменяется, и его универсальной идеей, проти-

востоящей сегодня всем традиционным идеологиям, становится современный гуманизм.

К. Роджерс прошел путь от индивидуального психотерапевтического взаимодействия с клиентом к работе с малыми группами, а затем нациями. Человекоцентрированная психотерапия, буквально шокировавшая в 50-е гг. психологическое сообщество, эволюционировала в 60—70-е гг. в человекоцентрированное обучение [183], вызвавшее не меньше непонимание и сопротивление у педагогов, и, наконец, в 80-е гг. воплотилась в человекоцентрированную политику [12], существование и позитивное влияние которой мировое сообщество еще только начинает осознавать. В последние годы жизни К. Роджерс много работал в «горячих точках» нашей планеты: в Северной Ирландии, Южной Африке, Центральной Америке. Всего за несколько месяцев до своей кончины он посетил Советский Союз [И, 60].

Исходную оппозицию традиционным психотерапевтическим, педагогическим, политическим и прочим практикам и идеологиям составляют три базовых гуманистических принципа, или убеждения: люди по своей природе свободны и добры; пациенты, учащиеся, представители политических партий, социальных классов и т. п. — это прежде всего люди; конструктивное (дающее облегчающий, лечащий, обучающий, развивающий, умиротворяющий и подобные эффекты) взаимодействие с людьми возможно только в том случае, если психотерапевту, учителю, политику удастся войти с ними в трансперсональные (а не интерперсональные, т. е. медицинские, педагогические или политические) отношения.

Важнейшее научное открытие К. Роджерса заключается в том, что он установил необходимые и достаточные условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающие конструктивные личностные изменения: безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (т. е. адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним [232].

О сложной судьбе гуманизма в современном мире свидетельствует та первичная реакция, которая возникает у каждого, кто впервые сталкивается с идеями гуманистической психотерапии, педагогики и политики. Это глубоко противоречивая реакция, в которой одновременно находят свое выражение убеждение в абсолютной тривиальности гуманистического подхода (разве не трюизм то, что люди — это люди и что к ним лучше относиться с пониманием, добротой и искренностью) и убеждение в его утопичности (чисто человеческие отношения невозможны, так как люди в действительности всегда являются не просто людьми, но пациентами, учащимися, представителями тех или иных социальных групп; отвлечься от этого невозможно, абстрактного человека вообще в этом мире просто не существует).

Может быть, именно потому что истина гуманизма приходила в наш мир не один раз, она возвращается к нам вновь одновременно и как «предрассудок», и как «ересь». Неудивительно, что представители всех традиционных идеологий видят в новом гуманизме своего врага: церковники — секуляризм и козни дьявола, капиталисты — коммунистический заговор [193], а коммунисты — происки мирового империализма.

Гуманистическая идея и практика очеловечивания

Если отвлечься от всех идеологических клише, то возникает следующий вопрос: что в действительности происходит в психотерапевтической, педагогической и политической практике, когда ими начинает овладевать гуманистическая идея?

Во-первых, такая практика начинает субъективизироваться. Все проблемы, какими бы частными или, напротив, глобальными они ни казались (от конфликта в конкретной семье до проблемы всеобщего разоружения), рассматриваются как сугубо человеческие проблемы. Иначе говоря, любая гуманистическая практика начинает осознавать и признавать значимость не столько объективных обстоятельств (вещей, сил, условий и т.п.) и даже не столько мыслей и действий людей, сколько их глубинных переживаний, эмоций и чувств.

Во-вторых, такая практика становится все более и более диалогичной и феноменологичной: психотерапевт, педагог, политик, работающий в гуманистической традиции, не стремится к достижению своих собственных целей, не превращает других людей в средства достижения этих целей; он пытается понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению; стремясь стать все более эмпатичным (сочувствующим) и конгруэнтным (искренним в выражении собственных переживаний), он гораздо больше внимания начинает уделять не тому, что происходит вне, а тому, что происходит внутри, во внутреннем феноменологическом мире своего Я и Я своих партнеров.

В-третьих, гуманистическая практика вполне осознанно отказывается от парадигмы целенаправленных психотерапевтических, педагогических, политических и подобных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самодетерминацию и самоактуализацию; эта практика альтернативна «лечению», «преподаванию», «формированию», «осуществлению руководящей роли» и т.п. Но в отличие от них она создает условия для свободного развития людей, т.е. развития, осуществляющегося в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

Современный гуманизм, творцом и ярким представителем которого был К. Роджерс, кардинально отличается от прежнего развенчанного и развенчавшего себя социального (экономического и политического) гуманизма прежде всего своим предельным *психологизмом*: ни социальный прогресс, ни экономическое благополучие, ни политическая борьба не являются гуманизирующими, человечивающими мир факторами; гуманный облик и свобода человека не есть следствия каких бы то ни было действий и усилий, направленных на внешний объективный мир и на других людей, воспринимаемых как часть этого мира.

Внешний (внепсихологический) мир не может быть источником и средством гуманизации, так как он сам нуждается в очеловечивании. Нравственный прогресс человека имеет другой источник и другие средства. Внутренний (психологический) мир, человек как «остров внутри себя» (К. Роджерс) становится ареной действия современного гуманизма, психология — его главной наукой.

Все это раскрывает суть одного из важнейших парадоксов гуманизации (которому, кстати, еще предстоит, по-видимому, особенно остро и болезненно проявиться у нас, в нашем буквально пропитанном духом тоталитаризма обществе): нельзя гуманизовать человека извне, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения, лишь изнутри можно создать условия (психологические!), в которых человек сам придет к этим убеждениям, свободно выберет их.

Убеждения не формируются извне, но выбираются и выстраиваются изнутри. Материалом для их построения может стать лишь внутренний опыт самого человека. И кем бы ни был тот, кто стремится способствовать гуманизации действительности, — психотерапевтом, педагогом или политиком, он сможет содействовать этому процессу только в том случае, если сначала проделает определенную внутреннюю работу с самим собой. В конечном счете любая гуманизация — это прежде всего гуманизация (и гармонизация) отношений личности человека с его сущностью (внутренним аутентичным Я).

Чтобы стать условием гуманизации мира и других людей, человек должен сначала научиться безоценочно принимать, активно и эмпатически выслушивать и конгруэнтно выражать свое подлинное Я.

На наш взгляд, величайшая заслуга К. Роджерса как человека заключается в том, что он смог выполнить эту сложную внутреннюю работу становления *homo-humanus* — человека гуманного; он ввел всех нас в ту «лабораторию гуманизма», через которую так или иначе пройдет каждый, кто стремится открыть, воплотить и Утвердить сначала в самом себе, а затем и во взаимоотношениях Других людей *paх humana* — гуманный мир.

3. ОНТОПСИХОЛОГИЯ - СИНТЕЗ ГЛУБИННОЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ психологии

Онтопсихологическая концепция человека

Онтопсихология — это научная школа в области современной зарубежной психологии и психотерапии. Сам термин «онтопсихология» состоит из трех древнегреческих слов: «онтос» — бытие, «психе» — душа и «логос» — разум. Таким образом, онтопсихологию можно назвать наукой о бытии в психике. Как научная школа онтопсихология была основана в 1970 г. профессором А. Менегетти (Италия), ученым-теоретиком и практиком-психотерапевтом, имеющим ученые степени и дипломы в областях философии, теологии, социологии и психологии.

В философском плане онтопсихология базируется на концепциях Парменида, Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, а в психологическом плане представляет собой синтез психоанализа З. Фрейда, индивидуальной психологии А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга и гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэя и К. Роджерса.

Как научное направление онтопсихология характеризуется отчетливой антропоцентрической ориентацией: человек, его подлинное бытие составляют основной предмет онтопсихологии. Практической целью онтопсихологии является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе. Подобно всем психологическим школам, возникшим на основе клинического опыта, онтопсихологии как таковой предшествовала успешная реализация методики лечения неврозов, психозов и психосоматических расстройств. Теоретические обобщения данной практики позволили А. Менегетти [212 — 220] сформулировать оригинальную концепцию психологической структуры человека, в соответствии с которой психика человека складывается из следующих основных инстанций и процессов:

— Ин-се (сущность в себе) — внутреннее позитивное ядро человека, его подлинное бытие, трансцендентное плану существования;

— естественные и неискаженные эманации (проявления) жизни или проекции Ин-се;

— монитор отклонения — психологический механизм, связанный с действием социальных стереотипов и штампов, вмешивающихся в живую ткань бытия и искажающих аутентичные эманации Ин-се (согласно другой версии, которую А. Менегетти склонен рассматривать в качестве внушающей доверие научной гипотезы, монитор отклонения имеет чуждое человеческой цивилизации, вземное происхождение [22, с. 81]);

— искаженные проявления жизни, организованные в виде психологических комплексов;

— сознательно-логическое *Я* — последняя психологическая инстанция человека, именно она является единственной осознанной частью нашей психики, склонной при этом отождествлять себя со всей психикой человека.

Таким образом, с точки зрения онтопсихологии человек является продуктом собственного бессознательного, в которое погружено большинство его психических структур. В соответствии с весьма характерной формулировкой А. Менегетти «мы существуем в самих себе и ничего от себе не знаем» [22, с. 60].

Онтопсихология тем самым в полной мере наследует то, что Б.П.Вышеславцев, русский философ и знаток трудов К.Юнга, называл «величайшей философской заслугой аналитической психологии», — различие между сознательным *Я* и самостью (Ин-се) [10, с. 264].

Как известно, Б.П.Вышеславцев также развивал концепцию иерархической структуры человека. Согласно этой концепции, человек «состоит из ступеней мертвой материи, живой материи (тела), из бессознательной души, сознательной души, из духа и, наконец, из той таинственной вершины, которая составляет его сущность, его вечность, его богоподобие, из самости, из Атмана, из глубинного *Я*, из сокровенного сердца человека» [10, с. 323].

В соответствии с убеждением онтопсихологов, основанным на большой клинической практике, Ин-се человека, его внутреннее ядро, положительно. Это ядро включает в себе все для полноценной и полной самореализации человека, в том числе и направление этой самореализации. Чем сильнее человек отклоняется от этого направления, тем интенсивнее, как правило, чувство неудовлетворенности, которое он испытывает. Ин-се является универсальной точкой отсчета для определения степени позитивности любого действия человека, критерием его жизненности и оптимальности. С помощью Ин-се каждый человек в любой момент может выбрать единственно верный вариант самореализации. Способность человека сознательно находить такой выход из любой ситуации свидетельствует о личностной зрелости, о соответствии жизни человека фундаментальным принципам бытия.

Ин-се человека постоянно излучает свои эманации, однако наше сознательно-логическое #воспринимает лишь незначительную их часть и обычно оно либо игнорирует эти сигналы Ин-се, либо воспринимает их в искаженном виде. Если намерения нашего *Я* совпадают с нашими природными стремлениями, то это означает, что мы самореализуемся, что мы живем. Такое совпадение проявляется в нашей эмоциональной жизни в виде переживаний радости, полноты жизни, счастья. К сожалению, культура

социальности, развитая современной цивилизацией, не позволяет человеку установить контакт со своим Ин-се. В соответствии с социоцентрированной логикой личность изначально ориентирована исключительно вовне (при этом в себе самом человек, как правило, крайне дезориентирован), так как все ее так называемое «благополучие» в этом мире определяется степенью адаптированности к социальной системе.

Однако, по утверждению онтопсихологов, если мы идем наперекор нашей природе, мы заболеваем: все соматические и психические отклонения (болезни) являются не прямым результатом действия природы на нас, но своего рода ошибками нашего собственного Я. В подобных случаях мы склонны винить кого угодно (наследственность и/или среду), но не понимаем, что разрушает и убивает нас наше Я, наше собственное сознание.

Подобная ситуация порождает то, что онтопсихологи называют экзистенциальной шизофренией. Шизофрения в переводе с древнегреческого означает «расщепленный мозг». Экзистенциальная шизофрения возникает в результате постоянного противоречия между требованиями бытия и императивами социума, когда личность капитулирует перед социальными требованиями, подчиняясь институтам социализации (школе, семье, социальным группам) или той или иной идеологии (морали, традициям, законам, обычаям) в ущерб своему Ин-се, которое, хотя и является реальной, внутренней силой, непосредственно почти не проявляет себя вовне.

Онтотерапия

Задача онтопсихолога-психотерапевта состоит в том, чтобы сознание человека, его Я стало максимально адекватно его природе, или его Ин-се. Парадоксально, но факт: когда человек думает или говорит о себе как о Я, он всегда имеет в виду то, что было создано другими, т.е. то, что в действительности является не-Я. Как же узнать, что в человеке истинно, а что является результатом чуждых влияний? Онтопсихологи полагают, что обретение аутентичности достигается с помощью психотерапии. Онтопсихолог-психотерапевт обладает различными психотерапевтическими техниками, позволяющими отделять все наносное и привнесённое от того, что в человеке истинно и изначально.

Онтотерапия — это творчество. В онтопсихологической традиции [20 — 25] *продуктивность* (креативность, творчество) рассматривается как аутентичное проявление бытия (Ин-се) в плане существования (я, мир), как точная проекция Ин-се. Следовательно, *репродуктивность* можно определить как неточную (ошибочную) проекцию, инконгруэнтное проявление Ин-се.

Продуктивность в интраперсональной сфере будет выступать как конгруэнтное самовосприятие и самоосознание субъекта, как постоянное приближение его «персоны» к *Я-a priori* (личностный рост, персонификация Ин-се), как проявление *libido* — центростремительной интегрирующей силы Эроса. В интерперсональной сфере продуктивность есть конгруэнтное самопредъявление в общении и деятельности.

Важнейшая особенность продуктивности — соблюдение меры, т.е. следование исходному и безукоризненному совершенству Ин-ее. Иначе говоря, конгруэнтность — это не только аутентичность, не только творчество, но и красота (соразмерность). Вместе с тем следование порядку и закону Ин-се предполагает очевидную и определенную однозначность организации интра- и интерперсональной сфер субъекта, определенную *жесткость* проявлений жизни. В первой из этих сфер данное качество продуктивности обнаруживает себя как нравственный императив, а во второй — как самопроявление субъекта в континууме доверие — недоверие (открытость — закрытость).

Жесткость продуктивности предполагает абсолютную внутреннюю свободу, каждый раз творчески и анизотропно сочетающуюся с соблюдением репродуктивных по своей сути внешних (гетерономных) законов. Жесткость продуктивности адаптивна, причем эта адаптивность имеет активный ассимилятивный характер, неизменное Ин-се субъекта ассимилирует (в определенных пределах) требования и запросы интра- и интерперсональной сфер в соответствии со своим собственным законом (мерой).

Если же обратиться к рассмотрению феномена репродуктивное™, то следует сказать, что в интраперсональной сфере он обнаруживает себя как инконгруэнтное (главным образом благодаря действию монитора отклонения) самовосприятие и самоосознание субъекта, как постоянное удаление его «персоны» от *Я-a priori* (личностный регресс, персонализация Ин-се), как проявление *moriido* — центробежной дезинтегрирующей силы Танатоса. В интерперсональной сфере репродуктивность проявляется в различных формах экзистенциальной шизофрении как инконгруэнтное самопредъявление в общении и деятельности.

Важнейшие особенности репродуктивное™ — нарушение меры как внутреннего закона Ин-се, постоянная чрезмерность, трансцендирование меры. Репродуктивность — умножение безобразного — есть одновременно неопределенность, многозначность организации интра- и интерперсональной сфер субъекта, в первой из которых данное качество выступает как утрата (отказ от) себя, Моральность, а во второй — как самопроявления в экстремумах Идентифицированное™ (нарушение меры открытости) и жертвенности (нарушение меры закрытости).

Репродуктивность — это всегда жестокость как чрезмерная жесткость, постоянное нарушение меры жесткости по отношению либо к самому себе (мазохизм), либо к другому (садизм). Вместе с тем репродуктивность — это несвобода, самовоспроизводящаяся циркулярная зависимость от гетерономных влияний, от разного рода инорганичных интроекций. Жестокость репродуктивна, псевдо(дез)адаптивна и имеет пассивный аккомодативный характер: множественная и постоянно изменяющая себе персону субъекта беспредельно аккомодируется к множественным и противоречивым требованиям и запросам интра- и интерперсональной сферы субъекта.

Ребенок приходит в мир как автономная, продуктивная сила, как *A-a priori*. Проявляя свою жесткость, данная сила сталкивается в этом мире не только с одноприродной ей жесткостью жизни, но и с репродуктивной жесткостью. Каждое столкновение, превышающее предел адаптационных возможностей ребенка, преобразуется в ситуацию интра- и/или интерперсональной фрустрации, в ситуацию интроекций в психику ребенка гетерономного ей содержания, т.е. в ситуацию своего рода психического инфицирования ребенка. Изначально автономное, а в данной ситуации фрустрированное и нереализованное содержание психики ребенка при этом компенсируется, т.е. реализуется не прямо и непосредственно, как в случае всякой аутентичной самореализации, но посредством механизма инконгруэнтной (неточной) проекции воспроизводится вновь, еще раз, т.е. репродуцируется.

По определению, репродуцирование содержания есть его чрезмерное производство, что в интраперсональной сфере выступает как чрезмерность семантических посланий, как самоэксплуатация (самоистощение), а в интерперсональной сфере — как чрезмерность семантических запросов к другому, как его эксплуатация и истощение, т.е. как вампиризм.

Репродуцированное и неточно проецированное содержание оказывается в интраперсональной сфере избыточным, неорганичным (чуждым, инородным для субъекта) и искаженным, а в интерперсональной сфере — ложноадресованным, дезинформирующим и неэффективным. Иначе говоря, всякое репродуцированное содержание негативно. Это еще одна особенность репродуктивное™, качественно отличающая ее от продуктивности, которая всегда позитивна (радостна).

Итак, всякая продуктивность есть по своей сути позитивная жесткость. Ей свойственны самодостаточность, самоактуализация. Эмпатически контактируя с психикой другого, она не проникает, не вторгается в нее, сохраняет свою и чужую автономность. Напротив, всякая репродуктивность есть негативная жесткость. Она изначально несамодостаточна, зависима, проективна и па-

разитарна, ориентирована на активное и/или пассивное использование психики другого.

Таким образом, репродуктивность есть одновременно оппозиция терапевтичности. Именно в этом мы видим психологический смысл творчества в работе онтопсихолога-терапевта.

Еще один важнейший аспект работы онтопсихолога — доверие к целостности клиента. Как известно, этот аспект отличает и работу психотерапевтов гуманистической ориентации, которым так же, как и онтотерапевтам, приходится иметь дело с содержаниями бессознательного. По мнению С.Грофа, «каковы бы ни были характер и сила техники, используемой для активизации бессознательного, базовая терапевтическая стратегия остается той же: и терапевт, и пациент должны доверять мудрости организма пациента больше, чем своим собственным интеллектуальным суждениям. Если оба они поддерживают естественное развертывание процесса и разумно сотрудничают с ним, без ограничений, продиктованных традиционными концептуальными, эмоциональными, эстетическими или этическими соображениями, — итоговое переживание автоматически будет исцеляющим по самой своей природе» [82, с. 261].

И хотя сам А. Менегетти часто определяет психотерапию как «хирургию души», его психотерапевтическая система так же, как и психотерапевтические системы гуманистических психологов, во многом строится на свободном и ответственном самоисследовании клиента. «Какой бы лестной ни была для него роль всезнающего эксперта, честный терапевт должен сделать все возможное, чтобы устранить тот «хирургический идеал» психиатрической помощи, который может привнести в терапию пациент. Следует уяснить, что по самой своей сути психотерапевтический процесс является не лечением болезни, а приключением самоисследования и самооткрытия. Следовательно, с начала и до конца главным героем с полной ответственностью остается пациент. Терапевт выступает в роли сообщника, создает поддерживающий контекст для самоисследования и время от времени высказывает свое мнение или дает совет, основанный на прошлом опыте» [82, с. 266]. И если онтотерапевт в отличие, например, от специалиста, работающего в рамках человекоцентрированного подхода, время от времени использует свой «психологический скальпель», подобные меры не воспринимаются самим клиентом как «хирургические вмешательства».

В ходе онтопсихологической консультации, продолжающейся в среднем один час, психотерапевт и клиент сидят в удобном положении лицом друг к другу на расстоянии, позволяющем дотронуться до своего собеседника, если оба протянут руки навстречу друг другу. Такое расстояние и положение идеальны, для того чтобы психотерапевт получил полную возможность воспри-

нимать все аспекты семантического поля клиента. Именно семантическое поле рассказывает об Ин-се человека.

Семантическое поле — это совокупная информация, идущая от целостного организма и содержащая информационные послания всех инстанций психологической структуры человека. Онтопсихолог лишь воспринимает (как своего рода психосоматический радар), осознает, анализирует и интерпретирует содержание семантического поля клиента и создает условия для осознания этого содержания клиентом, которому представляется полная свобода принятия решений.

Основной метод онтопсихологического анализа семантического поля клиента — *интерпретация снов*. Здесь онтопсихология продолжает и развивает традицию глубинной психологии (психоанализа З.Фрейда и аналитической психологии К.Юнга), которая рассматривает содержание сновидений не только в качестве важнейшего источника сведений о человеке, но и как средство интеграции и гармонизации его психики. Как указывал К. Юнг, «для сохранения постоянства разума и, если угодно, физиологического здоровья бессознательное и сознание должны быть связаны самым тесным образом, двигаться параллельными путями. Если же они расщеплены или «диссоциированы», наступает психологическая нестабильность. В этом отношении символы сна — важные посланники от инстинктивной к рациональной составляющей человеческого разума» [44, с. 48].

Для онтопсихолога так же, как для представителей психоанализа и аналитической психологии, сновидения выступают не только в качестве важного источника информации, но и как чрезвычайно действенный инструмент психотерапевтического лечения. Сам ход такого лечения оказывается не чем иным, как продолжающимся «двойным разговором» терапевта: с одной стороны, разговором с сознанием клиента, а с другой — с его бессознательным.

Основываясь на психоаналитической технике толкования сновидений, онтопсихологи выработали собственный метод интерпретации снов. Сон для онтопсихолога — непосредственный и настоящий язык бессознательного, который именно поэтому представляет для психотерапевта гораздо больший интерес, чем сознательная речь клиента. При интерпретации снов важно понимать, что они — ответы на настоятельные потребности субъекта. Сон — это формализация того, что требуется человеку, объективная правда его жизни. Бессознательное (и следовательно, сон как его выражение) не интересуется ни политикой, ни культурой, ни религией, ему интересна лишь актуальная жизненная ситуация самого человека. Символика сна — это символика не сознательных представлений и убеждений человека, но символика его бессознательных инстанций, включая и его Ин-се.

В онтопсихологической практике интерпретации сновидений [20, с. 26—27] сложились следующие принципы:

индивидуализации (один и тот же сон, увиденный разными людьми, имеет совершенно разное толкование, различный смысл);

актуализированной потребности (сон — это ответ на напряженную актуальную потребность, которая «кричит» о себе);

функционального жизненного значения символов (основу этого значения почти всегда составляет позитивный или негативный биологический смысл);

специфического эффекта действия (необходимость трактовки и учета при интерпретации результатов тех или иных действий персонажей сюжета сна);

взаимодействия символов (необходимость интерпретации результатов взаимодействия отдельных символов применительно к сюжету сна);

учета направления разворачивающегося действия (анализ интенциональности действия, его мотивационной и целевой направленности);

интерпретации субъектной выгоды, смысла происходящего (почему и зачем происходит все, что происходит во сне).

Эти принципы применяются в едином комплексе, поскольку их частичная реализация приводит, как правило, к ошибочной интерпретации сновидения.

Можно ли сказать что-либо о валидности и надежности онтопсихологических интерпретаций сновидений? Есть какой-либо критерий для определения этой валидности? Ответы на эти вопросы дает только психотерапевтическая практика. Здесь онтопсихологи также следуют традициям глубинной психологии. Существует ли хоть сколько-нибудь надежный критерий правильности интерпретации сновидений, спрашивал в свое время К. Юнг и сам отвечал на этот вопрос следующим образом: «Подобно тому как правильное истолкование вознаграждается оживлением, так истолкование ошибочное наказывается застоем, сопротивлением, сомнением и прежде всего взаимным опустошением (клиента и терапевта. - А. О.)» [47, с. 162-163].

Наряду с общими принципами онтопсихология выработала конкретный словарь образов [20], используемых бессознательным, для того чтобы выражать собственное содержание в сновидениях. Этот словарь во многом повторяет традиционные психологические (психоаналитические) трактовки образов, но вместе с тем включает вполне оригинальные интерпретации, связанные прежде всего с сугубо онтопсихологическими понятиями (Ин-се, монитор отклонения, негативность и т.д.).

С точки зрения онтопсихологии очень важно сохранять способность видеть сны и иметь возможность их правильно интерпрети-

ровать. Треть жизни человека протекает во сне, а две трети сопровождаются неосознаваемыми сновидениями (для онтопсихолога сон — это непрекращающаяся психическая активность). Здесь вновь уместно вспомнить К. Юнга, который утверждал, что сновидения являются звеньями в цепи бессознательных событий. Если человек не запоминает своих снов (или, как некоторые ошибочно полагают, вообще их «не видит») — это означает, что человек теряет одну из основных возможностей для осознания себя, вследствие чего не имеет представления ни о своей подлинной жизни, ни о своих важнейших проблемах.

Важным методом практической работы онтопсихолога с бессознательным является так называемая *имагогика*. В переводе с латинского имагогика дословно означает «акция во мне». Имагогика представляет собой специальную психотерапевтическую процедуру, позволяющую клиенту войти в поток сна как перманентной психической активности. А. Менегетти указывает, что «человек постоянно видит сны... Но дело обстоит таким образом, что люди не знают об этом, они этого не замечают. И достаточно «устранить» сознание Я, как сон обнаруживает себя: сон представляет собой постоянную психическую активность» [21, с. 38]. С помощью заданий на концентрацию внимания психотерапевт вводит клиента в состояние самоиндуцируемого транса, в котором возникает динамичный ряд зрительных образов, очень напоминающих сновидение. «Сон — это бессознательная имагогика, а имагогика — это, напротив, сознательный сон» [там же, с. 21, 34].

В качестве примера «сновидения наяву» можно привести отчет одного из участников сеанса «солнечной имагогики» (с его согласия). На этом сеансе в качестве объекта для концентрации внимания использовалась большая и ярко освещенная картина А. Менегетти, элементом которой было черное пятно на белом фоне. В вводной инструкции А. Менегетти попросил участников сеанса постепенно сконцентрироваться на центре полотна, стремясь при этом не столько к визуальной, сколько к интенциональной концентрации и, дождавшись движения, «говорения» картины, закрыть глаза и погрузиться в поток образов. Приведем самоотчет участника сеанса:

Самые первые мерцающие ощущения: пространство, черный объект, висящий над черной, уходящей в глубину картины плоскостью, на которой блики, отсветы белого. Черно-белый колорит отталкивает, не пускает меня дальше, колеблюсь, войти или нет, даже возвращаюсь почти в отчаянии, расфокусируюсь, затем опять пытаюсь войти и опять встречаю тот же вход. Закрываю глаза и оказываюсь в следующем образном ряду.

Стою на плоскости из застывшего черного стекла с наплывами. Впереди сверху завис мой черный звездолет. Я в прозрачном скафандре. Иду

вперед и понимаю, что приближается грандиозный восход. Солнце встает из-за горизонта сразу, я не вижу его, потому что все вокруг наполняется яростным белым светом. Нет никаких оттенков красного и голубого. Только бесконечно чистое белое. Я падаю навзничь на спину прямо в расплавленное черное стекло. Белый жесткий свет, как рентген, пронизывает меня. Грань между черным и белым проходит во мне. Давление белого постепенно нарастает, оно проникает в каждую клетку, в каждую молекулу моего тела и отодвигает черное вниз, черное выступает мелкой испариной на коже, собирается в капли и черной жидкостью стекает на решетчатую заднюю стенку моего скафандра и через эту решетку вытекает наружу, сливаясь с морем черного расплавленного стекла, на самой поверхности которого, не погружаясь в него ни на миллиметр, я плаваю. После того как последние капли черной воды вытекают из меня, я еще какое-то время просыхаю, прокаливаясь в белом свете, думаю о том, что вся эта масса черного стекла создана миллионами, если не миллиардами живых существ. Не хочется думать о каком-то развитии сюжета, и я продолжаю длить это очень спокойное, радостное состояние просветленности и очищенности, эмоций как таковых нет, сфинксообразное состояние радостного покоя. Я даже выхожу из образного ряда, открываю глаза, но транс продолжается; через какое-то время я набираюсь храбрости и вновь погружаюсь в образы. Свечение уже не так интенсивно. Солнце зашло. Изнутри возникает стремительно нарастающее ощущение энергии. Я срываюсь с места, как будто меня выбросила катапульта, лечу к звездолету, лок захлопывается так, что сотрясается весь его корпус. Резким прыжком он срывается с места и на бешеной скорости врывается в глубину космоса. Я чувствую, как тянущиеся за мной тончайшие и в то же время очень эластичные и прочные нити лопаются одна за одной. Это наполняет меня уже человеческой радостью, я улыбаюсь довольно зло и агрессивно, а глаза увлажняются. Свет звезд сливается в разноцветные тонкие полосы. Я полон энергии, я рвусь вперед.

Следует отметить, что имагогика позволяет, как показывает приведенный пример, активизировать в человеке и поднять на уровень сознательно-логического Я-содержания, относящиеся к глубинным слоям бессознательного. Как свидетельствует в одной из своих работ К. Юнг, «несомненным признаком коллективных (т.е. трансперсональных. — *А. О.*) образов, по всей видимости, является «космичность», а именно, соотнесенность образов сновидений и фантазий с космическими качествами, каковы временная и пространственная бесконечность, ненормальные скорость и масштаб движения, «астрологические» взаимосвязи, теллурические, лунарные и солярные аналогии, существенные изменения телесных пропорций и т.д. Недвусмысленное использование в сновидении мифологических и религиозных мотивов также указывает на активность коллективного бессознательного. Коллективный элемент очень часто дает о себе знать через своеобраз-

ные симптомы, например, человеку снится, будто он летит через Вселенную, как комета, будто он — Земля, или Солнце, или звезда; будто он необычайно велик либо лилипутски мал или будто он умер, находится в неизвестном месте, сам себя не знает, сбит с толку или сошел с ума и т.д. ...Открытие доступа к коллективной психике означает для индивидуума обновление жизни — безразлично, ощущает он это обновление как приятное или неприятное» [47, с. 231].

Содержание, возникающее в ходе имагогической процедуры, интерпретируется тем же способом, что и сон. Когда клиент рассказывает о своих образах, психотерапевт воспринимает, осознает, анализирует и интерпретирует его семантическое поле, все информационные составляющие этого поля. Окончательная интерпретация, предлагаемая клиенту, представляет собой сочетание символической трактовки психотерапевтом возникших образов и непосредственного восприятия им семантического поля клиента.

Дополнительными (вспомогательными) техниками онтотерапевта являются *кинотерапия* и *музыкотерапия*. Первая из них позволяет изучать и актуализировать символическое содержание кинофильмов в соответствии с онтопсихологической техникой интерпретации сновидений; таким образом, кинотерапия — это метод изучения структуры и механизмов бессознательного. Музыкотерапия — экспрессивная техника, направленная на высвобождение субъективного функционального эстетического ритма клиента, на снятие различных соматических барьеров и зажимов на пути к пространственно-двигательной самореализации человека, представляющей собой важный аспект его общей самореализации. Характер движений человека во время сеансов музыкотерапии и возникающие при этом образы также являются содержанием для онтопсихологического анализа бессознательного.

Все эти психотерапевтические техники используются онтопсихологом в строгом соответствии с его главной целью — созданием условий для усиления аутентичности человека. В любой ситуации человек имеет бесконечное число возможных способов поведения, как положительных, так и отрицательных. Для онтопсихолога положительно все то, что приближает *Я* человека к его внутренней сущности, а отрицательно все то, что ведет *Я* человека в противоположном направлении. Следование так понимаемому позитивному и уклонение от так понимаемого негативного — единственно возможная мораль для онтопсихолога. Работа психотерапевта должна способствовать исчезновению болезни, а болезнь — это всегда проявление того факта, что человек не может адекватно осознать и выразить собственную внутреннюю сущность.

Онтопсихология и мораль

Традиционно под моралью принято понимать этический аспект идеологии — совокупность представлений о плохом и хорошем, основанную на тех или иных фиксированных религиозных, политических, экономических, сословных, этнических и прочих представлениях. Мораль — это регулятор взглядов и поведения людей. С тех пор как психология начала обслуживать идеологические интересы (а произошло это еще в Древнем мире), она стала служанкой идеологии, своего рода государственной религией, а не наукой. Подлинно научная психология безразлична к любой морали, так как использование любых моральных критериев дезориентирует психолога, толкает его на ошибочный путь, уводит от человека. Для настоящей научной психологии важен только человек. Все моральные критерии социоцентричны, они различны и имеют центробежную силу. Напротив, критерий подлинного бытия (Ин-се) антропоцентричен и центростремителен. Он позволяет достичь интегрированности и аутентичности, вывести человека из состояния «экзистенциальной шизофрении». Любая мораль подвержена изменениям, только мораль бытия (Ин-се) регулируется на основе вечных и неизменных законов жизни. Если человек действует в соответствии с этой моралью, он живет и развивается, если же им руководят исключительно критерии и принципы социоцентрической морали, то он неизбежно останавливается в своем развитии, а потом регрессирует в ту или иную болезнь.

Онтопсихология семьи

Из сказанного выше вовсе не следует, что онтопсихология — это наука и практика, занимающиеся лишь индивидуальной психической жизнью. Онтопсихологи много внимания уделяют социальным условиям жизни человека, например контексту взаимоотношений людей в браке и семье [22, 23].

С онтопсихологической точки зрения оптимальный возраст вступающих в брак составляет не менее 29—32 лет для женщин и не менее 34—36 лет для мужчин, так как человек сначала должен научиться жить в обществе, общаться в рамках различных социальных групп, овладеть всевозможными формами и способами межличностного общения. Полноценная зрелость личности подразумевает высокую степень ее автономности и аутентичности. Как правило, такая зрелость не может наступить ранее указанного выше возраста.

Супружество — это один из периодов жизни мужчины и женщины. Как таковые они не нуждаются в браке; брак нужен только

для обеспечения социальной защищенности детей. Супружеская пара должна быть самодостаточной и видеть в детях лишь одну из возможных форм самореализации. Если эта установка родителей меняется, дети оказывают излишнее и несвойственное им влияние на жизнь взрослых.

Основной принцип онтопсихологии семьи можно сформулировать следующим образом: чтобы быть хорошими родителями, надо быть прежде счастливыми взрослыми людьми. Этот принцип крайне важен для взаимоотношений мать — ребенок. Дело в том, что женщина не запрограммирована природой настолько, чтобы неизбежно стать матерью. Прежде всего она должна достичь определенного уровня самореализации, утвердиться как автономная (т. е. способная к самостоятельному функционированию и действующая в интересах своей индивидуальности) личность. Деторождение — это следующий этап жизни. Рождение ребенка должно быть сознательным выбором психологически зрелой женщины, актом самоутверждения.

Личность женщины не должна терять свою значимость из-за того, что она становится матерью, поскольку ребенок — это только один (хотя и очень важный) аспект ее жизни. Излишняя (и позитивная, и негативная) сосредоточенность на ребенке деформирует семантическое поле матери, что пагубно сказывается на психосоматическом развитии ребенка, который воплощает в себе семантическое поле семьи, и прежде всего матери. Хорошей для Ин-се ребенка является такая мать, которая способна вовремя «отойти» и отпустить ребенка по его инициативе. Как только человек становится автономным, свободным в своем развитии, с этого момента лишь его собственное Ин-се является для него единственными и истинными отцом и матерью, создающими его сознательное Я.

Во многих семьях реальная ситуация такова, что родители очень часто препятствуют правильному развитию ребенка. Ведущая роль в этом принадлежит матери. Из клинической практики хорошо известен тот факт, что мать, не способная радоваться жизни, потерявшая связь со своим Ин-се, утратившая свой собственный организмический эгоизм, живет в «маске» и тем самым создает психологическую ловушку для собственного ребенка. Эта ситуация диктует ребенку примитивную манеру общения с матерью, тормозит его нормальное психосоматическое развитие и требует от ребенка практически обязательного исполнения латентных желаний матери.

Такие психологические ситуации возникают в результате медленных, продолжительных и имеющих организмическую (как правило, сексуальную) природу фрустраций матери, которая не может открыто бороться за свои интересы. Фрустрированная мать

манипулирует всей семьей и делает жертвами компенсаций прежде всего своих собственных детей, становящихся объектами ее проекций. Это оказывается возможным благодаря наличию прямого контакта между бессознательным матери и бессознательным ее детей. Вследствие этого дети попадают под негативные влияния семантики фрустрированной матери.

Онтопсихология впервые описала ряд феноменов так называемой негативной психологии, характеризующейся неосознаваемым психологическим вторжением одного человека в жизнь другого, что приводит к разрушительному воздействию на психосоматическую структуру второго, к снижению его общего жизненного потенциала:

феномен «пустого эротизма» (социально приемлемая коммуникация со слабым негативным эффектом);

феномен «черного вагинизма» (длительная коммуникация с сильным негативным эффектом и психосоматическими проявлениями);

феномен «психического пениса» (коммуникация с привнесением негативной семантики в психику позитивного партнера в сочетании с его энергетическим захватом и аутизацией);

феномен «червевой позиции» (коммуникация с длительным негативным внедрением в семантику позитивного партнера, создание в ней стабильного очага негативности).

Онтопедагогика

Изучение феноменов негативной психологии в контексте семьи стало важным условием разработки онтопсихологической педагогической доктрины [23]. Ее основные положения можно сформулировать следующим образом.

1. Эффективным воспитателем может быть только тот, в ком свободно взаимодействуют Ин-се и сознательное Я. Прежде всего человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других.

2. Дети всегда здоровы. Если они кажутся больными, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным ребенком просматривается семантическое поле взрослого человека, который болен или просто несчастлив.

3. Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие пойдет в тупик.

4. Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда родители хотят помочь ребенку в его развитии,

они прежде всего должны проявить в отношениях с ним свою безусловную любовь. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самоизменений ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

Онтопсихология и гуманистическая психология

Подводя итог краткому изложению основных положений онтопсихологии, следует отметить ее отчетливую гуманистическую ориентацию, тесную связь с ведущими гуманистическими направлениями в современной зарубежной психологии и психотерапии. Как и психоанализ Э.Фромма, онтопсихологию вполне можно назвать *гуманистическим психоанализом*. В отличие от целого ряда направлений в рамках американской гуманистической психологии и психотерапии (например, человекоцентрированной психотерапии К.Роджерса) система А.Менегетти обращена не только к сознанию клиента, не только к его осознанным намерениям и переживаниям, но и к гораздо менее доступному плану бессознательного. Вместе с тем онтопсихология разделяет основные идеи человекоцентрированного подхода, поскольку рассматривает психотерапию как систему косвенных, недирективных влияний, позволяющих создать необходимые условия для свободного выбора клиента, для его свободного и самостоятельного личностного роста.

На наш взгляд, данные установки онтопсихологии вполне созвучны общей гуманистической направленности современной российской психологической науки, ее отходу от парадигмы социального бихевиоризма, столь характерного для отечественной психологии недавнего прошлого. Идеи образования как «становления образа» человека, личностно-ориентированного образования, высвобождения творческого потенциала личности, признание чрезвычайной значимости семейного контекста личностного развития и т.д. и т.п. сближают наши исходные позиции с позициями онтопсихологов.

Однако нельзя сказать, что абсолютно все положения онтопсихологии могут быть приняты без более тщательного научного рассмотрения. Даже беглое знакомство с переводами книг и лекций А.Менегетти [20—25] на русский язык показывает, что ряд понятий онтопсихологии основывается не на результатах эмпирических исследований, а на интуициях, возникших на базе практической психотерапевтической работы, причем некоторые предположения (в частности, о природе монитора отклонения), по нашему мнению, весьма гипотетичны и в настоящее время не имеют достаточных научных оснований.

Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что степень нашего знакомства с онтопсихологией еще явно недостаточна, чтобы рассматривать данные критические соображения в качестве окончательных оценок. Основная библиография по онтопсихологии в настоящее время насчитывает более 20 солидных монографий (см., например, [211 — 220]), а современное онтопсихологическое общество — более 1000 специалистов, работающих в разных странах мира (Бразилия, Германия, Испания, Италия, Латвия, Россия, Украина, Швейцария, Уругвай) и объединенных в Международную ассоциацию онтопсихологии. Теоретические и эмпирические данные, нарабатанные за три с лишним десятилетия существования онтопсихологии как научной школы, еще ждут своего российского исследователя.

4. ЛИЧНОСТЬ И СУЩНОСТЬ: ВНЕШНЕЕ И ВНУТРЕННЕЕ Я ЧЕЛОВЕКА

Личность человека

Если обобщить определения понятия «личность», существующие в рамках различных психологических теорий и школ (К. Юнг, Г.Олпорт, Э. Кречмер, К.Левин, Ж.Нюттен, Дж. Гилфорд, Г.Айзенк, А. Маслоу и др.), то можно сказать, что личность традиционно определяется как «синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» [116, с. 35] и «...в значительной мере формируется реакциями окружающих на поведение данного индивида» [там же, с. 34]. Итак, личность человека — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта. Как отмечал Г.Г.Дилигентский, представление о человеке как социальном существе пришло в психологию из философии и социологии. Как известно, Маркс считал сущностью человека «совокупность всех общественных отношений». На этом постулате построено и определение личности, которое в тех или иных вариациях дается в советских учебниках по общей и социальной психологии — она представляет собой «социальное качество человека» [85, с. 94; 153, с. 76].

В частности, такое определение личности вполне соответствует ее пониманию в отечественной (советской) психологии, ориентировавшейся на марксизм (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович и др.). «В социальной философии

марксизма через понятие личность, как правило, характеризуются сущностные *социальные* отношения, усвоенные человеком социальные роли, нормы, ценностные ориентации...» (курсив наш. — А. О.) [1, с. 45].

А. Н. Леонтьев определял личность как «особое качество, которое *приобретается* индивидом в обществе, в целокупности отношений, в которые индивид вовлекается» [17, т. 1, с. 385]. Аналогичные определения личности приводятся в работах К.А.Абульхановой-Славской [66, 67], А.Г.Асмолова [1], Б.Ф.Ломова [118], А.В.Петровского [30, 31], Е.В.Шороховой [173] и других отечественных специалистов в области теоретической психологии личности.

В словаре «Психология» личность определяется двояко: «1) индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» [150, с. 193]. Вместе с тем отмечается, что «развитие личности осуществляется в условиях социализации индивида и его воспитания» [там же, с. 194]. В этом словаре процесс развития личности — это «процесс формирования личности как *социального качества* индивида в результате его социализации и воспитания» (курсив наш. — А. О.) [там же, с. 331].

Однако стоит отметить следующее: в принципе верная идея о том, что личностью не рождаются, что личностью человек становится, «выделяется», послужила в отечественной психологии основанием для совершенно неверной, на наш взгляд, точки зрения, что не каждый человек — личность. С одной стороны, подобное представление придало этическое, моральное измерение сугубо психологической проблематике, породило то, что можно было бы назвать «героическим видением» личности. Так, в учебнике «Психология личности» А. Г. Асмолова читаем: «Быть личностью — это значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: «На том стою и не могу иначе». Быть личностью — это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом. Быть личностью — это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора. Быть личностью — это значит осуществить вклад в общество, ради которого живешь и в котором жизненный путь индивидуальности превращается в историю Родины, сливается с судьбой страны» [1, с. 363].

Подобное определение лишает права считаться личностью подавляющее большинство взрослых, не говоря уже о детях. С другой стороны, этическое (а можно сказать и более приземленно — педагогическое) определение личности, благодаря заложенному

в нем косвенному отрицанию личности в ребенке, в учащемся, служило и по сей день служит оправданию манипулятивной, формирующей педагогической практики: детей надо «выделать» личностями.

По своей сути верные социоцентрические представления о природе личности и процессе ее формирования в условиях отождествления личности и человека привели в отечественной психологии, ориентировавшейся на марксизм, к еще одному неверному, на наш взгляд, положению о принципиальном противостоянии в данном вопросе всем теориям личности (за исключением, впрочем умалчиваемым, необихевиористских теорий социальной научения), созданным в западной психологии. Более того, данное положение рассматривалось как неперемненное условие и итог любых теоретических построений в области психологии личности. Например, А.В.Петровский со всей определенностью констатировал, что построение концепции персонализации есть «путь к построению теории личности, которая по всем позициям могла бы противостоять концепциям личности, принятым в психоаналитической традиции, "гуманистической психологии", экзистенциализме в его персонологическом варианте и других теоретических конструкциях западной психологии» [31, с. 255]. В настоящее время в связи с прекращением упоминавшейся выше идеологической «борьбы на два фронта» необходимо переосмыслить данное противостояние и, напротив, выявить реально существующую взаимосвязь и преемственность в представлениях о личности, разрабатывавшихся в рамках различных теоретических парадигм.

Из приведенного выше обобщенного определения личности следует, что личность является, во-первых, атрибутивной характеристикой каждого человеческого субъекта, но не самим этим субъектом, а во-вторых, такой психологической характеристикой субъекта, которая регулирует его отношения с объективной действительностью. Таким образом, *личность — это система мотивационных отношений, которую имеет субъект.*

Мотивационное отношение: компоненты, функции, типы

Если обратиться к рассмотрению мотивационного отношения как такового, т.е. к рассмотрению той «молекулы» или «клеточки» (Л.С.Выготский), из которых складывается личность человека, то можно сказать, что такой единицей личности является не мотив, не потребность и т.д. в их отдельности, но целостный комплекс взаимосвязанных детерминант — *мотивационное отношение*. Составляющие мотивационного отношения детально описаны в ряде психологических теорий мотивации (см. работы А. Н. Леонть-

ева [17, 109, ПО], В.Франкла [41], Х.Хекхаузена [170], К.Левина [205], А.Маслоу [53, 209, 210], Ж.Нютгена [225], К.Роджерса [58, 235, 236, 240] и др.). В число этих составляющих-детерминант входят: *опредмеченная потребность, распределенный мотив, цель и смысл*. В структуре мотивационного отношения каждой из этих четырех детерминант соответствует определенная функция: потребности — активирующая функция, мотиву — побуждающая функция, цели — направляющая функция, смыслу — осмысливающая функция. При этом данные компоненты и соответствующие им функции могут выступать в структуре мотивационного отношения и как антагонисты (например, потребность и смысл, мотив и цель), и как синергисты (например, потребность и мотив, смысл и цель).

Для дальнейшего анализа будет крайне важно также различие между *предметным, субъектным и объектным* содержаниями. *Предметное содержание* — это совокупность мотивационных отношений человека или содержание его личности (т.е. содержание опредмеченных потребностей, распределенных мотивов, целей и смыслов). Предметное содержание представляет собой область личностной динамики и личностной детерминации. *Субъектное и объектное содержания* представляют собой совокупность квазимотивационных отношений, которые не опредмечены и не распределены соответственно и поэтому не включены в область личностной динамики. Другими словами, эти содержания локализованы не между полюсами «субъект» и «объект», а на самих этих полюсах. Например, неопредмеченная потребность не обладает предметным содержанием, она может быть охарактеризована только через субъектное содержание; следовательно, неопредмеченные потребности формируют субъектное содержание и область субъектной (внеличностной) динамики и детерминации. Аналогично можно сказать, что нераспредмеченный (только знаемый) мотив также не обладает предметным содержанием и может быть охарактеризован только через объектное содержание; именно нераспредмеченные мотивы образуют объектное содержание и область объектной (также внеличностной) динамики и детерминации.

Проводя различие между предметным, субъектным и объектным содержаниями, важно принимать во внимание следующее принципиальное обстоятельство: потенциально осознаваемой является лишь область предметного содержания, тогда как субъектное и объектное содержания как таковые в принципе неосознаваемы. Если субъектное содержание образует сферу нашего субъективного бессознательного, традиционно являвшегося предметом всех вариантов глубинной психологии (от психоанализа до онтопсихологии), то объектное содержание представляет собой наше объективное бессознательное, существование которого отражено

в интуитивных прозрениях В. Франкла [41] и К. Юнга [44 — 47], а в более систематизированном виде представлено в работах ряда теоретиков современной трансперсональной психологии (см., например, [258, р. 289-291]).

Здесь можно сослаться также на интуиции Б. П. Вышеславцева относительно объективного и субъективного бессознательного: основой внешнего опыта является «вещь в себе» (И. Кант), основой внутреннего опыта — «сущность в себе», самость (К. Юнг). И то и другое есть некие «данности без предметности» (Н. Гартман), радикально обособленные от плана человеческого существования, непроницаемые для познания, алогические, иррациональные [10, с. 264].

Соотношение предметного, субъектного и объектного содержаний можно представить графически в виде схемы (рис. 1).

Соотношение четырех функций различных компонентов мотивационного отношения на данной схеме может быть представлено так, как показано на рис. 2.

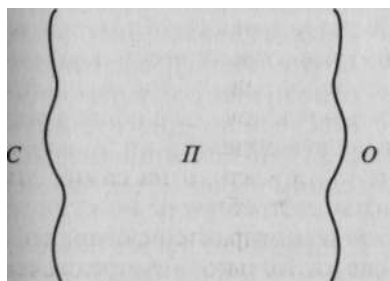


Рис. 1. Соотношение предметного (Я), субъектного (С) и объектного (О) содержаний

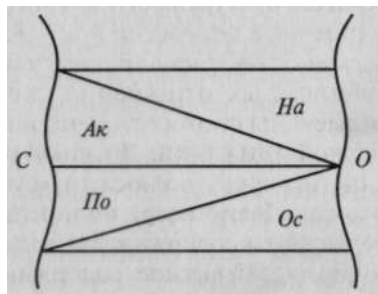


Рис. 2. Соотношение функций различных компонентов мотивационного отношения: Ак — активация; По — побуждение; На — направление; Ос — осмысление

Рассмотрение соотношения четырех функций мотивационного отношения позволяет в первом приближении вычленить три типа мотивационных отношений. Первый тип — аффективно акцентированные мотивационные отношения, располагающиеся вблизи области субъектного содержания и представляющие собой «аффективно разработанные» мотивации с высоким потенциалом активации и побуждения, но плохо осмысленные и без детальной целевой структуры. Второй тип — когнитивно акцентированные мотивационные отношения, которые, примыкая к объектному пределу континуума личностных проявлений, напротив, хорошо осмыслены и алгоритмизированы, но испытывают явный дефицит

в отношении активации и побуждения. И наконец, третий тип мотивационных отношений представлен гармоничными мотивациями (рис. 3).

В феноменальном плане самосознания личности первые два типа мотивационных отношений воспринимаются обычно как «внешние

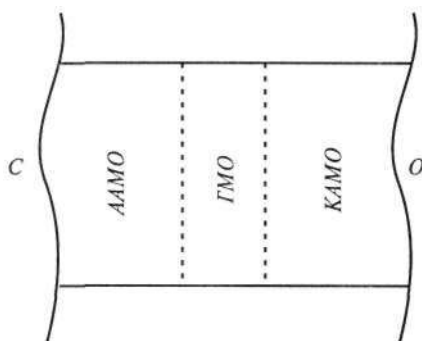


Рис. 3. Типы мотивационных отношений: ААМО — аффективно акцентированные; ГМО — гармоничные; КАМО — когнитивно акцентированные

мотивы» (страсть и долг соответственно), как проявления приложенной к личности ино-родной «внешней силы», как проявления привязанности и/или зависимости. Напротив, мотивационные образования третьего типа проявляются как «внутренние мотивы» (склонности [108, 130]) и порождают особые состояния сознания личности, которые в психологии получили название *состояния потока* и для которых характерны, в частности, индифферентность в отношении социальных оценок, замедление субъектив-

ного времени, утрата такой характеристики конвенционального сознания, как четкая граница между самим собой и тем, что меня окружает [191, 192].

Схемы, приведенные на рис. 1, 2, позволяют также более наглядно показать области внутриличностной и вкличностной динамики и детерминации: если внутриличностная динамика — это самодетерминация личности ее собственным предметным содержанием, представленным составляющими личность мотивационными отношениями, то вкличностная динамика представляет собой влияния на личность «извне», т.е. со стороны субъектного и объектного содержаний. Процессы вкличностной динамики и детерминации протекают на «границах» личности и обеспечивают одновременно и ее открытость внепредметному содержанию благодаря конвергентным процессам *опредмечивания* и *распредмечивания*, и ее закрытость для этого внепредметного содержания вследствие дивергентных процессов *вытеснения* и *сопротивления*.

Процессы опредмечивания и распредмечивания являются витальными и природными по своей сути, они инициируются с момента рождения ребенка, что же касается процессов вытеснения и сопротивления, то они начинаются в раннем детстве в результате гетерономных вмешательств социального окружения (о диалектике автономных и гетерономных процессов в структуре личности см. [43, с. 83-86; 50, р. 93-99]).

Диады процессов-антагонистов (опредмечивание — вытеснение и распредмечивание — сопротивление) образуют соответственно субъектную и объектную «границы» личности. Эти границы можно представить в виде неких психологических мембран, обладающих избирательной пропускной способностью, реализующих своеобразный «психический осмос» (Р.Ассаджоли) в отношении субъектного и объектного содержания и тем самым поддерживающих целостность личности. Более того, через эти мембраны личность не только строится и регенерирует себя посредством процессов опредмечивания и распредмечивания, но и освобождается от «продуктов распада», выводит из области предметного содержания посредством процессов вытеснения и сопротивления дезинтегрированные мотивационные отношения (рис. 4).

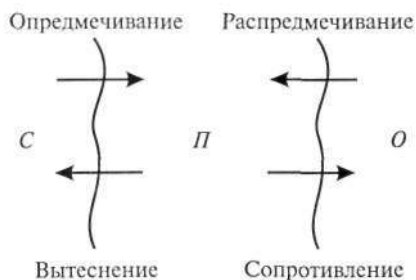


Рис. 4. Соотношение областей внутри- и внеличностной динамики. Субъектная и объектная границы личности

Эмпирическая личность и ее структура

Если вернуться к исходному определению личности как совокупности мотивационных отношений субъекта к объективной действительности, то с учетом всего сказанного выше личность можно представить в виде своеобразной оболочки, окружающей область субъектного содержания и отделяющей данную область от области объектного содержания. При этом в зависимости от типа мотивационных отношений, составляющих личность, она может складываться как из внешних (аффективно и когнитивно акцентированных), так и из внутренних (гармоничных) мотиваций. Личностную «оболочку» в целом можно рассматривать как область потенциального личностного развития, как, говоря словами Э.В.Ильенкова, «интериндивидуальное или внутреннее пространство личности» [92, с. 216]. Каждая эмпирическая личность представляет собой конкретную актуализацию этого общего потенциала, благодаря чему имеет вполне определенную локализацию или, точнее, конфигурацию в пределах данной области (рис. 5).

На схеме, приведенной на рис. 6, представлены три типа зон или фрагментов эмпирической личности:

1) зоны, состоящие из когнитивно акцентированных мотивационных отношений; эти зоны можно назвать зонами *психологи-*

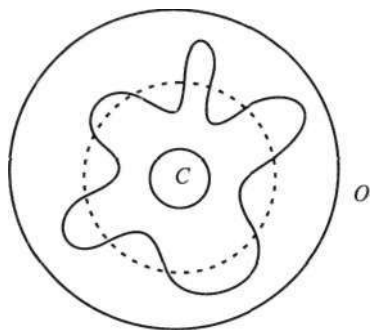


Рис. 5. Соотношение области потенциального личностного развития и конкретной эмпирической личности

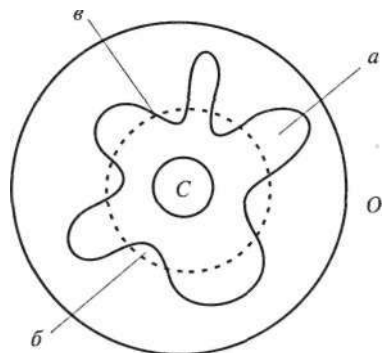


Рис. 6. Структура эмпирической личности: *a* — зона защит (персона); *б* — зона проблем (тьень); *в* — зона актуализаций (лик)

ческих защит человека, именно они составляют ту сторону личности, которую К. Юнг обозначил термином *персона*. «Персона есть сложная система отношений между индивидуальным сознанием и социальностью, удобный вид маски, рассчитанной на то, чтобы, с одной стороны, производить на других определенное впечатление, а с другой — скрывать истинную природу индивидуума» [47, с. 258];

2) зоны, состоящие из аффективно акцентированных мотивационных отношений; эти зоны можно назвать зонами *психологических проблем* человека, именно они составляют тот аспект личности, который К. Юнг обозначил термином *тьень*; согласно К. Юнгу, тень, или личное бессознательное (в отличие от коллективного бессознательного), представляет собой «совокупность тех психических процессов и содержаний, которые сами по себе могут достичь сознания, по большей части уже и достигли его, но из-за своей несовместимости с ним подверглись вытеснению, после чего упорно удерживаются ниже порога сознания» [44, с. 282].

«Под тенью, — писал К. Юнг, — я имею в виду «негативную» сторону личности, сумму всех тех неприятных качеств, которые мы склонны скрывать, наряду с недостаточно развитыми функциями и содержанием личного бессознательного» (цит. по [260, р. 3]). «...Тень есть не имеющий ценности и поэтому вытесненный сильным противодействием момент личности» [47, с. 90];

3) зоны, состоящие из гармоничных мотивационных отношений; эти зоны можно назвать зонами *психологических актуализаций* или *ликом* человека (ср.: «*Я-apriori*» в онтопсихологической системе А. Менегетти [21]) (рис. 6). Изображение эмпирической личности на рис. 6 можно рассматривать так же, как деформиро-

ванную мандалу. Как известно, *мандала* — это схематическая картина системы мироздания. Несколько забегая вперед, заметим, что само слово «мандала» (санскрит. — *А. О.*) буквально означает «обладание сущностью» [166, с. 89].

Таким образом, *эмпирическая личность представляет собой дезинтегрированную (по определению) совокупность персоны, тени и лика.*

Онто- и актуалгенез эмпирической личности

Внутриличностные по своей природе процессы возникновения и развития персоны и тени в личности человека обусловлены обстоятельствами, относящимися к плану межличностных отношений. Таким образом, персоне и тени личности складываются не по своей внутренней логике, но в силу причин, имеющих коммуникативную природу и межличностное происхождение. Они возникают в личности ребенка исключительно потому, что он вынужден общаться со взрослыми, уже имеющими свои персоны и тени. Вследствие этого ребенок постепенно отказывается от своего универсального лика, от своей исходной, базовой личности, состоящей из гармоничных мотивационных отношений, функционирующих в логике «ценностного процесса» (К.Роджерс), и вырабатывает «взрослую» личность-индивидуальность, которая складывается главным образом из персоны и тени и функционирует в логике «ценностных систем», т.е. фиксированных «позитивных» и «негативных» ценностей. Основная движущая сила этого процесса — стремление ребенка сохранить принятие и любовь со стороны окружающих его взрослых [55, 236].

Понимание данного процесса в эзотерической психологической системе Г. И. Гурджиева [63, р. 47 — 48], понимание, которое впоследствии воспроизводилось в работах таких крупнейших психологов и психотерапевтов современности, как А.Маслоу [210], К. Роджерс [236] и А. Менегетти [22, 23], сформулировано следующим образом: «Действия маленького ребенка таковы, что они отражают правду о его бытии. Он или она не манипулятивны... Но как только начинается социализация, начинает формироваться личность (*personality*). Ребенок научается изменять свое поведение так, чтобы оно соответствовало принятым в культуре паттернам. Это научение происходит отчасти благодаря целенаправленному обучению, а отчасти благодаря естественной тенденции к подражанию. В качестве неизбежного следствия длительного периода человеческой социальной зависимости (и отсутствия инстинктивных ограничений, характерных для более низкоорганизованных животных) мы тем самым приобретаем совокупности привычек,

ролей, вкусов, предпочтений, понятий, представлений и предубеждений, желаний и мнимых потребностей, каждая из которых отражает особенности семейной и социальной среды, а не действительно внутренние тенденции и установки. Все это составляет личность».

Анонимный автор ([182, р. 93], цит. по [63, р. 47 — 48]) описывает процесс социализации (формирование личности) как подлинную драму: «Как можно потерять себя? Предательство, неизвестное и немыслимое, начинается вместе с нашей тайной психической смертью в детстве... это полноценное двойное преступление... Его (ребенка) не следует принимать как такового, таким, каков он есть. О, они «любят» его, но они хотят от него, или вынуждают его, или ожидают от него, чтобы он был другим! Следовательно, его не должны принимать. Он сам научается верить в это и в конце концов принимает это как должное. Он на самом деле отказывается от себя. ...Его центр тяжести в «них», а не в нем самом.

...Все выглядит вполне нормально — никакого преднамеренного преступления, нет ни трупа, ни обвинения. Все, что мы можем видеть, — это солнце, которое встает и садится, как обычно. Но что же произошло? Он был отвергнут не только ими, но и самим собой. (У него действительно нет Я.) Что он потерял? Всего-навсего одну подлинную и жизненную часть себя: свое собственное «да»-чувство, которое является самой способностью его роста, свою корневую систему. Но увы, он не умер. «Жизнь» продолжается, и он тоже должен жить. С момента его отказа от себя и в зависимости от степени этого отказа все, чем он теперь, не зная этого, озабочен, сводится к созданию и поддержанию псевдо-Я (*pseudoself*). Но это всего-навсего целесообразность — Я без желаний. Он полагает, что его любят (или боятся), когда на самом деле его презирают, он полагает себя сильным, когда на самом деле он слаб; он должен двигаться (но эти движения карикатурны), не потому что это забавляет и радует, но чтобы выжить, не потому что он хочет двигаться, но потому что должен подчиняться. Эта необходимость не есть жизнь, не есть его жизнь, она представляет собой защитный механизм против смерти. Она является также машиной смерти. ...Короче говоря, я вижу, что мы становимся невротиками, когда ищем или защищаем псевдо-Я, Я-систему; и мы являемся невротиками до той степени, до которой мы лишены Я (*self-less*)».

Экспериментальные исследования таких феноменов личностного развития, как «смысловой барьер», «аффект неадекватности», «направленность личности», выполненные в свое время Л.С.Славиной, М.С.Неймарк, В.Э.Чудновским, Т.А.Флоренской под руководством Л. И. Божович, показали, что «люди с дисгармоничной организацией личности — это люди с расщеп-

ленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находятся в постоянном противоречии. Иначе говоря, эти люди как бы «расколотые» внутри себя. Недаром Ф.М.Достоевский дал персонажу именно с такой личностью фамилию Раскольников» [5, с. 273].

Подобная дисгармоничность личности, противоречие между стремлениями субъекта и значимыми для него социальными требованиями начинает формироваться очень рано, на первом году жизни ребенка [там же, с. 283].

Трансформации «ценностного процесса» ребенка в различные ценностные системы в ходе интериоризации ребенком различных социальных ролей и норм составляли основной предмет исследования в отечественной возрастной и педагогической психологии. Так, в известном исследовании А. В. Запорожца и Я.З.Неверович [89] показано, что интериоризация группового требования ребенком осуществляется как бы в три этапа. Вначале ребенок выполняет групповое требование (за которым всегда так или иначе стоит требование взрослого, воспитателя) быть «дежурным», принимая его как чужое, и всячески пытается ускользнуть от этой безразличной для него работы. На втором этапе ребенок «дежурит», если есть внешняя опора, стимул-средство вроде похвалы или внешнего контроля за его поведением. На третьем этапе функционально-ролевые отношения социальной группы, ее нормы и требования приобретают для ребенка личностный смысл.

Вместе с тем утрата человеком своего подлинного Я, или сущности, — это сугубо психологический или экзистенциальный феномен. С точки зрения онтологии души утрата сущности есть лишь иллюзия, проявление неподлинного существования. Б.П.Выше-славцев писал: «Самость (т.е. сущность. — *А. О.*) никогда не может быть совершенно утеряна, она всегда спасается «как бы из огня», «утрата» самости означает всего лишь самозабвение, погружение в низшие пласты бытия, забвение ее «царского происхождения», ее суверенной свободы. Она как бы «продается в рабство» и, как потерянный царский ребенок, «воспитывается пастухами» [10, с. 261].

Утрата человеком аутоидентичности и, следовательно, аутентичности своей личности постепенно приводит его к одиночеству в мире. Утрата контакта со своей сущностью, ощущение себя в качестве «пустой личности» лишает человека возможности вступать в глубокие, подлинные, т.е. сущностные, отношения с другими людьми. И напротив, человек может жить уединенной жизнью, находясь при этом в полном единении с самим собой и всем миром. Как отмечает Н. Роджерс, ее психотерапевтический опыт свидетельствует о том, что существует «связь между нашей жизненной силой — нашим внутренним ядром или душой — и сущностью

всех существ. Поэтому по мере того, как мы путешествуем внутрь себя, чтобы открыть нашу сущность или целостность, мы обнаруживаем нашу связанность с внешним миром. Внутреннее и внешнее становятся едины» [62, р. 138] (о различении психологических состояний «being lonely» и «being alone» см. [61, р. 72 — 73, 77 — 78]).

Рассмотрим теперь актуалгенез различных структур, составляющих эмпирическую личность.

Прежде всего актуалгенез личности представлен процессом *персонализации*, который обеспечивает усиление личностной персоны, являя собой тенденцию к превращению всей эмпирической личности в одну персону. «Персонализация (от лат. *persona* ~ личность) — процесс, в результате которого субъект... может выступить в общественной жизни как личность» [150, с. 271]. Потребность в персонализации — это потребность быть личностью [там же, с. 272]. Этот процесс протекает в различных формах, одну из которых можно назвать *горизонтальной персонализацией, или спином* (вращением, сдвигом) *персоны*, ее надвиганием на другие личностные зоны. Такая персонализация проявляется, с одной стороны, как демонстрация сильных сторон, фасадов (К.Роджерс) личности, а с другой — как маскировка, сокрытие человеком своих личностных проблем и в общении с другими людьми, и в общении с самим собой. Вторая форма персонализации — *вертикальная персонализация, или фортификация* (укрепление, утолщение) *персоны*, проявляется прежде всего в отгораживании, во «внутреннем отходе» (А.Н.Леонтьев) человека от того, что его окружает; этот отход обычно сочетается с ощущением (часто иллюзорным) увеличения внутренней психологической безопасности.

К. Г. Юнг [47, с. 207] отмечает сходные феномены личностного развития (персонализации) у представителей примитивных племен, прежде всего у вождей и знахарей. «Они выделяются из своего окружения благодаря странности своих нарядов и образа жизни. Благодаря особенности внешних знаков *создается* ограниченность индивидуума, а благодаря обладанию особыми ритуальными таинствами такое обособление подчеркивается еще сильнее. Такими и подобными средствами дикарь производит вокруг себя оболочку, которую можно обозначить как персону (*persona*) (маску). Как известно, у дикарей это и были настоящие маски, которые, например, на тотемных праздниках служили возвышению или изменению личности».

Процесс персонализации в двух его различных формах представляет трансляцию себя миру, другим людям в качестве сильной или обладающей властью персоны. Он может протекать автономно по трем различным каналам, иметь три различных параметра: авторитетность, референтность, привлекательность [31]-

Однако во всех случаях вследствие процесса персонализации человек становится: а) более закрытым, более отгороженным от других людей; б) менее способным к сопереживанию, эмпатии в взаимоотношениях с другими людьми; в) менее способным к выражению воле, предъявлению другим своих собственных психологических проблем, менее конгруэнтным.

Более того, успешно протекающий процесс персонализации может привести к автономизации отдельных фрагментов тени человека, к превращению их в инкапсулированные комплексы индивидуального бессознательного. Дело в том, что в результате персонализации происходит сокращение зон актуализации человека, которые выступают, в частности, как посредники, медиаторы между персонею человека и его тенью. Исчезновение таких зон означает взаимообособление персоны и тени, утрату контакта между ними, что в свою очередь порождает феномены «негативной психологии» и усугубляет в целом ту ситуацию «экзистенциальной шизофрении», которая характерна для жизни современного человека [22 — 24].

Второй аспект актуалгенеза личности — процесс *персонификации*. «Персонификация (от лат. *persona* — личность, лицо *nfacere* — делать)... Синоним персонификации — олицетворение» [150, с. 272]. Персонификация — это персонализация с обратным знаком; в отличие от персонализации она проявляется не в стремлении человека быть личностью, но в его стремлении быть самим собой. Данный процесс может протекать также в двух различных формах: как *горизонтальная персонификация*, или «*антиспин*» персоны, т.е. как сдвигание персоны с других личностных зон, ее сокращение по горизонтали, и как *вертикальная персонификация*, или *релаксация* (ослабление, утоньшение) персоны. Во всех случаях персонификации происходит увеличение зон актуализации человека, ослабление противостояния персоны и тени в личности человека, отказ от личностных фасадов, т.е. большее самопринятие человека.

Успешно протекающий процесс персонификации усиливает интегрированность личностных структур, увеличивает степень позитивности, эмпатичности и конгруэнтности (К.Роджерс) человека, т.е. способствует повышению степени общей аутентичности человека своей сущности (см. ниже). Параметры персонификации: позитивная безоценочность, эмпатичность и конгруэнтность — в отличие от параметров персонализации: авторитетности, референтное™, привлекательности — не образуют автономных, раздельных линий развития, они, напротив, теснейшим образом связаны друг с другом: невозможно персонифицироваться лишь по какому-то одному из этих параметров — большая безоценочность всегда связана с большей эмпатичностью и большей конгруэнтностью личности.

По самой своей природе персонификация представляет собой гораздо более целостный, органичный и интегративный процесс, нежели персонализация личности (рис. 7).

Различение внутриличностных процессов персонализации и персонификации может быть представлено еще одной концептуальной оппозицией — индивидуализацией и индивидуацией.

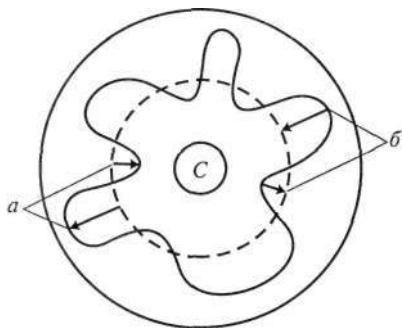


Рис. 7. Процессы персонализации (а) и персонификации (б) в личности человека

Как известно, понятие индивидуации ввел в психологический лексикон К. Юнг. Индивидуация — это процесс развития личности человека, но личности особого рода, возникающей не столько в результате воздействий социума, сколько под влиянием своей собственной самости (сущности). Вместе с тем процесс индивидуации предполагает установление глубоких сущностных связей между человеком и другими людьми.

По словам К. Юнга, «индивидуация есть процесс дифференциации, имеющий целью развитие индивидуальной личности. Так как индивидуум не только является отдельным существом, но и предполагает коллективное отношение к своему существованию, то процесс индивидуации ведет не к обособлению, а к более интенсивной и всеобщей коллективной связи» [46, с. 213].

Индивидуация предполагает установление во внутреннем мире человека стабильной связи между его личностью и его самостью. «С ощущением самости как чего-то иррационального, неопределимо сущего, чему *Яне* противостоит и не подчиняется, но чему оно привержено и вокруг чего оно в некотором смысле вращается, как Земля вокруг Солнца, цель индивидуации достигнута. Индивидуированное *Я* ощущает себя объектом неизвестного и вышестоящего субъекта» [там же, с. 314].

В этом смысле индивидуация приводит не только к становлению аутентичной личности, но также к возникновению глубоко религиозного самосознания человека: «Индивидуация... — ...высокий идеал, ...идеал первоначального христианства, Царство Божие, которое «внутри вас» [там же, с. 298].

Таким образом, индивидуация есть общее имя для обозначения процессов и результатов персонификации, или становления аутентичной личности-лика человека. Индивидуализация, напротив, представляет собой процесс формирования неаутентичной личности (состоящей главным образом из персоны и тени), есть общее имя для обозначения процессов и результатов персонализации.

Как мы уже отмечали, условиями внутриличностных процессов персонализации и персонификации являются межличностные, коммуникативные процессы. Этот тезис позволяет постулировать существование как *персонализирующего*, так и *персонифицирующего общения*. В первом случае общение имеет четко определенный оценочный контекст, осуществляется в системе межличностных отношений, для которой характерна вполне определенная эмоциональная карта симпатий и антипатий; в этом общении человек должен быть адекватен не самому себе, а предзаданным и зачастую ритуализированным коммуникативным и ценностным клише.

В персонифицирующем общении, напротив, преобладают установки на безогоночность, эмпатичность и конгруэнтность самому себе. Несколько утрируя, можно сказать, что персонализирующее общение ведет к дезинтеграции личности, автономизации «персоны» и «тени», психопатологизирует ее, наращивает зоны психологических защит и проблем, сокращает зоны актуализации, тогда как персонифицирующее общение, наоборот, является условием интеграции личности человека, делает эту личность более целостной, терапевтирует ее: психологические защиты «демантируются», психологические проблемы конструктивно разрешаются, зоны самоактуализации расширяются, и в структуре личности начинают преобладать гармоничные, оптимальные мотивационные отношения.

Таким образом, персонализирующее общение как бы уводит эмпирическую личность от оптимума ее полноценного функционирования, а персонифицирующее общение, напротив, приближает эмпирическую личность к этому идеалу.

Сложный образный ряд философской лирики Кабира одномерно отражает последовательно выстраиваемые нами концептуальные связи «личность — сознание — сущность — лик — мотивация» [93, с. 33]:

Зеркальце в сердце твоём, но с трудом
Видишь лицо свое в зеркальце том:
В нем отраженьё живет лишь тогда,
Если душа не дрожит, как вода.

Самосознание эмпирической личности

Важными следствиями процессов персонализации и персонификации оказываются различные по своему психологическому смыслу изменения Я-концепции человека, его самосознания. Данные изменения связаны с особенностями самоотождествления и самопринятия человека. Процесс персонализации приводит к тому, что человек принимает в своей личности только ее персону и самоотождествляется с ней. Здесь мы имеем дело со случаями так

называемого *ложного самоотождествления* человека. Поскольку персона в эмпирической личности, как правило, фрагментарна, представляет собой полипняк *субличностей (субперсон)*, то самоотождествление в случае персонализирующей личности оказывается не только ложным, но еще и множественным.

Понятие субличности было введено в научный обиход в рамках психосинтеза — психотерапевтической системы, разработанной итальянским психиатром и психологом Р.Ассаджоли [2, 184]. В соответствии с его взглядами субличность представляет собой динамическую подструктуру личности, которая характеризуется относительно независимым существованием. Самые типичные субличности человека — те, что связаны с социальными (семейными или профессиональными) ролями, которые он принимает на себя в жизни, например с ролями дочери, матери, сына, отца, бабушки, любимой, врача, учителя и т.д. Психосинтез, как психотерапевтическая процедура, предполагает осознание клиентом своих субличностей и последующее разотождествление с ними и обретение способности контролировать их. Вслед за этим клиент постепенно осознает объединяющий внутренний центр и интегрирует субличности в новую психологическую структуру, открытую для самореализации, творчества и радости жизни.

В случаях ложного самоотождествления ответ на вопрос «кто я?» представляет собой перечень социальных по своей сути ролей, позиций, функций: муж, отец, военный, полковник, кормилец, спортсмен, филателист и т.д. и т.п. Генерализация персоны, поглощение одной субперсоной других, приводит, как правило, к возникновению *суперперсоны* (по параметру авторитетности: отец народов, фюрер, великий кормчий; по параметру ре-

ферентное™: эксперт, ведущий специалист, академик; по параметру привлекательности: красавица, звезда, супермодель). В генерализированной персоне преодолевается (но и то лишь частично) множественность самоотождествлений человека, однако ложность этих самоотождествлений еще более усиливается. Важно подчеркнуть, что параллельно процессу становления суперперсоны идет процесс генерализации фрагментов тени, субтеней в *супертьень* (рис. 8).

Следует отметить, что ложное самоотождествление являет-

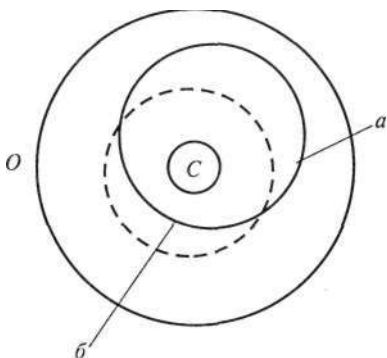


Рис. 8. Гипотетический итог процесса персонализации: личность как суперперсона (а) и супертьень (б)

я весьма характерной и типичной особенностью самосознания эмпирической личности. Это положение подтверждается результатами многочисленных исследований. Приведем лишь один пример. М. Кун и Т. Макпартленд изучали представления людей о самих себе, или, другими словами, особенности их самоотождествления. В обследовании использовался предельно простой способ: испытуемому предлагалось в течение нескольких минут дать 20 различных ответов на вопрос «кто я?». Такой тип опроса, очевидно, был рассчитан на максимальную спонтанность, свободу и искренность ответов. Один из важнейших результатов этого исследования состоял в том, что при огромном разнообразии ответов все 288 опрошенных начинали список своих характеристик с определений, которые исследователи отнесли к классу «объективных», они обозначали себя как представителей определенных групп, общеизвестных конвенциональных категорий: студент, девушка, муж, баптист, изучающий инженерное дело, уроженец Чикаго и т.п. [105, с. 180—187]. «Подобные исследования... — констатирует Г. Г. Дилигентский [85, с. 150], — подтверждают, что людям свойственно идентифицировать себя с определенными (чаще всего несколькими) социальными ролями и группами и что эта идентификация является первичным элементом самосознания, ощущения собственного Я».

Что же происходит с самосознанием человека, личность которого персонифицируется? В данном случае человек склонен принимать в себе не только свои персональные, но и свои теневые стороны и проявления, он, с одной стороны, видит себя во всем, а с другой — он не отождествляет себя полностью ни с какой своей ролью или функцией. Например, роль отца осознается человеком как одна из его ролей, к которым он как таковой не сводится. Иначе говоря, его подлинное Я (сущность) каждый раз минует сети ложных самоотождествлений и по отношению к ним определяется, скорее, негативно: я не муж, не отец, не военный и т.д. В этом смысле персонификация личности всегда связана с *кризисом ее самоотождествления* и осознанием того фундаментального психологического факта, что личность и сущность человека представляют собой две различные психологические инстанции: личность не есть сущность, сущность не есть личность. Персонификация личности приводит также к выравниванию, «опрощению» ее эмпирического контура, «втягиванию» зон психологических защит и проблем в зону психологической актуализации человека. Персонифицированная личность, или лик человека, представляет собой гармоничные внутренние мотивации и бытийные ценности. Для такой личности характерны измененные (по сравнению с конвенциональными) состояния сознания и «пиковые переживания» (А. Маслоу), ее можно охарактеризовать как полноценно функционирующую личность [6, 59, 192, 210, 240] (рис. 9).

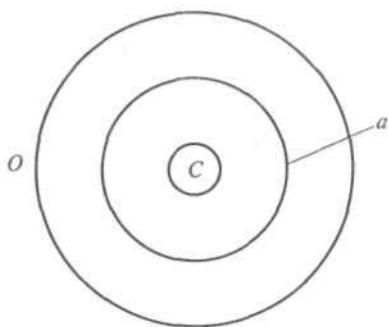


Рис. 9. Итог процесса персонификации: личность как лик (а)

* * *

...Итак, мы рассмотрели феномен личности, ее внутреннюю структуру, совокупность внутри- и межличностных процессов, обеспечивающих ее функционирование и становление, а также ее самосознание.

Главное свойство личности — ее атрибутивный характер: личность является не субъектом, но атрибутом. По отношению к подлинному субъекту личность человека выступает в качестве внешней, состоящей из мотивационных отношений «оболочки», которая может как транслировать, так и трансформировать подлинные субъектные проявления человека.

В этой связи уместно вспомнить происхождение самого слова «личность». Как известно, в Древнем Риме слово *persona* первоначально служило для обозначения специальной маски, использовавшейся актером античного театра. С одной стороны, эта маска помогала актеру: оборудованная специальным раструбом, она усиливала звук его голоса и доносила его до аудитории. С другой стороны, она скрывала лицо актера под личиной персонажа. Интересно, что этимология слова *persona* (*per* — через, *sonus* — звук) — «то, через что проходит звук» — еще отчетливее указывает и на атрибутивную, и на двойственную (способствование — препятствование) природу личности [257, р. 36].

Сущность человека

Кому же способствует или препятствует личность? Кто является подлинным субъектом?

Для обозначения данного субъекта как трансперсональной (т.е. за- и внеличностной) психической реальности мы вслед за Г. И.Гурджиевым и его последователями [39, 49, 63, 180] используем термин *сущность* (*essence*). Этот термин, восходящий к латинскому слову *essere* — «бытие», в аналогичном значении (суш-

ность в себе — Ин-се) используется также в концептуальном аппарате онтопсихологии [21—25, 54, 138].

В аналитической психологии центральная психическая инстанция обозначается термином «Я» или «самость» (*self*) [44—47]. К. Юнг часто использовал термины «самость» и «сущность» как синонимы. Так, описывая один конкретный случай из своей психотерапевтической практики, он отмечает, что за ролью, персоной пациентки «оставалась скрытой ее подлинная сущность, ее индивидуальная самость» [47, с. 219]. И далее в той же работе К. Юнг пишет: «С интеллектуальной точки зрения самость — не что иное, как психологическое понятие, конструкция, которая должна выражать неразличимую нами сущность, саму по себе для нас непостижимую, ибо она превосходит возможности нашего постижения, как явствует уже из ее определения. С таким же успехом ее можно назвать «богом в нас». Начала всей нашей душевной жизни, кажется, уму непостижимым образом зарождаются в этой точке, и все высшие и последние цели, кажется, сходятся на ней» [там же, с. 312].

Таким образом, самость, или сущность, человека есть его альфа и омега. В психосинтезе для обозначения данного центра психики, скрытого за «скорлупой личности» и составляющего «сердце психики человека» (Р. Ассаджиоли), используется термин «высшее Я»: «Высшее Я в психосинтезе определяется как онтологическая Реальность, как Бытие (Я ЕСМЬ), выступающее на своем уровне неизменным Центром Жизни, источником излучаемых ею энергий» [2, с. 185].

В рамках гуманистической психологии данную инстанцию обычно обозначают термином «внутреннее Я». Например, М. Боуэн, используя термины «сущность» и «внутреннее Я» как синонимы, пишет: «Изменение личности в процессе психотерапии является результатом нашего контакта с нашей собственной сущностью, следствием успокоения и укрепления неконтролируемого рассудка (*mind*), посредством чего мы можем почувствовать наше внутреннее Я (*Inner Self*) и действовать с опорой на этот источник силы и мудрости» [6, с. 24].

Следует подчеркнуть, что традиция психологического рассмотрения сущности человека не возникла, конечно же, в концепции «четвертого пути» Г. И. Гурджиева, она имеет гораздо более древние источники, прослеживающиеся буквально во всех крупнейших религиозных системах прошлого, и прежде всего в их эзотерических составляющих.

Во всех мировых религиях: индуизме, христианстве, буддизме, исламе — существовали (и существуют в настоящее время) как экзотерические (внешние, открытые, храмовоцерковные, обращенные к миру), так и эзотерические (внутренние, скрытые, монастырские, обращенные к Богу) составляющие. Эзотеричес-

кие компоненты религиозных систем можно было бы назвать *тео-практиками* в отличие от гораздо более экзотерических теософии и теологии. Примеры теопрактик можно обнаружить в индуизме [174], в буддизме [64], в иудаизме [259], в христианстве [181, 223], в исламе [28, 40, 172]. Не имея возможности детально рассматривать все эти теопрактики, остановимся лишь на двух примерах.

Пример первый: «Атман-вичара» Шри Рамана Махарши, человека, называемого «живой мыслью Упанишад», «вечным безличным принципом в личностном облачении» [115, с. 89]. По свидетельству известного индийского философа профессора Мадраасского университета Т. М. П. Махадевана, Шри Рамана Махарши (наряду с Шри Шанкарой и Шри Рамакришной) относится к десяти самым выдающимся духовным Учителям Индии за всю ее многотысячелетнюю историю [206, р. 241 — 248]. Учение Шри Рамана Махарши представляет собой не философскую систему, но психологическую по своей сути практику самоисследования, направленную на познание человеком своей подлинной сущности через освобождение от мыслей и влечений эго, от привязанностей к окружающим человека предметам. Это практика внутреннего сосредоточения и очищения эго посредством поиска истинного субъекта, посредством неустанного вопрошания «Кто я?» и самоосвобождения через различение Себя от эго: «Исследование природы своей Самости, находящейся в оковах, и осознание своей истинной сущности есть Освобождение» [174, с. 134].

Здесь мы вновь сталкиваемся не только с уже знакомым кругом идей, но и с известными терминологическими сложностями. Приведем цитату из предисловия к книге Шри Рамана Махарши, написанного ее переводчиком О. М. Могилевцом: «В русском языке употребление личного местоимения первого лица со строчной буквы (в кавычках или без) — я или «я» — как раз и отражает его человеческий, сугубо личный, эгоистический аспект, тогда как употребление внутри текста с заглавной буквы — Я — характеризует Божественную Личность, Сущность Бога, одно Истинное Я. Истина, осознанная Шри Раманой Махарши и передаваемая им людям, состоит в том, что их Сущность — Божественна, т. е. она и есть Я. Поэтому весьма важно не путать Я и «я»... Мы используем термин «Самость» в качестве синонима Истинного Я, позволяющего четко отделить Сущность от феномена — Я от «я», или эго» [123, с. 21].

Пример второй: так называемый путь бодхисаттвы и обретение «природы будды» в буддизме махаяны. «Буддизм — религиозно-философское учение с достаточно глубоко развитой психологической проблематикой. Существует весьма распространенная точка зрения о том, что в буддийском религиозном комп-

дехе преобладает психология в отличие от других сопоставимых с ним религий, где на первый план выдвигаются этика и культ» [162, с. 104].

Психология, а именно теория сознания, составляла главный предмет буддийского религиозно-философского учения с самых начальных этапов его развития...; психология носила в буддизме онтологизированный характер, и буддисты не рассуждали о мире как внеположном сознанию, рассматривая его исключительно как психоком, т.е. в качестве присутствующего в сознании, «отраженного» в нем. Психологизм буддийского вероучения выразился, в частности, в том, что вопросы происхождения психики, ее сущности, проблема личности и ее отношения к природе и обществу находились в центре внимания последователей буддизма практически с момента его зарождения (см. [64, с. 4]).

Конечно, «буддийскую психологию ни в коем случае нельзя рассматривать как внерелигиозный феномен или идентифицировать ее с научной психологией» [65, с. 13]. Однако, на наш взгляд, сама так называемая научная психология вполне может рассматриваться как религиозный феномен, если под ее религией понимать атеизм как верование в отсутствие Бога. В этом смысле можно утверждать: не существует психологии вне религии, не существует внерелигиозной психологии.

Главное, на чем акцентировали свое внимание буддисты, — это то, что каждый человек содержит в себе природу будды и является буддой в потенции. Вне природы будды нет человека. Природа будды выступает как единая субстанция, сущность, обуславливающая существование индивидов. Будучи субстанцией всего сущего, природа будды остается целостной и неделимой, а потому целиком и полностью и одновременно присутствующей в каждом индивиде. Но поскольку природа будды — это истинная сущность каждого, а эта сущность неделима, целиком и одновременно содержится в каждом, то каждый обладает той же сущностью, что и другие. Значит, по своей сущности все индивиды тождественны друг другу. Ложное *Я* порождает иллюзию собственной индивидуальности, затмевает истинную сущность человека. Избавление человека от ложного *Я* равнозначно тому, что он сливается со своей истинной природой, природой будды, а через нее ощущает тождественность со всеми индивидами [см. 177, с. 43].

Общий фундамент буддизма махаяны состоял в признании ирреальности эмпирического индивидуального *Я*. В этом принципиальное отличие фундаментальных установок психологии буддизма от традиционной научной психологии [см. 126, с. 59]. Вместе с тем путь бодхисаттвы, состоящий из «десяти ступеней», весьма напоминает процесс «самоактуализации», детально разработанный в современной гуманистической психологии.

Конечное, целевое состояние психики на этом пути можно представить как полное подавление рационального восприятия и оценки окружающего мира и себя самого, как «отключение» и пребывание, говоря словами О. О. Розенберга, в экстазе, которое характеризуется цепочкой видений, и главное из них — сияющее «тело будды» [91, с. 75]. Конечная цель существования человека в буддистской психологии — выход из цепи бесконечных рождений посредством обретения состояния будды. Именно в этом заключается эзотерический принцип единения человека с Буддой [166 с. 81,83].

Интересно, что в буддизме предпринимались попытки создания особой логики, позволяющей описывать внепредметный мир. Основная особенность этой логики — ее незнакомая природа. Эта логика создавалась не для описания реальных объектов, их связей и отношений во внешнем мире, а служила для отражения психических состояний и процессов, природа которых не ясна еще окончательно и современной психологии, но в отношении которых есть основания полагать, что они скорее непрерывны, чем дискретны, и, следовательно, не могут быть достаточно удовлетворительно описаны дискретными логическими конструкциями [112, с. 96; см. также 124].

Если вся традиционная научная психология — это психология предметного мира и предметных действий человека, то психология буддизма — это психология внепредметного мира и «недеяния».

Под «не-деянием» в буддизме подразумевается любое действие (как на психическом, так и на физическом уровне), не содержащее вербально-словесной мотивации и дискурсивно-логического мышления, действие спонтанное и естественное, свободное от страстей или чувств, от всех личностных мотиваций и вообще от всякой морально-психической «омраченности», а потому не создающее карму, т.е. некармическое деяние [65, с. 32].

Примером внепредметного и внеличного «не-деяния», суть которого может быть передана только с помощью «внезнаковой» логики, является так называемая пауза недеяния, о которой писал М. К. Мамардашвили: «В этой же паузе, а не в элементах прямой непосредственной коммуникации и выражений осуществляются и соприкосновение с родственными мыслями и состояниями других, их взаимоузнавание и согласование, а главное — их жизнь, независимая от индивидуальных человеческих субъективностей и являющаяся великим чудом» [119, с. 58].

Подобные примеры теопрактик можно было бы умножить. Во всех эзотерических религиозно-психологических системах существуют во многом сходные представления о семи стадиях внутренней эволюции человека (ср. «Лестница Иакова» в иудаистской Каббале [259] и «Лестница, возводящая к небесам» Иоанна Ле-

ствичника в православном христианстве [113]) и о соответствующих средствах этой эволюции (ср. уже упоминавшуюся «Атманвичару» индуистов, «джихад» суфистов и «трезвенничество» старцев русской православной церкви). Во всех этих традициях внутренней работы ключевыми моментами являются осознание человеком принципиального различия между своей сущностью и своей личностью и их последующее пересоподчинение. Переход от самоопределения себя в качестве личности (совокупности социально определенных и изменчивых ролей) к самоопределению себя в качестве истинной сущности, сердцевины своего существа, отдельной от Бога, но живущей в Боге, — ключевой момент любой теопрактики. Как указывают Дж. Фейдимен и Р. Фрейгер: «Суфийское учение — один из способов переместить самоопределение с первой точки зрения на вторую. Все более и более принимая себя как внутреннюю самость (т.е. сущность. — *А. О.*), человек не отрицает свою внешнюю личность и не отказывается от нее. Происходит полное принятие себя таким, каким человек является, — внешних атрибутов личности, ...но в другой перспективе. Они занимают свое естественное место в целостной (аутентичной. — *А. О.*) личности» [40, с. 79 — 80]¹.

Сказанное вовсе не означает, что контакт человека со своей сущностью есть дело экстраординарное, совершающееся исключительно в тайных монастырях и скитах. Многие относительно простые и общеизвестные медитативные упражнения могут помочь любому желающему сделать первые шаги на пути осознания своей сущности. Вот одно из таких упражнений:

Сидя спокойно в кресле, представьте, что в самом центре вашего существа есть маленькая частица, которая очень, очень спокойна и счастлива. Не затронутая всеми страхами и заботами о будущем, пребывает она там в полнейшем мире, в силе и счастье. До нее нельзя добраться, к ней нельзя прикоснуться. Если вы пожелаете, ее можно представить в виде некоего образа — язычка пламени, драгоценного камня или потаенного озера, спокойного, с гладкой, без малейшей зыби поверхностью. Преисполненная глубокой умиротворенностью и радостью, спокойствием и силой, она находится в полной безопасности. Она там — глубоко в вас. Представьте теперь, что это пламя, этот драгоценный камень или это озеро, находящееся глубоко, в самом центре, в самом ядре вас, — вы *сами*.

Представьте, что этот потаенный центр всегда пребывает в вас, оставаясь там таким же спокойным и тихим, через какие бы трудности, проблемы и беспокойства вам ни пришлось пройти, и что, если вы захотите, *вы можете научиться в любой момент припоминать, что эта части-*

¹ См. также детальное описание трансформации личности в сущность с помощью метода, имеющего отчетливый теопрактический характер и получившего название «алмазного подхода» (*Diamond Approach*) [49, 180].

ца там. И много раз за день вы можете вспомнить об этом маленьком ядрышке внутренней умиротворенности, мысленно приобщиться к нему [3, с. 20—21].

Сущность и личность

Сущность не есть личность, личность не есть сущность. *Сущность и личность — это различные психические инстанции.* Личность возникает и формируется в области предметного содержания, сущность локализована на субъектном полюсе субъект-объектного взаимодействия. Если главная характеристика личности — ее атрибутивность, то главная особенность сущности — отсутствие каких-либо атрибутов. Сущность — источник всех и всяких атрибутов. Личность живет (рождается, развивается, умирает) в плане феноменов, существования; сущность неизменно пребывает в плане ноуменов, бытия.

Неатрибутивная, субъектная природа сущности была известна и индийским философам древности, и древнегреческим мыслителям, и средневековым христианским мистикам, и выдающимся представителям рационализма. Б.П.Вышеславцев, размышляя о Паскале, пишет: «И Паскаль тоже знает, что подлинная самость (т.е. сущность. — *А. О.*) означает «не это и не то»; только он открывает ее не посредством погружения в себя, а посредством любви: "Тот, кто любит кого-либо за красоту, любит ли он его? Нет, ибо оспа, которая уничтожит красоту, не уничтожив человека, заставит его разлюбить этого человека. И если меня любят за мои суждения, за мою память, любят ли меня? Нет, ибо я могу потерять эти качества, не потеряв самого себя. Так где же это я, если оно не в теле и не в душе?"» (цит. по [107, с. 165]).

Одно из наиболее парадоксальных определений сущности, во многом предвосхитившее идеи современных гуманистических психологов и онтопсихологов, предложил Б. П. Вышеславцев в работе «Вечное в русской философии»: «"Сущность в себе" представляет собою то, чем являемся на самом деле мы сами. ...Все, что мы можем сказать о самости: синтез, целостность, центр — все это не адекватно, все это только образы, объективации. Самость же нельзя вообразить, нельзя объективировать» [10, с. 265, 267].

Иное дело — личность человека, его индивидуализированное Я, которое всегда объективируется как «объект неизвестного и вышестоящего субъекта» (К. Юнг).

Традиция рационализма, послужившая основой для возникновения классической психологии, не различала человека и его сознание (это, сознательную личность). Подобное понимание долгое время было общепринятым. Как писал К. Юнг, «когда гово-

рят о человеке, каждый имеет в виду собственное это, т.е. свою личность, насколько она осознаваема... Так как современные исследования познакомили нас с тем фактом, что индивидуальное сознание основывается на беспредельно протяженной психике и окружено ею, то нам нужно пересмотреть несколько старомодный предрассудок, будто человек — это его сознание. ...Когда мы говорим о человеке, то имеем в виду неопределимое целое, невыразимую тотальность, которую можно обозначить только символически. Я выбрал для этой целостности, общей суммы сознательного и бессознательного существования термин «самость». Термин был выбран в согласии с восточной философией...» [44, с. 185].

Характерное для отечественной психологии отождествление личности и сущности (внутреннего Я) человека, одновременно означающее утрату, тотальное отчуждение личности от ее сущности, лаконично выражено в известном высказывании А.Н.Леонтьева: «Личность <...>, ее коперниканское понимание: я нахожу/имею свое Я не в себе самом (его во мне видят другие), а вовне меня существующем — в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе» [17, т. 2, с. 241].

Неразличение внешнего и внутреннего >Гчеловека, его личности и сущности, отождествление человека с его личностью лишали советскую психологию понятия подлинного субъекта. Вместе с тем «психологическая теория деятельности не была вовсе бессубъектной, но именно на такое представление деятельности ее все время толкала коммунистическая идеология, которой были чужды сомнения К. Маркса, который писал в «Капитале»: "Мы попали в затруднение вследствие того, что рассматривали лица только как персонифицированные (олицетворенные) категории, а не как индивидуумов". С точки зрения этой идеологии человек был не более чем функция, средство осуществления предписанной деятельности.

Сказанное в некоторой степени справедливо и для культурно-исторической психологии, которая не была чужда идее формирования «нового человека». Правда, при жизни Л. С. Выготского российская культура еще не успела трансформироваться в «азбуку коммунизма», но в ней уже стали отчетливо обозначаться агрессивные черты, она из антропоцентрической все больше превращалась в культоцентрическую.

Все это связано с ориентацией нашего общества на так называемую социализацию личности. Так называемую, потому что она была дурно понята и осуществлялась в противовес или за счет ее индивидуализации, к тому же при полнейшем игнорировании и даже отрицании спонтанности развития. *Человеку отказывалось в наличии у него собственной, а не общественной сущности*» (курсив наш. -А. О.) [14, с. 99-100].

Знаменитый фрагмент из «Тезисов о Фейербахе» К. Маркса гласит: «Фейербах сводит религиозную сущность к человеческой сущности. Но сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть *совокупность всех общественных отношений*» [19, т. 3, с. 3].

Для нас вполне очевидно, что, с одной стороны, К. Маркс в данном тексте использовал понятие «человек» в его предельно обобщенном значении. С другой стороны, К. Маркс неизбежно (так как в общественном сознании не только тогда, но и сейчас человек тождествен личности) отождествил здесь понятия «человек» и «личность человека». Действительно, *сущность личности* человека можно определить именно как «совокупность общественных отношений». Однако, как мы видим, в соответствии с современными психологическими представлениями, развиваемыми в рамках гуманистической парадигмы, человека не следует отождествлять с его личностью и наряду с «сущностью» личности можно мыслить и человеческую сущность как таковую. Вместе с тем включение в психологический лексикон понятия «сущность» одновременно с понятием «личность» не противоречит, как может показаться на первый взгляд, комплексу базовых идей, на которых была построена советская (ориентировавшаяся на марксизм) психология, но буквально дополняет данный комплекс. Это придает ему совершенно новый смысл: советская (как, впрочем, и вся традиционная научная) психология есть психология возникновения и развития личности человека, и эта психология может быть правильно и по-настоящему понята, на наш взгляд, лишь в ее отношении к психологии человеческой сущности как таковой. Человек, понимаемый как только личность, неполон, частичен, поэтому психология личности дает лишь частичное и искаженное представление о психологии человека.

Происходящее в настоящее время постоянное осознание трансперсональной природы сущности, или внутреннего Я, человека приобретает в психологии различные формы. Данная инстанция концептуализируется и в качестве трикстера [1, с. 86], и в роли внутреннего голоса, сигнальщика, Я/3, с. 81 — 83]:

«У каждого из нас есть своего рода внутренний сигнальщик, внутреннее Я, постоянно посылающее нам сокровенные и дерзкие мысли:

Я чувствую... Я хочу... Я желаю... Я могу... Я намерен(а)... Я собираюсь...

...Вашу главную задачу в жизни можно рассматривать как осуществление, реализацию этого вашего внутреннего Я.

Однако многие из нас еще в очень раннем возрасте научаются игнорировать этот внутренний голос и даже бояться его. Мы доходим до того, что даже не слышим его и вместо этого вырабатываем у себя привычку концентрировать внимание на информации,

поступающей к нам извне, чтобы с ее помощью руководить своим поведением.

...Игнорирование своего внутреннего голоса настолько общепринято, что входит в привычку, и человек становится способным слышать и заботиться о том, что нужно другим людям, но не слышит и не обращает внимания на собственные нужды и потребности.

...Вы можете игнорировать свой внутренний голос до такой степени, что в конце концов даже ваше настроение начинает определяться уже не тем, что хочет и чувствует ваш собственный сигнальщик, но тем, что делают и говорят другие люди.

...Мы убеждены, что каждый раз, когда вы обращаете свой взор вовне, для того чтобы таким образом, игнорируя собственного сигнальщика, определить для себя линию поведения, вы тем самым изменяете самому (самой) себе. Если бы вы были по-настоящему восприимчивы к внутреннему голосу, то могли бы услышать, как он вскрикивает от боли каждый раз, когда вы делаете это. В идеале у этого внутреннего Я есть защитник, и этот защитник — вы, и когда вам не удается услышать его, то это означает, что вы оставляете, бросаете его без защиты. Когда такое случается, возникают переживания, депрессии, обиды, фрустрации.

...Мы убеждены, однако, что на самом деле эти переживания всегда обусловлены изменой человека своему собственному сигнальщику, который начинает испытывать все больше и больше отчаяния и подавленности по мере того, как все больше его сигналов игнорируются, остаются без внимания» [3, с. 81 — 83].

Различение личности и сущности, внешнего и внутреннего Я человека означает одновременно постановку проблемы взаимодействия между этими психическими инстанциями. Уже отмечалось, что данное взаимодействие можно описать в общем виде как совокупность двух разнонаправленных процессов: опредмечивания и вытеснения, формирующих внутреннюю (субъектную) границу личности. Эти процессы можно описать также в терминах *самопринятия* и *самонепринятия*. При этом речь будет идти о принятии или непринятии себя уже не как личности, но как подлинного субъекта жизни, существующего независимо и вне всяких социальных норм, стереотипов, ценностных систем и т.п.

Динамику содержания на границе между личностью и сущностью характеризуют важные психологические феномены — так называемые феномены ложного и подлинного самоотождествления.

Ложное самоотождествление имеет место всякий раз, когда человек отождествляет себя с тем или иным личностным образованием, с той или иной социальной по своему происхождению и Функции ролью, маской, личиной. Он как бы забывает о подлинном субъекте, игнорирует его, ставит знак тождества между собой и своей личностью (или, точнее, субличностью). Напротив, *подлинное самоотождествление* всегда связано с отказом от каких

бы то ни было личностных самоопределений и самоотождествлений, с постоянным осознанием того обстоятельства, что сущность может иметь любые роли и личины, но никогда не сводится к ним, всегда остается за ними, так или иначе проявляя себя в них. Подлинное самоотождествление означает также постоянный поиск ответа на вопрос «Кто я?», внутреннюю работу по самоисследованию, стремление разобраться в разноголосице субличностей и расслышать сквозь нее наиболее чистые, неискаженные послания сущности, внутреннего Я. Ложное самоотождествление (обычно это самоотождествление человека с той или иной его субперсоной) опасно тем, что оно депроблематизирует внутренний мир, создает иллюзию его самоочевидности (я есть я, мое эго), закрывает человеку доступ к его сущности.

Согласно Г. И. Гурджиеву, основными препятствиями, стоящими на пути действительного развития человека, являются его собственные качества, в первую очередь *способность к идентификации*, т.е. полное отождествление себя с происходящим, самоутрата в сочетании с направленностью процессов внимания и осознания исключительно вовне. Разновидностью идентификации является «предупредительность» — самоотождествление с ожиданиями других людей. Г. И. Гурджиев различал два типа такой предупредительности. Внутренняя предупредительность обнаруживает себя в постоянном ощущении дефицита, нехватки внимания и расположения со стороны других людей и в постоянном стремлении восполнить этот дефицит идентификацией с ожиданиями других. Внешняя предупредительность, напротив, связана с развитым самосознанием и представляет собой внутренне мотивированную практику эмпатии, не обусловленную действиями, переживаниями и ожиданиями других людей.

Второе препятствие — *способность лгать*, т.е. говорить о том, что в действительности неизвестно. Ложь есть проявление частичного (неистинного) знания, знания без подлинного понимания. Ложь обнаруживает себя как механическое мышление, репродуктивное воображение, постоянный внешний и внутренний диалог, излишние движения и мышечные напряжения, поглощающие время и энергию человека.

Третье препятствие — *неспособность любить*. Это качество теснейшим образом связано со способностью к идентификации в форме внутренней предупредительности и с множественностью ^каждого человека, с его дезинтегрированностью. Неспособность любить проявляется в постоянных метаморфозах «любви» в ненависть и другие негативные эмоциональные состояния: гнев, депрессию, скуку, раздражение, подозрительность, пессимизм и т.д., которые наполняют буквально всю эмоциональную жизнь человека, как правило, тщательно скрываемую под маской благополучия или индифферентности.

Все эти внутренние препятствия на пути самоисследования и самосовершенствования человека являются следствиями процесса формирования личности, следствиями того обстоятельства, что изначальная человеческая потенциальность (сущность) оказывается в плену своей личностной «оболочки», в своего рода «психической ловушке».

Г. И. Гурджиев так писал об этой психологической несвободе и, следовательно, обусловленности человека: «Человек — машина. Все его стремления, действия, слова, мысли, чувства, убеждения и привычки — результаты внешних влияний. Из себя самого человек не может произвести ни единой мысли, ни единого действия. Все, что он говорит, делает, думает, чувствует, — все это с ним случается. ... Человек рождается, живет, умирает, строит дома, пишет книги не так, как он того хочет, но как все это случается. Все случается. Человек не любит, не ненавидит, не желает — все это с ним случается» (цит. по [63, с. 32 — 33]).

Согласно Г. И. Гурджиеву, у каждого взрослого есть несколько *Я*, каждое из которых пользуется словом *Я* для самоописания. В один момент присутствует одно *Я*, а в другой — другое, которое может испытывать, а может и не испытывать симпатию к предыдущему *Я*. Это *С* может даже не знать, что другие *Я* имеются, поскольку между различными *Я* имеются относительно непроницаемые защиты, называемые буферами. Кластеры # образуют субличности, связанные ассоциативными связями — одни для работы, другие для семьи, иные для церкви или синагоги. Эти кластеры могут не знать о других кластерах *Я*, если они не связаны с ними ассоциативными связями. Одно *Я* может пообещать, а другое # ничего не будет знать об этом обещании из-за буферов, и поэтому у него не возникнет намерения выполнить это обещание. *Я*, которое контролирует поведение человека в данный момент, детерминировано не его или ее личностным выбором, но реакцией на окружение, которое вызывает к жизни одно или другое *Я*. Человек не может выбрать, каким *Я* ему быть, так же как он не может выбрать, каким *Я* он хотел бы быть: выбирает ситуация. У нас нет способности что-либо сделать, у нас нет «свободной воли» [63, р. 32].

В одной из своих работ Г. И. Гурджиев так охарактеризовал реальную ситуацию человеческого существования: «Если бы человек мог понять весь ужас жизни обычных людей, которые вращаются в кругу незначимых интересов и незначимых целей, если бы он мог понять, что они теряют, то он бы осознал, что для него *Может* быть серьезным только одно — спастись от общего закона, быть свободным. Что может быть серьезным для заключенного, осужденного на смерть? Только одно — как спастись, как совершить побег: ничто другое не является серьезным» (цит. по [63, р. 2]).

Как бы развивая эту метафору, Г. И. Гурджиев указывал также: «Вы не понимаете вашу собственную жизненную ситуацию — вы

в тюрьме. Все, что вы можете желать, если вы не бесчувственны, — как сбежать. Но как сбежать? Необходим туннель под тюремной стеной. Один человек ничего не может сделать. Но давайте предположим, что есть десять или двадцать человек; если они работают сообща и если один сменяет другого, они могут прорыть туннель и сбежать.

Более того, никто не может сбежать из тюрьмы без помощи тех, кто сбежал раньше. Только они могут сказать, каким способом возможен побег, или же могут послать инструменты, карты или же что-либо другое из того, что необходимо. Но один заключенный в одиночку не может найти этих людей или же как-то связаться с ними. Необходима организация. Без организации ничего достичь нельзя» (цит. по [63, р. 19]).

Итак, каждый из нас (как личность) является тюремщиком собственной сущности, но не знает, не осознает этого.

Важным проявлением (симптомом) утраты контакта, взаимодействия личности и сущности в случае ложного самоотождествления является неспособность человека видеть сны и создавать в своей фантазии динамические творческие образные ряды [20].

Стереотипное и фиксированное ложное самоотождествление связано с самонепринятием и, следовательно, с непринятием других людей, оно приводит к стагнации личностного развития, к резкой поляризации персоны и тени в личности человека. И напротив, кризисы личностного развития (возрастные и экзистенциальные) обусловлены, как правило, отказом человека от устоявшихся ложных самоотождествлений.

Обычно подобный отказ сопровождается, как правило, переживаниями дезориентированности и страха, подчас обостряющегося до состояния внутренней (почти психотической) паники. П.Д.Успенский свидетельствовал о своих собственных переживаниях такого рода следующим образом: «Господствующей эмоцией во мне был страх — страх потерять себя, страх исчезнуть в чем-то неизвестном... Я помню фразу в письме, которое я написал в то время: "Я пишу тебе это письмо, но я не знаю, кто напишет следующее и подпишет его моим именем"» (цит. по [224, р. 18]).

В случае ложного самоотождествления личность господствует над сущностью, постепенно оформляет жизнь человека в соответствии с законами и нормами интерперсонального и персонализирующего общения, использует сущность как источник энергии в целях собственного развития. Однако, чем успешнее такое развитие, чем дальше уходит «эмпирическая» личность в этом развитии от универсальной аутентичности своего детства, тем сокрушительнее ее финал.

Л.Н.Толстой в повести «Смерть Ивана Ильича» описал такой глубочайший экзистенциальный кризис «эмпирической» личности, связанный с мучительным для личности осознанием той дра-

мы, которую уже цитировавшийся анонимный автор [182] назвал «нашей тайной психической смертью в детстве»: «<Иван Ильич Головин, будучи смертельно болен,> стал перебирать в воображении лучшие минуты своей приятной жизни. Но — странное дело — все эти лучшие минуты приятной жизни казались теперь не тем, чем казались они тогда. Все — кроме первых воспоминаний детства.

И чем дальше от детства, чем ближе к настоящему, тем ничтожнее и сомнительнее были радости. ...И эта мертвая служба, и эти заботы о деньгах, и так год, и два, и десять, и двадцать — и все то же. И что дальше, то мертвее. Точно равномерно я шел под гору, воображая, что иду на гору. Так и было. В общественном мнении я шел на гору, и ровно настолько из-под меня уходила жизнь...

...Ужаснее его физических страданий были его нравственные страдания, и в этом было его главное мучение.

Нравственные страдания его состояли в том, что... ему вдруг пришло в голову: а что, как и в самом деле вся моя жизнь, сознательная жизнь, была "не то".

Ему пришло в голову, что то, что ему представлялось прежде совершенной невозможностью, то, что он прожил свою жизнь не так, как должно было, что это могло быть правда. ...И его служба, и его устройства жизни, и его семья, и эти интересы общества и службы — все это могло быть не то.

...Все это было не то, все это был ужасный огромный обман, закрывающий и жизнь и смерть» [161, с. 89, 93].

Как правило, этот обман становится очевидным в «пограничной ситуации» между жизнью и смертью, где терпят крах практически все мотивационные отношения неаутентичной личности, все ее эгоистические потребности и мотивы, цели и смыслы, и сквозь эти «ветхие одежды» все отчетливее начинает проступать подлинная сущность человека. Вот четверостишие Кабира [93, с. 134]:

Послушайте! — сказал Кабир, — обман и зло — «мое», «мое»,
На вас лохмотья лжи и зла, но время разорвет тряпье,
И душу вырвет из тряпья, и унесет в урочный час,
И мы увидим в первый раз души сверкающий алмаз.

Можно ли предположить, что существует иной тип развития, иной исход отношений между личностью и сущностью человека? Согласно Г. И. Гурджиеву, «в наилучшем из миров приобретенные привычки личности должны были бы быть полезными сущностной природе человека и должны были бы помогать ей адекватно функционировать в социальном контексте, в котором живет человек, и для реализованного человека это, несомненно, так оно и есть. К сожалению, обычный человек лишен способности использовать личность для удовлетворения своих сущностных желаний. Сущностное может проявиться только в простейшем, ин-

стинктивном поведении или же в примитивных эмоциях. Все остальное поведение контролируется, как мы видели, случайными последовательностями Я, которые составляют личность. А личность может как соответствовать, так и не соответствовать сущности. ...В большинстве из нас личность активна, а сущность пассивна: личность определяет наши ценности и убеждения, профессиональные занятия, религиозные верования и философию жизни. ...Сущность — это мое. Личность — это не мое, это то, что может быть изменено за счет изменения условий или же искусственно удалено с помощью гипноза, наркотиков или специальных упражнений» [63, р. 48—49].

Подлинное самоотождествление в отличие от ложного представляет собой скорее процесс, нежели состояние. В ходе этого процесса сущность человека постепенно освобождается от господства личности, выходит из-под ее контроля. В результате человек, соподчинивший личность своей сущности, входит в контекст трансперсонального общения и начинает использовать свою личность в качестве средства, инструмента своей сущности. Из «господина» личность становится «службой» сущности [39, с. 187-190].

Согласно Г. И. Гурджиеву, реализация и освобождение человека предполагают обращение традиционного отношения между личностью и сущностью: личность должна стать пассивной в ее отношении к сущности. Только так может возникнуть постоянное и интегрированное Я. Основной путь такой работы по самореализации лежит через «активизацию борьбы между сущностью и личностью. И сущность, и личность необходимы для этой работы. ...Это сражение ислам называет священной войной (джихадом), и в этой войне чем более беспристрастно обозначены противоположные стороны, чем больше интенсивность противоборства, тем более полным является разрушение и последующее обновление» [63, р. 69].

Как отмечают Дж. Фейдимен и Р. Фрейгер, «с точки зрения суфизма все сознание в целом должно быть в конце концов трансмутировано; и начинать надо с признания того, что не прошедший духовного обновления человек — это немногим более чем сырой материал. Он не имеет устойчивой природы, не обладает единством сознания. Внутри него находится «сущность». Она не соединена со всем его бытием или с его личностью. В конце концов никто не знает автоматически, кто он реально есть, — вопреки фикции противоположного» [40, с. 104].

В неаутентичной личности между персоной и тенью (так же, как и между самой неаутентичной личностью и ее сущностью), согласно выражению К. Юнга, «имеет место некоторый "дьявольский" (диа-болический. — А. О.) (т.е. разделяющий) эффект» [46, с. 142]. В то же время между личностью-лицом, аутентичной лич-

ностью и сущностью человека имеет место прямо противоположный эффект — объединяющий или интегрирующий (символический).

Выход человека из интерперсонального плана действительности в трансперсональный план реальности существеннейшим образом преобразует всю его психологическую структуру. Личность гармонизируется, освобождается от персоны и тени, опрощается в «клик», ее объектная и субъектная границы исчезают. Объектный полюс предстает перед человеком уже не в качестве того или иного каждый раз отдельного знания, но как сознание, т. е. целостное, интегрированное мироощущение. Субъектный полюс обнаруживает себя не как та или иная также каждый раз отдельная «весь», идущая из глубин бессознательного, но как совесть, т. е. целостное, интегрированное самоощущение. Человек перестает ощущать себя личностью, своего рода ареной столкновения добра и зла, преисполненным противоречивых знаний и чувств моральным существом, противостоящим другим людям в их отдельности, одиноким эго, он начинает воспринимать себя одновременно и в качестве источника, и в качестве посредника, проводника радостной любви — ликования (особого опыта трансперсонального общения, опыта сущностной тождественности с другими людьми).

Кто знает, может быть, именно об этом сугубо психологическом процессе интеграции личности и сущности говорил своим ученикам Христос: «Когда вы сделаете двоих одним, и когда вы сделаете внутреннюю сторону как внешнюю сторону и внешнюю сторону как внутреннюю сторону, и... когда вы сделаете... образ вместо образа, — тогда вы войдете <в царствие>» (Евангелие от Фомы) (цит. по [69, с. 253]).

Наиболее мрачные примеры полностью персонализированных личностей — личности-суперперсоны/супертени Сталина, Гитлера, Мао Дзэдуна.

Наиболее яркие примеры полностью персонифицированных личностей — личности-лики Будды, Христа, Магомета. Личность-лик — это, конечно, тоже личность, но особого рода, в каком-то смысле это как бы личность, видимость личности или квазиличность, как точно сформулировано авторами словаря «Психология» [150, с. 272].

ie * *

Подытожим вышесказанное. Драма взаимоотношений личности и сущности в жизни человека представляет собой предмет подлинной гуманистической психологии. Ее важнейшими положениями являются, во-первых, признание, констатация двой-

ственности человека (внешний и внутренний человек, внешнее и внутреннее Я, личность и сущность [6, 39, 44]); во-вторых, особое, настороженно критическое отношение к социально центрированным и социально обусловленным процессам формирования личности [55, 59, 132, 135]; в-третьих, отрицание традиционных форм образования как дисгармоничного взаимодействия между взрослыми и детьми, между миром взрослости и миром детства [23, 132]; наконец, в-четвертых, идея культивирования трансперсональных отношений, персонифицирующего общения в межличностных взаимодействиях самого разного типа: терапевтических, педагогических, семейных [135, 226].

Вопросы и задания

1. В чем состоят основные различия между натуралистической и гуманистической психологиями?
2. В чем заключаются особенности понимания гуманистического идеала в американской психологии и в отечественной психологии, ориентировавшейся на марксизм?
3. Как вы понимаете роль и значение психологии в условиях глобализации проблем современного мира?
4. Укажите основные положения психологической теории К. Роджерса.
5. В чем заключается вклад К. Роджерса в развитие современного гуманизма?
6. Каковы основные положения онтопсихологической концепции человека?
7. Расскажите об основных методах онтотерапии.
8. Укажите компоненты мотивационного отношения и их функции.
9. Опишите составляющие структуры личности и укажите процессы онто- и актуалгенеза личностных образований.
10. В чем заключается и чем определяется динамика взаимоотношений между личностью и сущностью человека?

Глава II. ЧЕЛОВЕК И ПРОЦЕСС МАТЕРИАЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА: ПСИХОЛОГО-СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ

Кабала человечества в целом заключается в отношении рабочего к производству, и все кабальные отношения суть лишь видоизменения и следствия этого отношения.

К. Маркс

Наша наука не могла и не может развиваться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом.

Л. Выготский

1. ДВА АСПЕКТА ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Взаимоотношения между внешним и внутренним Я человека, между его личностью и сущностью во многом определяются процессом формирования личности. Для традиционной психологической науки этот процесс имеет психолого-педагогическую природу и целиком относится к сфере духовного производства. В свое время А.Н.Леонтьев отмечал: «Традиционный психолог... требует, чтобы психология во что бы то ни стало оставалась в пределах «психологического», которое он понимает как чисто субъективное. Даже психологическое изучение промышленной деятельности он сводит лишь к исследованию ее «психологических компонентов», т.е. тех психических способностей, на которые предъявляет спрос техника. Он не в состоянии увидеть, что сама промышленная деятельность неотделима от порождаемых ее развитием общественных отношений людей» [17, с. 318].

Главный недостаток такой односторонней формулировки проблемы развития личности заключается в том, что личность рассматривается как стоящая один на один с миром деятельностей и социальной средой, в которой она, по образному выражению Б.Ф.Ломова, как бы «прорывает свой собственный туннель» [117, с. 5]. Однако причиной этой робинзонады является, на наш взгляд, не столько доминировавший в отечественной психологии деятельностный подход к проблеме развития личности, сколько недостаточно последовательное его проведение: деятельностный анализ развития потребностных состояний на полюсе субъекта (личности) (см., например, [130]) необходимо дополнить деятельностным анализом развития мира профессий на полюсе объекта.

Именно эта связь — связь между промышленной деятельностью и общественными отношениями людей, проявляющимися в тех или иных формах личности и, следовательно, в тех или иных процессах развития личности, — и составит основной предмет главы II книги. Задача этой главы — показать, что рассмотрение развития материального производства (мира профессий) позволяет выявить важнейшие тенденции процесса становления личности.

Наш исходный тезис заключается в том, что интеграция личности и сущности, становление аутентичной личности, личностный рост или же, напротив, дезинтеграция личности и сущности, деградация личности не сводятся исключительно к субъективным процессам, но имеют также отношение к объективной действительности, к миру деятельностей и социальных отношений. Если рассматривать данные процессы в рамках традиционной психологической проблематики, лишь в их субъективном аспекте, то может возникнуть представление, что развитие личности полностью детерминирует и перестраивает объективную действительность. Но это — иллюзия, которая исчезает, стоит лишь показать случаи расхождения отношения личности к миру и объективного характера самого этого мира, случаи, которые наглядно свидетельствуют о том, что интенция человека, его отношение к объективной действительности не могут изменить ее содержания.

Иначе говоря, действительность (помимо того характера, который она имеет для личности) обладает рядом объективных характеристик, существующих независимо от тех психологических особенностей, которые личность привносит в мир. Вот как иллюстрирует эту общую связь на примере отношения личности и профессиональной деятельности И. С. Кон: «Творческое отношение к труду — это психологическая установка... Такая установка — продукт определенной системы воспитания, ее можно выработать по отношению к любому виду труда, как творческому, так и механическому. Но не всякий труд является творческим объективно, по своему характеру» [15, с. 301].

Для того чтобы данное различие субъективного отношения к делу и объективного характера дела стало еще более отчетливым, приведем в качестве примера мастерски очерченный Н. В. Гоголем образ героя повести «Шинель», вечного титулярного советника А.А.Башмачкина, главной чертой которого, как известно, была склонность к переписыванию казенных бумаг: «Вряд ли где можно было найти человека, который так жил бы в своей должности. Мало сказать: он служил ревностно, нет, он служил с любовью. Там, в этом переписывании, ему виделся какой-то свой разнообразный и приятный мир» [81, с. 119]. Ничто не могло нарушить чрезвычайную поглощенность, захваченность А. А. Башмачкина переписыванием казенных бумаг: ни «докуки» молодых чиновников, ни прелести досуга, ни деспотическая холодность начальников. По всем психологическим параметрам перед нами подлинная внутренне мотивированная деятельность.

На наш взгляд, этот пример хорошо иллюстрирует тезис о двух аспектах (субъективном и объективном) личностного развития, о существовании наряду с отношением личность — сущность (субъективность) и отношения личность — действительность (объективность). Эти два аспекта развития личности можно показать и иначе, рассмотрев структуру мотивационного отношения, которое, как показано выше, характеризуется не только потребностным состоянием, но и тем мотивом (объективным содержанием деятельности), в котором данная потребность опредмечена; в психологическую характеристику потребности с необходимостью входит содержание ее предмета, мотива.

Следовательно, психологический анализ развития личности предполагает изучение содержания различных форм деятельности как потенциальных мотивов, в которых могут опредмечиваться потребности личности. Пластичность потребностей человека очень велика, и за «подлинно человеческим отношением к деятельности» может скрываться деятельность, содержание которой лишено всего человеческого. «Отдайтесь вашему делу всем сердцем и душой, — писал Дж. Рескин, — но посмотрите прежде, хорошее ли это дело».

Итак, наряду с изучением собственно психологических (интрапсихических) условий личностного развития необходим также анализ условий экстрапсихических и прежде всего того мира деятельностей, который окружает человека всю его жизнь. Нельзя забывать, что, когда человек овладевает содержанием деятельности, это содержание в свою очередь овладевает человеком. Поэтому вслед за описанием процессов интеграции/деинтеграции личности и сущности следует рассмотреть и процессы интеграции/деинтеграции личности и деятельности. «Сами законы развития индивида, — указывал Б.Ф.Ломов, — могут быть поняты только в Контексте законов развития общества» [117, с. 10]. Это и есть тот

новый аспект проблемы личностного развития и роста, который, как правило, ускользает из поля зрения традиционного, догматического психолога.

Характеризуя специфику марксистского подхода к пониманию данной проблематики, А. Г. Асмолов пишет: «Ни мир сам по себе, ни человек сам по себе, а «мир человека», бытие человека в мире становятся в марксизме основой исследования социально-деятельностной природы человеческого существования. Понимание человека как «мира человека» коренным образом меняет лицо психологической науки. Внешне психология оказывается как бы утратившей свои излюбленные проявления внутреннего мира субъективных переживаний. В действительности же она перестает быть той психологией, о которой с пренебрежением отзывался Ф. М. Достоевский, прося не называть его психологом, поскольку он является реалистом. Строящаяся на методологическом фундаменте марксизма психология, быть может, действительно утратит истинные «лабораторные миры», населенные ощущениями, реакциями, блоками переработки информации. Взамен она приобретет нечто гораздо большее — «мир человека», станет той психологией, о которой К. Маркс писал: "История промышленности и сложившееся предметное бытие промышленности является раскрытой книгой человеческих сущностных сил, чувственно представшей перед нами человеческой психологией, которую до сих пор рассматривали не в ее связи с сущностью человека, а всегда лишь под углом зрения какого-нибудь внешнего отношения полезности, потому что, двигаясь в рамках отчуждения, люди усматривали действительность человеческих сущностных сил и человеческую родовую деятельность только во всеобщем бытии человека, в религии, или даже в истории в ее абстрактно-вещных формах политики, искусства, литературы и т. д. ...В обыкновенной, материальной промышленности (...вся человеческая деятельность была до сих пор трудом, т. е. промышленностью, отчужденной от самой себя деятельностью) мы имеем перед собой под видом чувственных, чужих, полезных предметов, под видом отчуждения, опредмеченные — сущностные силы человека. Такая психология, для которой эта книга, т. е. как раз чувственно наиболее осязательная, наиболее доступная часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и реальной наукой. Что вообще думать о такой науке, которая высокомерно абстрагируется от этой огромной части человеческого труда и не чувствует своей собственной неполноты, когда все богатство человеческой деятельности ей не говорит ничего другого, кроме того, что можно выразить одним термином «потребность», «обыденная потребность»?" <Указанные идеи> имеют ряд следствий для построения современной психологии личности. Первое из этих следствий заключается в том, что разгадка проблемы развития личности ищет-

ся в анализе самого богатства предметной человеческой деятельности, в истории развития этой деятельности, в системе общественных отношений, а не в субъективных проявлениях сознания человека, его потребностях или же в воздействиях на человека внешней среды» [1, с. 40—42].

* * *

Итак, рассмотрение мира деятельностей (мира профессий, материального производства) дает возможность выявить важные тенденции в развитии личности. Если в подавляющем большинстве традиционных психологических исследований ставится задача выявить, как развитие личности (ее потребностей, мотивов, целей и смыслов) определяет выбор и развитие той или иной деятельности, то наша задача состоит в том, чтобы обратить эту логику (А. Н. Леонтьев) и показать, как выбор и развитие той или иной деятельности определяют развитие личности.

2. МИР ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ В СТАТИКЕ И ДИНАМИКЕ

Современное материальное производство невозможно без разделения труда, предполагающего существование относительно обособленных и самостоятельных трудовых занятий — профессий (специальностей, рабочих постов и т.д.). Сегодняшний мир профессий — это более 40 000 обособленных видов труда. Эта пестрая картина мира труда постоянно обновляется. Так, по подсчетам социологов, за десятилетие возникает более 5000 новых видов труда и исчезает почти столько же старых видов [160, с. 28].

Подобная «микродинамика» в пределах налично существующего мира профессий не меняет его в целом статичной картины, но исподволь накапливает изменения, приводящие к действительным перестройкам мира профессий, всего материального производства (о них мы будем говорить далее).

Материальное производство в статике — это та совокупность видов труда, которую застает каждое очередное поколение людей, это тот набор профессий, из которого человек может (в принципе) сделать выбор. Статичная картина мира профессий — это зеркальное отражение существующего в обществе разделения труда.

В такой статичной форме мир профессий является предметом особой науки о профессиях — профессиоведения, представляющей собой одну из составных частей традиционной профессиональной ориентации. Как известно, профессиональная ориента-

ция базируется на следующих положениях: 1) существует материальное производство, мир профессий, каждая из которых характеризуется своими особенностями и предъявляет свои требования к человеку, к его личности; 2) существует мир людей, обладающих различными моторными, интеллектуальными, личностными и другими особенностями. Задача профессиональной ориентации состоит в том, чтобы при помощи специальных средств (отбор, коррекция, консультация, рекомендация и т.п.) состыковать, интегрировать, привести в соответствие, в гармонию мир профессий и мир людей так, чтобы, во-первых, были удовлетворены потребности общества в представителях каждой профессии и, во-вторых, были удовлетворены потребности и интересы людей, выбирающих профессии. Иными словами, задача профессиональной ориентации сводится к адаптации процессов психического (личностного) развития людей к нуждам материального производства.

Родоначальником современной профессиональной ориентации принято считать американского филантропа профессора Ф. Парсонса, который открыл в Бостоне в 1908 г. первое «Бюро по бесплатной подаче советов по части выбора профессии». Ф. Парсонс, заинтересовавшись судьбами безработных подростков, скитавшихся по улицам американских городов, принялся подыскивать им работу с учетом их индивидуальных особенностей: знаний, вкусов, желаний, предпочтений и т.п. Чтобы выявить эти особенности, он разработал анкету, содержащую более ста вопросов самого различного содержания: от вопросов о содержании прочитанных книг до вопросов об особенностях зрения, слуха, осязания и т.п. Впоследствии работа Бюро сконцентрировалась на определении экономических, гигиенических, технических и других условий работы в той или иной профессии. Задача Бюро состояла в том, чтобы посредством компетентных советов скорректировать выбор профессии подростком. В своей работе «Выбор карьеры» Ф. Парсонс писал: «...профессиональная ориентация позволяет с помощью разумного совета, руководства и соответствующей подготовки... предотвратить трату человеческой энергии, которая есть результат следующих явлений: во-первых, легкомысленного отношения к вопросу о карьере; во-вторых, недостаточной подготовки к жизни; в-третьих, полного незнания своего «я», своих собственных сил, наклонностей, стремлений, интересов, недостатков, а также их причин, и наконец, недостаточного ознакомления с экономическим положением страны в целом и отдельных районов в частности» (цит. по [155, с. 52]).

Цели традиционной профессиональной ориентации с предельной ясностью сформулировал О.Липман: «...подбор профессий <должен обслуживать интересы>: 1) ...всего народного хозяйства,

содействуя привлечению рабочей силы к тем областям труда, в которых имеется недостаток в рабочих руках, и, наоборот, содействуя отвлечению рабочей силы от тех областей, в которых предложение труда превышает спрос; 2) ...работодателей, содействуя привлечению необходимой для их предприятий рабочей силы в требуемом количестве и требуемого качества; 3) ...трудящихся, содействуя выбору для них таких занятий, при которых они могли бы достигнуть возможно большего успеха» [114, с. 4].

В соответствии с такими целями смысл профориентационной работы сводится к манипуляции рабочей силой для воспроизводства существующего материального производства и стоящей за ним социальной системы. При этом задачи развития личности оказываются объективно соподчиненными по отношению к задачам воспроизводства мира профессий. «Поставить подходящего человека на подходящее место — вот основа профориентации», — писал Э. Клапаред [100, с. 30].

Манипулятивная функция профессиональной ориентации (стремление оптимально встроить людей в существующее материальное производство) подчинила себе филантропические устремления отдельных исследователей и стала доминировать уже в самых первых практических исследованиях в этой области. Так, в 1910 г. по прямому заказу предпринимателей Г. Мюнстерберг проводил исследования, направленные на обнаружение наиболее профпригодных среди кандидатов на профессии вагоновожатого и телефонистки. Динамика спроса и предложения на рынке труда и интересы предпринимателей, которые профориентация лишь переводила на язык профессионально важных качеств, стали действительной движущей пружиной профориентации.

Человек как таковой, личность человека не интересуют работодателей, поэтому они не интересуют и специалистов по профориентации. Главное внимание уделяется изучению таких частичных функций, как глазомер, внимание, кинестетические (тактильные и пр.) ощущения, утомляемость и т.д. и т.п. Для измерения каждой из этих элементарных психических функций разрабатываются разнообразные технические устройства. Ф.Баумгартен, завершая большой обзор различных методик, выявляющих профпригодность, писала в свое время: «...психотехника, изучая способности людей, до сих пор совершенно упускает из виду сложный вопрос о любви к делу, интерес к работе» [70, с. 145]. Однако это упущение объясняется не столько сложностью данного вопроса, сколько отсутствием интереса к нему со стороны предпринимателей.

Итак, статичная картина материального производства (мира профессий) — это элемент традиционной профориентационной теории, созданной в своих основных чертах в начале XX в. Изменились ли основные положения этой теории? На этот вопрос, к

сожалению, приходится ответить отрицательно: «Консультанты - практики при планировании карьеры продолжают следовать трехступенчатой схеме: изучение консультируемого (или самоизучение), изучение профессий и понимание соотношения этих двух областей» [163, с. 72].

Даже в условиях возникшего еще в 50-е гг. интереса психологов к личностным факторам профессионального самоопределения (теории Э. Гинзберга, Д. Сьюпера и др.) профориентация продолжает оставаться сличением человека и материального производства. Выступая против безличного психотехнического подхода традиционной профориентации и делая основной акцент на изучении стадий профессиональной зрелости личности человека, психологи сохраняют постулат о статичном характере материального производства. Так, в работах одного из видных представителей личностного направления в профориентации — Д. Сьюпера используется утилитарная психотехническая методология, в которой человек является объектом манипулирования, адаптации и рационализации. Рационализация процесса профориентации, вхождения человека в профессиональную деятельность имплицитно рассматривается в том же ключе, что и рационализация технологических производственных процессов, т.е. только с точки зрения внешней целесообразности, понятой с позиции настоящего момента.

Возможен ли иной подход к материальному производству в его связи с процессами развития личности? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно рассмотреть материальное производство в динамике.

Статичной картине материального производства (мира деятельностей или мира профессий) можно противопоставить только *процесс развития материального производства*. Здесь важно, однако, определить, что мы будем подразумевать под таким развитием. Очевидно, что не всякое изменение в мире профессий следует понимать как развитие. Профессии могут возникать, изменяться, исчезать, но общий способ производства при этом может оставаться тем же самым, практически неизменным. Известно, что способ производства определяется в первую очередь особенностями технического и социального разделения труда. Иначе говоря, исторически сложившиеся отношения людей к продуктам и средствам труда, а также взаимоотношения людей в процессе труда обуславливают качественную специфику способа производства и, следовательно, облик соответствующего этому способу мира профессий. Таким образом, процесс развития материального производства представляет собой череду переходов от одного способа производства к другому и проявляется как смена относительно стабильных, статичных картин мира профессий. Материальное производство в статике — это лишь момент относительно покоя в движении, развитии мира профессий, важнейшим и неотъем-

демым моментом которого является развитие «ансамблей общественных отношений» или своего рода интерперсональных матриц, определяющих в основных чертах процессы развития и формирования личности человека.

Динамический (т.е. исторический) подход позволяет преодолеть «ограниченный буржуазный горизонт» статичной картины материального производства, выявить его исторические перспективы, показать его прошлое и будущее, понять основные тенденции в настоящем. Историческая заслуга выработки такого подхода к материальному производству принадлежит К. Марксу. Именно он, анализируя историю развития капиталистического промышленного производства на страницах первого тома «Капитала», дал в руки психологам «раскрытую книгу человеческих сущностных сил». Одна из центральных линий анализа в «Капитале» — рассмотрение сменяющих друг друга способов производства и, в частности, анализ содержания соответствующих этим способам профессиональных деятельностей.

Динамический подход к миру профессий дает возможность не только по-другому посмотреть на этот мир, но и рассмотреть в исторической перспективе процесс развития личности (и профессиональное самоопределение как его важнейший аспект). Только исторический анализ показывает, «что на различных стадиях развития общества труд закреплялся за его членами отнюдь не одинаковым способом, что выбор профессии оказывается весьма прямолинейно зависящим от способа производства» [160, с. 13, 21]. Более того, динамический подход ориентирован на изменение основных целей традиционной профессиональной ориентации, так как его последовательная реализация отодвигает на второй план проблему воспроизводства наличного материального производства, формирования адекватного этому производству «человеческого фактора», выдвигая на первый план проблему расширенного воспроизводства наиболее прогрессивных элементов этой картины, т.е. тех «ростков нового», развитие которых обеспечивает со временем переход к новому способу производства и, следовательно, к новому способу развития личности человека.

Такое изменение целей традиционной, буржуазной по своему духу адаптивной профориентации «трудовых ресурсов» может привести к преобразованию данной периферийной и прикладной (если не сказать утилитарной) отрасли психологии личности в важную область научного знания, дающую практикам мощные средства научно-технического и социального прогресса. По словам Л.Сэва, такой новой профориентации по силам решение самой высокой задачи, стоящей перед психологией личности и состоящей «не в какой-то классификации типов на основе критериев, более или менее феноменальных и чуждых реальной человеческой жиз-

ни, классификации, имеющей целью дать индивидам совершенно спекулятивное удовлетворение, расположив их согласно определенной номенклатуре, даже более прозаически, облегчить включение индивидов в общественно-воспитательный процесс или в систему разделения труда, установленного заранее; задача состоит в обнаружении общих корней и частных психологических форм ограничения расцвета личности в данном обществе и в нахождении возможностей уничтожения (там, где это зависит от психологии) такого ограничения» [38, с. 514].

3. СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ

Ремесло и мануфактура

Как известно, исходной основой, на которой развились современный мир профессий, современное производство и разделение труда, был *мир ремесел*. Ремесленное производство, представлявшее собой мир трудовых деятельностей, «независимых работ» (К. Маркс), основывалось на таком разделении труда, при котором каждый работник производил от начала и до конца определенный товар и продавал или обменивал его на другой товар. Такой способ производства предполагал целостную трудовую деятельность, целостного работника.

Вместе с тем, сохраняя целостным отдельный вид труда, отдельную профессиональную деятельность (кожевника, пекаря, золотых дел мастера и др.), мир ремесел предполагал крайнюю степень обособленности каждой профессии. В силу многих причин переход человека из одной профессии в другую был практически невозможен. Прежде всего, профессиональная подготовка (ученичество) начиналась очень рано, и в ходе ее человек постепенно все более и более «врастал» в определенную профессиональную деятельность, полнее овладевал всевозможными секретами своего ремесла, которые к тому же ревностно оберегались законами цеха от любопытства посторонних. Недаром, как отмечал К. Маркс, «вплоть до XVIII в. отдельные ремесла назывались... тайнами, в глубину которых мог проникнуть только эмпирически и профессионально посвященный» [19, т. 23, с. 497]. Второй причиной чрезвычайной обособленности отдельных ремесел, также коренящейся в особенностях самой трудовой деятельности ремесленника, была личная собственность на средства производства. Инструмент, материал, различные технические приспособления, сама мастерская были собственностью ремесленника. Именно поэтому ремесленник, рабочий средневекового цеха «срастался со своими сред-

ствами производства настолько же тесно, как улитка с раковиной...» [там же, с. 377]. И наконец, вырастающие на основе способа производства сословия и соответствующие морально-юридические нормы также фиксировали каждого ремесленника в мире профессий, прикрепляли его к определенной профессии, подчас независимо от его личных желаний, интересов и склонностей.

Таким образом, целостная профессиональная деятельность ремесленника, с одной стороны, формировала *целостного работника* и давала определенный простор его инициативе и творчеству, а с другой — создавала для него очень ограниченную сферу жизни. «Сапожник, знай свои колодки!» — это изречение К.Маркс называл вершиной ремесленной мудрости. Поэтому образ жизни ремесленника был, по словам Ф.Энгельса, «романтичным и уютным, но все же недостойным человека» [19, т. 2, с. 345].

Развитие ремесел в условиях товарно-денежных отношений привело к возникновению нового способа производства — *мануфактуры*. Однако мануфактура возникла не в недрах старинных цехов. Все принципы, на которых основывалась мануфактура (неограниченное число работников в одной мастерской, переход средств производства в частную собственность владельца мануфактуры и т.п.), находились в прямом противоречии с уставами ремесленных цехов. Более того, мануфактурное производство поразило основной жизненный нерв ремесленного производства — целостную деятельность ремесленника, оно расщепило ее на отдельные составные элементы и приковало рабочего к выполнению одной и той же частичной операции. Мир ремесел, который можно назвать миром целостных независимых работ, сменился миром частичных операций, целостный работник уступил место *частичному работнику*.

Расщепление профессиональной деятельности ремесленника на отдельные составляющие ее операции достигло со временем невиданных ранее размеров. Работа, которую ранее выполнял часто всего один человек, теперь распределяется между десятками рабочих. Так, в мануфактуре по производству иголок «проволока проходит через руки 72 или даже 92 специфических частичных рабочих» [19, т. 23, с. 356]. Такое разделение труда представляло собой распад профессиональных деятельностей (профессий), в результате которого возникли обособленные трудовые операции (специальности), закреплявшиеся за отдельными рабочими. Это давало возможность значительно повысить производительность труда, выдержать конкуренцию с ремеслами и в конечном счете обеспечить победу нового, капиталистического способа производства.

Вместе с тем новое разделение труда, преобразовавшее мир ремесленных профессий, привело к ряду важных технологических и психологических последствий в мире труда. По словам К. Маркса: «Мануфактура уродует рабочего, искусственно культивируя в

нем одну только одностороннюю сноровку и подавляя мир его производственных наклонностей и дарований» [там же, с. 373].

Замыкая рабочего в сфере действий, она лишает его непосредственного участия в создании целостного продукта труда (товара), лишь общий продукт многих частичных рабочих является товаром. Таким образом, то, что производит отдельный частичный рабочий, не является целостным продуктом (товаром), да и общий продукт не принадлежит рабочим. Что же производит такой частичный рабочий? Как указывает К. Маркс, «для себя самого рабочий производит не шелк, который он ткет, не золото, которое он извлекает из шахты, не дворец, который он строит. Для себя самого он производит заработную плату, а шелк, золото, дворец превращаются для него в определенное количество жизненных средств, быть может, в хлопчатобумажную куртку, в медную монету, в жилье где-нибудь в подвале» [19, т. 6, с. 432].

Так из трудовой деятельности возникает отчужденный или наемный труд — «последняя рабская форма, которую принимает человеческая деятельность» [19, т. 46, ч. II, с. 263]. При этом трудовая деятельность как жизнедеятельность рабочего превращается только в средство к жизни, в средство, дающее ему возможность существовать. Специализация в сочетании с отчужденным характером труда образует питательную почву для телесной и духовной «промышленной патологии» в среде рабочих.

Наряду с этими психологическими последствиями, связанными с изменением отношения рабочего к средствам, продукту и процессу труда и вызванными переходом от мира ремесел к миру специализированных трудовых действий и операций, мануфактура вырабатывает важные технологические предпосылки промышленного переворота. Мануфактурное производство, которое можно назвать вивисекцией целостной профессиональной деятельности ремесленника, совлекает с ремесел покров таинственности, как бы освещает ярким светом мельчайшие трудовые операции и соответствующие им инструменты, материалы и приспособления, раскрывает секреты ремесел. Усиливающаяся специализация труда приводит к такому упрощению трудовых операций и вместе с тем к такому развитию орудий труда, которое становится исходной предпосылкой для создания различных машин и, следовательно, для перехода к новому способу производства.

Фабричное (машинное) производство

По словам К. Маркса, промышленный переворот привел к машинизации мануфактурного производства, к замене рабочего, действующего одновременно только одним орудием, таким механиз-

мом, который разом оперирует множеством орудий. Весь процесс <труда>, который в мануфактуре разделен и выполняется в известной последовательности, здесь выполняется одной рабочей машиной, которая действует посредством комбинации различных Орудий [19, т. 23, с. 390].

Таким образом, машина выступает в роли «механической интеграции» изолированных трудовых операций и соответствующих орудий труда, распределявшихся в мануфактуре между отдельными рабочими.

С началом применения машин рабочий утрачивает власть над важным моментом трудовой деятельности — над орудием труда. «Машина ни в каком отношении не выступает как средство труда отдельного рабочего. Ее специфическое отличие заключается вовсе не в том, чтобы, как это имеет место у средства труда отдельного рабочего, опосредствовать деятельность рабочего, направленную на объект; наоборот, деятельность рабочего определена таким образом, что она уже только опосредствует работу машины, ее воздействие на сырой материал — наблюдает за машиной и предохраняет ее от помех в ее работе. Здесь дело обстоит не так, как в отношении орудия, которое рабочий превращает в орган своего тела, одушевляя его своим собственным мастерством и своей собственной деятельностью, и умение владеть которым зависит поэтому от виртуозности рабочего. Теперь, наоборот, машина, обладающая вместо рабочего умением и силой, сама является тем виртуозом, который имеет собственную душу в виде действующих в машине механических законов... Деятельность рабочего, сводящаяся к простой абстракции деятельности, всесторонне определяется и регулируется движением машин, а не наоборот» [19, т. 46, ч. II, с. 203-204].

В этой развернутой характеристике места машины в процессе труда важно отметить новое перераспределение трудовых функций, являющееся результатом применения машин. Функции, которые в машинном производстве выполняет рабочий (контроль, предохранение машин от поломок и т.п.), очень просты, но вместе с тем очень бедны по своему содержанию. «Наблюдать за машиной, связывать оборвавшуюся нить — это не такая деятельность, которая может занять ум рабочего, но в то же время она такого свойства, что мешает ему думать о другом... это не настоящий труд, а сплошное однообразие — самое убийственное, самое утомительное, что можно придумать» [19, т. 2, с. 404].

Таким образом, становление машинного производства освобождает не рабочего от труда, но его труд от всякого содержания. Это приводит к дальнейшему распаду целостной профессиональной деятельности: мир ремесел, преобразовавшийся на этапе мануфактурного производства в мир частичных трудовых операций, с внедрением машин превращается в *мир рабочей силы*.

Действительно, использование машин, лишаящее труд всякой самостоятельности и привлекательности, упрощает труд и подготовку к труду до такой степени, что дает возможность промышленникам добиваться повышения производительности труда путем широкого использования неквалифицированного (естественно, малооплачиваемого) женского и детского труда. Тем самым рабочий все более и более низводится до рабочей силы, не обремененной ничем: ни знаниями, ни умениями, ни квалификацией, ни индивидуальным искусством и т.п. «Раковина», которая ограничивала, но вместе с тем и защищала ремесленника, придавая его миру относительный уют, отделяется от рабочего, и он превращается в ничем не защищенного, свободного «моллюска». Только свободная смена различных специальностей еще может вернуть наемному рабочему сознание своего человеческого достоинства. В этой связи примечательны приводимые К. Марксом в «Капитале» слова одного французского рабочего-типографа, сменившего в США много профессий: «Вследствие того, что опыт показал мне, что я пригоден ко всяким работам, я менее чувствую себя моллюском и более человеком» (цит. по [19, т. 23, с. 498]).

Использование неквалифицированного труда и сокращение издержек на обучение рабочих значительно удешевляют рабочую силу (этот единственный товар, который может продавать рабочий), приводя первоначально к безудержному удлинению рабочего дня, усилению эксплуатации. Только в результате сначала стихийных, а затем и организованных выступлений рабочих, а также вследствие осознания предпринимателями «оптимальных» пределов эксплуатации труда, не ведущей к окончательной деградации рабочих и их семей и соответственно к резкому падению их работоспособности, появляются законодательные ограничения продолжительности рабочего дня. В условиях этих ограничений все энергичнее начинает применяться новое средство эксплуатации «живых автоматов» — интенсификация труда, которая достигается двумя способами: увеличением быстродействия, скорости машин и увеличением количества машин, которые находятся под контролем рабочего. Интенсивные формы труда с лихвой компенсируют сокращение рабочего дня и затраты на модификацию машин, а эксплуатация рабочих при этом увеличивается.

Фабричное производство, эта, по словам Ш.Фурье, «смягченная каторга», преобразует весь мир труда. Оно не только превращает рабочих в «одаренные сознанием орудия производства» (К. Маркс), но и лишает всякой цены малопродуктивный труд ремесленника и мануфактурного рабочего. Машина, на применении которой основано фабричное производство, «действует как чума на рабочих тех традиционных ремесел и мануфактур, с которыми она прежде всего вступает в конкуренцию» [19, т. 6, с. 457].

Ускоряющаяся пролетаризация мира труда превращает все новые и новые массы трудящихся в «простую, однообразную производительную силу, от которой не требуется особых физических или умственных способностей и навыков... труд становится трудом, доступным для всех» [там же, с. 458].

Логика развития машинного производства приводит к дальнейшему отчуждению рабочего от трудовой деятельности в материальном производстве. Новый качественный этап на этом пути составляет *автоматизированное производство*.

Автоматизированное производство

Тенденция к переходу от машинного производства к автоматизированному в наиболее развитых промышленных странах наметилась уже во второй половине прошлого века. Как писал К. Маркс, «когда рабочая машина выполняет все движения, необходимые для обработки материала, без содействия человека и нуждается лишь в контроле со стороны рабочего, мы имеем перед собой автоматическую систему машин...» [19, т. 23. с. 392].

Потребность в создании таких автоматических систем обусловлена природой самого машинного производства, которую можно представить как трудовую деятельность, распределенную между быстродействующей и не знающей усталости машиной и преисполненным различных человеческих слабостей рабочим.

Неравноправный союз машины и рабочего становится скоро слишком обременительным для обоих: с одной стороны, машина уродует рабочего, приспосабливая его к своим механическим функциям, а с другой стороны, рабочий как довольно несовершенное механическое приспособление тормозит дальнейшее развитие техники [80, с. 178].

Единственный способ устранения и разрешения создавшегося противоречия — увеличение степени автоматизации машинного производства, в ходе которой системе машин передаются все новые и новые трудовые функции рабочего.

К каким последствиям приводит автоматизация производства? И как изменяется положение рабочего в таком производстве?

Вот как отвечал на эти вопросы К. Маркс: «Труд выступает (в автоматизированном производстве. — *А. О.*) уже не столько как включенный в процесс производства, сколько как такой труд, при котором человек, наоборот, относится к самому процессу производства как его контролер и регулировщик... Вместо того чтобы быть главным членом процесса производства, рабочий становится рядом с ним» [19, т. 46, ч. II, с. 213].

Автоматизация материального производства, ставящая рабочего рядом с процессом производства, превращающая его в на-

блюдателя, контролера и регулировщика, имеет чрезвычайно важное, историческое значение. По словам Г. Волкова, «подобно тому как наш древний предок, приняв вертикальное положение, высвободил руки для созидательной деятельности, так ныне автоматизация освобождает руки и мозг рабочего для более достойных человека творческих видов труда» [79, с. 178].

Однако сама по себе автоматизация не освобождает и, конечно же, не может освободить рабочего. Оказавшись рядом с процессом производства, рабочий не освободился от труда. Капитал продолжает приковывать рабочего к материальному производству. Он «с одной стороны, стремится свести рабочее время к минимуму, а с другой стороны, делает рабочее время единственной мерой и источником богатства. Поэтому капитал сокращает рабочее время в форме необходимого рабочего времени, с тем чтобы увеличить его в форме избыточного рабочего времени...» [19, т. 46, ч. II, с. 214]. Вследствие этого даже самая развитая автоматизированная система машин, представляющая собой «могущественнейшее средство для сокращения рабочего времени, становится самым верным средством превращения всей жизни рабочего и его семьи в рабочее время» [19, т. 16, с. 293] и заставляет рабочего «работать дольше (с точки зрения величины прибавочного, избыточного рабочего времени. — *А. О.*), чем работает дикарь, или дольше, чем работал сам этот рабочий, когда он пользовался самыми простыми, примитивнейшими орудиями» (там же, с. 218). Таким образом, машины — эти «созданные человеческой рукой органы человеческого мозга, овеществленная сила знания» выступают как еще одно средство изоэкономии эксплуатации.

Не выходя за пределы материального производства, рабочий не может подняться и над этим производством, не может превратиться в подлинного регулировщика этого производства. Все дело в том, что процесс автоматизированного производства более не подчиняется непосредственному мастерству рабочего, выступает как технологическое применение науки, а наука остается чуждой рабочему. Как писал К. Маркс, «наука, заставляющая неодушевленные члены системы машин посредством ее конструкции действовать целесообразно как автомат, не существует в сознании рабочего, а посредством машины воздействует на него как чуждая ему сила, как сила самой машины» [там же, с. 204].

Именно это скрывается за тезисом о том, что наука становится производительной силой. С усложнением машин, с превращением их в сложные автоматические системы, насыщенные электронными приспособлениями, контролирующими аппаратами, следящими и направляющими устройствами, отчужденность рабочего от средств труда все более усиливается. Относительно простой станок, устройство которого рабочий (при условии достаточно

высокой квалификации!) прекрасно знал, умел и отремонтировать, и при необходимости как-то модифицировать, все более и более становится достоянием прошлого.

Поскольку технологический процесс высокоавтоматизированного предприятия покоится на научных основах, не только рабочих, обслуживающий автоматы, но и цеховой инженер не может здесь что-либо существенно изменить. Судьбы технологического процесса решаются теперь не в самом производстве, а в научной лаборатории [15, с. 306].

Тот факт, что в сфере современного материального производства неуклонно сокращается доля тяжелого физического, ручного и неквалифицированного труда, может вызвать иллюзию усиливающейся тенденции к стиранию граней между физическим и умственным трудом, иллюзию «побеления синих воротничков». И в самом деле, разве можно увидеть в наладчике автоматизированных линий, в операторе химического автоматизированного производства или операторе современного прокатного стана того жалкого, доведенного жестокой эксплуатацией до почти нечеловеческого существования рабочего-текстильщика английских ткацких фабрик середины XIX в., о котором писал Ф.Энгельс, или не менее жалкого рабочего-сборщика начала XX в., выжатого, как лимон, тейлоровской системой НОТ на конвейере автомобильных заводов Г. Форда? Разве не становится труд рабочих более интеллигентным? И не исчезает ли сам пролетариат, растворяясь по мере автоматизации производства в среде технической интеллигенции?

Однако факты свидетельствуют о несостоятельности этого предположения. Как ни парадоксально для здравого смысла, этого, по выражению Ф.Энгельса, «почтенного попутчика в домашних делах», факты говорят о прямо противоположном социальном процессе *пролетаризации* все новых и новых групп работников интеллигентного труда. Интеллигенция попала теперь в прямую и более жесткую зависимость от экономической и функциональной оценки содержания и типа продуктов своей деятельности (которая все шире и чаще отливается в формы наемного труда) [120, с. 377].

Наемный характер труда интеллигенции проступает при этом все более отчетливо и в отношении к средствам труда, и в снижении уровня жизни, и в утрате былого социального престижа их профессий, и, наконец, в субъективном отношении этих бывших интеллигентов к своим профессиям. Общее число лиц наемного труда повсеместно растет, а число представителей так называемых свободных профессий столь же неуклонно сокращается. Так, поданным Американской исследовательской ассоциации по проблемам труда, общее число лиц наемного труда, т.е. лиц с нормированным рабочим днем, получающих заработную плату за определенное количество рабочего времени, увеличилось с 75 до 82 %

самодетельного населения в период с 1940 по 1956 г. [79, с. 182], т. е. в годы вызванного войной промышленного бума, повсеместной интенсификации и автоматизации производства.

Таким образом, «побеление синих воротничков» оказывается своеобразной контрастной иллюзией, возникающей в силу того, что все более и более «синеют белые воротнички», т. е. «интеллектуализация труда» пролетариев маскирует пролетаризацию труда интеллигентов.

Итак, развитие автоматизированного производства само по себе не гарантирует ни подлинного освобождения людей от ига труда в материальном производстве, ни овладения ими подлинной наукой и культурой. Более того, вслед за пролетаризацией машинным производством всех слоев общества, занятых физическим трудом, автоматизированное производство способствует пролетаризации работников умственного труда. Вследствие этого все большее число людей, вовлеченных в процесс материального производства, оказывается в положении наемных рабочих, отчужденных от своей трудовой деятельности. *Мир профессий как мир рабочей силы расширяет свои границы.*

4. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МИРА ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ И ЕГО БУДУЩЕЕ

Если бы мы отказались от исторического анализа мира профессий и рассматривали его в статике как наличную картину мира профессий, то перед нами предстала бы только видимость его развития: процессы специализации и дифференциации различных видов труда, возникновение новых специальностей и исчезновение старых. Однако общие тенденции развития мира профессий остались бы скрытыми от нас этим пестрым калейдоскопом изменений. Только исторический анализ позволяет выявить общие тенденции. В чем же они состоят?

Как мы пытались показать, постепенная смена способов материального производства приводит к преобразованию целостной трудовой профессиональной деятельности (ремесла) в труд, первоначально представляющий собой последовательность изолированных и закрепленных за отдельными индивидами специализированных операций, а затем — квазиинтеллектуальные функции контроля. Мастер-ремесленник уступает место частичному рабочему, который в свою очередь заменяется рабочим-оператором.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выявить две взаимосвязанные тенденции в развитии мира Профессий.

Первая из них состоит в том, что человек все более и более вытесняется из сферы материального производства в силу объективной логики развития самого этого производства. Эту тенденцию отмечал еще К. Маркс, когда писал, что рабочий «становится рядом» с процессом производства.

Вторая тенденция заключается в усиливающемся распаде, расщеплении и дегуманизации первоначально целостной профессиональной деятельности людей и в передаче все большего числа ее отдельных компонентов (операций, функций) различным энергетическим, рабочим и информационным машинам.

Эти тенденции образуют определенное единство, выступая одновременно и как причины, и как следствия развития материального производства. Они объективно присущи его развитию и реализуются в любых социально-экономических условиях. Но те формы, в которых они реализуются в условиях капитализма и социализма, должны были быть диаметрально противоположны. Если в условиях капитализма указанные тенденции проявляются как *отчуждение труда*, то при социализме формой проявления тех же тенденций должно было бы стать преодоление или *уничтожение труда* [19, т. 3, с. 65-70, 78, 192; т. 42, с. 90-91, 242; т. 46, ч. II, с. ПО]. Отчуждению труда в материальном производстве при капитализме соответствует *сокращение необходимого рабочего времени и увеличение избыточного рабочего времени*. Уничтожению труда при социализме должно соответствовать *сокращение рабочего времени в целом*.

Конечно, речь идет не о каком-то исчезновении или тем более об уничтожении труда человека как такового, а лишь об исчезновении (уничтожении) определенных деятельностных конфигураций, определенных сочетаний действий человека с его мотивационными отношениями к миру. Здесь, как и в сфере психологии личности (о которой речь шла в главе I), более адекватными терминами являются «преобразование» или «трансформация»: подобно тому, как в процессе полноценного психического развития, диалога с сущностью, личность человека не уничтожается, не исчезает, но лишь преобразуется, так и труд, деяние не уничтожается, а особым образом трансформируется.

В связи с этим следует выяснить, что представляет собой труд и что, следовательно, является уничтожением труда. Очень часто Понятие *труд* отождествляется с понятием *трудова́я деятельность*, в результате чего возникают всевозможные недоразумения, подобные, например, тому, которое описывает Г. Волков в уже упоминавшейся нами работе: «Мне вспоминается письмо группы рабочих одного свердловского завода, присланное в редакцию вско-

ре после опубликования Программы партии. В Программе говорится о шестичасовом рабочем дне, писали они, ...будет время, когда люди в нашей стране будут работать три-четыре часа в день. Затем, очевидно, рабочий день сократится еще больше. Что же получается? Со временем люди вообще перестанут работать? Но ведь это приведет к маразму! Нужно ли сокращать рабочее время?» [79, с. 187].

При отождествлении понятий «труд» и «трудовая деятельность» совершенно не принимается во внимание их глубокое, принципиальное различие. Философские и политэкономические исследования К.Маркса хорошо показывают, что в действительности понятие труда может приобрести два не только различных, но даже противоположных значения (труд как отчужденное средство заработать на жизнь и, напротив, труд как свободное самовыражение индивида) [38, с. 465].

Итак, труд — это особая форма деятельности в материальном производстве, возникающая в ходе исторического процесса распада исходно целостных профессиональных деятельностей (ремесел). В соответствии с воззрениями К. Маркса и Ф. Энгельса переход к коммунизму (т. е. социализм) предполагает ясное осознание людьми этой исторической тенденции в развитии трудовой деятельности человека. Результатом такого осознания станет целенаправленное и планомерное сокращение сферы труда, уничтожение труда. Вот почему мы находим в работах К. Маркса и такое описание перехода к коммунизму («царству свободы»): «Царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа, диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, следовательно, по природе вещей оно лежит по ту сторону сферы собственно материального производства... По ту сторону его начинается развитие человеческих сил, которое является самоцелью, истинное царство свободы, которое, однако, может расцвести лишь на этом царстве необходимости, как на своем базисе. Сокращение рабочего дня — основное условие» [19, т. 25, ч. II, с. 386—387].

Таким образом, уничтожение труда — это объективная социальная потребность, которая вызревает в процессе развития самого материального производства. В условиях капитализма данная потребность обнаруживает себя в борьбе пролетариата за сокращение рабочего дня, «за уменьшение совокупного времени непосредственной эксплуатации труда капиталом» [87, с. 177]. Лишь после победы социалистической революции, уничтожающей частную собственность на средства производства и декларирующей всестороннее развитие человека целью общества, эта потребность получает возможность адекватного осознания, что неизбежно должно было привести к последовательному наступлению как государства, так и общества в целом на продолжительность рабочего дня [83, с. 41].

В нашей стране это наступление началось буквально сразу же после Октябрьского переворота: правительственный декрет «О восьмичасовом рабочем дне» был подписан на четвертый (!) день существования Советской власти. Во второй программе коммунистической партии, принятой на VIII съезде в 1919 г., были намечены дальнейшие рубежи уничтожения труда: «...РКП должна поставить себе задачей установить... в дальнейшем, при общем увеличении производительности труда, максимальный 6-часовой рабочий день без уменьшения вознаграждения за труд...» [104, ч. 1, с. 4291].

Однако этим планам не суждено было реализоваться. Лишь в 1960 г. в СССР была установлена 41-часовая рабочая неделя. Для сравнения: продолжительность рабочей недели в России в 1913 г. составляла 58,5 часа, в 1955 г. — 47,8 часа; продолжительность рабочей недели в США в 1901 г. — 58,4 часа, в начале 20-х гг. — 50 часов, в 30-е гг. и до настоящего времени — 40 часов [87, с. 24-26].

В программе компартии, принятой XXII съездом КПСС в 1961 г., был вновь намечен переход к 6- и 5-часовому рабочему дню и установлению в СССР самого короткого в мире и в то же время самого производительного и наиболее высокооплачиваемого рабочего дня. В этой программе было записано: «По мере сокращения времени на материальное производство расширяются возможности для развития способностей, дарований, талантов в области производства, науки, техники, литературы и искусства. Досуг людей будет все больше посвящаться общественной деятельности, культурному общению, умственному и физическому развитию, научно-техническому и художественному творчеству» [148, с. 121].

Однако опять дело не пошло дальше деклараций. Каким должен был бы стать мир профессий с учетом декларирувавшихся перспектив социального развития? Что стало бы с этим миром, если бы две указанные выше тенденции в его развитии были бы реализованы в форме уничтожения труда?

Очевидно, постепенное и целенаправленное уничтожение труда, а также связанное с этим сокращение времени на труд в материальном производстве привели бы к значительному увеличению свободного времени у огромного числа людей. Все это сначала перевернуло бы существовавшее до настоящего времени соотношение труда и досуга — этих современных (отчужденных) форм трудовой деятельности и свободного времени, а затем преобразовало и сами эти сферы жизни. На основе увеличения свободного времени и в сфере этого свободного времени труд как средство к Жизни должен был трансформироваться в трудовую деятельность, источник творчества и радости. Досуг как время, свободное от труда, должен был превратиться во время для свободной трудо-

вой деятельности, которое постепенно распространилось бы на все время жизни людей. Поэтому с уничтожением труда должен был исчезнуть и досуг.

Следует отметить, что именно в таком сокращении и преобразовании сферы труда гуманисты всех времен видели залог действительной свободы человека. Так, в «Утопии» Т. Мора для труда отводятся только 6 часов в день, а в «Городе Солнца» Т. Кампанеллы — всего 4 часа; остальное время отдано наукам и искусствам, развитию умственных и телесных способностей. Вспомним, что и Н.Г.Чернышевский в романе «Что делать?» преобразует мастерскую Веры Павловны в «лицей всевозможных знаний» за счет сокращения продолжительности рабочего дня, постепенного перехода от материального производства к производству духовному, к образованию, к духовной культуре.

Однако в условиях реального социализма основные тенденции развития материального производства были реализованы (так же, как и при капитализме) в форме дальнейшего отчуждения труда. Автоматизация материального производства, все более широкое применение достижений науки в сочетании с фиксированной продолжительностью рабочей недели постепенно превращали это производство не только в более эффективное, но и более однородное. Последнее связано с тем, что существующее в настоящее время материальное производство все еще является «многоукладным». Этот ленинский термин вполне применим к современному миру профессий, поскольку сам этот мир возник в результате длительного и неравномерного развития. Разные профессии и разные группы профессий проходили стадии распада целостной профессиональной деятельности не одновременно, поэтому одни профессии сохраняют в значительной степени характер ремесел, другие обнаруживают черты мануфактурного труда, а третьи — особенности машинного и автоматизированного труда. Это и создает многоукладность материального производства, которая преодолевается путем приближения неразвитых видов труда к наиболее развитым (и, следовательно, наиболее отчужденным!), ремесел — к автоматизированному труду. Отметим, что в СССР собственно автоматизированным трудом даже в такой развитой отрасли материального производства, как машиностроение, в 70-е гг. было занято менее 20 % рабочих [68, с. 75].

Итак, развитие современного мира деятельностей в материальном производстве состоит лишь в преодолении его многоукладное™ путем сначала частичной, затем развитой комплексной и, наконец, завершенной полной автоматизации, в повышении его эффективности за счет увеличения производительности труда [157], в дальнейшем отчуждении труда и в увеличении избыточного рабочего времени.

Мы рассмотрели развитие и становление современного мира профессий, наметили основные этапы и тенденции этого развития. Теперь обратимся к вопросу о выборе профессий, о профессиональном самоопределении в развивающемся мире труда. Очевидно, что свобода выбора зависит от особенностей труда, от этапа развития мира профессий.

5. СООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Склонность и отсутствие свободы выбора

Что характерно для выбора профессий в мире ремесел? Мир ремесел — это четко разграниченный мир обособленных профессиональных деятельностей, в котором профессионализация представителей каждого нового поколения начиналась очень рано, а переход от одной профессиональной деятельности к другой был практически невозможен. В силу существовавших на основе такого жесткого разделения труда различных морально-юридических норм и предписаний не только социальная, но и профессиональная принадлежность человека была неотъемлемым качеством его личности и индивидуальности. Более того, сила традиций в мире ремесел была так велика, что профессиональная принадлежность родителей автоматически становилась профессиональной принадлежностью их детей. Семейное воспитание было чрезвычайно насыщено элементами очень ранней профессиональной ориентации. Ребенок с самых ранних лет не только видел, как и что делают его родители, но и в меру своих возможностей приобщался к их профессиональной трудовой деятельности. Если же родители по каким-либо причинам решали все-таки нарушить семейную традицию и дать своему ребенку профессию, отличную от своей, то они должны были отдать своего ребенка в ученики. Как правило, ученик жил отдельно от своих родителей.

В любом случае процесс вхождения ребенка в определенную профессию начинался очень рано. Постепенно (почти одновременно с осознанием своего Я) человек осознал себя представителем того или иного ремесла, той или иной профессии. Таким образом, в то время выбор профессии не был проблемой, которую должен был самостоятельно решать каждый индивид. Ее решение оказывалось случайным, поскольку оно принималось другими людьми без ведома и согласия индивида под давлением раз-

личных обстоятельств. Можно сказать, что профессиональное самоопределение в мире ремесел было, как правило, *профессиональным определением*. Б. Паскаль свидетельствовал: «Что может быть важнее в человеческой жизни, чем выбор ремесла, а между тем его решает случай. Каменщиками, солдатами, кровельщиками люди становятся потому, что так повелось... Сила обычая такова, что рожденные просто людьми сразу превращаются в людей, обреченных какому-нибудь ремеслу: в одной местности все поголовно каменщики, в другой — солдаты и так далее» [107, с. 132].

Второй характерной особенностью выбора профессии в мире ремесел было то, что человек «выбирал» целостную профессиональную трудовую деятельность, которая часто становилась ведущим, основным источником развития его личности. Повышая уровень мастерства, совершенствуясь в рамках своей профессии, ремесленник не превращался в частичного рабочего, а постоянно развивал себя как личность. Такие условия благоприятствовали превращению отношения человека к профессии из простого *желания* стать мастером и т.д. в *интерес* к содержанию и различным профессиональным секретам трудовой деятельности, а затем и в *склонность* к своей профессии. Этот внутренний процесс личностного развития нашел свое отражение в высокохудожественных произведениях, впитавших в себя кропотливую деятельность ремесленников Антверпена и Роттердама, Флоренции и Венеции, Брюгге и Лувена, Нюрнберга и Кёльна, Толедо и Барселоны. Только на основе подлинной склонности, самоотверженной любви к своей профессии, превращавшейся подчас в истинное *призвание* человека, ремесленник мог создавать подлинные шедевры, преисполненные тонкого художественного вкуса и неподдельного исключительного мастерства. Иногда личность в своем развитии достигала таких высот человеческого духа, что ей становились тесными узкие рамки какой-либо одной профессии и, сокрушая профессиональные и сословные барьеры, личность обнаруживала свою многосторонность. Эпоха Возрождения была тем временем, когда мир ремесел достиг своего наивысшего расцвета и подарил мировой культуре таких универсальных личностей, как Дюрер, Кампанелла, Шекспир, Челлини, Леонардо, Меланхтон. Очень многие люди такого уровня были выходцами из семей ремесленников: Дюрер был сыном золотых дел мастера, Кампанелла — сыном сапожника, Меланхтон — сыном оружейника.

* * *

Итак, выбор профессии в мире ремесел отличался, с одной стороны, отсутствием подлинной свободы выбора, а с другой — возможностью *формирования* склонности к таким образом «вы-

бранной» профессии, склонности, которая возникала, однако, *post factum* и которая поэтому не могла стать внутренней психологической основой подлинного (т.е. свободного) профессионального самоопределения личности.

Отсутствие склонности и «свобода» выбора

Капиталистическое преобразование мира ремесел первоначально в мир изолированных трудовых операций, а затем в мир рабочей силы и отдельных трудовых функций обуславливает существенные изменения процесса профессионального самоопределения. Эти изменения затронули как выбор профессии, так и отношение человека к этой профессии.

Процесс распада ремесел как целостных профессиональных деятельностей в ходе возникновения и развития мануфактурных производств привел к появлению «свободного» рабочего на рынке труда. По словам К.Маркса, разъединение различных частей трудовой деятельности, предоставляющее каждому заняться той специальностью, к которой он чувствует наибольшую склонность, существует только в современной промышленности, при господстве конкуренции [19, т. 4, с. 152].

Однако эта возможность (свобода) выбора любимой, наиболее привлекательной специальности оказывается мнимой: формально каждый индивид может выбрать в условиях капитализма любой род занятий. Фактически же эти возможности определяются его классовым, имущественным положением.

Конечно, капиталистический рабочий свободен, он гораздо свободнее ремесленника. Но от чего он свободен? В чем состоит его свобода? В «Капитале» К. Маркс пишет, что капиталистический рабочий свободен в двояком смысле: «...в том смысле, что рабочий свободная личность и располагает своей рабочей силой как товаром и что, с другой стороны, он не имеет для продажи никакого другого товара, гол, как сокол, свободен от всех предметов, необходимых для осуществления своей рабочей силы» [19, т. 23, с. 179].

«Свобода» капиталистического рабочего — «само себя выносящее на продажу рабство» (К. Маркс) — заключается, следовательно, в свободной продаже своей рабочей силы на рынке труда; «свободный» рабочий изо дня в день с публичного торга сам продает 8, 10, 12, 15 часов своей жизни капиталисту.

При машинном производстве такая «свобода» выбора профессии предоставляется не только взрослым, но и детям. Если рабочий мануфактуры продавал свою рабочую силу, которой он располагал как формально свободная личность, то фабричный рабочий продает не только себя, но и своих детей. «В Бентал-

Грине, печально известном районе Лондона, каждый понедельник и вторник утром совершается открытый торг, на котором дети обоего пола с 9-летнего возраста сами отдают себя в наем...» [19, т. 23, с. 408].

В мире рабочей силы человек свободнее, чем в мире ремесел. Он, а следовательно, и его дети свободны от той связанности с определенной профессией, которая создавалась всем строем жизни ремесленника, всеми морально-юридическими нормами сословного общества. Они имеют формальное право на самоопределение в мире труда, но оно в действительности оказывается правом самопродажи.

Возможность выбора профессии оказывается возможностью дороже продать свою рабочую силу. А. Н. Леонтьев писал, что если человеку в капиталистическом обществе «предоставится возможность выбирать работу, то он окажется вынужденным выбирать не между прядением и тканьем, а прежде всего между более высоким или более низким, более надежным или менее надежным заработком» [17, с. 318]. Рынок труда, спрос и предложение на рабочую силу (а не желания и склонности) в конечном счете определяют выбор труда при капитализме для подавляющего большинства людей.

Если в отношении выбора профессии капиталистический рабочий еще пользуется благами буржуазной (формальной) свободы, то за пределами купли и продажи рабочей силы, т.е. в собственно материальном производстве, в процессе труда, «свобода» и «равенство» в отношениях между капиталистом и рабочим рассеиваются как дым. По словам К. Маркса, «бывший владелец денег шествует впереди как капиталист, владелец рабочей силы следует за ним как его рабочий; один многозначительно посмеивается и горит желанием приступить к делу; другой бредет по-нуро, упирается как человек, который продал на рынке свою собственную шкуру и поэтому не видит в будущем никакой перспективы, кроме одной: что эту шкуру будут дубить» [19, т. 23, с. 187].

Действительная свобода рабочего при капитализме — это свобода от подлинной трудовой деятельности, свобода служить объектом эксплуатации. Вот как говорится о свободе рабочего в стихах Э. Потье:

Свободен? Нет! Я раб поденной платы.
Хозяин безымянный мой жесток.
По-прежнему тружусь я как проклятый,
Непросвещен, обманут, одинок.

Отношение к профессиональному труду лишь как к средству существования не может измениться и в процессе труда. Такому изменению, в ходе которого отношение человека к труду могло

бы приобрести характер склонности, препятствует отчуждение целей, продуктов, материалов, средств, а следовательно, и самого процесса труда от рабочего. «Ради чего он работает? Из любви к творческому труду? Из естественных побуждений? — спрашивает Ф.Энгельс и отвечает: — Ниоим образом. Он работает ради денег, ради вещи, которая ничего общего не имеет с самой работой; он работает, потому что вынужден работать...» [19, т. 2, с. 351].

В таких условиях возникновение склонностного отношения к профессиональному труду оказывается пресеченным в самом корне. Если же на рынке труда появляется индивид, у которого сформированы устойчивые интересы к определенной сфере труда или склонность к ней, то он, как правило, попадает либо в число безработных (а именно тех из них, кто не желает менять любимую специальность и поэтому предпочитает жить на пособие по безработице), либо в число не удовлетворенных трудом в профессии, которой он вынужден заниматься, но которую не любит.

По мере расширения образования трудящихся, к которому капитализм вынуждает современный научно-технический прогресс, число таких неприспособленных индивидов увеличивается. Как отмечает Л.Сэв, любовь к своей профессии является определяющим условием сопротивления человека отчуждению труда и в условиях капитализма обычно побуждает человека к жизни-борьбе, направленной на преобразование существующих общественных отношений: «...плохой рабочий почти никогда не становится хорошим борцом» [38, с. 528]. Фрустрированная любовь к профессии неизбежно вынуждает личность заняться подлинной деятельностью в мире отчуждения, которой может быть только революционная деятельность (т.е. борьба с отчуждением труда) в ее самых разных формах.

*

Итак, в мире рабочей силы выбор профессии отличается, с одной стороны, мнимой, формальной свободой выбора, а с другой — практическим отсутствием возможности реализовать склонность к определенной профессиональной деятельности, а также развить эту склонность в отчужденном, эксплуатируемом труде.

Спекуляции разного рода идеологов, выдающих увеличение формальной свободы личности за увеличение ее реальной свободы, лишь еще больше закрепощают людей, ибо, как писал В.Гёте, «никто не является рабом в большей степени, чем тот, кто считает себя свободным, не будучи таковым на самом деле».

Склонность и подлинная свобода выбора как нереализованная возможность

Социалистические революции XX в., ликвидировавшие частную собственность на средства производства, создали определенные объективные условия для уничтожения труда. В этих условиях сужение сферы труда в материальном производстве и расширение сферы трудовой деятельности (основное условие — *сокращение рабочего времени*) должны были постепенно преобразовать не только мир профессий, но и процесс профессионального самоопределения. Однако главное изменение в условиях реального социализма состояло в увеличении не просто свободного времени, а времени на образование подрастающих поколений, благодаря чему окончательный выбор профессии постепенно отодвигался на более зрелые (юношеские) годы. Примером такого увеличения времени на образование явился переход к всеобщему среднему образованию. В нашей стране данное изменение было неразрывно связано с потребностью молодежи в высшем образовании. В частности, социологами было подсчитано, что в 70-е гг. о высшем образовании мечтали 70 — 80 % выпускников средних школ больших городов, т.е. почти вся наиболее развитая молодежь страны [154, с. 11]. Между тем лишь 10 % этих выпускников могли реально продолжить свое образование в вузах. В свое время эта проблема решалась за счет значительных конкурсов при поступлении в вузы. Но вот каким представлял ее единственно верное решение академик П.Л.Капица: «Государство, очевидно, должно будет предоставить всему населению возможность получать высшее образование независимо от того, нужно это для профессии или нет» [98, с. 21].

Увеличение времени на образование (как и свободного времени в целом) должно было способствовать созданию благоприятных субъективных условий для развития разнообразных склонностей к различным видам труда как в материальном, так и в духовном производстве. Становление склонностей до и вне всякой необходимости ранней профессионализации молодежи могло бы гарантировать не только потенциальную, но и реальную свободу выбора профессии. Тем самым было бы реализовано предсказание Ф.Энгельса о том, что в процессе построения коммунистического общества «разделение труда... превращающее одного в крестьянина, другого в сапожника, третьего в фабричного рабочего, четвертого в биржевого спекулянта, исчезнет совершенно. Воспитание даст молодым людям возможность... переходить от одной отрасли производства к другой в зависимости от потребностей общества или от их собственных склонностей. Воспитание освободит их, следовательно, от той односторонности, которую современное разделение труда навязывает каждому отдельному человеку» [19, т. 4, с. 335-336].

Развитые склонности и призвания (в отличие от неразвитых влечений и потребностей) людей не могут противоречить интересам общества, поскольку они сами являются единственным способом существования так называемых общественных интересов. Действительные интересы общества не могут быть ничем иным, кроме как интересами людей. Это отчетливо понимал К. Маркс, еще будучи гимназистом, когда он писал в своем сочинении о выборе профессии: «Главным руководителем, который должен нас направлять при выборе профессии, является благо человечества, наше собственное совершенствование. Не следует думать, что оба эти интереса могут стать враждебными, вступить в борьбу друг с другом, что один из них должен уничтожить другой; человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего усовершенствования, только работая для усовершенствования своих современников, во имя их блага» [18, с. 4 — 5].

К сожалению, реальный социализм опроверг все предсказания классиков марксизма-ленинизма, в том числе и их предсказания относительно трансформации труда: «...труд перестанет быть только средством для жизни, а станет сам первой потребностью жизни...» [19, т. 19, с. 20]. Процесс сокращения сферы труда был не только остановлен (что прямо противоречило партийным декларациям), но и повернут вспять. Архипелаг ГУЛАГ сделал труд единственным средством для жизни миллионов людей, восстановил и культивировал наиболее рабские, нечеловеческие формы этой отчужденной деятельности. И если для эпохи оттепели в какой-то мере были справедливы слова В. А. Сухомлинского: «Человек, для которого труд стал органической потребностью, уже живет рядом с нами, трудится, мечтает...», то дальнейшая эволюция нашего государственного капитализма, мимикрировавшего под социализм, уничтожила последние иллюзии. Любовь, склонность к трудовой деятельности всегда жили и продолжают жить в человеке. Люди, любившие свое дело, жили и 100, и 500, и 2000 лет назад, ибо именно на них держится мир. Более того, органическая потребность в труде являлась мощным фактором антропогенеза и даже «на заре человечества была присуща почти в равной степени всем людям» [171, с. 76]. Лишь в условиях действительно социалистического развития люди могли бы получить шанс реализовать в масштабах общества понимание того, «что кабала человечества в целом заключается в отношении рабочего к производству и все кабальные отношения суть лишь видоизменения и следствия этого отношения» [19, т. 42, с. 98]. Подлинный социализм — это социальный строй, который призван дать широким массам трудящихся возможность выработать действительное коммунистическое отношение к труду, состоящее в том, чтобы на практике уничтожить труд посредством планомерного сокращения рабочего времени в Материальном производстве. Возможность эта была упущена.

В данной главе мы наметили важное жизненное противоречие, от успешного разрешения которого зависят психологическое благополучие, личностный рост каждого человека в современном мире. Это противоречие складывается из двух разнонаправленных, противоположных тенденций в развитии жизнедеятельности каждого человека.

Одна из них состоит в прогрессивном развитии «высших уровней человеческой жизни» (С.Л.Рубинштейн). В плане мотивации поведения данная тенденция проявляется в процессах становления так называемой внутренней, гармоничной мотивации, аутентичной личностной оболочки, интеграции личности и деятельности и, следовательно, личности и сущности человека.

Другая тенденция состоит в регрессивном развитии самих профессиональных деятельностей в материальном (а отчасти и в духовном) производстве, в превращении трудовых деятельностей в труд, в отчуждении труда. Основой такого регресса является дезинтеграция человеческой деятельности, в результате которой человек (его сущность) вытесняется из сферы материального производства, заменяется все более и более развитыми (мощными, быстроедействующими и т.д.) орудиями труда, обеспечивающими небывалый рост производительности труда, производства в целом.

Каждый человек и каждое общество вынуждены так или иначе решать это противоречие. В классовых обществах оно решается фактически в сфере «социального бессознательного», самой расстановкой классовых сил, автоматически обеспечивающей «выбор», результатом которого для подавляющего большинства людей становятся дезинтеграция их деятельности и личностная деградация. Социализм как переход к бесклассовому обществу был призван впервые в истории привести к тому, чтобы решение этого противоречия стало сознательным делом каждой отдельной личности. Оказавшись в ситуации отчетливо осознанного противоречия, реальной жизненной альтернативы: либо расширенное производство вещных богатств и гонка потребления, либо расширенное производство свободного от труда (а следовательно, для трудовой деятельности) времени, — каждый человек и общество в целом сделали бы свой выбор. Вот что по этому поводу писал М. К. Мармардашвили: «Для чего нужна свобода и что она? Свобода ничего не производит, да и определить ее как предмет нельзя. Свобода производит только свободу, большую свободу. А понимание того, что свобода производит только свободу, неотъемлемо от свободного человека, свободного труда. То есть свободен только тот человек, который готов и имеет реальную силу на труд свободы, не создающей никаких видимых продуктов или результатов, а лишь

воспроизводящей саму себя. А уже затем она — условие других вещей, которые может сделать свободный человек» [119, с. 63].

Но «труд свободы» не состоялся. Революционный социализм быстро деградировал в государственный капитализм, сделавший все возможное для защиты и возвеличивания труда (вспомним один из главнейших лозунгов реального социализма: «Слава труду!»). Исторический переход к социальному строю, построенному на основе производства свободного времени, «пространства человеческого развития» (К.Маркс), той «ткани», из которой соткана жизнь и сущность человека, завершился сначала исподволь, а затем и явно возвращением в общее русло развития мировой цивилизации.

Вопросы и задания

1. В чем состоят субъективный и объективный аспекты личностного развития?
2. Покажите связь между статичной картиной мира профессий и традиционной профориентацией.
3. В чем состоит динамический (исторический) подход к миру деятельностей?
4. Перечислите основные этапы развития мира деятельностей и опишите основные трансформации трудовой деятельности на каждом из этих этапов.
5. В чем заключается концептуальное отличие труда от трудовой деятельности?
6. Как вы понимаете процессы отчуждения и уничтожения труда?
7. Каковы основные особенности профессионального самоопределения в мире ремесел и в мире рабочей силы?
8. В чем состоят, на ваш взгляд, социальные и психологические причины неудачи социалистического эксперимента в России?
9. Каковы ближайшие и отдаленные перспективы развития мира деятельностей?
10. Укажите возможные влияния дальнейшей эволюции мира деятельностей на процессы личностного развития людей.

Глава III. ЧЕЛОВЕК И ПРОЦЕСС ДУХОВНОГО ПРОИЗВОДСТВА: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ

Состояние ребенка есть состояние сознания суфия.

Ошо

Тончайшее насилие в мире — пытаться изменять кого-то, формировать по каким-то, пусть и благородным, образцам. Это лишь будет означать, что вы жестоки и агрессивны. Вы не принимаете другого таким, каким создал его Бог. У вас предложения и идеи лучше, чем само Божественное. Вы хотите улучшить Целое. Да вы просто глупы!

Ошо

1. К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Традиционная психология детства и ее принципы

Выше уже отмечалось, что современный мир кардинальным образом отличается от мира, в котором жили наши бабушки и дедушки. Развитие человечества вступило в период глобальных проблем, или, точнее, развитие мира человека породило, создало эти глобальные проблемы. И теперь, как никогда раньше, становится очевидно, что продолжение развития «по старым рельсам» неминуемо приведет мир к тотальной (военной или экологической) катастрофе. Очевидно также, что выход из создавшегося положения нелепо искать в неких «преимуществах» более прогрессивных социальных систем, в социальности как таковой: исторический опыт показывает, что все социальные системы в современном мире являются генераторами и источниками глобальных проблем. Стереотипы старого мышления оказываются сейчас

крайне опасными, поскольку они лишь маскируют реальные проблемы современности. Одним из таких стереотипов является комплекс традиционных представлений о соотношении *мира взрослых и мира детей*, взрослости и детства.

С момента своего возникновения, т.е. с середины XIX в., в процессе автономизации от общей психологии и вплоть до настоящего времени психология детства (детская и педагогическая психология) основывается на идеях прогрессивной эволюции. Эти идеи, сформулированные в трудах Ч. Дарвина, Э. Геккеля, Г. Спенсера, — натурфилософские представления о единстве развивающегося мира, о его неуклонном и бесконечном развитии — были полностью восприняты психологией детства. Мир человека виделся ей как единый и бесконечно прогрессирующий в филогенезе. Онтогенез человека в полном соответствии с духом биогенетического закона Ф. Мюллера и Э. Геккеля рассматривался как повторение филогенеза, а детство -- как подготовка к взрослой жизни.

Согласно этим представлениям, мир человека эволюционирует благодаря деятельности взрослых, опыт которых является субстратом для развития детей. Таким образом, человек фактически уподобляется любому другому биологическому виду, в котором эволюционные изменения создают взрослые особи, тогда как детеныши — это, скорее, сырье, материал, в котором материализуется, воплощается генетически закрепляющийся опыт взрослых. Единственное различие между эволюцией мира животных и эволюцией человека виделось лишь в формах (генетическая и культурная) фиксации и передачи приобретенного опыта. Иначе говоря, в соответствии с традиционным пониманием мир человека — это мир взрослого человека. Мир детей является пусть важным, но все же только элементом мира взрослых. Более того, мир взрослых формирует мир детей по своему образу и подобию.

В XIX — в первой половине XX в. указанная традиционная научная схема не противоречила действительности. Однако сейчас понятно, что воспроизводство мира взрослых неразрывно связано с воспроизводством глобальных проблем этого мира. Воспроизведение сегодняшнего отношения к потенциальному противнику (кем бы он ни был), сегодняшнего отношения к природе уже в следующем поколении может привести к самым катастрофическим последствиям.

Как же преодолеть тот порочный круг, когда трансляция опыта мира взрослых в процессе обучения и воспитания детей воспроизводит мир взрослых со всеми его нерешенными и все более обостряющимися глобальными проблемами? Ясно одно: сейчас нельзя учить и воспитывать детей так, как взрослые делали это раньше. На наш взгляд, глубоко порочна и идея о том, что нужно улучшать существующее обучение и воспитание: любые решения на этом пути лишь ускорят «прогресс» мира взрослых. По-видимо-

му, необходимо пересмотреть, а затем и перестроить сами основания отношений между миром взрослых и миром детей.

Сформулируем принципы традиционных отношений между этими мирами.

Принцип субординации: мир детства — это часть мира взрослых, часть, не равноценная целому и подчиненная ему, его целям, его установкам, его стремлениям и ценностям; мир детства — несамостоятельный придаток мира взрослых, его «обоз», его «склад заготовок», его «материал».

Принцип монологизма: мир детства — это мир учеников и воспитанников, мир взрослых — мир учителей и воспитателей; мир детства — чистая потенция, лишенная своего собственного и ценного для мира взрослых содержания; мир взрослых существует, тогда как мир детства лишь взроsteет, усваивая содержание мира взрослых; взаимодействие этих субординированных миров монологично и однонаправлено *a priori*, содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении — от взрослых к детям.

Принцип произвола: мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых, всегда лишь воспринимал воздействия мира взрослых, но никогда не воздействовал на него.

Принцип контроля: мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль традиционно рассматривался как необходимый элемент процессов обучения и воспитания, обеспечивающих фактически принудительную ассимиляцию мира детства миром взрослых.

Принцип взросления: развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. планомерное движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов; в соответствии с данным принципом мир детства обречен на взросление; нарушения процесса взросления традиционно оценивались взрослыми как аномалии, а все виды и проявления инфантилизма — как следствия физических или психических заболеваний; напротив, нормальное взросление обычно связывалось с рождением так называемой полноценной, т.е. социально адаптированной, личности.

Принцип инициации: во всех обществах всегда существовали границы между миром детства и миром взрослых и так называемые процедуры инициации, т.е. перевода человека из одного мира в другой; однако такой раздел миров всегда сочетался с глубоким вторжением мира взрослых в мир детства, с глубоким и всесторонним иницированием проявлений взрослости.

Принцип деформации: мир детства всегда так или иначе деформирован вторжением мира взрослых; подлинная природа, «чистая культура» мира детства взрослым фактически неизвестна, так

как в любом из детских возрастов мир взрослых видит только проявления взрослости или отклонения от этих проявлений (инфантилизм, невоспитанность, необученность и т.п.).

Традиционные отношения между миром взрослости и миром детства составляют, на наш взгляд, комплекс наиболее устойчивых и ригидных стереотипов цивилизации. Поэтому не удивительно, что развитие современной психологии детства как в нашей стране, так и за рубежом проходило под мощным и плохо осознаваемым влиянием этих стереотипов. Основные идеи, концепции, гипотезы, методы и факты этой психологической научной дисциплины во многом стали производными от традиционных принципов построения отношений между миром взрослых и миром детей, сложились в рамках централизованной на мире взрослых *ассимилятивной парадигмы*. Свою основную задачу психология детства всегда видела в изучении мира детства с целью обеспечения его ускоренного и оптимального (опять же с точки зрения мира взрослости) взросления, создания научно обоснованных технологий обучения и воспитания детей. Все успехи и достижения психологии детства (за очень немногочисленными исключениями) связаны с продвижением по этому пути. Традиционная психология детства — подлинная креатура мира взрослости, одно из наиболее изощренных орудий деформирования мира детства и контроля над ним.

Ценности мира взрослых и глобальные проблемы

Анализ ценностей, наиболее характерных для всех периодов развития человечества, приводит к выводу, что мир взрослости как таковой в целом — это мир, всегда стремившийся и стремящийся поныне к экономическому, политическому и интеллектуальному *могуществу*. Иначе говоря, мир взрослых — это мир, кумирами которого всегда были и остаются по сей день Богатство, Власть и Рассудок. Эти компоненты могущества теснейшим образом взаимосвязаны в мире взрослости, именно они определяют по большому счету все области и сферы его материальной и духовной жизни. Именно господство этих «общечеловеческих» ценностей в современном мире, оказавшемся в полной зависимости от собственной практики, порождает все глобальные проблемы: стремление к богатству вызывает безграничную эксплуатацию природы, безудержный и дисгармоничный рост промышленности и т.д. и в результате — экологическую проблему; стремление к власти ведет к неконтролируемой гонке вооружений, непрекращающимся схваткам за передел мира и расширение сфер влияния, к локальным и региональным войнам и т.д. и в итоге — к нарастающей угрозе термоядерной войны; стремление к интел-

лектуальному превосходству порождает неконтролируемое развитие науки, так называемый научно-технический прогресс, объективно обслуживающий прежде всего экономику и политику и являющийся сейчас подлинным катализатором тех угроз, которые современная цивилизация создала природе и всеобщему миру.

Есть ли выход из этого заколдованного круга, в котором каждое новое поколение, обучаясь и воспитываясь в соответствии с ценностями и установками мира взрослых, неуклонно и со все возрастающим ускорением толкает цивилизацию по явно тупиковому пути обострения глобальных проблем?

Еще в начале нашего века этих проблем просто не существовало, природа казалась неисчерпаемой, а планета — бессмертной. Всего за несколько десятилетий ситуация кардинальным образом изменилась. Буквально на наших глазах туннель, по которому поезд цивилизации движется в будущее, становится шахтой, ведущей в небытие. Мир взрослого могущества бессилен решить свои проблемы, само его существование подвешено сейчас на тончайшей нити, которая может оборваться в любой момент. Единственный путь выживания и спасения — отказ от господствующих ценностей этого мира. Для того чтобы сохранить мир взрослости, нужно отказаться от него, от самой его сути. Более того, мир взрослости должен отказаться и от своего традиционного отношения к миру детства, от всех оснований и принципов этого отношения.

Это возможно при следующих двух основных условиях. Во-первых, мир взрослости должен понять и осознать окончательно, что сам по себе, продолжая движение по своим накатанным рельсам, развиваясь исключительно по своей логике, по своим законам, он неминуемо обречен; он должен почувствовать, что угроза его собственного уничтожения является неотвратимой и смертельной; он должен почувствовать себя (и, быть может, не один раз) на самом краю пропасти, чтобы иметь возможность заглянуть в нее. Во-вторых, он должен столь же отчетливо понять, что возможность выживания и спасения, возможность альтернативного пути развития всегда сопутствовала миру взрослых, оставаясь при этом незамеченной и непонятой, и что эта возможность — в мире детства.

Старая суфийская притча

О великом императоре Акбаре рассказывают, что в его дворце было девять мудрецов. Он был достаточно богат для того, чтобы содержать их. Их так и звали: Девять драгоценностей. Но незаметно было, чтобы он чему-нибудь научился у них, потому что обучение требует иных отношений: надо, чтобы учащийся сдался, преклонился. А как вы можете сдать своему собственному слуге? Это почти невозможно. Вы можете приказывать ему, но не подчиняться.

Рассказывают, что однажды Акбар был очень разгневан, призвал к себе девятерых своих мудрецов и сказал им: «Люди твердят о том, что вы — величайшие мудрецы в мире, но вы здесь, а я не научился от вас ничему. В чем дело? Вы — здесь, а я все тот же».

С одним из мудрецов пришел ребенок, он очень хотел посмотреть на царский дворец. Мудрецы молчали, а он рассмеялся. Акбар возмутился и спросил: «Почему ты смеешься? Во дворце это звучит оскорбительно. Разве твой отец не объяснял тебе, как надо вести себя в присутствии великого царя?»

И ребенок ответил: «Я смеюсь, потому что молчат эти девять мудрецов. И я знаю, почему они молчат. И я знаю, почему ты не в состоянии чему-либо научиться у них!»

Акбар пристально взглянул в лицо ребенка, оно дышало чистотой детства и невинности, и в то же время оно было древнее времени. Когда ребенок еще совсем невинен, вы можете увидеть эту древность в его лице, ибо ребенок не просто ребенок; он несет груз всех испытаний своих прошлых жизней.

И Акбар спросил его: «Не можешь ли ты научить меня чему-либо?»

И ребенок спокойно ответил ему: «Да!» И Акбар повелел: «Что ж, тогда учи!» А ребенок на это ответил ему: «Ладно, но прежде ты сойдешь со своего трона, а я сяду на него. И тогда ты будешь спрашивать меня как ученик, а не как царь».

И говорят, что Акбар понял; понял, что девять мудрецов были не нужны. Он не мог ничему научиться от них не потому, что они не умели учить, а потому, что он не был готов, не был достаточно смиренным, оставался по отношению к ним царем.

И рассказывают, что Акбар и впрямь сошел с трона и сел на пол у ног ребенка, а тот сел на трон и сказал: «Вот теперь спрашивай, но как ученик, а не как царь».

А Акбар так ничего и не спросил. Предание гласит, что он поблагодарил ребенка, поклонился ему и молвил: «Отпала теперь нужда в вопросах. Простое смиренное сидение у ног твоих уже многому меня научило» [28, с. 173—174].

Новая психология детства

Слабый может спасти сильного, бедный — богатого, наивный — умного. Эта истина Нового Завета почти две тысячи лет фактически игнорировалась миром взрослых как одна из издержек его «чрезмерной метафоричности». А между тем все евангелия пронизаны совершенно особым, уважительным и почтительным отношением к детям и детству. В качестве примера приведем всего лишь одну цитату. В Евангелии от Матфея (18, 1 — 14) говорится: «...ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царствии Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его

посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете, как дети, не войдете в Царствие Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает; а кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской. Горе миру от соблазнов, ибо надобно прийти соблазнам; но горе тому человеку, через которого соблазн приходит. ...Смотрите, не презирайте ни одного из малых сих...» [73, с. 1034—1035].

В XIX в. эту истину проповедовал Ф. М. Достоевский, открыто оспоривший «счастье» мира взрослости, построенное на загубленной жизни ребенка. Особость, особенность мира детства Ф. М. Достоевский воспринимал обостренно. В романе «Братья Карамазовы» это обостренное восприятие выражено, в частности, примечательной фразой Ивана Карамазова: «Дети, пока дети, до семи лет например, страшно отстоят от людей: совсем будто другое существо и с другою породой» [86, с. 217].

В XX в. эта истина перешла от Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого к Г. Гольдшмиту (Я. Корчаку) и А. Сент-Экзюпери — подлинным идеологам новой человечности. Они каким-то непонятным образом, недоступным подавляющему большинству взрослых, были способны воспринимать природу, «чистую культуру» мира детства, позволяли ей быть такой, какая она есть, умели вступать в диалог с этой культурой. Г. Гольдшмит всем своим творчеством утверждал «право ребенка быть тем, что он есть» [16]. В его замечательных книгах есть и прямые обвинения в адрес традиционной психологии детства. Вот лишь один из примеров: «Исследователи решили, что человек зрелый руководствуется серьезными побуждениями, ребенок импульсивен; взрослый логичен, ребенок во власти прихоти воображения; у взрослого есть характер, определенный моральный облик, ребенок запутался в хаосе инстинктов и желаний. Ребенка изучают не как отличающуюся, а как низшую, более слабую и бедную психическую организацию. Будто все взрослые — ученые профессора. А взрослый — это сплошной винегрет, захолустье взглядов и убеждений, психология стада, суеверие и привычки, легкомысленные поступки отцов и матерей, взрослая жизнь сплошь, от начала до конца, безответственна!» [16, с. 22].

Но, может быть, пришло время, когда эта «парадоксальная», эзотерично и эмоционально выраженная идеология наконец перестанет находиться в жесткой оппозиции к науке? Нам представляется, что сейчас, в начале XXI в., функцию отдельных идеологов-гуманистов должна воспринять новая психология детства. Она призвана показать миру взрослости подлинное содержание и предназначение мира детства.

Столь характерные для нашего времени попытки переосмыслить базовые ценности мира взрослости создают благоприятные условия и для переоценки ценностей и стереотипов в психологии детства. Прежде всего должны быть пересмотрены господствующая здесь ассимилятивная парадигма, сами основания и принципы отношений между миром взрослых и миром детей. Одна из первостепенных задач новой, гуманистической психологии детства заключается в том, чтобы на языке научных фактов обосновать законность такого пересмотра.

Сформулируем принципы новых отношений между миром взрослости и миром детства.

Принцип равенства: мир детства и мир взрослости — совершенно равноправные части (моменты, аспекты) мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга.

Принцип диалогизма: мир детства так же, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием, представляющим несомненную ценность для мира взрослости, — концентрированной, интегрированной, гармонизированной субъектностью (сущностью), т. е. духовностью и нравственностью; взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный» процесс, в котором обучение представляет собой движение содержания мира взрослости в мир детства, а воспитание, напротив, — движение содержания мира детства в мир взрослости.

Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идеи невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов; любая акция одного из этих миров не должна наносить ущерба другому; прежде всего, мир взрослых должен принять как закон следующее: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.

Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы этот путь ни был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей.

Принцип соразвития: развитие мира детства — это процесс, параллельный развитию мира взрослости; аномалией процесса развития является лишь остановка самоактуализации как ребенка, так и взрослого, т.е. любая стагнация «учебно-воспитательного» процесса; изменение хронологического возраста человека в сочетании с его развитием есть одновременно и его взросление (эффект обучения, приобщения к миру взрослости), и его инфантилизация (эффект воспитания, приобщения к миру детства); цель развития любого человека — прогрессирующая гармонизация внутреннего Я и внешнего Я, сущности и личности как психологиче-

ских инстанций, представляющих во внутреннем мире человека мир детства и мир взрослости.

Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей; между этими мирами не должно быть какой бы то ни было (возрастной, конвенциональной и т.п.) границы, не перейдя которую человек является ребенком, а перейдя — взрослым.

Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам, параметрам и оценкам взрослости и детскости.

Таким образом, новый взгляд на психологию детства состоит в преодолении традиционных стереотипов в отношениях между миром взрослости и миром детства и выработке *новой, гуманистической парадигмы* — *аккомодативной или центрированной на мире детства*, в создании новых, отвечающих данной парадигме принципов, идей, концепций, гипотез и методов. Свою основную задачу гуманистическая психология детства должна видеть не в разработке все более изощренных средств и способов, методов и технологий ассимиляции мира детства миром взрослости, а в создании психолого-педагогических условий для успешной аккомодации мира взрослости к миру детства с целью их гармонизации и совместного продуктивного развития. Для этого психология детства должна доказать и показать с помощью научных фактов существование «чистой культуры» детства (сущности), должна обеспечить ее существование рядом с миром взрослости. Только так будут созданы условия для подлинного диалога мира взрослости с миром детства и будет преодолен «диалог» взрослых со своими собственными проекциями (порождениями и двойниками в мире детства). Только так — через подлинный диалог с другим, а не через мнимый диалог с самим собой в другом — мир взрослости сможет получить качественно иное (пока ему глубоко чуждое) содержание. Благодаря этому мир взрослости сможет обогатиться, претерпеть качественное развитие, поскольку в самом мире взрослости как таковом есть лишь видимость развития, сводящегося в действительности к аккумуляции органически присущего ему проблем и противоречий и к увеличению масштаба этих проблем.

В результате такого (подлинного) диалога, содержательного взаимодействия мира взрослости и мира детства взрослые и дети станут в будущем (если, конечно, этому будущему вообще суждено быть) совершенно непохожими на сегодняшних взрослых и детей.

Мир детства — разомкнутый в человечество и вечно обновляющийся мир природы. Дети — подлинные миротворцы будущего и терапевты настоящего. Мир взрослых болен, путь в будущее для

него закрыт. У этого мира нет больше выбора: он перестанет существовать, если не сможет увидеть и принять мир детства в его самоценности. Только так (т.е. только вместе с миром детства) мир взрослости получит возможность войти в будущее, но уже как мир нового (в буквальном смысле слова) человека.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ

Образование и невротизация личности

Сейчас уже всем ясно, что система образования в нашей стране разладилась. Что-то неладно в этом «детском королевстве». Основные нарекания вызывает, естественно, основной «продукт» этой системы — выпускники. Если бы они устраивали производство, армию и науку, то не было бы никакой надобности преобразовывать систему образования. Чем же не устраивают общество выпускники? Может быть, недостаточно высокой обученностью, низким уровнем знаний, умений и навыков? Да, но не только и, главное, не столько этим. Основные претензии общество предъявляет пассивности, эгоистичности, бездуховности и аполитичности, т.е. низкому уровню воспитанности, характерному для значительной части нашей молодежи.

Однако продукт является всего лишь результатом процесса, т.е. те или иные недостатки продукта есть концентрированное выражение каких-то дефектов процесса. Процесс воспитания — это передача культуры (знаний и ценностей) от одного поколения другому. Именно здесь наметился разрыв духовной преемственности, своего рода «инфаркт культуры». Что привело систему народного образования к такому неутешительному итогу? Причину «недуга» нужно искать в дефектах воспитательного процесса. Так сложилось, что традиционная система нашего общественного воспитания более 70 лет была нормативной системой формирования (навязывания и заучивания) ценностей, задаваемых человеку обществом. Наши ценности, отлитые в чеканных строках коммунистического манифеста, в высказываниях наших вождей и авторитетов, в формулировках морального кодекса строителя коммунизма и т.д. и т.п., в силу социальных и психологических причин и обстоятельств стали тем штампом, который долгие годы неустанно формировал души все новых и новых поколений советской молодежи. Эти прекрасные сами по себе, но каждый раз внешние по отношению к детям ценности рассматривались педагогами как одинаковые для всех детей, однотипные и неизменные.

Многими психологами и психотерапевтами (см., например, [55]) было неоднократно показано, что такое назидательное воспитание, при котором воспитатели делают акцент на внешней по отношению к ребенку, навязываемой ему (как правило, с самыми добрыми намерениями и для его же блага) системе ценностей, неизбежно приводит к невротизации личности ребенка, к расщеплению его социального и индивидуального опыта, или, другими словами, к отчуждению его социального, внешнего *Я* (личности) от *Я* внутреннего, реального (сущности). Как писал К. Юнг, «если дело доходит до невроза, то мы неизменно сталкиваемся с сильно увеличившейся Тенью. И если мы хотим излечить невроз, нам нужно найти способ сосуществования сознательной личности человека и его Тени» [44, с. 182].

Проще говоря, при таком воспитании, которое в психологической литературе получило названия «черной», «отравленной» и «антипедагогике» [55, 185, 247], в жизни ребенка неизбежно разрастается «тьма» как «жизненная часть личностного существования» (К. Юнг), формируется «негативная психология» (А. Менегетти), нарастает внутренний конфликт, невыносимое, противостественное, обессиливающее раздвоение между тем, что он слышит «сверху» от своих воспитателей, что твердят ему изо дня в день учителя, и тем, что он твердо знает сам, что он видит вокруг своими глазами, о чем думает про себя.

Применительно к обществу в целом этот тип воспитания ведет к невротизации молодых поколений, накапливающейся в виде незначительных характерологических изъянов в каждой новой возрастной когорте и оказывающей со временем все более и более пагубный эффект, как только воспитанники сами оказываются в роли воспитателей. Таким образом, невротизацию личности, обусловленную отчуждением социального *Я от Я* реального, болезненным расщеплением социального и индивидуального опыта человека, можно рассматривать и как индивидуальную, и как социальную болезнь.

К. А. Абульханова-Славская, подводя итог многолетним исследованиям личности в отечественной психологии и анализируя кардинальные изменения, происходящие сейчас в нашем обществе, отмечает: «Сегодня психологи обязаны сказать, что порожденные нашим обществом противоречия, которые были загнаны в глубь личности и с которыми она умудрялась прожить всю свою сознательную жизнь, делая при этом вид, что все хорошо, подвели многих людей к опасной черте... Это тяжелейшее обесмысливание жизни подвело некоторых людей к той грани, за которой следует не психическая патология, а начинается ее психическая, личностная смерть» [67, с. 295].

Любая болезнь — явление аномальное, с ней всегда вступают в борьбу все здоровые силы организма. Каждый ребенок, каждое

новое поколение, приходящие в жизнь здоровыми и гармоничными, сталкиваясь с системой формирования задаваемых извне ценностей, стремились восстановить целостность своей личности, ее аутентичность своему внутреннему Я, своей сущности, никогда не прекращали борьбу против своего духовного разрушения, не оставляли попыток личностной интеграции.

В зависимости от индивидуальных и исторических условий воспитания эти попытки проявлялись по-разному, подчас во внешне совершенно непохожих действиях и поступках. В современной молодежной среде это неистребимое стремление к личностной интеграции приобретает самые разные формы активного и пассивного, приемлемого и экстравагантного, осознанного и неосознанного протеста против «двойной бухгалтерии» окружающей жизни. Все эти столь разные проявления молодежной «культуры протеста» объединяет то, что молодежь, дезориентированная и потерявшая доверие и к себе, и к окружающему, стремится свести на нет какое-либо одно из двух своих расщепленных и диссоциирующих Я.

Молодежь бьется между двух крайних и одинаково бесперспективных состояний своей «болезни» — между отрицанием своего внешнего, социального Я в наркотическом, потребительском или диссидентском эгоизме и отрицанием своего внутреннего, реального Я в стадном, профессиональном или политическом конформизме. При этом голос совести как диалог этих двух Я в человеке губится, безжалостно истребляется вместе с инициативностью, оптимизмом, энергией, творчеством — всем тем, что присуще молодежи во все времена.

Таким образом, главная беда нашей системы народного образования заключается совсем не в том, что традиционная система воспитания (навязывания ценностей) неэффективна, лишена возможности хоть как-то эти ценности передавать, а в том, что она вызывает прогрессирующую невротизацию молодежи, вследствие которой наступает массовая «стагнация духовности». Надо понимать, что данная «болезнь» обусловлена не только многочисленными и еще практически не изученными дефектами наших педагогических теорий и практических методов воспитания (т.е. тем, что было названо выше черной педагогикой). Ее причины связаны с вполне закономерными и естественными эффектами того болезненного состояния, в которое с помощью этих теорий и методов молодежь систематически загоняли на протяжении многих десятилетий. Надо понимать также, что дальнейшее совершенствование теорий и методов воспитания как формирования (навязывания) ценностей глубоко порочно, поскольку оно неизбежно ведет лишь к усилению этого массового невроза и, следовательно, к усилению его негативной симптоматики. В чем же выход?

Смена акцентов

Всякая болезнь является нормальным проявлением жизнедеятельности организма, вынужденного существовать в ненормальных условиях, и наиболее радикальное средство лечения заключается в нормализации самих условий. Если в нашей системе воспитания традиционно акцентируется внешняя система ценностей в ущерб внутренней, если в ней учитель фактически беспредельно господствует над учеником, если в ней формирование человека постоянно подменяет его развитие, а преподавание явно доминирует над учением, то, следовательно, для оздоровления этой системы надо существенно сместить (на первых порах хотя бы сбалансировать) акценты, пересмотреть приоритетность отдельных ролей, функций, методов и процессов. Выход из кризиса возможен только в том случае, если будут и в теории, и на практике (не на словах, а на деле!) кардинально изменены все эти застойные акценты нашей традиционной системы воспитания. На наш взгляд, в этом перенесении и смещении акцентов заключается подлинная реформа народного образования и его подлинное лечение от той болезни, которая все более явственно обнаруживает себя в качестве побочного эффекта традиционного способа воспитания.

Если же мы решим оставить все так, как есть, если мы ограничимся косметической (на словах) перестройкой нашей педагогической идеологии и самого способа действий нашей системы передачи социального опыта, знаний и ценностей от одного поколения другому, то невротизация молодежи будет прогрессировать, а ее симптоматика будет принимать все более грозные, быть может, даже непредсказуемые сейчас формы. Согласитесь, несколько лет назад никто из нас не мог представить себе, например, что у трети сегодняшних наших школьников будут отчетливо проявляться невротические изменения психики, что наркомания и токсикомания в молодежной среде достигнет огромных масштабов, что в нашей (!) стране могут существовать неонацистские молодежные группы.

Очевидно, что действительная перестройка системы народного образования не может совершиться сама собой, автоматически. Перестройка — это борьба. Наряду с силами, способствующими осознанию и преодолению болезни, есть и силы, стремящиеся замаскировать и от себя, и от других ее истинные причины. Перестройку тормозят носители старого мышления в педагогике, идеологи старых, директивно-дидактических форм и методов учебно-воспитательного процесса, а осуществляют перестройку идеологи и носители нового мышления, новых, гуманистических ценностей в обучении и воспитании. Именно они пытаются сместить и перенести акценты с социального опыта на индивидуальный, с социального *Яна* реальное, с внешних требований на внутренние мотивы и потребности детей, с их личин на их лики.

Изменение приоритетов

Кто же в сложившейся ситуации наиболее способен дать научное обеспечение подлинной реформе системы народного образования? Всякому беспристрастному читателю ясно, что с такой задачей скорее всего справятся представители тех гуманитарных наук, которые концентрируют свое внимание на изучении различных форм индивидуального опыта, внутреннего мира личности. Сейчас именно эти гуманитарные науки должны получить возможности для ускоренного и беспрепятственного развития, а к мнениям представителей этих наук должны прислушиваться прежде всего те люди в нашей стране, от которых зависит принятие наиболее ответственных решений. Поэтому мы считаем, что в комплексе наук, обеспечивающих разработку научно-практической концепции новой реформы системы народного образования, психологические науки должны доминировать над науками педагогическими. До сих пор психология не осознавала себя ведущей наукой, не была таковой.

Науки, главные задачи которых на протяжении многих лет состояли в изучении социального опыта и разработке технологий формирования с его помощью опыта индивидуального, не могут (даже потенциально) ответить на эти вопросы. Они знают лишь ответы на вопросы о том, каким должен быть человек в данном обществе, каким должен быть его внутренний мир, чтобы соответствовать ценностям определенной идеологии. И только науки, изучающие в силу специфики своего предмета различные формы индивидуального опыта, могут (хотя бы потенциально) дать объективные научные ответы на вопросы о том, какова же на самом деле молодежь в нашем обществе, что она на самом деле ценит, чего хочет, к чему стремится. Сейчас именно этих знаний особенно не хватает для принятия решений, способствующих успеху реформ во всех сферах нашей жизни, в том числе в области народного образования.

Здесь ситуация сейчас сложилась таким образом, что подавляющее большинство ученых-педагогов (или, как их подчас называют, представителей «бездетной педагогики») объективно оказались в оппозиции реформам, поскольку они знают лишь то, как и что следует формировать из детей, какими дети, несмотря ни на что, должны быть, должны стать. Как справедливо отмечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогикой не ответного, а ответственного действия» [14, с. 251].

Вместе с тем большая часть школьных учителей, других практических работников системы народного образования все еще

придерживаются традиционной (формирующей) педагогической идеологии, поэтому и они вольно или невольно тормозят процессы позитивных преобразований. И те и другие глухи и слепы к индивидуальному опыту и внутреннему миру детей, к тому, что психологи называют реальным (внутренним) *Я* ребенка. Сейчас лишь немногие психологи (немногие, поскольку после 1936 г. психологию в нашей стране так долго и так упорно педагогизировали, что в конце концов превратили в подлинную падчерицу педагогики), учителя-новаторы и их последователи, а также представители нашей общественности, болеющие душой за школу, способны совместно поставить правильный диагноз болезни системы народного образования и, следовательно, могут правильно ее лечить. К сожалению, в нашем научно-практическом психолого-педагогическом комплексе число таких специалистов непропорционально мало (по самым оптимистическим оценкам, не более 10%), их голос слаб, он тонет в хоре сугубо педагогических и организационных рекомендаций, суть которых по-прежнему сводится к совершенствованию (научному и практическому) инструментов педагогического воздействия на детей, средств и способов формирования молодежи в соответствии с потребностями и запросами, интересами и требованиями, нормами и ценностями общества. Но именно этот путь губителен для нас сейчас как никогда. Старое, назидательное и требующее (педагогическое) мышление, тоталитарный и технологический социоориентированный подход к ребенку — *с ценностями общества — к ребенку* должны быть наконец заменены новым, понимающим и принимающим (психологическим) мышлением, гуманистическим человекоцентрированным подходом к ребенку — *с ребенком — к ценностям общества*.

Вот почему сейчас должны быть подготовлены и приняты такие меры, которые в ближайшем будущем обеспечат:

— приоритетное развитие психологической составляющей (прежде всего различных отраслей практической педагогической психологии: школьной психологической службы, психологического консультирования, психодиагностики и психотерапии) в психолого-педагогическом комплексе наук;

— создание союза передовых и творческих учителей с учеными-психологами, научной базой которого стала бы сеть научно-методических психологических центров и экспериментально-прикладных научно-практических объединений, где ученые будут работать не по планам министерств и ведомств, а по координированным задачам, поставленным перед наукой союзом учителей-практиков;

— всемерную психологизацию педагогического (и гуманитарного в целом) образования с целью существенного повышения уровня психологической культуры школьных учителей;

— последовательную демократизацию и гуманизацию всей школьной жизни, всей системы народного образования.

Но все эти меры — ничто без людей, не просто заинтересованных в действительных реформах системы народного образования, а таких, кто обладает знаниями о детской душе и призванием к бережному развитию индивидуального опыта, уникального внутреннего мира каждого ребенка, каждого «пленного царевича» (Я.Корчак).

3. ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим в качестве классического примера психолого-педагогического приложения идей гуманистической психологии, различных аспектов гуманизации обучения *человекоцентрированный подход к образованию* — одно из ведущих научно-практических направлений так называемых «альтернативных инноваций» в системе начального, среднего и высшего образования в ряде развитых капиталистических стран. По своей общей направленности данный подход [59, с. 245] разрабатывает тот аспект современного образования, о котором в свое время А.Эйнштейн написал так: «В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытство исследования; это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет». Именно это высказывание гениального физика послужило эпиграфом к основной работе К.Роджерса в области образования, в которой представлен богатый фактический материал, отражающий многолетнюю работу большой группы психологов, педагогов (учителей школ, преподавателей колледжей и вузов) и учащихся (школьников и студентов).

К.Роджерс начинает свой анализ с рассмотрения обстоятельств, затрудняющих работу учителя, а также тех элементов его личности и деятельности, которые представляют собой внутренние психологические ресурсы труда, обеспечивают личностный рост учителя, повышают удовлетворенность работой, способствуют установлению положительного климата в общении с учащимися.

Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной вне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, неизбежно снижающих любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывающих нарастающую бессмысленность учебных занятий, К. Роджерс показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика.

Перестройка традиционной практики обучения и воспитания в рамках человекоцентрированного подхода осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

К. Роджерс различает два типа учения: бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение значений. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно инициируемое, личностно-вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя — стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения.

Дошкольное детство каждого человека наполнено разнообразными процессами осмысленного учения. Дети-дошкольники практически все время чему-нибудь учатся, удовлетворяя свою бесконечную и неослабевающую любознательность. Однако с началом периода школьного обучения картина существенно меняется. С точки зрения К.Роджерса, весь континуум школьного обучения лежит между двумя крайними точками, полюсами. Один полюс — традиционное авторитарное обучение, с первых дней которого ребенок узнает, что нужно подчиняться правилам, нельзя делать ошибки, спрашивать что-либо, перечить учителю, что учебники скучны, а списывать опасно, но не зазорно, что оценки наиболее важны в обучении и школа в целом — довольно неприятное место и т.д. Другой полюс — человекоцентрированное, гуманистическое или свободное обучение, при котором ребенок также с самых первых дней своего пребывания в школе узнает, что его любознательность признается и поощряется, что учитель дружелюбен и заботлив, что можно изучать то, что хочется и нравится, что процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают чувства уважения и любви.

По мнению К. Роджерса, одним из основных недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и в то же время недооценка роли осмысленного учения (и учащегося). Такое положение является своего рода данью прошлому, педагогическим атавизмом, поскольку переоценка роли преподавания имеет несомненный приспособительный смысл лишь для жизни человека в неизменной природной и социальной среде. Сейчас такая жизнь, как правило, уже безвозвратно ушла в прошлое. В современном мире, характеризующемся постоянными и все более быстрыми и масштабными изменениями, совершенно необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию (фасилитацию) процессов осмысленного учения.

Как утверждает К. Роджерс, подробно анализируя конкретный опыт гуманистического обучения на разных ступенях системы образования и в различных учебных контекстах, многообразие педагогического опыта учителей, разными путями приходящих к идеям фасилитирующего обучения, свидетельствует о том, что это не некий единый метод, не некая одинаковая для всех педагогическая технология, но совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. По мнению К.Роджерса, эту систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

Этот перечень ценностей можно сопоставить с основными принципами, которым должен следовать в своей работе учитель, стремящийся к гуманизации межличностных взаимоотношений с учащимися.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и понимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

К. Роджерс разъясняет понятия *education*, *teaching*, *learning*, в принципе совпадающие с понятиями «обучение», «преподавание» и «учение», использующимися в отечественной психолого-педагогической науке. Он подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения. Такое изменение в обучении К. Роджерс Рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и

внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных *личностных установок* учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора.

Первая из них, описываемая терминами «истинность» и «открытость», предполагает *открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям*, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение.

Вторая установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой *внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося*. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника.

Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», — это *видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутреннею позиции*, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков (тупица, умница, дебошир, тихоня и т.п.).

Таким образом, учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом. Если же, напротив, учитель не понимает и не принимает внутреннего мира своих учащихся, если он ведет себя неискренне, стремится спрятаться за разного рода личинами («фасадами»), если он демонстрирует неуважение или холодность по отношению к учащимся, то такой учитель оказывает пагубное влияние на их личностное развитие.

К. Роджерс отмечает, что на основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Вместе с тем существуют общие методические приемы, применяемые в различных модификациях многими учителями-фасилитаторами:

- 1) использование ресурсов учения (средств обучения: книг, наглядных пособий, приборов, инструментов и т.п.) и создание особых условий, облегчающих использование учащимися этих ресурсов, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся;

2) создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между учителем и учащимися (взаимный вопрос — диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т.п.);

3) заключение индивидуальных и групповых контрактов с учащимися, т.е. фиксация четкого соотношения объемов учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения; подобные контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение учащихся, а с другой — создают в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности;

4) организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один учащийся выполняет функции ассистента учителя; этот прием обеспечивает существенный прогресс в усвоении учащимися знаний и навыков, значительно повышает у них мотивацию учения и уверенность в достижении стоящих перед ними учебных целей;

5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического (свободного) обучения, а в другую — те, кто более склонен в силу каких-либо причин (обычно связанных с особенностями семейного воспитания) к традиционному (тоталитарному) обучению;

6) организация групп свободного общения (как отдельно для учащихся и для учителей, так и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры межличностного общения, актуализации личностных установок (открытости, доброжелательности, безоценочного принятия), характерных для участников фасилитируемого обучения.

Опыт учителей, работающих в русле идей гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом учитель выступает не как руководитель, но как фасилитатор учения, т.е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Переход традиционно работающего учителя к такому новому для него стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими и, следовательно, достаточно медленными личностными перестройками и учителя, и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост учителя-фасилитатора.

К. Роджерс приводит данные, характеризующие эффективность гуманистического обучения в сравнении с традиционным. Используя материалы Двух научных обзоров, суммировавших результаты 102 сопоставительных исследований, К.Роджерс показывает, что по всем девяти показателям,

диагностировавшимися у учащихся (академические достижения, Я-концепция, отношение к школе, креативность, конформность, любознательность, тревожность, локализация контроля, кооперация), в большем числе исследований гуманистическое обучение оказалось более успешным и эффективным, чем традиционное.

* * *

К.Роджерс приводит убедительные факты, свидетельствующие о преимуществах гуманистического обучения. Эти факты, полученные в результате многочисленных эмпирических исследований, излагаются в соответствии со стандартами академического стиля: описываются планирование исследований, использовавшиеся в них конкретные методики, экспериментальные и контрольные выборки испытуемых, методы статистической обработки данных, полученные результаты. В ходе сравнительных исследований, в которых в общей сложности были исследованы тысячи учителей и десятки тысяч учащихся, сопоставлялись различные показатели эффективной работы учителей, обладающих разными уровнями развития способности к фасилитации учения. Анализ поведения учащихся на уроках учителей-фасилитаторов показал, что (по сравнению с поведением на традиционных уроках) учащиеся: больше говорят с учителем и между собой; более инициативны в речевом общении; задают больше вопросов; больше времени заняты решением собственно учебных задач; обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше — на мнемические); чаще смотрят в глаза учителю. Они также реже пропускают занятия, обнаруживают более высокую самооценку, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для учителя на уроках, совершают меньше актов вандализма по отношению к школьному имуществу, стабильно повышают свой /Q (коэффициент интеллектуальности) и показатели креативности на протяжении всего учебного года. Установлено, что выраженность всех этих различий прямо пропорциональна продолжительности работы учителя-фасилитатора с учащимися.

Анализ работы учителей показал, что, чем выше их способности к фасилитации учения, тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют переживаниям учащихся, чаще вступают с ними в диалоги, чаще сотрудничают с ними при планировании учебного процесса, чаще используют их мысли в своей работе, чаще улыбаются на уроках. Средний уровень развития способностей к фасилитации учения у учителей весьма низок (2—2,3 балла по пятибалльной шкале Д.Эспи при пороговом значении эффективности 3 балла). Выявлено также, что уровень развития фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей и фактически не отличается от среднего уровня развития данных способностей, характерного для случай-

ной выборки испытуемых; количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% общего числа учителей.

Вместе с тем при использовании тренинговых программ выявлено, что большинство учителей могут повысить уровень фасилитаторских способностей. Важными условиями эффективности тренинга являются открытость данных о результатах психологического тестирования в ходе учебного процесса, высокий (выше 3 баллов) уровень фасилитаторских способностей инструктора, а также специальные занятия, повышающие уровень общефизического развития и здоровья учителей.

В специальном цикле исследований изучалась связь между фасилитаторскими способностями учителей и уровнем их общефизического развития. Последний, как правило, очень низок. Но в процессе психологических и психофизиологических исследований установлено, что он является важным условием гуманистического межличностного общения, поскольку фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования учителя. В этой связи можно предположить, что большинство учителей, характеризующихся низким уровнем общефизического развития (страдающих, например, от излишнего веса, повышенного артериального давления, сердечной недостаточности, других соматических отклонений), по чисто приспособительным причинам неосознанно избегают работы в напряженном режиме фасилитации учения.

* * *

К. Роджерс рассматривает причины трудностей, с которыми в 60—70-е гг. столкнулись все гуманистические начинания, осуществлявшиеся в рамках человекоцентрированного обучения в различных школах, колледжах и университетах США. Анализ неудач шести инновационных программ позволил ему выявить их основные причины: подлинно демократические начинания представляют угрозу современному общественному устройству, поскольку они альтернативны авторитарному способу его бытия; существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические принципы и идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития; деятельность каждой организации характеризуется тенденцией к созданию рутинных способов функционирования, такая «ползучая бюрократия» представляет собой внутреннее сопротивление гуманизации учебных заведений; в обществе отсутствует практический опыт функционирования автономных гуманистических организаций; администрация большинства учебных заведений расценивает власть над подчиненными (учителями, учащимися) как ценность, превышающую по своей значимости ценности учения и развития.

Конечно, оппозиция гуманистическим инновациям в системе образования имеет множество причин. Каковы же психологические истоки того поистине иррационального страха, который питает агрессию представителей традиционного обучения по отношению к обучению гуманистическому?

Для школьных администраторов, учителей и родителей этот страх связан прежде всего с отказом от контроля и власти, с необходимостью рисковать, доверяя людям, вступая на новый, непривычный путь межличностных взаимодействий. Для учащихся он обусловлен главным образом необходимостью учиться в непривычных условиях свободы и личной ответственности.

Все эти страхи не выражаются открыто, поскольку сейчас уже никто не может (по крайней мере, в демократическом обществе) открыто выступать против гуманистических принципов и установок. Поэтому наиболее типичная реакция педагогов, одновременно выражающая и маскирующая эти страхи, такова: «Идеи гуманистического обучения очень хороши и притягательны, жаль только, что они утопичны и не могут работать на практике».

Возражая против обвинений в нереалистичности гуманизации обучения, выдвигаемых многочисленными оппонентами и критиками, против мнений о том, что создание условий для творческого личностного развития всех учащихся излишне, поскольку оно необходимо якобы лишь избранному меньшинству, К. Роджерс прямо и определенно заявляет, что подобная точка зрения, во-первых, противоречит приводимым в его книге научным фактам и, во-вторых, представляет собой по сути дела безнравственную этическую позицию, которая может устраивать только заведомых реакционеров и мизантропов. Всякая подлинная педагогика всегда оптимистична и демократична.

Вместе с тем К. Роджерс прекрасно понимает, что причины сопротивления инновациям в сфере образования связаны не только с психологией отдельных людей, но и с особенностями современного общественного устройства. Он также осознает, что подлинно демократические начинания в сфере образования представляют реальную угрозу социуму, поскольку они альтернативны его пирамиде власти, его авторитарному способу бытия. Поэтому любая фронтальная атака на старое общество будет либо беспощадно опрокинута, либо обернется пирровой победой, как это уже не раз было в истории. Вот почему единственной надеждой для гуманистических педагогических инноваций являются укрепляющиеся во всех современных демократических обществах антитоталитарные плюралистические тенденции и ориентации, которые должны оставлять шанс на выживание самым разным начинаниям, в том числе и гуманистическим.

* * *

К. Роджерс формулирует свои общетеоретические позиции, рассматривая кардинальные для психологической науки проблемы ценностей, свободы воли, идеала человеческой личности. При определении понятия «ценность» он использует предложенное Ч. Моррисом различие действительных ценностей, проявляющихся в выборе реальных объектов, и знаемых ценностей, проявляющихся в выборе символических объектов. Рассматривая поведение младенца, К. Роджерс показывает, что его действительные ценности не образуют стабильной системы, но представляют собой процесс, в

котором одни и те же объекты могут получать прямо противоположный ценностный статус. Кроме того, младенец является автономным центром этого процесса, закрытым от внешних влияний со стороны ценностей его родителей, других взрослых, общества в целом. Однако постепенно автономный ценностный процесс нарушается под влиянием действенной ценности любви других людей (прежде всего родителей). Чтобы сохранить их любовь, ребенок перестраивает свое поведение в соответствии с ценностями взрослых и в конце концов усваивает эти ценности. Поскольку усвоенные известные ценности не основаны на ценностном процессе самого ребенка, они оформляются в виде фиксированной системы. В результате локализация ценностного процесса выносится вовне и человек приобретает базальное недоверие к собственным переживаниям и оценкам, к своему индивидуальному опыту как важнейшей детерминанте поведения. Таким образом, по мнению К. Роджерса, для типичных представителей современной культуры характерна фундаментальная дезинтеграция их Я, осознанных ценностных систем и неосознаваемых ценностных процессов. Это одновременно составляет и основную проблему психотерапии.

Анализ проблемы ценностей приводит К.Роджерса к четырем предположениям: .

1) присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет организмическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного Я (организма как единства всех осознаваемых и неосознаваемых процессов), а не какой-то его части (сознания, интеллекта и т.п.);

2) эффективность этого процесса пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;

3) чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;

4) общие для людей ценности гуманистичны и конструктивны по своей природе, они связаны с совершенствованием человека и общества, с выживанием и дальнейшей эволюцией человека как вида.

К. Роджерс перечисляет ряд таких общечеловеческих ценностей: отказ от «фасадов» претенциозности, защищенности, лицемерности; отказ от любых внешних по отношению к Я императивов; отказ от соответствия чужим ожиданиям; позитивное оценивание и принятие собственного Я, самостоятельности, своих чувств и переживаний, открытости внешнему и внутреннему опыту.

Общий вывод К.Роджерса заключается в том, что универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, не в какой бы то ни было присваиваемой человеком морали или идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их нельзя дать человеку, можно лишь создать определенные условия для их полноценного развития.

Рассматривая проблему свободы воли, К. Роджерс анализирует эксперименты Р.Крачфилда, Б. Скиннера, Дж. Олдса, иллюстрирующие их мировоззренческое кредо: человек несвободен, он является сложной машиной, полностью контролируемой системой социальных и биологических стимулов и

подкреплений. По мнению К.Роджерса, традиционная психология, видящая свою главную задачу в контроле поведения, сознания и личности человека, превращает его в объект исследования и манипулирования. При этом она оставляет без внимания решающий для понимания развития личности феномен — свободный личностный выбор, без которого невозможно понять и объяснить позитивные личностные изменения. Обращаясь к определению свободы, К. Роджерс подчеркивает, что она не сводится к выбору внешних альтернатив, напротив, личностная свобода — это экзистенциальное качество личности, способность к внутреннему выбору. Другой важный аспект определения свободы — ее комплементарность миру детерминизма: она существует в особом, личностном измерении, не нарушает причинные связи явлений, но проявляется и реализуется в них, как в своих условиях.

Теоретическая (идеальная) модель человека, построенная К.Роджерсом на основе экстраполяции результатов человекоцентрированной психотерапии, предполагает следующие основные характеристики личности: открытость опыту, отсутствие защит, препятствующих полноте переживаний, затрудняющих их осознание и выражение; экзистенциальный способ бытия, при котором жизненный опыт не подгоняется под предзаданную личностную структуру, но, напротив, личность как бы воссоздается из каждого раз неповторимого опыта; доверие целостному Я, всей совокупности опыта как инстанции, принимающей решения, делающей выбор и совершающей поступки.

* * *

Научные факты свидетельствуют, что даже в условиях господства традиционного подхода гуманистическое обучение, фасилитация учения возможны. Понятны пути и способы переподготовки преподавателей и администраторов, ясны позитивные результаты гуманизации традиционного обучения. С логической точки зрения выводы, казались бы, очевидны. Однако действительность гораздо сложнее. Целый ряд важных компонентов социальной системы образования неотделим от традиционного способа обучения, а сама эта система крайне устойчива и консервативна. К. Роджерс перечисляет основные причины этой консервативности: отсутствие обратной связи о подлинных результатах работы системы образования со стороны ее подлинных потребителей: учащихся, родителей; потребность современного общества (в первую очередь промышленности и армии) в огромном числе конформистов; нежелание многих (от рядового учителя до администраторов из верхних эшелонов власти) расставаться со своей властью, выходить из привычной иерархической структуры руководства — подчинения.

Вызов — вот то слово, которым К.Роджерс обозначил ключевую идею гуманизации обучения: «Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, — это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое приня-

тие на себя обязательств демократического идеала. Все это в конечном счете сводится к вопросу, который мы должны задать индивидуально и все вместе — осмелимся ли мы?» [59, p. 307].

Итак, человекоцентрированный подход к образованию характеризуется широтой и глубиной обобщений (подчас далеко выходящих за пределы узкой академической науки), эмпирической фундированностью ключевых положений и выводов. Все это результат многолетней практической и исследовательской работы К. Роджерса, его многочисленных учеников, последователей и единомышленников во многих странах мира.

Означает ли такая общая оценка, что данный подход — это лишь набор готовых ответов? Конечно, нет.

Наиболее острые нерешенные проблемы в области обучения и воспитания, связанные с очевидной демотивированностью основной массы учащихся и, следовательно, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей обученности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, являются поистине интернациональными проблемами. Они глубоко волнуют педагогов и психологов во многих странах мира. Наука пытается разобраться в природе этих проблем, неразрывно связанных с теоретическими представлениями педагогов-практиков о сущности процессов обучения и воспитания.

До сегодняшнего дня как в зарубежной, так и в отечественной педагогике и педагогической психологии продолжаются дебаты о природе учебно-воспитательного процесса. Однако уже полвека назад один из крупнейших специалистов в данной области, американский психолог и педагог, предтеча человекоцентрированного обучения — Дж. Дьюи предельно четко сформулировал суть наиболее принципиальной теоретической оппозиции в вопросе о природе обучения и воспитания. Он писал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что обучение — это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что обучение — это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками» (цит. по [248, p. 13 — 14]).

Важно понимать, что принципиальная теоретическая оппозиция развитие — формирование представляет не только абстрактный спекулятивный интерес для небольшой группы специалистов, поскольку от решения вопроса о природе и сущности учебно-воспитательного процесса зависит реальная массовая педагогическая практика. Данные, приводящиеся К. Роджерсом, убедительно показывают, что отождествление обучения с формированием крайне пагубно по своим педагогическим последствиям. И напротив, организация обучения как фасилитации, т.е. облегчения, способствующая

ния, стимулирования, активизации развития учащихся, неизбежно связана с предоставлением им большей свободы и ответственности, с общей гуманизацией межличностного общения в школе.

Вместе с тем теоретические труды К.Роджерса так же, как и его практическая психотерапевтическая работа, ставят перед психологами ряд весьма интересных проблем. Центральной среди них является проблема развития личности в онтогенезе. Акцентируя в своих работах психологические условия фактически компенсационного развития личности взрослых в процессе индивидуальной и групповой психотерапии, перенесенные впоследствии в область обучения и воспитания, К.Роджерс лишь поставил проблему определения закономерностей и условий развития полноценно функционирующей личности на различных этапах онтогенеза. Что представляет собой это развитие? Каковы его основные этапы, критические точки и сензитивные периоды? Каковы его движущие силы? Где проходит грань между нормой и патологией и чем эта грань определяется?

С этим комплексом вопросов неразрывно связана проблема возрастной специфики психологической и педагогической работы с детьми. Остаются открытыми вопросы о том, что и как должны делать взрослые (психологи и педагоги), обучая и воспитывая детей на различных этапах возрастного развития, чтобы впоследствии исключить саму необходимость гуманистической, человекоцентрированной психотерапии. Вряд ли можно согласиться с имплицитно содержащейся в книге идеей о прямой (неспецифицированной) проекции методов «взрослой» психотерапии на работу с детьми разных возрастов.

Еще одна поставленная и нерешенная (несмотря на все усилия К.Роджерса и его учеников) проблема связана с устойчивостью личностных изменений, являющихся результатом гуманистической психологической практики. Здесь также можно сформулировать множество частных вопросов. Что представляет собой новый личностный опыт? Существует ли (и в какой степени) транситуативный перенос этого опыта? Каким образом диагностировать личностный рост как таковой, а не его отдельные, всегда частные и разрозненные симптомы? Каковы отсроченные последствия человекоцентрированного обучения? Разработка данной проблематики была начата К.Роджерсом, сейчас ее продолжают его последователи, однако окончательных и вполне определенных ответов на все эти вопросы пока нет.

Как всегда, любая теория, действительно стимулирующая прогресс науки, ставит гораздо больше вопросов, чем дает ответов. Теория К.Роджерса в полной мере обладает этим несомненным достоинством высокой эвристичности. Чтобы чрезмерно не перегружать изложение, из огромного количества проблем, генерированных исследованиями К.Роджерса, укажем лишь еще одну, на

наш взгляд, самую интересную проблему — проблему психологических закономерностей, условий и предпосылок личностного становления «фасилитаторов свободы». Здесь также можно сформулировать многочисленные частные вопросы. В силу каких жизненных обстоятельств и качеств личности складывается ее внутренняя гуманистическая философия, проявляющаяся затем в межличностных контактах, в профессиональной деятельности и повседневном поведении? Какие внутренние и внешние коллизии способствуют становлению личности учителей-фасилитаторов? Можно ли выявить в этих процессах закономерные этапы? Существуют ли абсолютные психологические (ситуативные и/или личностные) препятствия этому?

Конечно, человекоцентрированный подход к образованию не характеризует теорию К.Роджерса во всем ее объеме, он представляет, скорее, лишь ее прикладную психолого-педагогическую проекцию. Как отмечает сам К. Роджерс, данный подход не является руководством, ноу-хау для учителя. Вместе с тем он дает исчерпывающее представление о важнейших особенностях гуманистических инноваций в области обучения, раскрывает их с самых разных позиций и определяет ключевые ориентиры для поиска ответов на многочисленные вопросы, актуальные, по нашему мнению, не только для американской, но и для современной российской системы образования, такие, как вопросы личностного развития учащихся, воспитательного эффекта обучения, соотношения традиционных и новаторских форм труда учителей.

Следует отметить объективность авторской позиции К. Роджерса, анализирующего не только достоинства и успехи гуманистического обучения, но и его неудачи, проблемы, трудности. Позиция К. Роджерса не безответственная апология гуманистической психологии и ее педагогических приложений, но глубоко критичный поиск истины, волнующей не только разум, но и сердце автора. Ее в целом отличает общая демократическая, прогрессивная направленность. К. Роджерс неизменно выступает против консервативных и реакционных тенденций в науке, образовании, общественной жизни, против национального, расового, межличностного угнетения, закрепощения и подавления человека, против всех форм дегуманизации человеческой личности.

Конечно, не все положения теории К.Роджерса и не все ее практические приложения будут единодушно приняты российскими читателями (скоро у них появится возможность прочитать его книгу на русском языке). Однако несомненно и другое: многие идеи и факты из его книги следует экспериментально проверить, критически освоить в нашей психологической науке, апробировать в нашей образовательной системе. Хочется верить, что в ответ на вопрос, заключающий последнюю монографию К. Роджерса, мы сможем сказать: «Да, мы осмелимся!»

4. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Традиционные психолого-педагогические концепции образования

Традиционные представления об учебно-воспитательном процессе можно назвать моносубъектными. При всем их разнообразии теоретический анализ позволяет вычленить две основные прямо противоположные друг другу моносубъектные концепции обучения и воспитания ребенка.

С одной стороны, это так называемые *теории свободного воспитания* и обучения, восходящие в истории педагогики к идеям Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстого, а в теоретико-экспериментальной психологической традиции — к трудам Ж.Пиаже и Э.Эриксона, посвященным генезу когнитивных и моральных структур в психике ребенка.

Суть этих теорий, которые называют также *интерналистскими*, заключается в том, что развитие ребенка рассматривается как автономный процесс созревания, происходящий под действием программ биологической и социальной наследственности, актуализирующих различные внутренние потребности ребенка. Развитие как биологическое и психологическое созревание ребенка налагает жесткие ограничения на все процессы обучения и воспитания, поскольку усвоение ребенком любого содержания, любого представленного взрослым материала полностью предопределяется уровнем актуального развития ребенка.

В качестве альтернативы интерналистской концепции воспитания выступают так называемые теории *целенаправленного воспитания и обучения*. Здесь мы видим другую историческую традицию, отмеченную в истории педагогики именами И.Ф.Гербарта и Д.И.Писарева, а в современных теоретико-экспериментальных подходах — многочисленными концепциями бихевиорального контроля и интериоризации предметных действий. Суть данной традиции, которую можно назвать также *экстерналистской*, сводится к тому, что развитие ребенка рассматривается как всецело гетерономный (внешне обусловленный) процесс формирования, идущий под действием разнообразных формирующих воздействий взрослых (родителей, учителей), под действием всего широкого социального окружения. Развитие ребенка осуществляется лишь в меру такого типа его обучения и воспитания, которые в бихевиористской традиции понимаются как техники и процедуры модификации поведения ребенка посредством классического или оперантного обусловливания, а в теориях интериоризации — как по-

следовательность внешней организации взрослым некоторого содержания, разработки технологии преподавания и усвоения этого содержания, его превращения в психические особенности и качества ребенка как объекта воспитания и обучения.

В истории развития отечественной психолого-педагогической мысли (еще со времен Л.С.Выготского) интерналистские теории обучения и воспитания многократно и справедливо критиковались, рассматривались как чуждые нашей социалистической идеологии, нашему мировоззрению, нашему научному мышлению. Поскольку экстерналистская концепция изначально считалась единственной альтернативой теориям свободного обучения и воспитания, она стала интенсивно прорабатываться в отечественной психолого-педагогической науке. Резкая критика американского, а затем и павловского бихевиоризма привела в 50—60-е гг. к господству в советской психологии и педагогике концепций интериоризации. В целом же начиная с середины 30-х гг. и до последнего времени все поиски психолого-педагогических технологий обучения и воспитания, основанных на учете уровней психического развития (Л. С. Выготский), индивидуальности ребенка (Б. М. Теплов, Н.А. Менчинская), ориентировочной основы действий (П.Я.Гальперин), проблемной организации материала (А.М.Матюшкин, М.И. Махмутов), программирования учебных процедур (Н.Ф.Талызина), организации материала по принципу теоретического обобщения (В.В.Давыдов, А.К.Маркова), комплексного подхода к организации обучающихся и воспитывающих воздействий (В.М.Коротов), оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю. К.Бабанский) и т.д., были пронизаны идеологией экстерналистского моносубъектного подхода. Рассуждения о ребенке как субъекте учения, усвоения, учебной деятельности, о его активности, интересах, мотивации и т.п. в контексте данной идеологии оставались приговариваниями. Всем этим «факторам» отводилась подчиненная, второстепенная роль условий обучения и воспитания, условий, которые учитель и воспитатель должны учитывать, иметь в виду при организации и осуществлении системы обучающихся и воспитывающих психолого-педагогических воздействий.

К азбучным истинам педагогической науки относятся представления о том, что обучение складывается из двух взаимосвязанных деятельности: преподавания и учения. Однако при экстерналистской ориентации преподавание традиционно рассматривалось как управление учебной деятельностью учащихся. В практическом плане преподавание, понимаемое таким образом, осуществлялось учителем либо посредством организации учебного материала: программ, учебников, планов, поурочных конспектов, либо путем формирования учебных действий учащихся и соответствующих им ориентировочных основ, учебных задач и целей,

педагогических требований и оценок. Можно привести характерный факт, иллюстрирующий суть управляющего обучения: простые подсчеты, выполненные на разных уроках, показывают, что за 45 мин урока учитель предъявляет учащимся в среднем около 100 требований; по-видимому, столь же велико число различных оценочных суждений учителя в отношении учащихся [103, с. 15].

На наш взгляд, принципиальная ошибка моносубъектного экстерналистского подхода к процессам обучения и воспитания заключается в некритическом заимствовании схемы материального производства (т.е. движения по цепочке цель — разработка соответствующей технологии — применение этой технологии к исходному сырью, материалу — получение продукта с заранее заданными свойствами) и в совершенно неадекватном распространении этой схемы на область духовного производства. Вот, например, в каких терминах традиционно описывается организация воспитательной работы учителя с учащимися: постановка учителем целей воспитания; определение учителем путей лучшего достижения этих целей; составление учителем плана воспитания; ознакомление учителя с опытом выполнения подобной работы; определение того, как должна осуществляться работа; подбор среди учащихся помощников и исполнителей; распределение обязанностей между учащимися; объяснение того, что требуется сделать; контролирование учителем хода работы; подведение учителем итогов работы.

Таким образом, в обучении и воспитании ребенка взрослый (учитель, воспитатель) выступал в роли субъекта производства, а ребенок — в роли его материала или объекта. В одной современной монографии, посвященной основам педагогического мастерства, мы читаем: «Особенность труда учителя состоит еще и в том, что объектом и продуктом его является самый «уникальный по своей ценности материал» — человек. И не просто человек, не его физическая сущность, а духовность растущего человека, его внутренний мир» [145, с. 8].

При этом подходе цель духовного производства (всесторонне и гармонично развитая личность, обладающая такими-то и такими-то знаниями, умениями, навыками и личностными качествами) задается общественным идеалом, а технологию этого производства в ее различных модификациях поставляет психолого-педагогическая наука. Весь учебно-воспитательный процесс определяется исходной целью, нормативом «воспитанного человека» и заключается в приведении «живого материала» в соответствие с этим нормативом при помощи психолого-педагогических средств.

В теории и практике обучения и воспитания моносубъектный экстерналистский подход господствовал на протяжении нескольких десятилетий, господствует он и в настоящее время. Об этом свидетельствуют современные учебники педагогики, психологии

и основные монографии по психологии обучения и воспитания. Более того, этот подход прочно укоренился в общественном сознании как единственно возможный. Он оформлен в виде системы взаимосвязанных стереотипов «практического воспитания», «привычного педагогического функционирования».

В виде таких стереотипов данный подход оказал двоякое действие на психолого-педагогическую науку и ее представителей. С одной стороны, он проник в нее как бы «с черного хода», привел к определенному расхождению слов и дел, высокой теории и каждодневной практики обучения и воспитания в жизни и личном опыте самих педагогов и психологов: то, что проповедовалось ими с кафедр и на страницах монографий и учебников, часто оказывалось в разительном контрасте с их взаимоотношениями со студентами и сотрудниками. С другой стороны, традиционный моносубъектный подход низвел любые его альтернативы до положения утопичных, нереальных, абсурдных и даже опасных «благих намерений», которые, может быть, хороши и благородны сами по себе, но полностью бесполезны и даже вредны в педагогической практике. Поэтому любая настойчивость отдельных педагогов-практиков (В.А.Сухомлинского, И.П.Иванова, Ш.А.Амонашвили и др.), многих учителей-новаторов в деле практического отрицания системы социальных педагогических стереотипов долгое время рассматривалась как педагогическое диссидентство, уклонение от установленного, привычного и общепринятого.

Таким образом, социально-педагогические стереотипы моносубъектной педагогики выступали и выступают как внутренние и внешние механизмы торможения, сдерживающие развитие отечественной психолого-педагогической теории и практики, затрудняющие внутреннее и внешнее принятие любых альтернативных подходов.

Вместе с тем и в психолого-педагогической науке, и в общественном сознании начинает складываться понимание того, что существовавшая последние 70 лет практика обучения и воспитания глубоко дефектна. Это заставляет усомниться в разумности и адекватности традиционного подхода к учебно-воспитательному процессу. Думается, что не отдельные частности и недоработки в теории и практике, а тем более не козни «идеологических недругов», но, напротив, наша собственная идеология обучения и воспитания ответственна за возникновение той снежной лавины проблем, которая накапливалась десятилетиями и, подтаив в условиях гласности и демократизации эпохи перестройки, буквально обрушилась на наше общество, в том числе на психолого-педагогическую науку. О подлинных масштабах этих проблем можно лишь догадываться; статистические данные такого рода не публикуются, и мы не имеем точных данных о реальном положении дел. Однако в тенденции в общем и целом эти проблемы теперь изве-

стны всем: дефицит духовности; огромное число социальных сирот, юных алкоголиков, наркоманов и токсикоманов, демотивированных школьников и школьников с невротическими отклонениями в психике; резкий рост числа суицидов у детей и подростков; интенсивное вовлечение молодежи в различные группировки политической, религиозной и криминальной направленности, противопоставляющие себя обществу; значительное увеличение числа правонарушений несовершеннолетними; кризис традиционной семьи, растущая отчужденность, взаимоотдаление детей и родителей, проблемы гармоничной интеграции молодежи в структуры возникающего в нашей стране гражданского общества (см., например, [90, 94, 128]).

Нам представляется, что эта общая и многие другие более частные современные проблемы в области школьного воспитания детей и молодежи являются вполне закономерным результатом духовного производства, построенного по типу производства материального, что все эти проблемы — лишь различные (активные и пассивные) формы протеста молодого поколения против обучения и воспитания, построенного в соответствии с моносубъектным экстерналистским подходом. Для этого подхода в целом, для любых форм управляемого обучения и формирующего воспитания ребенок нужен только как «материал», а учитель — только как «оператор», контролирующий технологию учебно-воспитательного процесса. Личность ребенка и личность учителя нужны здесь лишь постольку-поскольку, а точнее, не нужны совсем, так как личность ребенка — это лишь результат формирующего воспитания, а личность учителя, воспитателя как категория единичного — это нечто лишнее, от чего необходимо абстрагироваться и что не имеет ничего общего с категорией педагогического мастерства, в основе которого в соответствии с воззрениями некоторых представителей психолого-педагогической науки лежат формирующиеся профессиональные знания, умения и способности. Технологизация учебно-воспитательного процесса в массовой практике, его абстрагирование и отчуждение от личностных особенностей и ребенка, и взрослого есть не что иное, как *дегуманизация* обучения и воспитания. Все негативные явления в этой области — результат протеста против этой дегуманизации.

Традиционные концепции труда учителя

Моносубъектный экстерналистский подход к обучению и воспитанию во многом определил и содержание психолого-педагогических концепций труда учителя, педагогического мастерства. Проблемы формирования педагогического мастерства, совершенствования психолого-педагогической подготовки учителей широ-

ко и многосторонне разрабатываются в отечественной педагогике и психологии. Труды Ю.П.Азарова, Ю.К.Бабанского, Ф. Н.Гоноболына, В.А.Кан-Калика, Я.Л.Коломинского, С.В.Кондратьевой, В.М.Коротова, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, В. Ф.Моргуна, Л. И. Рувинского, И. Е. Сеницы, В.А. Слостенина, А. И. Щербакова и других авторов, посвященные психолого-педагогическому анализу профессиональной педагогической деятельности учителя, его личности и педагогического общения, раскрывают основные пути и методы совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя. Однако в подавляющем большинстве этих работ внимание авторов акцентируется преимущественно на необходимости частичных технологических улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки учителей, гораздо меньше внимания уделяется поиску и обоснованию новых подходов в этой работе, выходящих за пределы традиционных представлений о системе подготовки учителей как системе передачи студентам и учителям некоторой суммы психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

В «Педагогической энциклопедии» педагогическое мастерство определяется как «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей» [146, с. 739]. Вместе с тем в психолого-педагогической литературе последнего времени достаточно отчетливо просматривается тенденция к все более упрощенной и безличностной трактовке понятия «педагогическое мастерство». Например, в одной монографии, посвященной основам педагогического мастерства, приведено такое определение: «...педагогическое мастерство — это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, в основе которого лежат формирующиеся профессиональные знания, умения и способности» [145, с. 20], или «...педагогическое мастерство обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, педагогической техникой и методом работы над материалом темы урока и его организацией и проведением» [там же, с. 84], или «знания и основанные на них умения — это главное содержание мастерства воспитателя» [там же, с. 137].

Таким образом, в рамках данной безличностной технологической традиции считается, что в основе труда учителя как «инженера человеческих душ», «оператора духовного производства» лежат профессиональные знания, умения, навыки, способности. Труд учителя рассматривается как сложный психологический «агрегат», складывающийся из набора психологических деталей и оптимизирующийся посредством совершенствования тех или иных неоптимально функционирующих узлов. При этом задача педагога и психолога видится в том, чтобы предельно подробно описать психо-

лого-педагогические компоненты труда учителя, определить наилучший режим функционирования каждого из этих компонентов (т.е. сконструировать своеобразный психолого-педагогический норматив труда учителя) и сформулировать эту норму в качестве императива для преподавателя педвуза, института усовершенствования учителей и, наконец, для самого учителя («учитель должен...»). Считается, что только на этом технологическом пути, без обращения к реальной личности учителя как «несущественной категории единичного» и тем более вне обращения личности учителя к личности ученика, можно решить основные проблемы в области психологии труда учителя и в конечном счете в области обучения и воспитания в целом. «В воспитании все дело в том, кто воспитывает», — говорил Д.И.Писарев. Если учебно-воспитательный процесс, имеющий своей конечной целью воспитание аутентичной личности человека, на деле сведен к тому, что одна система знаний, умений и навыков формирует другую систему знаний, умений и навыков, то можно ли рассчитывать на приближение к данной конечной цели?

Альтернатива традиционным концепциям

Какова же альтернатива? Она одновременно очень проста и очень сложна: личность воспитывается личностью, духовность производится духовностью. Других средств воспитания просто не существует. Восстановление в правах этой истины в психолого-педагогической науке имеет несколько принципиально важных следствий.

В плане психолого-педагогической метатеории оно ведет к замене моносубъектного экстерналистского подхода на полисубъектный (полилогический) подход в качестве новой методологической основы для выработки нового педагогического мышления и последующего создания общих и частных теорий обучения и воспитания, а также новой гуманистической методике и практики учебно-воспитательного процесса.

В плане психологической теории воспитания «среднего» уровня следует, по-видимому, говорить о необходимости качественной интеграции нескольких теоретико-экспериментальных традиций, долгое время автономно развивавшихся в советской психологической науке в трудах крупных советских психологов А. А. Бодалева, А.М.Матюшкина, А.В.Петровского, Б.М.Теплова и их учеников, сотрудников и последователей. В рамках этих исследовательских направлений сформулированы принципы построения и организации такого педагогического взаимодействия взрослого и ребенка, учителя и учащегося, которое обеспечивает не просто передачу определенного содержания (в виде знаний, умений, на-

выков, привычек, способов действий и т.п.) от взрослого к ребенку, от учителя к учащимся, но их совместный личностный рост, совместное личностное развитие.

В плане психолого-педагогической практики идея воспитания личности личностью ведет, с одной стороны, к перестройке на равноправных (демократических) началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой, к возникновению нового типа научно-практического комплексного исследования, проводящегося группой ученых и практиков в интересах практиков, а с другой стороны, к общей гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе, в педвузе и институте усовершенствования учителей, т. е. в системе личностно-профессиональной подготовки, деятельности и переподготовки учителей, и в целом — к общей гуманизации сферы духовного производства, к реализации на практике педагогики сотрудничества и психологии воспитания воспитателей [121, 133, 143].

Психологические принципы организации педагогического взаимодействия

Рассмотрим более подробно систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия. Эта система включает четыре принципа, ведущим среди которых является **принцип диалогизации** педагогического взаимодействия. Монологизированное педагогическое взаимодействие — взаимодействие неравноправное и на уровне обмена информацией, и на уровне ролевого социального взаимодействия, и на уровне межличностного взаимодействия учителя и ученика. На всех трех уровнях взаимодействия доминирует взрослый (учитель). Он является источником информации, задает вопросы, контролирует и оценивает ответы, он авторитетен *a priori*, он «большая» личность, личностный эталон для ученика. Эта исходная суперпозиция взрослого в монологизированном педагогическом взаимодействии требует от него лишь частичного понимания, лишь частичного принятия личности ребенка, принятия только той ее части, которая одобряется взрослым, соответствует его педагогическому идеалу. Все остальное в личности ребенка категорически отвергается, не принимается, оценивается отрицательно. Диалогизация педагогического взаимодействия связана прежде всего с преобразованием суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребенка в личности равноправные позиции, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей.

Второй психологический принцип организации личностного педагогического взаимодействия — **принцип проблематизации**. Де-проблематизированное педагогическое взаимодействие построено-

но по репродуктивному образцу: взрослый передает некоторое содержание ребенку, ребенок усваивает это содержание, оно как бы переливается из одного сосуда в другой. Все учебные и воспитательные задачи ставятся и контролируются взрослым. Роль ребенка сводится к усвоению предлагаемого ему материала и решению сформулированных для него познавательных задач, к достижению поставленных перед ним воспитательных целей. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии взрослый выступает как требующий, ребенок — как исполняющий требования, учитель — как урокодатель, учащийся — как урокоисполнитель. Проблематизация педагогического взаимодействия ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподает, но актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Третий психологический принцип организации подлинного педагогического взаимодействия — *принцип персонификации*. Деперсонифицированное педагогическое взаимодействие — это ролевое взаимодействие. Взрослый тождествен роли воспитателя, учителя, а ребенок — роли воспитуемого, учащегося. Все, что выходит за рамки этих ролей, все, что не соответствует этим ролям, изгоняется из педагогического взаимодействия, скрывается за масками, или фасадами, ролей. Взаимодействуют не люди, не личности, а роли. Поведение участников взаимодействия жестко детерминировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Все, что думают и переживают учителя и учащиеся во внутреннем плане, подвергается как бы строгой цензуре, и во внешнем плане, в поведении отражается лишь то, что согласуется с требованиями соответствующих ролей. Например, учительница не может играть в классы, плакать от обиды, возмущаться решением администрации, так же как и ученик не может открыто выражать сомнение в компетентности учителя, оценивать его, не соглашаться с его решениями и т.д. Только ролевое взаимодействие считается возможным, только ролевое видение и ролевая атрибуция культивируются. Персонификация педагогического взаимодействия требует прежде всего отказа от ролевых масок и фасадов, адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

И наконец, четвертый психологический принцип — *принцип индивидуализации* педагогического взаимодействия. Деиндивидуализированное педагогическое взаимодействие — взаимодействие

фронтальное, не ориентированное на индивидуальность учащегося, на специфичность его интересов и способностей; оно построено с опорой на так называемые социальные относительные нормы оценивания, когда то или иное достижение учащегося сравнивается не с его же прошлым достижением, а с достижениями других учащихся. Такое взаимодействие равнодушно к «посторонним», внешкольным интересам и достижениям учащихся, к их самостоятельному творчеству, в чем бы это творчество ни проявлялось: в коллекционировании спичечных этикеток, атлетической гимнастике, разведении аквариумных рыбок или чтении специальной научной литературы.

Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление и культивирование в каждом учащемся индивидуально специфичных элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического (т.е. диалогического, творческого, личностного и уникального) педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из этих принципов невозможна без реализации остальных. Вместе с тем следует подчеркнуть, что практическая реализация указанных принципов не означает возврата к «парной педагогике», поскольку может быть обеспечена при использовании разнообразных форм школьной и внешкольной групповой (кооперативной) работы учащихся (см., например, [169]).

Сами по себе эти принципы не представляют собой что-то совершенно новое для отечественной психолого-педагогической теории и передовой педагогической практики. Однако мы имеем смелость утверждать, что в таком их понимании они являются принципиально новыми для массовой психолого-педагогической практики школьного образования, поскольку вступают в очевидное противоречие с господствующими в ней стереотипами моно-субъектного экстерналистского подхода.

Результаты психологических исследований [59] свидетельствуют, что лишь весьма незначительная часть учителей (около 10 %) обладают достаточным уровнем развития таких профессионально важных качеств, как пристальное и постоянное внимание к другому человеку, глубокое его понимание, уважение к нему, искренность в выражении своих чувств и переживаний в межлично-

стном общении. Однако, по данным психологов, именно эти характеристики межличностного общения во многом определяют способность учителя осуществлять личностное педагогическое взаимодействие с учащимися и в конечном счете его эффективность и как учителя, и как воспитателя. К сожалению, подавляющее большинство учителей (добавим, и родителей) не склонны вникать во внутренний мир детей, в контекст их проблем и переживаний, не склонны доверять детям. Слепота и глухота взрослого к личности ребенка, недоверие к нему являются причиной постоянного стремления взрослых контролировать детей, их навязчивого желания идентифицироваться с авторитарными ролями, что приводит к чрезмерной строгости и властности в преподавании и воспитании, к стремлению взрослых любой ценой утвердить свою доминирующую позицию в глазах детей.

В силу новизны, нетрадиционности, альтернативности принципов диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации стереотипам моносубъектного экстерналистского подхода практическая реализация данных принципов сталкивается со значительными трудностями.

Во-первых, это трудности, связанные с преодолением укоренившихся в сознании и поведении учителей стереотипов моносубъектной педагогики. Каждому человеку, причастному к образовательной практике, сравнительно легко согласиться с этими принципами, признать их разумность и справедливость, однако очень трудно превратить их во внутренние императивы повседневного поведения, взаимодействия с детьми. Инерция привычки, страх перед новым, риск утраты авторитета, социальной позиции, риск обнаружения собственной некомпетентности или личностной несостоятельности — очень мощные психологические барьеры на пути гуманизации учебно-воспитательного процесса, и их не следует недооценивать. Во-вторых, необходимо указать на трудности, связанные с пока еще очень слабой методической разработанностью и обеспеченностью внедрения этих принципов.

Таким образом, чтобы внедрить новую полисубъектную (полилогическую) идеологию обучения и воспитания, следует оказывать систематическую практическую психологическую помощь учителям в коренной перестройке и преодолении стереотипов «старого» педагогического мышления и поведения, а также разработать конкретное методическое обеспечение сформулированных выше четырех принципов организации педагогического взаимодействия в целях общей гуманизации учебно-воспитательного процесса. Образно говоря, «лаборатория гуманизма» (как называл учебно-воспитательный процесс В.А.Сухомлинский) должна быть не просто спроектирована, но реально создана в каждой школе и оснащена всем необходимым.

Психологизация содержания и методов психолого-педагогической подготовки учителей

Важное направление совершенствования психолого-педагогической подготовки учителей связано с существенным пересмотром ставших традиционными представлений о цели, о конечном результате этого совершенствования, о педагогическом мастерстве как результате теоретического и практического педагогического образования (точнее, обучения), призванного оснастить учителя арсеналом средств (знаний, умений и навыков) педагогического обучающего и воспитывающего воздействия на учащихся. При традиционной ориентации психолого-педагогической подготовки учителей на совершенствование педагогического образования основное внимание уделялось психолого-педагогической разработке проблем, связанных с ответом на вопросы, *чему и как* учить студентов педвузов и учителей, повышающих свою квалификацию, чтобы поднять уровень их профессионального мастерства. В настоящее время становится все более очевидным, что главные проблемы лежат в несколько иной плоскости и связаны с ответом на вопрос, *кто и как* использует предоставляемый педагогическим образованием арсенал средств педагогического воздействия.

Так, в центре внимания психологов и педагогов оказывается уже не вопрос о содержании и структуре психолого-педагогических знаний в системе педагогического образования, а вопрос об использовании этих знаний в педагогической практике студентов педвузов и в практической профессионально-педагогической деятельности учителей (Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская и др.).

Совершенствование психолого-педагогической подготовки учителей требует не только выявления и разработки новых подходов к определению целей и содержания педагогического образования, но и существенной реформы методов и технологий, используемых во всей системе образования. «Решение этой задачи предполагает, в частности, теоретическое обоснование и разработку активных методов обучения на основе данных современных наук о человеке. Активное социально-психологическое обучение как научно-практическое направление выступает важным связующим звеном между теоретическими положениями социальной и педагогической психологии... и практикой учебно-воспитательной работы» [88, с. 154].

В настоящее время различные методы активного социально-психологического обучения (дискуссионные, игровые, методы тренинга сензитивности, видеотренинга, группы встреч, бабинтовские группы повышения профессиональной компетентности, тренинг с использованием элементов системы К. С. Стани-

славского и т.д. и т.п.) все шире внедряются в систему подготовки и переподготовки учителей (В.Ф. Моргун, Т.С.Яценко и др.), что имеет целью совершенствование их психолого-педагогической подготовки, навыков общения с людьми, психологической культуры в целом.

Иначе говоря, в области методов педагогического образования происходит та же перестройка, что и в области содержания образования: от традиционного безличного информационного подхода с акцентом на обучение учителя системе знаний, умений и навыков осуществляется переход к личностно-ориентированному подходу с акцентом на воспитание учителя как субъекта применения и использования тех или иных знаний, умений и навыков, входящих в структуру педагогического образования. Подобно тому, как обучение учителей психолого-педагогическим знаниям не должно сводиться к их формальному заучиванию, так и социально-психологическое обучение учителей не должно превращаться в формализованную отработку, дрессуру тех или иных приемов, умений и навыков общения, затрагивающую лишь поведенческий компонент в единой структуре общения, включающей, как известно, три компонента: действия, мысли и чувства людей.

Отказ от пассивных, информационных, монологических форм подготовки учителей, переход к активным, проблемным и диалогическим методам освоения педагогического опыта позволят решить ряд острейших проблем, стоящих в настоящее время перед системой подготовки и переподготовки педагогических кадров. Здесь прежде всего следует указать на необходимость повышения, во-первых, практической направленности педагогического образования, во-вторых, социально-психологической компетентности учителей, что будет способствовать преодолению конфликтов и затруднений в общении с коллегами, учащимися и родителями, в-третьих, эффективности использования учителем в процессе обучения и воспитания не только своих профессиональных знаний, но и целостного личностного потенциала, в-четвертых, роли процессов познания учащихся и процессов самопознания (самоисследования) в профессиональной деятельности учителя.

Итак, совершенствование психолого-педагогической подготовки и переподготовки учителей должно осуществляться по следующим взаимосвязанным направлениям:

1) психологизация содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной теоретической и экспериментальной отечественной и мировой психологической науки, отказ от стереотипов моносубъектной педагогики;

2) психологизация методов педагогического образования, переход от пассивных информационных форм обучения и воспита-

ния к активным, включенным, проблемным, диалогическим способам освоения педагогического опыта;

3) психологизация цели педагогического образования, отказ от представлений о педагогическом мастерстве как о совокупности безличностных профессиональных знаний, умений и навыков, передаваемых в процессе обучения и в значительной степени предельемых стажем педагогической деятельности как мерой педагогического опыта, рассмотрение педагогического мастерства как результата личностного роста учителя в своей профессии, как результата совершенствования его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой личностной позиции учителя (см. далее) в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса.

Эти направления совершенствования подготовки и переподготовки учителей связаны с существенным повышением роли психологического компонента в структуре педагогического образования.

Одним из психологических средств реализации гуманистического подхода в образовании являются все более экстенсивно разрабатываемые и используемые в настоящее время методы группового тренинга. В психолого-педагогических исследованиях наметился отчетливый переход от применения традиционных прямых средств и способов повышения творческого потенциала учителей (главным образом путем совершенствования содержания обучения в ходе профессиональной и постпрофессиональной подготовки) к использованию различных социально-психологических, психотехнических и даже психотерапевтических процедур, которые обладают косвенными позитивными генерализованными эффектами, создающими условия для личностного роста учителей.

Теоретические и практические ориентиры для подобных программ существуют и в отечественной, и в зарубежной психологии (см. работы Ф. Е. Василюка, Ю. Б. Гиппенрейтер, Л. А. Петровской, С. Спиваковской, А. У. Хараша, Р. Бернса, Т. Гордона, К. Родерса, К. Рудестама и др.). Данные программы, связанные с использованием нетрадиционных (психотехнических в широком смысле слова) процедур, адресованных студентам педвузов и работающим учителям, разрабатываются в различных направлениях: это и создание так называемой педагогической техники, и овладение основами актерского мастерства, и целенаправленное развитие отдельных коммуникативных способностей и навыков (эмпатии, сензитивности, диалогичное™ и т.д.), и активизация Мотивационных ресурсов учителей. И наконец, следует сказать о Построении комплексных процедур, своего рода комплексных психологических практик, целенаправленно стимулирующих креативность и самовыражение учителей с помощью специальных тре-

нинговых систем, включающих в себя элементы недирективной экспрессивной и арт-терапии, а также программы повышения профессиональной коммуникативной эффективности.

Группы встреч, как особый вид групповой психологической работы, фокусируются не на групповом процессе или на процессе развития навыков межличностных взаимодействий, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. В них создается и развивается атмосфера доверия, которая способствует свободе выражения членами группы лично значимых мыслей и чувств. Как правило, отсутствуют запланированные процедуры и упражнения для того, чтобы преодолеть сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы. Полноценное самораскрытие во взаимоотношениях членов группы возможно только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет основные этапы группового процесса: знакомство участников группы; первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому; выражение негативных переживаний; выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь»; проявления самопринятия; основная встреча (см. далее).

Опыт такого специально организованного внеролевого общения ведет к разрушению коммуникативных профессиональных стереотипов учителей и, следовательно, к более непредвзятому и непосредственному восприятию, более глубокому и неискаженному пониманию ими самих себя. Перенос учителем навыков и ценностей внеролевого общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневной профессиональной деятельности является одним из внутренних психологических ресурсов труда учителей, условием активизации их *психологической культуры*, педагогические эффекты которой проявляются прежде всего в обращении учителей к новым сторонам личности учащихся, к новым методам обучения и воспитания, к новым средствам самовыражения и рефлексии.

В качестве типичных эффектов практики групп встреч для учителей можно указать следующие: появляется тенденция уделять своим отношениям с учащимися столько же внимания, сколько содержательному материалу курса; возникает стремление принимать новаторские, творческие идеи учащихся, а не реагировать на них как на угрозу; более вероятным оказывается решение межличностных разногласий и проблем вместе с учащимися, а не в традиционной дисциплинарной манере; изменения общения наблюдаются также в сфере отношений учителей с близкими людьми: супругами, родителями, детьми, друзьями.

В практической групповой работе со школьными психологами и учителями [137] операционализируются основные понятия и техники человекоцентрированного подхода применительно к педа-

готической практике, каждодневной работе учителя в школе. Основной постулат, на котором базируется такой тренинг, состоит в том, что само качество учебного процесса определяется качеством межличностного общения учителя и учащегося, которое в свою очередь зависит от *внутриличностных* отношений учителя, т. е. от его отношений к самому себе. Главная задача тренинга — научить учителя правильно (с психологической точки зрения) общаться самим собой и с учащимися. Подобная оптимизация педагогического общения решает многие психологические проблемы, характерные как для учащихся, так и для учителей и затрудняющие, а подчас и блокирующие процесс учения. Тренинг состоит из нескольких разделов, каждый из которых посвящен решению специфических проблем, с которыми сталкивается учитель в своей работе: проблем аутентичного самопредъявления, проблем эффективного общения с учащимися, проблем, связанных с оптимальными стратегиями решения конфликтов и коллизий ценностей, и т. д. Ключевой психологический механизм решения этих проблем — механизм их принятия, адекватного осознания и выражения. Цель тренинга состоит в том, чтобы показать учителям возможные ошибки в общении, возникающие при нечетком различении проблем разных типов, психологическую неэффективность решения этих проблем с помощью «языка непринятия» (угроз, советов, поощрений и т. д.). Важный элемент тренинга — обучение учителей «языку принятия», разновидностями которого являются так называемое активное эмпатическое слушание и построение собственной речи в форме конгруэнтных Я-высказываний (безоценочных высказываний от первого лица единственного числа). Данный тренинг приближает педагогическое общение к общению терапевтическому, способствует личностному росту учителя, гармонизируя систему его внутриличностных отношений [27, 51, 168].

5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕНТРАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Педагогическая реальность

В многочисленных психологических исследованиях показано, что профессиональная деятельность учителя не изолирована от всей совокупности межличностных связей и взаимоотношений учителя в школе. Иначе говоря, профессиональную педагогическую деятельность учителя как действительное единство его личности, труда и общения следует рассматривать в качестве органической Части некоторого целого — педагогической реальности.

Под *педагогической реальностью* будем понимать совокупность всех деятельно-коммуникативных взаимодействий и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Структурный аспект педагогической реальности — педагогическая система: учащиеся, учитель, администрация школы, коллеги учителя, средства обучения и воспитания, родители учащихся, а также все взаимосвязи между ними. Временной аспект педагогической реальности — *педагогическая ситуация*, под которой мы будем подразумевать конкретное, качественно своеобразное и относительно устойчивое во времени состояние педагогической реальности.

Личность как субъект межличностных отношений является носителем разнообразных деятельностных, коммуникативных, творческих и других психологических особенностей, при этом системообразующими и конституирующими характеристиками личности являются ее мотивационно-смысловые параметры [111], или, иначе говоря, ее интересы в широком смысле слова. Поэтому любое межличностное взаимодействие, в том числе и в педагогической реальности, следует рассматривать прежде всего как сосуществование таких личностных интересов, как динамическое взаимодействие их эмоциональных, волевых, когнитивных, коммуникативных и прочих воплощений.

Межличностные взаимодействия в педагогической реальности, образующие определяющий психологический контекст для всех процессов обучения и воспитания, представляют собой динамическое сосуществование интересов взаимодействующих личностей.

Учитель, являющийся лишь одним из субъектов педагогической реальности, выполняет свою профессиональную деятельность в поле взаимодействующих личностных интересов. Педагогическая реальность, понимаемая таким образом (т.е. как полисубъектная, полимотивированная и целостная), всегда объективно задана учителю.

Психологические центрации

Сосуществование в педагогической реальности множества личностных реально действующих интересов неизбежно выражается в их естественной конкуренции, в результате которой для каждого участника учебно-воспитательного процесса устанавливаются иерархии этих интересов по параметру подчинение — доминирование. Иерархию интересов каждого участника конкретной педагогической ситуации будем называть его психологической *ситуативной центрацией*, иерархию интересов каждого субъекта педагогической реальности в целом — психологической *личностной*

центрацией. Ситуативная и личностная центрации соотносятся друг с другом, подобно всем прочим актуальным и потенциальным (латентным) психологическим образованиям: мотивам, установкам, склонностям, способностям и т.д., причем ситуативная центрация выступает как «данная в генезисе» личностная центрация, как «строительный материал» личностной центрации [35, с. 249].

Учитель и учащиеся, администрация школы и родители учащихся, коллеги учителя определяют и формируют педагогическую реальность (педагогические ситуации) прежде всего своими психологическими ситуативными и личностными центрациями.

В отечественной науке понятие центрации восходит к идеям диалога М. М. Бахтина [72] и доминанты на собеседнике А. А. Ухтомского [165]. Эти понятия характеризуют особый тип общения — межличностное взаимодействие личностно-равноправных «собеседников», т.е. полноправность (но, конечно, не фактическое равенство) их личностей с точки зрения универсальной, родовой сущности каждого человека. Диалог и доминанта на собеседнике представляют собой особый тип центрации, предполагающий взаимное «подтверждение» собеседников, их взаимную центрацию на мыслях и интересах друг друга.

В зарубежной психологии понятие «центрация» имеет несколько отчетливых терминологически смысловых источников.

В гештальтпсихологии [203] центрация рассматривалась как перцептивный феномен переоценки тех элементов воспринимаемого окружения, на которых фиксируется взгляд испытуемого (например, феномен центрации при восприятии фигуры и фона).

В генетической психологии [229] термин «центрация» используется более широко — для обозначения фиксации когнитивных процессов (восприятие, внимание, мышление) и соответствующих перцептивных и интеллектуальных действий на тех или иных объектах и позициях (эгоцентризм, децентрация, стереотип и т.п.), в результате которой происходит комплексная субъективная трансформация когнитивного поля — расширение центральной зоны и сжатие периферийной. Когнитивное развитие индивида рассматривается как последовательная децентрация когнитивных процессов и преодоление когнитивного эгоцентризма ребенка, как закономерная смена различных центрации.

В социальной психологии [179] центрация рассматривается как феномен межличностного восприятия, которому свойственно субъективное выделение лишь некоторых особенностей воспринимаемой личности в качестве центральных системообразующих; при этом другие характеристики и качества воспринимаемого субъекта выступают как менее значимые фоновые, группирующиеся вокруг центральных и как бы подтверждающие их.

В гуманистической психологии [59] всесторонне разрабатывается применительно к практике обучения и воспитания «центрированный на учащихся», или гуманистический, подход. Сама центрация понимается здесь как особым образом построенное целостное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как важнейшая предпосылка, и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) опыта в целом.

Мы рассматриваем психологическую личностную центрацию учителя как интегральную и системообразующую характеристику его профессионального труда (его личности, деятельности и общения), определяющую все его стороны, компоненты и параметры. Именно личностная центрация учителя намечает сферу мотиве-, смысло- и целеобразования в его деятельности, задает пространство наиболее интенсивного диалогического общения (сотрудничества), определяет направление и зону личностного развития и творчества. Субъективно центрация воспринимается учителем как область наиболее интенсивной и продуктивной внутренней работы, ощущений неопределенности и риска, переживаний ответственности за совершаемое, принадлежности совершаемого только самому себе, или, другими словами, как зона личностных выборов и поступков.

Отметим, что в традиционных педагогических и психологических исследованиях профессиональной деятельности учителя центрации как психологические характеристики педагогической реальности отражаются и фиксируются исследователями в таких внешне не связанных друг с другом феноменах, как особенности понимания учителем учащихся, стиль педагогического общения, тип эмоционального реагирования учителя на различные педагогические ситуации, характер целеобразования учителя, выраженность у него чувства такта, вид его профессиональной направленности, особенности референтных отношений учителя и т. д.

Типология психологических центрации

Объективно в любой центрации учителя так или иначе представлены интересы всех участников педагогической ситуации (и реальности). Однако определяющее, смыслообразующее значение каждый раз имеет лишь интерес, доминирующий в его ситуативной (личностной) центрации. В зависимости от характера или содержания этого ведущего интереса можно наметить семь основных центрации учителя в педагогической ситуации (и педагогической реальности в целом):

1) на интересах (потребностях) своего эго, или *эгоистическая центрация*;

2) на интересах (инструкциях) администрации школы, или *бюрократическая центрация*;

3) на интересах (мнениях) своих коллег, или *конформная центрация*;

4) на интересах (запросах) родителей учащихся, или *авторитетная центрация*;

5) на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания, или *познавательная центрация*;

6) на интересах (потребностях) учащихся, или *альтруистическая центрация*;

7) на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администраторов, коллег, родителей, учащихся), или *гуманистическая центрация*.

В этом перечне первые шесть — личностные, или персональные, и только гуманистическая центрация представляет собой трансперсональную центрацию, или центрацию человека на сущностных проявлениях людей.

Центрация учителя — это не просто его направленность, но и озабоченность теми или иными участниками учебно-воспитательного процесса, своеобразная избирательная психологическая обращенность, повернутость учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

Познавательная центрация на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания только на первый взгляд представляется выпадающей из перечня собственно субъектных центраций учителя. Однако, как известно, любое предметное содержание может обладать мотивирующим действием [110, 111], характером требований [205]. Очень часто средства обучения и воспитания (например, содержание учебного предмета) в процессе профессиональной подготовки и деятельности учителей выдвигаются на первый план, «заслоняют» учащихся, становятся самоцелью. Как неоднократно отмечалось в педагогической литературе, педвузы продолжают готовить в лучшем случае специалистов-предметников, а не учителей-воспитателей, поэтому в школах нередко приходится наблюдать, что не учебный предмет служит развитию учащихся, а, наоборот, учащиеся обслуживают требования того или иного учебного предмета, той или иной учебной программы.

Следует специально подчеркнуть, что в современной педагогической психологии систематически проработана лишь одна из семи зафиксированных нами психологических центраций учителя, а именно гуманистическая центрация. В теоретических и практических разработках в области обучения и воспитания К.Роджерса [59] и других психологов гуманистического направления

(Ф.Робак, Р.Тауша, Д.Эспи и др.) всесторонне исследованы особенности деятельности, личности, общения и творчества носителя такой центрации — так называемого учителя-фасилитатора, а также пути и методы его профессиональной подготовки. К сожалению, альтернативный учитель и альтернативная школа в концепции К.Роджерса образуют оппозицию всей традиционной системе обучения и воспитания и в этом смысле выступают как ее отрицание, а не развитие. На наш взгляд, так происходит потому, что традиционный учитель и традиционная школа гуманистическими психологами рассматриваются недостаточно дифференцированно, несколько абстрактно, как представляющие лишь прямую противоположность, другой полюс по отношению к гуманистическому обучению.

Однако в педагогической реальности существуют весьма разнообразные и вполне равноправные с точки зрения их онтологического статуса психологические центрации учителя. Неучет этого качественного разнообразия затрудняет процесс гуманизации традиционной системы обучения и воспитания, снижает эффективность и проникающую силу методов, приемов и техник, используемых психологами в исследовательской и практической работе. Успешность преобразования педагогической реальности на основе гуманизации учебно-воспитательного процесса зависит не только от степени психолого-педагогической разработанности самого этого норматива, а также принципов, путей и средств его практической реализации, но и от каждый раз адекватного соотношения цели с педагогической реальностью, представленной многообразными психологическими центрациями всех участников учебно-воспитательного процесса.

* * *

Итак, поскольку все типы центрации, за исключением гуманистической центрации учителя, являются, по нашему мнению, главными психологическими условиями моносубъектной, авторитарной, безличной педагогики, основная задача психологической помощи учителям видится нам в перестройке этих центрации, в децентрации учителей со всех и всяческих «интересов», не совпадающих с сущностными «интересами» всех участников учебно-воспитательного процесса. Основной путь такой децентрации для психолога заключается в операционализации четырех психологических принципов гуманизации (диалогизации, персонификации, проблематизации и индивидуализации) педагогического взаимодействия, а для учителя — в постепенном методическом овладении этими принципами, в овладении практиками полисубъектного образования (обучения и воспитания).

Следует подчеркнуть, что децентрация учителей не может проводиться как лишь их переучивание, поскольку она непосредственно затрагивает их личность (персону и тень, мотивацию и систему убеждений, ^-концепцию и стиль общения, личностные установки и способы мышления и т.д.) и, следовательно, неизбежно сталкивается с разнообразными психологическими защитами. Поэтому в зависимости от степени децентрирующих психологических перестроек эта работа должна рассматриваться как психогигиеническая, психокоррекционная или даже психотерапевтическая. Основное средство такой работы — получающие все большее развитие в отечественной социальной и педагогической психологии разнообразные методы социально-психологического тренинга. Таким образом, децентрация учителей может осуществляться лишь в постоянном контакте учителей со специалистами-психологами, т.е. она в принципе невозможна как массовая практика, пока не будет создана разветвленная и реально действующая школьная психологическая служба.

6. ГУМАНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ - ГУМАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

О гуманизации образования

Гуманизация школы... Совсем недавно это словосочетание практически никто не употреблял, а сегодня оно уже стало расхожим. О гуманизации пишут все: академики и воспитательницы групп продленного дня, министры и учителя, писатели и политики. Это вполне понятно: социальные процессы всегда выполняли организующую и направляющую функции в нашем обществе. Вместе с тем включение в лексикон нового понятия всегда сопряжено с определенными издержками, в числе которых — размывание содержания и превращение в подчас бездумно используемое клише.

В наиболее обобщенном виде *гуманизацию образования* можно определить, следуя Э.Д.Днепрову, как преодоление основного порока старой школы — ее обезличенности, поворот школы к ребенку, уважение его личности, достоинства, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов. Это — создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и дарований ребенка, для его самоопределения. Это — преодоление прежней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жиз-

ни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Гуманизация — ключевой момент нового педагогического мышления. Она требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Она радикально меняет саму суть и характер этого процесса, ставя в центр его ребенка. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ученика. Мера этого развития выступает как мера качества работы учителя, школы, всей системы образования [13, с. 73].

Анализ публикаций последнего времени показывает, что в психолого-педагогическом контексте термин «гуманизация» используется в двух значениях.

Во-первых, под гуманизацией многие авторы понимают *гуманитаризацию содержания образования*. В данном случае аспектами гуманитаризации оказываются увеличение в учебных программах удельного веса гуманитарных дисциплин при изменении самого типа этих дисциплин с целью развития гуманитарного мышления учащихся и гуманитарного сознания учителей, создание нового поколения учебников и учебных пособий, в том числе и для предметов негуманитарного, естественно-научного цикла, дифференциация и индивидуализация содержания в соответствии с психологическими особенностями учащихся, диалогизация учебного содержания, преподавание этого содержания в форме разного рода учебных диалогов и т.д. и т.п. Иначе говоря, под гуманизацией понимают приближение к человеку, очеловечивание учебного материала, средств его преподавания и усвоения.

Во-вторых, термин «гуманизация» используется также для обозначения *либерализации и демократизации стиля педагогического общения*, когда на смену авторитарно-командным отношениям между педагогом и учащимися приходят более мягкие (равноправные, демократические, человеческие) отношения, когда педагогический арсенал вместо окрика, команды, наказания и т.п. наполняют более гуманные формы педагогического взаимодействия: совет, просьба, поощрение и т.п., когда традиционный фронтальный способ организации занятий замещается различными формами группового обучения и т.п.

Этими двумя значениями, как правило, и исчерпывается значение понятия «гуманизация школы, образования».

Мы ни в коей мере не отрицаем важность, полезность и значимость (особенно для нашей системы образования) гуманизации, понимаемой таким образом. И тем не менее мы глубоко убеждены, что действительная гуманизация школы не может быть сведена лишь к изменениям содержания образования и стиля педагогического общения. Школа, как и любое другое учебно-воспитательное заведение — от яслей до университета, — это не только и не столько знания и отношения между людьми, сколько сами люди-

Как справедливо отмечает Э. Д. Днепров, «...самые трудные изменения — это изменения в сознании людей. Общество нельзя остановить, поставить в док или на прикол, как корабль, для проведения капитального ремонта. Его надо «ремонтировать» на ходу, и даже — в штормовую погоду. Надо менять одновременно и всю его конструкцию, и оснастку, и двигатели, и топливо, и рулевое устройство. При этом, что самое главное, самое трудное, надо лечить его команду, которая больна старой ментальностью, — от юнги до капитана. И так же, на ходу, надо перестраивать систему образования, которая больна той же болезнью и которая требует такого же всеобъемлющего ремонта. Но перестраивать — с опережением, если образование хочет быть полезным обществу» [13, с. 63].

Подлинный, наиболее глубокий и точный смысл гуманизации образования — это *конструктивное самоизменение людей, очеловечивание и гармонизация личности* каждого педагога и каждого учащегося, включенных в образовательный процесс.

Гуманизация личности, становление Человека в человеке — вот то непеременимое условие, без которого любые педагогические изыски и инновации в сфере содержания и общения будут лишь своеобразной маскировкой, камуфляжем старого педагогического мышления, тоталитарного образования.

Кто-то может сказать: «Неужели недостаточно, чтобы учитель освоил новое содержание, новые формы учебной работы? Почему психологи пытаются узнать, что на самом деле думает и чувствует учитель, каковы на самом деле его убеждения и ценности?» Однако согласитесь, не психологи же предложили гуманизировать образование. Более того, именно психологи лучше кого бы то ни было понимают, что, кроме самого учителя, вряд ли кто-то может сейчас «проинспектировать» и «гуманизировать» его душу. Психолог может лишь помочь в этом учителю. Но важно, чтобы каждый учитель честно спросил себя: если школа не театр, но жизнь и учащихся вряд ли введешь в заблуждение, разучив и отрепетировав роль учителя-гуманиста, то кому же нужна тогда гуманизация школы, которая не затрагивает личности учителя?

Что же предполагает и означает гуманизация как гармонизация личности учителя?

Гармонизация личности учителя как приобщение к психологической культуре

Прежде всего гармонизация личности учителя предполагает становление особой *психологической культуры*, но не той «психологической культуры», которая складывалась из разрозненных психологических знаний, почерпнутых из учебной и научно-по-

пулярной литературы и зачастую отягощенных педагогическим морализированием. Подлинная психологическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся. Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (т. е. неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках. Гармонизация личности — это повышение степени ее аутентичности, согласованности со своей сущностью.

Рассмотрим первый из компонентов психологической культуры — *убеждения учителя*. В полном соответствии с господствующим сейчас в общественном сознании технократическим мышлением принято считать: учитель учит тому и только тому, что он знает и умеет, следовательно, учитель тем лучше, чем больше объем имеющихся у него знаний, умений и навыков. Этот очевидный на первый взгляд вывод тем не менее совершенно ошибочен, иначе лучшими учителями следовало бы считать энциклопедии, компьютерные банки данных, разного рода самоучители и руководства. Что же кроме знаний, умений и навыков необходимо иметь человеку, чтобы быть учителем?

Может показаться, что на этот вопрос легко ответить, назвав доброту, требовательность, такт, организованность и еще множество других профессионально значимых качеств. Однако все эти качества личности учителя сами по себе еще ничего не определяют: добрые, требовательные, тактичные, организованные люди могут быть очень разными учителями. Личность учителя (впрочем, как и личность любого другого человека) определяется не объемом его знаний, умений и навыков и не теми или иными отдельными качествами личности, но тем, что можно назвать ее убеждениями (отношениями, установками, мотивами и т.п.).

Каждый из нас в своей жизни имел дело с несколькими десятками воспитателей, учителей, преподавателей. Наши отношения с ними складывались по-разному. Кого-то из них мы будем помнить всегда, кого-то уже забыли. Проведем небольшой мысленный эксперимент: попытаемся оценить этих таких разных людей по степени их влияния на нашу жизнь, т. е. не по тому, чему они нас когда-то научили (тем более что очень многое мы уже просто не помним), а по тому, в какой степени они изменили нас в лучшую сторону. Если мы мысленно выстроим всех наших учителей в такой воображаемый ряд, то, к своему немалому удивлению, увидим, что на первых местах в этой иерархии оказались отнюдь не самые информированные или умелые, не самые добрые или требовательные. Что же отличает настоящих учителей от всех прочих?

С большой долей уверенности можно ответить на этот вопрос одним словом — убеждения. Все эти люди были чем-то страстно увлечены (своим предметом, какой-то идеей), все они глубоко и по-настоящему верили во что-то (истину, красоту, добро, справедливость). Конечно, те или иные убеждения присущи всем людям, однако степень их выраженности и открытости для других может быть очень различной: одни стремятся не иметь своих убеждений и постоянно живут чужими, другие по разным причинам стараются скрыть свои подлинные убеждения от окружающих (а иногда и от самих себя). Как правило, дети обостренно чувствуют, легко распознают духовную пустоту, всякого рода недоверие и фальшь, начинают внутренне отходить, отгораживаться от таких людей. Естественно, что при этом их педагогическое влияние сходит на нет. И только те учителя, убеждения которых наиболее сильны и наиболее открыты учащимся, оказываются в числе настоящих учителей. Такие учителя не просто источники и передатчики информации, не просто хорошие люди, но своего рода катализаторы увлеченного учения, духовной жизни, личностного роста учащихся.

Итак, психологическая культура убеждений — качество, отличающее всякого настоящего учителя от просто инструктора, репетитора, урокодателя.

В душе каждого человека существует убеждение (каким бы слабым, задавленным, деформированным оно ни было) в свободе и самоценности каждой человеческой личности (в том числе и своей собственной). Культивирование этого убеждения, его укрепление как в самом себе, так и в учащихся — важнейшая задача, нравственный долг каждого учителя, внутренне согласного с тем, что конечной целью образования является не передача и накопление информации, но укрепление духовности как способности жить осмысленно и нравственно. Этой способности осмысленно интегрировать сведения о действительности (об окружающем мире и о самом себе) в соответствии с целями своей собственной жизни учитель не может непосредственно научить своих воспитанников, он не может сформировать у них такую способность. В лучшем случае он может лишь продемонстрировать, явить ее в своем собственном поведении, в своей жизни. Духовность не передается от учителя к учащимся с помощью той или иной (педагогической, психологической, компьютерной и т.д.) внешней технологии, предназначенной для передачи знаний, умений и навыков. Она воспринимается (или не воспринимается), осуществляется (или не осуществляется) ими на основе их собственной внутренней культуры. Важнейшая психологическая особенность подлинных убеждений состоит в том, что они не задаются и не формируются извне, но всегда выбираются (принимается или отвергаются) изнутри. Здесь учитель по-настоящему

свободен. Любым своим действием, любым словом и поступком учитель каждый раз (иногда осознанно, а чаще всего неосознанно) делает выбор между трансляцией информации и явлением духовности. Перед учителем всегда, на протяжении всей его жизни — две дороги, в конце одной — суперкомпьютер, в конце другой — Учитель. Куда идешь, учитель?

Второй важный компонент психологической культуры учителя — *культура переживаний*. Так сложилось, что школа занимается главным образом интеллектуальным развитием детей. Сейчас же все больше и больше говорят об интегральном обучении, об интегральном уроке, когда эмоции, переживания, чувства учащихся (и самого учителя) являются столь же значимыми, как и их мысли, суждения и умозаключения. Иначе говоря, гуманизация личности предполагает также культуру эмоциональной жизни, способность учителя ценить, правильно понимать, искренне принимать и адекватно выражать свои собственные переживания и переживания учащихся.

«Эмоции мешают» — знакомый стереотип. Профессиональная деятельность учителя без эмоций, переживаний, «рациональный урок» стали для нас привычным педагогическим штампом. И все же... В 710-й экспериментальной московской школе показывали свои уроки по природоведению, физике, литературе в IV, V, VII классах наши американские коллеги — психологи и педагоги из Ассоциации за гуманистическую психологию. Первый показательный урок проводил руководитель американской делегации профессор университета из Атланты Дж. Хассард. Естественно, что на первом уроке профессора охватило волнение: другая страна, незнакомые учащиеся, довольно большая аудитория профессионалов, необходимость вести урок через переводчика. Волнение перед уроком — ситуация, знакомая каждому учителю. Но уверенные в том, что эмоции мешают, мы скрываем, стараемся подавить свои переживания, избавиться от них. На уроке профессора Дж.Хассарда произошло для многих неожиданное: в самом начале урока профессор сделал несколько шагов от доски к классу, поближе к детям, и... искренне признался им в своем волнении. Атмосфера в классе сразу изменилась: спало общее напряжение, между учителем и учащимися установился незримый контакт. Урок состоялся.

Конечно, можно спросить, что в этом особенного? Но вспомните свои 10 лет в школе... Я, например, не смог припомнить ни одного подобного случая: открытость эмоций учителя на уроках остается большой редкостью.

Что дает психологическая культура переживаний? Прежде всего она значительно облегчает вступление учителя в подлинный равноправный диалог с ребенком. Большинство учащихся подсознательно убеждены в том, что предмет, который ведет учитель,

подавляющий в себе эмоции, безразличен и самому преподавателю; не владея культурой переживаний, он лишается возможности развить в своих учащихся личностное отношение к предмету, заменить формальное заучивание подлинным интересом. И, наконец, раскрепощение эмоциональной жизни обогащает самого учителя, делает полноценным его общение не только с учащимися, о и с коллегами, другими людьми. Таким образом, эмоции не мешают, но, напротив, помогают учителю эффективно работать и полноценно жить.

Иногда говорят, что учитель может позволить себе лишь положительные эмоции. Думаю, дело вовсе не в знаке эмоциональных переживаний, а в их подлинности. Культурные переживания — это прежде всего личностные переживания, а не реакция носителя социальной роли («Они даже не встают, когда учитель входит в класс!»), исполнителя требований администрации школы («Опять вы явились с маникюром!») или родителей. Это прежде всего проявление собственного внутреннего мира, а не мнений, настроений, требований других людей. Такие искренние переживания безоценочны, они как окна в собственный внутренний мир.

Психологическая культура переживаний необходима каждому учителю, преподавателю, и ее становление начинается с попытки анализа своего эмоционального опыта, с культивирования в себе умений внимательно слушать самого себя, точно выражать свои переживания, отличая при этом подлинные безоценочные эмоции от деструктивных эмоциональных оценок.

Господствующая и сегодня чрезмерная рационализация образовательного процесса, его эмоциональная обедненность — это еще одно проявление дегуманизации нашей школы. Гуманизация образования невозможна без интеграции в этот процесс эмоциональной составляющей изначально целостной духовной жизни человека.

Как подойти к этому сложному миру собственных эмоций? Как научиться их правильно выражать? С чего следует начинать?

В этой связи следует прислушаться к совету известного американского психолога и психотерапевта Н. Роджерс. В своей книге, посвященной экспрессивной человекоцентрированной терапии [62, р. 33 — 35], она рекомендует начать работу самоисследования с ведения своеобразного дневника — художественного журнала. Его основное отличие от обычного дневника состоит в том, что вместо слов в нем используются цвет, линия и форма, а вместо авторучки — фломастеры и цветные мелки. Посвящая каждый день всего 10 — 20 мин изображению своих настроений, чувств и переживаний, вы сможете лучше осознать и понять свой эмоциональный мир. Главное в этом занятии — не фиксировать внимание на качестве ваших «произведений»; здесь следует перенести основ-

ной акцент на сам процесс рисования, на выражение эмоциональных состояний.

Позвольте вашим чувствам как бы просочиться сквозь ваши руки и пальцы на лист бумаги. Рисуйте недоминирующей рукой (левой, если вы правша, и правой, если левша). Иногда рисуйте с закрытыми глазами. И совсем необязательно показывать ваши рисунки кому-либо, рисуйте для себя. Дайте себе полную свободу в самовыражении. Не контролируйте и не цензурируйте себя. Позвольте вашим эмоциям рассказать о себе с помощью художественных изобразительных средств.

Если вести художественный журнал регулярно, то он позволит дать выход самым разным переживаниям; понять и конструктивно преобразовать тяжелые переживания боли, гнева, страха, горя и т.п., возникающие время от времени в жизни каждого человека; более глубоко понять себя; пробудить скрытые творческие способности; стать более открытым для интуитивных и спонтанных аспектов своего Я; найти в жизни еще один источник удовольствия и радости.

Рефлексивный компонент психологической культуры — *представления учителя о самом себе*. Очень часто учитель воспринимает себя в школе крайне ограниченно — лишь как носителя своей социальной роли. Такое восприятие обедняет, расчеловечивает (дегуманизирует) личность учителя, ведь любая личность всегда неизмеримо шире и богаче любой роли. Например, учителю очень важно не только учить, но и учиться, т. е. позволять себе выходить за рамки какой-то одной своей роли. Гуманизация личности предполагает культуру самовосприятия и самопроявления в самых разных, подчас неожиданных (не только для окружающих, но и для самого учителя) качествах, чувствах, поступках. Все это также предполагает свежесть и непосредственность впечатлений, доверие к самому себе, готовность идти на оправданный риск, желание быть самим собой.

Каждый человек время от времени обращается к самому себе с вопросом: «Кто я?» Как правило, первый ответ подсказывает человеку его профессия: «Я — учитель (летчик, инженер и т.д.)» — Отвечая подобным образом, человек определяет самого себя в терминах своей профессиональной роли, которая в свою очередь задает подчас довольно жесткую систему более частных определений, представляющих собой ответы на вопрос: «Кто может называть себя учителем (летчиком, инженером и т.д.)?» И каждый человек, определяя себя через свою профессиональную принадлежность, неизбежно сталкивается с подобной эталонной моделью.

Какие качества входят в представление об идеальном учителе и к каким психологическим последствиям может приводить подобное самоопределение? Идеальный учитель — это человек, кото-

рый имеет значительный профессиональный опыт; в совершенстве знает свой предмет и методику его преподавания; постоянно находится в хорошей профессиональной форме, не допускает сбоев в своей работе; усиленно занимается самообразованием, отличается всесторонней эрудицией; одинаков и ровен в общении со всеми учащимися, лишен симпатий и антипатий; знает верный выход из любой педагогической ситуации и может преодолеть любую сложность как в обучении, так и в воспитании учащихся; умеет скрывать свои эмоции, подчинять их своей воле и т. п. (подробнее о мифе идеального учителя см. [51]).

Совершенно ясно, что практически ни один учитель не соответствует данным представлениям об идеальном учителе. Следовательно, все они находятся в положении неуспевающих, что с неизбежностью отрицательно сказывается на их самооценке (и Я-концепции в целом), профессиональной мотивации, эмоциональном самочувствии. Более того, самовосприятие и самопроявление учителя, опосредованные подобными представлениями, не только сильно сужают и искажают его образ Я и поведение, но и постепенно приводят к отказу человека от самого себя, к самонеприятию. Принимая в себе как профессионале только то, что соответствует социальной роли, и отвергая все остальное, учитель совершает психологическую ошибку, чреватую серьезными последствиями.

Одним из таких последствий является обеднение и уплощение самой роли учителя, ее превращение в своего рода маску, личину, за которой подчас невозможно разглядеть живого человека. Второе, не менее отрицательное последствие определяется хорошо известной в современной психологии зависимостью: чем труднее человеку принимать самого себя, тем труднее ему принимать других людей. Учитель, не способный принимать учащихся такими, какие они есть, отказывает им в праве быть самими собой, что создает в общении с ними непреодолимый психологический барьер. Таким образом, подлинная культура самовосприятия и самопроявления учителя заключается не столько в профессиональном, сколько в личностном самоопределении, в котором точкой отсчета является не стереотип идеального учителя, а актуализация собственных возможностей, развитие собственного творческого потенциала, становление индивидуальности. Это путь самопринятия, все более точного и адекватного самовосприятия, все более искреннего и многостороннего самопроявления учителя и в своей работе, и в своей жизни в Целом.

Какие конкретные советы можно дать в этой связи? Воспользуемся рекомендациями из книги (в нашем переводе) опытных американских психологов-практиков Роберта и Джин Байярд. И хотя их советы адресованы родителям, они в полной мере могут

быть использованы учителями, желающими поработать над своей педагогической рефлексией:

Проверьте, какие чувства вызывают у вас следующие предложения, когда вы произносите их вслух:

Я имею право побыть в одиночестве.

Я имею право на уважительное обращение.

Я имею право быть счастливым (счастливой).

Я имею право свободно распоряжаться своим временем.

Теперь спросите себя: "Кто несет ответственность за то, чтобы я обладал(а) этими правами?"

Прикиньте для себя также такую идею: "Я должен (должна) предоставить эти права моему внутреннему Я".

Вполне возможно, что эти идеи покажутся вам ошеломляющими, даже шокирующими...

Мы не советуем вам становиться эгоистами и тиранить окружающих. Мы лишь настоятельно просим, чтобы вы предоставили вашему внутреннему Я равные права с другими людьми и чтобы вы верили, что, делая так, не только не причините вреда окружающим, но в действительности будете им полезны. Об этом хорошо сказал Шекспир (Шекспир У. Трагедии. Сонеты. — М., 1968. — С. 142):

Всего превыше: верен будь себе.

Тогда, как утро следует за ночью,

Не будешь вероломным ты ни с кем.

Вы сможете дать другим что-либо только в том случае, если у вас будет что дать. Если вас будет окружать тысяча умирающих от жажды людей, а у вас лишь пустое ведро, то вы ничего не сможете сделать, пока не наполните его водой. Учиться быть преданным и заботливым по отношению к своему собственному внутреннему Я—это и означает наполнять водой свое ведро. Утвердившись в этом, вы гораздо лучше, чем раньше, сможете заботиться и о других людях. Так будет потому, что вы станете помогать окружающим только в том случае, если вы этого захотите, а вовсе не потому, что должны это делать...

Вы можете иметь очень сильное желание быть тем источником, который питает энергией других людей. Если это так, помните, что эта энергия может исходить из вас только при условии, если ее источник открыт и не заблокирован. Быть в хороших отношениях со своим внутренним Я, заботиться о нем и принимать его руководство — вот что открывает источник этой энергии...

Начнем работать над этим прямо сейчас. Первое, о чем мы вас попросим, состоит в том, чтобы научиться думать и говорить на языке вашего внутреннего Я, т.е. на языке положительных Я-высказываний.

Разного рода мысли постоянно поднимаются в вас, подобно тому, как вода бьет из источника. Они возникают как Я-мысли. Я хочу бунт... Я чувствую усталость...

Все это ваши реальные, ясные, определенные и конкретные обращения к самому (самой) себе. Они инициируются в полной надежде на то, что вы услышите их и соответствующим образом отреагируете, но до того, как это происходит, они очень часто наталкиваются на препятствие. Это препятствие состоит из ряда представлений, способных вызывать в вас чувство страха; например: если я проявлю заботу об этом первоначальном импульсе и выскажу или осуществлю его в своих действиях, то окружающие перестанут любить меня. Это ранит чувства других людей. Это будет эгоистичным. Я слишком сильно заявлю о себе. Это будет невежливо. И т.д.

Я-мысли не могут пробиться сквозь этот барьер в своем исходном, первоначальном виде; они пробиваются сквозь него только в ослабленном, искаженном виде. Они преобразуются в вопросы, в вы-, мы- или в безличные высказывания, в отрицания...

Мы очень хотим, чтобы вы вернулись к своим исходным мыслям, прямым и положительным Я-высказываниям...

Прямо сейчас сформулируйте несколько Я-мыслей. Закончите каждое из приведенных ниже предложений тремя различными способами, просто для того, чтобы почувствовать вызываемые ими ощущения:

Я чувствую себя... Я хочу... Я собираюсь...

Завершая эти предложения, используйте самые разные варианты, не задумываясь особо над тем, являются они «правильными» или нет, смотрите на это упражнение как на игру, попробуйте все виды предложений, просто для того, чтобы поупражнять ваш внутренний голос.

Возьмите за правило каждый день на следующей неделе составлять и произносить вслух, по крайней мере, по три таких предложения...

Чтобы быстрее научиться думать и говорить с использованием положительных Я-высказываний, следует одновременно учиться избегать других способов мышления и речи (имеются в виду высказывания, в которых используются слова «должен», «следует», «вы», «ты», «мы», а также разного рода отрицания и вопросы. — *А. О.*)...

Может показаться парадоксальным, но, обращаясь к вам с просьбой столь тщательно поработать над речевыми конструкциями, мы на самом деле хотим помочь вам стать более спонтанным (спонтанной), более чувствительным (чувствительной) к вашему первичному внутреннему импульсу...

Целенаправленно проделайте несколько небольших спонтанных акций. Примите решение совершать каждый день, по крайней мере, три таких небольших, необязывающих, забавных действия. Пусть они исходят от вас и делают вас экспериментом. Если вам захочется, они могут продолжаться всего минуты две-три...

Настроив себя так, чтобы слышать эти маленькие желания, вы сможете замечать все те... смелые и произвольные мысли, которые вы, возможно, ранее подавляли в себе...

Резюмируя, нам хотелось бы сказать следующее: раньше вы могли пренебрегать внутренним *Я*, игнорируя его, не заботясь о нем, и в результате делали то, что приводило к результатам, к которым вы на самом деле не стремились. Нам бы очень хотелось, чтобы вы стали иначе проявлять свою преданность и верность...

Самое важное, наиболее существенное, что вы можете сделать для себя, состоит в том, чтобы взять собственную жизнь в свои руки, сделать ее такой, какой вы хотите, и делать с ней то, что вы на самом деле хотите. Обяжите себя быть верным (верной) и заботливым (заботливой) по отношению к своему внутреннему *Я* [3, с. 85—93, 98].

Психологическая культура учителя предполагает еще один важный компонент — *культуру педагогического влияния*. Если учитель действительно убежден, что свобода — это неотъемлемое право каждого человека, он уже не может оставаться по отношению к учащемуся в позиции демиурга. Гуманизация личности означает отказ учителя от теории и практики формирующих воздействий, отказ от любых целей обучения и воспитания, средствами достижения которых являются учащиеся, другие люди вообще. Формирующие воздействия учитель может заменить на развивающие влияния. При этом его главной и основной заботой станет не определение цели для учащихся и контроль за их продвижением к данной цели, но создание максимально благоприятных, стимулирующих условий для самостоятельного интеллектуального, нравственного, эстетического и любого другого развития учащихся, т.е. развития, осуществляемого в соответствии с их собственными целями, намерениями и стремлениями.

Этот компонент психологической культуры учителя обычно вызывает больше всего критических замечаний у оппонентов: не скрывается ли за ним идея вседозволенности, попустительства, педагогической пассивности? Не оправдывает ли он полную капитуляцию учителя перед учащимися, полный отказ учителя от педагогических требований? Не преувеличивает ли он возможности учащихся, степень их ответственности и самостоятельности?

Конечно, каждый учитель ответит на эти вопросы в строгом соответствии с системой собственных ценностей. И реализуя логику педагогических влияний, мы видим свою задачу вовсе не в том, чтобы реформировать извне ценностные системы учителей, привести их в соответствие с неким гуманистическим эталоном. Гуманизация личности учителя в данном аспекте (впрочем, как и во всех других) состоит прежде всего в его активном, предельно субъектном самоизменении через осознание альтернативной практики, через ответственный выбор собственного пути, реализуемый в логике *grass-root philosophy*.

«Любая реформа только тогда жизнеспособна, когда она опирается не столько на волю «верхов», сколько, и прежде всего, на

потребность «низов». Когда в ее основе лежит установка не на командное, волевое действие, а на длительную созидательную работу, на выращивание перемен, на стимулирование и развязывание местных инициатив. ...Неудачи большинства школьных реформ были обусловлены в первую очередь тем, что они конструировались «наверху», а затем «спускались вниз», что они были нацелены на внедрение, а не на выращивание. Но качественные изменения в образовании происходят лишь тогда, когда школа осознает эту потребность и получает возможность ее реализовать» [13, с. 80-81].

Смысл деятельности тех, кто берется разрабатывать и проводить образовательную реформу, не в том, чтобы диктовать, что, где, когда и как следует делать, какие изменения производить и какие новшества внедрять, а в том, чтобы создать условия и возможности для обновления и развития школы, образования, условия и возможности, при которых школа, педагогические коллективы смогли проявить и реализовать свою потребность в обновлении, выбрать свою собственную траекторию развития.

Здесь мы вновь сталкиваемся со спецификой гуманизации как процесса развития. Этот процесс, образно говоря, направлен из человека вовне. Используя специальный научный термин, можно сформулировать эту мысль так: он совершается в логике экстерииоризации. Например, чтобы оказать влияние на другого человека, необходимо первоначально повлиять на себя, чтобы принять другого, нужно сначала принять самого себя и т.п. Напротив, дегуманизация как совершенно особый «процесс развития», направленный на человека извне, всегда реализуется в противоположной логике интериоризации. Как мы видели, подобным образом воздействует на учителя усвоение им представлений об идеальном учителе. В определенном смысле так строился и строится до настоящего времени весь образовательный процесс (см. выше). Другими словами, гуманизация — это процесс, инициатором и субъектом которого может быть лишь сам человек. Инициаторами и субъектами процессов дегуманизации вполне могут быть и имперсональные инстанции: социальные учреждения, социальные группы, системы ценностей, традиции и т.д. и т.п.

* * *

Итак, все рассмотренные нами компоненты психологической культуры учителя теснейшим образом взаимосвязаны. Так, без соответствующих убеждений (например, убеждений в изначальной Нравственности каждого человека) невозможно по-настоящему Доверять учащимся и, следовательно, невозможно отказаться от

практики их формирования. Без доверия к учащимся учитель не может полноценно реализовать идею интегрального образования, он будет игнорировать практически не поддающуюся контролю эмоциональную жизнь детей. Без доверия к учащимся учитель вряд ли решится и на отказ от сугубо ролевого функционирования, на подлинное самопроявление в классе.

Гуманизация как гармонизация личности — это медленный и подчас довольно мучительный, но вместе с тем дающий огромное внутреннее удовлетворение процесс совершенствования в себе всех компонентов психологической культуры. Этот процесс нельзя свести к той или иной идеологической кампании или конъюнктуре, его нельзя «пройти» в педвузе или на курсах повышения квалификации. По своей сути он продолжается всю жизнь. Однако каждый, даже самый незначительный на первый взгляд шаг на этом пути просто не сопоставим по своему педагогическому и психологическому значению с гораздо более зримыми успехами в области гуманизации содержания образования и стиля педагогического общения, ибо именно человек был, есть и всегда будет «мерой всех вещей».

7. ЭВОЛЮЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ, ОРИЕНТАЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ

Кризис современной семьи

Даже самое беглое ознакомление с проблематикой психологии семьи (см., например, [188, 253]) позволяет увидеть два эпицентра, на которых сосредоточено внимание и психологов-исследователей, и психологов-практиков: семья как социальная система и семья как образовательная институция. Иначе говоря, по крайней мере, в настоящее время психологи, занимающиеся проблемами семьи, обслуживают главным образом следующие два запроса: обеспечение сохранности семьи как важнейшего базового элемента социума и обеспечение трансляции семьей культуры социума от одного поколения людей к другому. Вместе с тем акцентирование именно этих двух социальных запросов в исследовании и практике свидетельствует о том, что современная семья, испытывающая нарастающий стресс, перестает справляться с выполнением этих двух важнейших своих функций. В России, в частности, прямыми и косвенными показателями неблагополучия семей являются: катастрофическое снижение рождаемости, самый высокий в мире показатель числа аборт, рост внебрач-

ной рождаемости, очень высокая младенческая и материнская смертность, низкая продолжительность жизни, высокий уровень числа разводов, распространение альтернативных типов брака и семьи (материнских семей, сожительства, семей с раздельным проживанием партнеров, гомосексуальных семей, семей с приемными детьми и т.д.), увеличение числа случаев жестокого обращения с детьми в семьях [128, с. 13 — 25, 31, 36, 114].

Подавляющее большинство специалистов (философов, социологов, психологов, экономистов и т.д.), изучающих современную семью, приходят к выводу, что сейчас семья переживает подлинный кризис. Причем проявления этого кризиса тем ярче, чем выше (в среднем) общий уровень социально-экономического развития общества, чем выше (в среднем) уровень жизни и материального благополучия людей.

Однако здесь необходимо сделать важную оговорку: интенсивность процессов социально-экономического развития (особенно высокая в так называемых переходных обществах, к которым относится, в частности, современная Россия) оказывает на все общество и, следовательно, на семью как его важнейшую подструктуру чрезвычайно дестабилизирующее влияние, которое во многом маскирует более общую зависимость роста числа семейных проблем от общего уровня социально-экономического развития.

Кризис современной семьи во многом обусловлен значительными изменениями социальной жизни в целом. Исследования, ведущиеся на стыке социологии и психологии, со всей убедительностью показывают, что радикальные изменения взаимоотношений в системе социальных связей человека с семьей и социумом в целом во многом обусловлены усложнением социально-групповой структуры общества. Как отмечает Г. Г. Дилигентский, «большие и малые группы, основанные на социально-экономической дифференциации общества, все более теряют свою роль пространства, в котором замыкаются непосредственные отношения между людьми, формируются их мотивы, представления, ценности. ...Значительно ослабевают связи между каждой из такого рода групп, ее «низовыми», первичными ячейками и личностью. Во-первых, в силу резко возросших темпов социальных изменений эти связи теряют устойчивость, определенность, однозначность: для современного человека все более типичным становится такой жизненный путь, в ходе которого он, переходя из родительской семьи (все чаще — семей. — *А. О.*) в школу (все чаще — школы. — *А. О.*), а затем несколько раз меняя свое профессиональное положение и место в жизни, уже не в состоянии Целиком идентифицировать себя с какой-либо определенной ячейкой общества. Во-вторых, выйдя из своей былой культурной изоляции, большие социальные группы и их первичные ячейки все

меньше способны передавать личности свою специфическую групповую культуру. Эту культуру размывают хорошо известные процессы «омассовления», «усреднения», стандартизации и интернационализации типов материального и культурного потребления, источников и содержания социальной информации, образов жизни и способов проведения досуга. Современные сдвиги в отношениях между индивидом и социумом идут в направлении большей эластичности, многосторонности, меньшей жесткости социальных связей человека и создают, следовательно, большой простор проявлению его индивидуальности» [85, с. 119—120].

В отличие от ситуаций, складывающихся в традиционных обществах и традиционных семьях, в современном мире человек не получает, как правило, готовых ответов на вопросы: «Кто я и с кем?», «Что для меня более и что менее важно, к чему я должен стремиться и чем могу пренебречь?» Ответы на эти вопросы он должен находить сам. Поскольку социальный опыт современного человека, его знания о мире становятся все более многообразными, противоречивыми, «разорванными», поле свободного самоопределения и, следовательно, поле жизненных проблем личности расширяется [85, с. 121—122].

Таким образом, развитие общества и развитие семьи как одной из его «низовых ячеек» приводят к увеличению числа разного рода семейных проблем и в конечном счете — к общему кризису современной семьи.

Как правило, причины кризиса семьи большинство специалистов (особенно психологов) видят во внешних (социальных, экономических, политических, идеологических, экологических и даже биолого-генетических) факторах. Данный подход к определению причин кризиса семьи можно назвать *социологическим* (в широком смысле) и *адаптивным*: здесь семья рассматривается как неизменная данность, существующая в изменяющихся внешних условиях; кризис семьи — результат действия неблагоприятных внешних влияний; преодоление этого кризиса видится в создании оптимальных (наиболее благоприятных) условий для функционирования семьи.

Подобный подход к пониманию природы, функций и назначения семьи долгое время был доминирующим, и лишь в самые последние годы он начинает критически переосмысляться. Наиболее четко этот подход был представлен в так называемой структурно-функциональной модели семьи, разработанной Т. Парсонсом и его коллегами [227, 228]. Согласно данной модели, семья — это социальный институт, гармонично включенный в социум; решающий в качестве основной задачу обслуживания социума; представляющий собой статичное образование, а не конгломерат взаимодействующих личностей (см. также [199, р. 39]). Для социологического подхода характерно негативное определение самого

кризиса семьи. Кризис рассматривается как результат негативных внешних влияний и характеризуется как следствие некой дефицитарной ситуации. Предполагается, что достаточно лишь устранить некие дефициты, нормализовать ситуацию и кризисные явления исчезнут сами по себе.

Надо признать, что исследования, которые проводятся в рамках социологического подхода, фиксируют реально существующие зависимости, но их можно отнести лишь к наиболее внешнему плану социально-психологических детерминаций, фиксируемому даже на уровне здравого смысла. Вместе с тем совершенно очевидно, что никакими внешними влияниями нельзя объяснить кризис семьи как таковой: на уровне частных зависимостей семейное неблагополучие можно обнаружить в самых разных социальных условиях, на самых разных ступенях социальной лестницы; на уровне общей зависимости картина еще более поразительная: чем выше уровень жизни в социуме, тем больше в нем фиксируется (обнаруживается? осознается?) семейных проблем.

На первый взгляд подобный ракурс рассмотрения кризиса семьи может показаться парадоксальным, поскольку выясняется, что оптимизация (улучшение) социальных условий ведет не к уменьшению числа семейных проблем, а к их увеличению, не к ослаблению кризиса современной семьи, а к его обострению.

Констатация данного парадокса является одновременно непреодолимым тупиком для исследований, реализуемых в логике социологического подхода.

Наряду с традиционным социологическим подходом к кризису семьи развивается иное, прямо противоположное видение данной проблематики. Это видение можно назвать *экологическим*: здесь семья рассматривается как достаточно автономная подсистема в системе взаимоотношений социум — семья — индивид, причем сама семья также является сложной системой интер- и трансперсональных взаимоотношений, существующих между ее членами.

Это видение можно назвать также *психологическим*: семья как определенная система внутренних, психологических, интер- и трансперсональных отношений функционирует, конечно же, в изменяющемся мире, в изменяющихся социальных (в самом широком смысле этого слова) условиях, однако сама семья тоже развивается (причем ее развитие нельзя определять лишь негативно, редуцировать до отклонений от некоего стандарта, образца или понимать как производное, вторичное).

В контексте данного (альтернативного социологическому) экологического, или психологического, подхода к кризису семьи ее развитие видится отнюдь не как лишь обслуживающее социум; развитие семьи не является социально адаптивным *a priori*; ее раз-

вите предполагает, напротив, самодетерминацию, свою собственную логику и свои собственные цели. Логика развития семьи не совпадает с логикой развития общества, и, следовательно, развитие семьи, понимаемое таким образом, оказывается в определенном смысле социально дезадаптивным. Социум и семья лишь в чем-то симбиотичны и синэргичны, однако наличие собственных целей и логики развития вполне позволяет рассматривать их и в качестве антагонистов.

Если согласиться с суждением, что семья представляет собой систему интер- и трансперсональных отношений, имеющую собственную цель и логику развития, отличающуюся от логики развития общества, то уместно спросить: в чем же состоит развитие семьи? Каковы ее специфические (не только социальные!) предназначение и миссия?

Семья как посредник между социумом и индивидом

Общепризнано, что семья — это своеобразный посредник, медиатор между индивидом и обществом. В точном соответствии с идеологиями традиционных обществ наука (в том числе психологическая) акцентировала лишь один аспект посреднической функции семьи — ее посредничество при воздействии социума на индивида, обеспечение развития социума посредством адаптации (ролевой и культурной) индивида к социуму. Однако семья как таковой посредник может также решать (и всегда решала!) другой класс задач: семья является посредником между индивидом и социумом в процессе развития, самоактуализации индивида как такового. У. Бронфенбреннер, обобщая результаты многочисленных исследований в области возрастной и педагогической психологии, резюмировал решающее значение семьи в развитии человека следующим образом: «Для того чтобы развиваться — интеллектуально, эмоционально, социально и нравственно, — ребенку необходимо участвовать в прогрессивно усложняющемся взаимодействии, осуществляющемся на регулярной основе и на протяжении значительного периода жизни ребенка, с одним или несколькими людьми, с которыми у ребенка устанавливается сильная взаимная иррациональная эмоциональная связь и которые озабочены благополучием и развитием ребенка желательно на протяжении всей своей жизни» [186, р. 29].

Подобные базовые условия для полноценного развития человека может создать только семья. Таким образом, в своем посредническом качестве семья изначально имеет двойную ориентацию, она одновременно социо- и человекоцентрична.

В чем состоит различие этих двух ориентации семьи с психологической точки зрения?

Социоцентрированная семья

Специфика социоцентрированной семьи состоит прежде всего в очень четкой избирательности при осуществлении всех своих функций: семья транслирует и формирует лишь ценности, социально приемлемые и социально одобряемые в данном конкретном социуме, в данной конкретной социальной группе. Эта избирательность, селективность означает также, что сам способ функционирования семьи обеспечивает принятие в ее членах только таких качеств и проявлений, которые отвечают стандарту социально приемлемого и одобряемого. Сформулируем это положение, используя психологические термины: социальная ориентированность семьи предполагает, что она изначально принимает только персоны (К. Юнг) своих членов, т. е. только социально приемлемые фрагменты человеческого опыта, являющегося в действительности гораздо более содержательной и многоаспектной психической тотальностью. Иначе говоря, социальная ориентация семьи предполагает не только селективность, но и частичность, фрагментарность в осуществлении ее посреднических функций в триаде социум — семья — индивид.

Следует отметить, что данная ориентация семьи предполагает также существование особой «латентной концепции» психического развития, которое понимается исключительно как социализация, обеспечиваемая механизмом усвоения (интериоризации) социальности, т.е. процессом своеобразной актуализации, воспроизводства социальности во внутреннем мире индивида. Основным регулятивом в этом процессе выступают, по словам К. Роджерса, системы ценностей социума.

Так можно охарактеризовать социальную ориентацию семьи в ее посреднических функциях, в ее роли посредника между социумом и индивидом.

Рассматривая семью как систему конкретных межличностных отношений и общений, можно обнаружить ее социальную ориентацию в нескольких основных коммуникативных установках.

Первую установку можно назвать условным принятием: принятие любого проявления индивида в такой семье возможно лишь на вполне определенных условиях. Коммуникации в социоцентрированных семьях всегда имеют следующий подтекст: «Если ты..., то я...».

Вторая установка характеризует систему эмоциональных связей между членами семьи. В социоцентрированных семьях эмоциональные отношения и состояния постоянно варьируют в следующем континууме: идентификация — симпатия — антипатия — ненависть. Динамика эмоциональных состояний в рамках данного континуума отражает динамику условного принятия членами семьи друг друга. Здесь полное принятие означает отождествление с дру-

гим человеком, утрату себя, а полное непринятие проявляется как утрата партнера по общению, как превращение этого партнера во врага. В тех случаях, когда партнер лишь частично соответствует выставляемым условиям общения, он может быть либо симпатичен (как соблюдающий большинство условий), либо антипатичен (как игнорирующий большинство этих условий).

Третья коммуникативная установка характеризует отношение члена семьи к самому себе, его аутокоммуникацию. Доминирование социальной ориентации в семье неизбежно связано с вытеснением индивидом из своего самосознания (^-концепции) всего, что как-то расходится с содержанием его персоны. Иначе говоря, самопринятие человека также оказывается условным: чем более частично заданной оказывается персоне человека, тем больше своих качеств ему приходится вытеснять из сознания и тем больше становится его тень [46, 260].

В рамках социоцентрированной семьи эти три коммуникативные установки можно суммировать в одной характеристике общения — *интерперсональное общение*, т.е. общение, осуществляющееся между персонами, принадлежащими разным членам социоцентрированной семьи.

Доминирование социальной ориентации характерно для так называемой традиционной семьи, или для семьи, по преимуществу являющейся структурным элементом традиционного общества. Такая семья представляет собой закрытую и статичную систему фиксированных и взаимодействующих по особым правилам персон (масок и ролей). Развитие традиционной семьи выступает как усложнение комплекса взаимодействующих персон, как *персонализация* ее членов и как комплексование разыгрываемых ими ролей. Иерархия в этой семье определяется и задается ролями, а границы семьи определяются как внепсихологические (правовые).

Таким образом, социоцентрированную семью можно определить как семью личностно-центрированную. Она является эффективным посредником в процессах формирования социумом личности человека, складывающейся из его персоны и тени (или, точнее, из мозаики его субперсон и субтеней).

Итак, основная функция социоцентрированной, или традиционной, семьи состоит в *формировании личности* (внешнего Я) человека.

Рассмотрим альтернативную социальной посредническую ориентацию семьи в триаде социум — семья — индивид.

Человекоцентрированная семья

Человекоцентрированная семья также характеризуется избирательностью при осуществлении ею своих функций. Однако здесь

избирательность предполагает повышенную чувствительность, сензитивность семьи не к запросам общества, но к интересам и запросам своих членов (прежде всего детей), к их внутреннему миру. Латентная концепция психического развития в данном случае также иная: взросление понимается не как социализация, но как индивидуация человека [46], основным, ведущим механизмом которой является экстериоризация индивида, актуализация, воспроизведение индивидуальности во внешнем социальном мире. В качестве основного регулятива здесь выступает *ценностный процесс* человека [236].

Какие психологические коммуникативные установки характерны для человекоцентрированной семьи? Прежде всего следует отметить их альтернативность.

Первую установку в отличие от условного принятия в социоцентрированной семье можно назвать безусловным принятием: любому акту общения не предшествует какая-либо заранее заданная система четких установок, ожиданий, императивов, оценок и условий, так или иначе ограничивающих, контролирующих и направляющих жизнь другого человека.

Если в социоцентрированных семьях общение предполагает следующий подтекст: «Если ты..., то я...», или «Ты должен...», или «Я знаю, как надо...», то общение в человекоцентрированной семье предполагает совершенно иную, альтернативную коммуникативную семантику: «Ты свободен...», «Ты мне интересен...», «Я тебя люблю...». Подобное общение утверждает личную свободу и личную ответственность человека (т. е. его свободу и ответственность не по отношению к другим, обществу, классу, семье, но по отношению к самому себе). Подобное общение не исходит изначально из некоей предзаданной оценочной схемы: это хорошо, а это плохо. Напротив, здесь каждый раз предполагается, что «Я не знаю, как надо, ты, возможно, это лучше знаешь», «Я не знаю, что для тебя хорошо, а что плохо, ты это знаешь лучше меня».

Вторая установка, характеризующая уже систему не столько поведенческих, сколько эмоциональных связей между членами человекоцентрированной семьи, представляет собой эмоциональные состояния в континууме «эмпатия». Эти состояния отражают динамику безусловного принятия членами семьи друг друга, они связаны с безоценочной заинтересованностью в другом, с центрацией на его внутреннем мире, с активным слушанием другого, с «доминантой на другом» (А. Ухтомский). Однако важно подчеркнуть, что эмпатические состояния не являются исключительно экстертированными. Подлинная, гармоничная эмпатия всегда предполагает не только сочувствие и сопереживание другому человеку, но и признание, безусловное принятие и сочувствие своему собственному миру переживаний. Именно по-

этому в человекоцентрированной семье принятие другого человека не оказывается идентификацией с этим человеком и, следовательно, самоутратой. В то же время непринятие другого здесь также не становится полным, не проявляется как ненависть, не прерывает общения, лишь делает его субъективно трудным, поскольку в общении возникает новая непростая задача: каким образом я могу безоценочно выразить свои негативные переживания в связи с другим человеком, чтобы не травмировать его своей оценкой, не нарушить общение с ним, дать ему возможность услышать и понять меня?

Третья коммуникативная установка — самопринятие. В условиях безоценочного и эмпатического общения, безусловного принятия у человека не формируются системы эффективных психологических защит, предохраняющих его в том числе и от своего собственного значимого содержания. Иначе говоря, в условиях общения, складывающегося в человекоцентрированной семье, человек не склонен вытеснять из своего сознания все то, что так или иначе не совпадает с содержанием его персоны. При этом сама персона (т.е. проявления индивида, которые принимаются значимыми другими) утрачивает четкость и определенность своих границ. Подобное размывание границ персоны происходит прежде всего за счет того, что теневые (неприняемые) проявления человека фактически исчезают.

Но следует сказать, что принятие негативных качеств другого человека отнюдь не означает ни полного и безоговорочного согласия с ними, ни тем более их одобрения. Отнюдь нет. Однако здесь это несогласие выражается не на языке непринятия [51], не в виде советов, отрицательных оценок, угроз или агрессивного поведения, но в форме безоценочно выраженных аутентичных переживаний (депрессии, тоски, горя, утраты, безысходности, отчаяния и т.п.). Тем самым безусловному принятию другого в плане интерперсонального общения соответствует безусловное принятие себя в плане аутокоммуникации. Другими словами, эмпатические состояния органично сочетаются в таком общении с состояниями аутентичности или конгруэнтности [27].

Все рассмотренные нами коммуникативные установки, характерные для человекоцентрированной семьи, также можно обобщить в одной характеристике такого общения — *экстра- и трансперсональное общение*, поскольку оно осуществляется не между отдельными персонами отца, матери, сына, дочери, бабушки, бабушки и т.д., но минуя или проникая сквозь эти персоны [137].

Итак, доминирование психологической ориентации характерно для альтернативных семей, в которых опробуются различные типы и формы отношений между людьми, выходящие за традиционные рамки. Такие семьи в отличие от традиционной семьи

стремятся преодолеть стереотипы семейной жизни, вывести ее из-под контроля правил, задаваемых ролевыми предписаниями, нормами морали и права.

Таким образом, человекоцентрированную семью можно определить как сущностно-центрированную. Эта семья является эффективным посредником в процессах развития в социуме сущности человека, его аутентичного творческого и жизненного начала, проявляющегося в мире уже не в качестве персоны-тени или личности-личины, но в качестве аутентичной личности или личности-лика [138]. Следовательно, основная функция человекоцентрированной альтернативной семьи состоит в *развитии сущности* (внутреннего Я) человека. В этом состоит ее посредническая функция в триаде социум — семья — индивид.

Современная семья в ситуации выбора

Рассматривая семью как посредника между социумом и индивидом, мы отмечали то обстоятельство, что семья (каждая семья!) является в своем посредническом качестве одновременно и социо- и человекоцентрированной. В этом смысле социоцентрированная семья и человекоцентрированная семья не более чем теоретические абстракции, полученные в результате анализа двух основных ориентации, реально присущих каждой семье. Вместе с тем, как показывают исследования объективных тенденций в развитии современной семьи (см., например, [128, 253]), в настоящее время происходит переориентация семьи, смена ее социальной ориентации, безраздельно доминировавшей ранее, на некую другую, пока еще плохо отрефлексированную, плохо осознаваемую. Мы полагаем, что современная семья пребывает в состоянии неосознаваемого поиска своего человекоцентрированного статуса, которое можно определить как переходное, маргинальное состояние. Для него характерны ослабление традиционной, достаточно хорошо осознаваемой социальной ориентации семьи и усиление комплекса плохо осознаваемых детерминаций семейной жизни. Внешне процессы переориентации традиционной семьи проявляются в виде ее перманентного кризиса, дестабилизации, дисгармонизации, распада. В частности, об этом свидетельствует повсеместно отмечаемый рост числа разводов. По различным данным [128, 200, 239, 254], в период с середины 70-х гг. и по настоящее время в США и России ежегодно распадалось в результате разводов от 50 до 80 % семей, причем именно в последние годы наблюдается особенно резкий рост числа разводов, например, в США число разводов увеличилось более чем в 2,5 раза [254, р. 17]. Однако эта в значительной степени внешняя «негативная симптоматика», на наш взгляд, отодвигает на второй план позитивные

процессы освобождения человека, поиска им своей аутентичной личности и своей сущности [61].

Современная семья, оказавшись в кризисной ситуации, так или иначе, прямо или косвенно пребывает в состоянии выбора. Развитие семьи в целом как социального института дошло до своего рода «точки бифуркации» (И.Пригожий). В этой точке не только возникает чрезвычайная нестабильность семьи, но и появляется широкий спектр возможных траекторий ее дальнейшего развития.

В настоящее время само понятие семьи утратило былую четкость и определенность. Если начиная с 50-х гг. семья определялась как традиционная, или нуклеарная, семья, включающая отца и мать, состоящих в браке, и их детей [189, 222], то за последние 20 лет семья и как реальность, и как понятие претерпела существенные изменения. Вот лишь один из примеров того, как определяется семья современными американскими исследователями: «...семьей следует считать любое объединение людей, которое определяет себя в качестве семьи и включает в себя индивидов, связанных кровно-родственными связями или браком, а также тех, которые приняли решение разделить свои жизни друг с другом. Это определение включает в себя как «традиционную» нуклеарную семью, так и другие стили жизни, варьирующие от расширенной семьи и системы родственных связей до семей с одним родителем и живущих вместе партнеров одного пола. Ключевые элементы определения семьи состоят в том, что члены этого объединения рассматривают себя как семью, испытывают взаимное тяготение (аффилиацию) и посвящают себя заботе друг о друге» [198, p. 285].

Семья оказывается своеобразной экспериментальной лабораторией человеческих отношений, где не прекращается всякого рода экспериментирование [128, с. 31, 114, 252]. Вместе с тем переход от хаоса к новому порядку в этой сфере может произойти, на наш взгляд, лишь по какой-то одной, вполне определенной траектории. Сейчас происходит ее стихийный поиск, в котором принимают участие все больше и больше людей. Эти люди экспериментируют на своих собственных жизнях и жизнях других людей. Вновь и вновь сотни тысяч, миллионы традиционных семей во всем мире входят в дисгармоничное состояние, вновь и вновь миллионы людей испытывают острую душевную боль и пытаются найти какой-то выход из своей собственной кризисной ситуации. Подавляющее большинство людей, оказавшись в маргинальной ситуации, либо консервируют семейный кризис, изживают его в невротических, психосоматических или психотических расстройствах, либо, проходя через стадии сепарации и развода, пытаются воссоздать семью с другим партнером и начинают уже как бы в новом качестве движение к кризису новой семьи. Обе эти формы

эволюции маргинальной семьи непродуктивны и создают лишь видимость преодоления кризиса.

В чем состоит этот кризис и что в нем должно быть преодолено?

Во-первых, как уже отмечалось, кризис семьи — это проявление смены ее социальной ориентации на ориентацию гуманистическую, переход от социо- к человекоцентрированной семье. Если рассматривать кризис семьи в данном аспекте, то следует сказать, что в этом кризисе должна быть преодолена социальная ориентация семьи как ее доминирующая ориентация.

Во-вторых, кризис семьи есть проявление кризиса идентичности современного человека, основной характеристикой которого является его ложное самоотождествление со своей персоной, с позитивным компонентом своей личности, а не со своей подлинной сущностью, имеющей трансперсональную природу. Подобное рассмотрение кризиса семьи позволяет говорить о преодолении этого ложного самоотождествления, что неразрывно связано с процессами индивидуации и аутентификации отдельных людей.

И наконец, в-третьих, кризис можно рассматривать как освобождение семьи от ее наиболее институционализированной формы, какой является социально санкционированный брак. Действительно, что собственно чаще всего преодолевается в каждом конкретном семейном кризисе? Обычно преодолевается определение семьи через систему брачных отношений, преодолевается брак как таковой. При этом семья как система отношений конкретных людей может испытать очень сильные напряжения и деформации, но как таковая она не преодолевается и, на наш взгляд, не может быть преодолена в принципе.

Иначе говоря, современная маргинальная семья является такой «экспериментальной площадкой», на которой не прекращается эксперимент, во-первых, с социальной ориентацией семьи, во-вторых, с личностью каждого ее члена и, в-третьих, с браком как наиболее институционализированным, социальным, формальным и ролевым аспектом семейной жизни.

Представленный нами ракурс рассмотрения эволюции межличностных отношений в современной семье позволяет обозначить в первом приближении ту искомую и единственную траекторию развития семьи, которая выводит ее из маргинальной кризисной ситуации. Данная траектория может быть намечена тремя основными вехами: отказ семьи от служения обществу в пользу служения человеку; отказ семьи от служения личности человека в пользу служения его сущности; отказ семьи от социально санкционированного брака как интерперсонального отношения в пользу сущностно санкционированной любви как отношения трансперсонального.

Психотерапевтическая помощь семье

Семейная психотерапия как самостоятельная научно-практическая отрасль психотерапии оформилась в середине XX в. Ее возникновение есть одновременно и проявление кризиса семьи, и попытка найти новые, нетрадиционные способы и методы помощи семье: «...именно в тот период, когда распад семьи стал реальной угрозой, получила свежий импульс семейная терапия как своеобразный метод лечения семьи. Вместе с психологией развития и социальной психологией она пытается создать новую психологическую основу для понимания семьи» [147, с. 71].

Как считает Н.Пезешкиан, на общем фоне кризиса и распада современной семьи «девиз семейной терапии мог бы быть таким: «Семья умерла. Да здравствует семья!» [там же].

Подобно тому как традиционная индивидуальная психотерапия первоначально тяготела к «медицинской модели» «нормализации» личности, выпадающей из социального контекста, семейная терапия проектировалась и строилась на идеях гомеостаза и адаптации. В наиболее полном отечественном руководстве по семейной терапии эта научно-практическая дисциплина определяется следующим образом: «Семейная терапия является областью психотерапии, охватывающей изучение семьи и воздействие на нее с целью профилактики, лечения заболеваний, а также последующей социально-трудовой реабилитации. Методы семейной психотерапии применяются прежде всего при непсихотических психогенных нарушениях (неврозах, острых аффективных и суицидальных реакциях, ситуативно обусловленных патологических нарушениях поведения), при алкоголизме, наркоманиях, психопатиях, психозах и психосоматических заболеваниях».

Будучи областью психотерапии, т.е. системы «лечебного воздействия на психику и через психику на организм больного» [99], семейная психотерапия включает описание методов, показания и противопоказания к их использованию, изучает условия их применения при лечении различных заболеваний, оценку эффективности, вопросы подготовки психотерапевтов. Однако наряду с этим в семейную психотерапию входит ряд дополнительных аспектов, не рассматриваемых другими отраслями психотерапии, — это функционирование семьи в норме, виды семейных нарушений, их профилактика, влияние на психическое и соматическое здоровье ее членов, диагностика нарушений жизнедеятельности семьи. В семейную психотерапию входят все разделы, которые составляют любую отрасль медицины: норма, патология, диагностика, методы лечения и т.д.

Развитие семейной психотерапии происходит в тесном взаимодействии с другими отраслями психотерапии, прежде всего индивидуальной и групповой, что вполне закономерно. Сходны

цели указанных отраслей психотерапии — лечение, профилактика, реабилитация [176, с. 4, 7].

В рамках подобного «медицинского подхода» семья рассматривается прежде всего как группа людей, особым образом функционирующая в социальном контексте, а не как развивающаяся по своей логике система межличностных отношений. Здесь на первый план выходят вопросы, связанные с определением «нормальных» и «нарушенных» функций, структуры и динамики семьи [176, с. 9 — 27]. Вместе с тем, как отмечает В. Е. Каган, «складывающиеся новые методы психотерапии (в том числе и семейной психотерапии. — *А. О.*) все больше тяготеют к холистической и гуманистической ориентациям» [94, с. 321].

С чем же имеет дело семейная терапия? Что является ее предметом и конечной целью? Отвечая на эти вопросы, Н. Пезешкиан приводит следующую древнюю восточную поговорку: «Если ты хочешь привести в порядок свою страну, сначала приведи в порядок провинцию. Если ты хочешь привести в порядок провинцию, ты сначала наведи порядок в городах. Чтобы навести порядок в городах, ты должен навести порядок в семьях. Если ты хочешь навести порядок в семьях, ты сначала должен навести порядок в собственной семье. Если ты хочешь навести порядок в собственной семье, ты должен сначала навести порядок в себе» [147, с. 77].

Итак, семейная терапия, призванная «навести порядок в семьях», оказывается в конечном счете человекоцентрированной психологической практикой [24, 56, 147, 156]. В этом своем качестве она призвана, на наш взгляд, содействовать тем гуманистическим тенденциям в развитии современной семьи, которые трансформируют ее традиционную базовую социцентрированную ориентацию в ориентацию человекоцентрированную.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные принципы традиционной психологии детства.
2. Как вы понимаете взаимосвязь ценностей и глобальных проблем современного мира?
3. Перечислите основные принципы гуманистической психологии детства.
4. В каких случаях образование приводит к невротизации личности?
5. Каковы факты, свидетельствующие о позитивных эффектах гуманизации образования?
6. В чем состоят основные трудности, с которыми сталкиваются гуманистические инновации в сфере образования?
7. Расскажите о психологических принципах организации гуманизирующего педагогического взаимодействия.
8. Что такое психологическая центрация учителя?

9. Какой принцип положен в основу типологии психологических центрций учителя?

10. В чем состоит психологический смысл гуманизации образования и каковы основные компоненты психологической культуры учителя?

11. Каковы основные подходы к кризису современной семьи?

12. Как можно охарактеризовать основные ориентации семьи и какова взаимосвязь этих ориентации с новейшими тенденциями в семейной психотерапии?

Глава IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

К дверям Возлюбленного подошел человек и постучал. Его спросили: «Кто там?» Он ответил: «Это я». Ему сказали: «Здесь нет места для Меня и Тебя». Дверь осталась запертой.

После года уединения и лишений этот человек вернулся и постучал снова. Его спросили: «Кто там?» Человек сказал: «Это Ты». Дверь открылась перед ним.

Д.Руми

Сущностное отношение к единичному человеку может быть лишь непосредственным отношением сущности к сущности, в котором разрушается человеческая замкнутость и прорываются границы «Я-бытия».

М. Бубер

1. ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПСИХОТЕРАПИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Основные понятия и идеи

Человекоцентрированный подход в области психотерапии и психологического консультирования представлен прежде всего классическими работами К.Роджерса¹.

Возникнув в 40-е гг. в качестве недирективной или клиентоцентрированной психотерапии, человекоцентрированный подход получил чрезвычайное распространение в 60—70-е гг., и до се-

¹ Наиболее значимые публикации К. Роджерса в 40—60-е гг.: Counseling and psychotherapy (1942); Client-centered therapy (1951); Psychotherapy and personality change (1954); On becoming a person (1961); The therapeutic relationship and its impact: a study of psychotherapy with schizophrenics (1967).

годняшнего дня он оказывает явное влияние на всю область психотерапевтической и консультационной практики (см., например, [97, 156, 190 и др.]). Кроме того, человекоцентрированный подход явился одним из источников гуманистической психологии — особого направления современной психологической науки, возникшего в начале 60-х гг. в США. Ее основоположниками и признанными лидерами были Карл Роджерс, Абрахам Маслоу и Ролло Мэй. Зародившись в качестве оппозиции психоанализу и бихевиоризму, гуманистическая психология очень быстро получила признание большого числа профессионалов и стала действительно реальной третьей силой в современной психологии (см. [12]).

Человекоцентрированный подход, изначально возникший благодаря работам К. Роджерса в сфере индивидуальной психотерапии и психологического консультирования [230, 231], получил впоследствии применение и распространение в таких областях, как психология личности [235], педагогика и педагогическая психология [59, 183, 193, 238, 245], социальная психология [57], психология семьи [56], политическая психология [240, 242, 243]. В настоящее время данный подход широко представлен международными и национальными профессиональными ассоциациями (например, The Association for the Development of the Person-Centered Approach, The Association for the Person-Centered Approach South Africa), институтами (Center for Studies of the Person, Person-Centered Expressive Therapy Institute, Institute for Person-Centered Learning), постоянно действующими семинарами (в частности, La Jolla Program: International Person-Centered Workshops), периодическими изданиями («Person-Centered Review»), деятельностью значительного числа практикующих психотерапевтов и психологов-консультантов во многих странах мира.

Важная особенность человекоцентрированного подхода — глобальное доверие человеку, тогда как для западной цивилизации в целом и для большинства ее социальных институтов (управления, производства, образования, здравоохранения, семьи, религии) характерно столь же глобальное недоверие к человеку. Сам человек традиционно рассматривается как изначально, от природы неуправляемый, ленивый, нелюбознательный, больной, эгоистичный, аморальный и греховный, как тот, кто должен находиться под постоянным внешним попечительством и присмотром.

Человекоцентрированный подход рассматривает человека совершенно иначе, постулирует существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию — тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал. Тем самым данный подход доверяет конструктивному движению человека в направлении ко все более полному развитию и стремится высвободить это движение.

Основные положения человекоцентрированного подхода состоят в том, что, во-первых, внутренняя природа (или сущность)

человека позитивна, конструктивна и социальна и, во-вторых, эта природа начинает обнаруживать и проявлять себя в человеке каждый раз, когда в его взаимоотношениях с другим человеком (или другими людьми) существует атмосфера безусловного позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления.

Вот как формулирует в одной из своих последних прижизненных публикаций основные положения человекоцентрированного подхода сам К. Роджерс: «Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения ^-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.

Существуют три условия, которые образуют такой климат, обеспечивающий рост и развитие, — идет ли речь об отношении между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным. В действительности эти условия применимы в любой ситуации, в которой целью является развитие человека...

Первый элемент — это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более терапевт является самим собой в отношении с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что терапевт открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании, и тем, что выражается клиенту.

Второй по важности установкой для создания климата, благоприятствующего изменению, является принятие, забота или признание — безусловное позитивное принятие. Когда терапевт ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к клиенту безотносительно к тому, кем этот клиент является в данный момент, терапевтическое продвижение или изменение более вероятно. Принятие терапевта предполагает позволение клиенту быть в любом его непосредственном переживании — смущении, обиде, возмущении, страхе, гневе, смелости, любви или гордости. Это бескорыстная забота. Когда терапевт признает клиента целостно, а не обусловленно, продвижение вперед более вероятно.

Третий фасилитирующий аспект отношения — эмпатическое понимание. Это означает, что терапевт точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и коммуницирует это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае тера-

певт так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень специфическая, активная разновидность слушания — одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение» [244, р. 197, 198].

Как свидетельствуют результаты многочисленных эмпирических исследований, проводившихся в течение полувека в США и других странах, всякий раз, когда возникают все эти условия фасилитации личностного роста, наблюдаются позитивные поведенческие и личностные изменения. Контекст этих изменений может быть очень разным — от психологического консультирования и преподавания до практики переговорных процессов и психотерапии психозов.

Наряду с триадой фасилитирующих установок (безусловное позитивное принятие, конгруэнтность и эмпатическое понимание) в своих последних работах К.Роджерс указывал на еще одно условие, стимулирующее процессы личностного роста. Он писал: «Я обнаружил, что, когда я ближе всего к моему внутреннему, интуитивному Я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с неизвестным во мне, когда, возможно, я нахожусь в отношении с клиентом в слегка измененном состоянии сознания, тогда все, что бы я ни делал, оказывается целостным. Тогда просто мое присутствие освобождает и помогает. Я не могу ничего сделать, чтобы приблизить это состояние, но, когда я могу расслабиться и быть ближе к своей трансцендентальной сущности, тогда я в отношении с клиентом могу вести себя странным и импульсивным образом, которому я не могу найти рациональных оправданий и который никак не связан с моими мыслительными процессами. Однако каким-то странным образом такое поведение оказывается верным. В такие моменты кажется, что мой внутренний дух вышел вовне и прикоснулся к внутреннему духу другого человека. Наше отношение трансцендирует себя и становится частью чего-то большего. Имеют место существенные и очевидные рост, исцеление, энергия» (разрядка автора. — *А.О.*) [244, р. 199].

К.Роджерс не устал повторять, что человекоцентрированный подход — это не теоретическая доктрина и не практическая психотерапевтическая техника, но способ существования людей (в том числе и психотерапевтов). Этот способ существования находит свое выражение в поведении, сознании и личности его субъектов. Он создает психологический климат, способствующий человеческому развитию, позитивным и конструктивным изменениям в людях и их взаимоотношениях. В психотерапевтической практике этот способ существования облегчает процессы самоисследования и самораскрытия клиента, фасилитирует его движение, «внутреннее путешествие» в направлении к подлинному Я, к своей собственной сущности.

Безоценочное принятие каждого чувства, каждой мысли, каждого изменения направления, каждого смысла, которые клиент обнаруживает в своем опыте, требует от психотерапевта чрезвычайной сензитивности и такого деликатного проникновения в его приватный мир, при котором он чувствует себя во все большей безопасности в отношениях с психотерапевтом, все более склонным выражать самые разные фрагменты своего внутреннего мира (фантазии и интуиции, образы и влечения, ассоциации и приватные мысли). Подобное эмпатическое понимание-проникновение может оказаться настолько глубоким, что интуиция психотерапевта оказывается в состоянии выявлять утраченные самим клиентом фрагменты его внутреннего мира и тем самым восстанавливать его целостность.

Психотерапевт, реализующий человекоцентрированный подход к человеку, не склонен руководить своим клиентом, вести его, он доверяет клиенту, «мудрости его целостного организма», поскольку он неосознанно, но тем не менее лучше любого специалиста знает путь к собственному исцелению. Важная задача психотерапевта — доверять, свидетельствовать это знание и этот путь, быть рядом с клиентом, быть «на его стороне», двигаться с его «скоростью», разделяя с ним все превратности «внутреннего путешествия».

Важный аспект психотерапевтической помощи — способствование полноте переживаний клиента. Только в том случае, если то или иное переживание оказывается прочувствованным во всей своей глубине и во всем объеме, оно может стать живым, свободным и преобразующимся.

Человекоцентрированный подход в психотерапии каждый раз инициирует очень сложный и до сих пор во многом загадочный процесс исцеления, движения клиента от пункта «человек частичный» к пункту «человек целостный». «Для того, чтобы сделать этот процесс возможным, психотерапевту крайне важно быть полностью присутствующим в качестве понимающего и проявляющего заботу человека, однако наиболее решающие события происходят в чувствах и ощущениях клиента» [244, p. 208].

Особенности психотерапевтической системы

Двумя наиболее важными особенностями человекоцентрированной психотерапевтической системы являются, во-первых, ее изначальное становление вне какой-либо психотерапевтической традиции, «экспириентализм» как опора ее автора главным образом на свой собственный личный психотерапевтический опыт и, во-вторых, ее «спокойная революционность» — инновационный характер основных элементов психотерапевтической систе-

мы — теории, техники и практики психотерапевтического общения.

К.Роджерс создает новый психотерапевтический миф, трансформирует психологическую модель человека в направлении абсолютного доверия пациенту, клиенту, человеку. Задавая основное теоретическое различие между двумя способами существования, двумя формами детерминации поведения человека — «ценностным процессом» и «ценностной системой», К.Роджерс [236] объясняет всю сферу психопатологии — от неврозоподобных состояний до психозов — следствием неприятия и вытеснения из жизни взрослого человека существования в логике «ценностного процесса» — свободного от каких-либо фиксаций, динамичного и открытого опыту личностного роста. В этой связи в качестве основной проблемы и задачи психотерапии видится исцеление как обретение человеком посредством принятия и самопринятия своей утраченной целостности.

Для решения данной задачи старая психотерапевтическая техника с ее приоритетами диагностики и интерпретации оказывается совершенно непригодной. Вот почему К. Роджерс в качестве основного технического средства берет на вооружение саму терапевтическую беседу и такие ее составляющие, как отражение переживаний и активное эмпатическое слушание (зеркальную обратную связь, предоставляемую психотерапевтом клиенту в сочетании с концентрацией психотерапевта на его переживаниях). Подобная техника утрачивала статус совокупности самостоятельных приемов, становилась средством сверки пониманий клиента и психотерапевта и обнаруживала свою глубокую укорененность в (и производность от) самой практике психотерапевтического общения во всей ее сложности. Тем самым техника человекоцентрированной психотерапии обнаруживала явную тенденцию к слиянию с психотерапевтической практикой.

В области психотерапевтической практики К.Роджерс также выступает в качестве радикального реформатора. Об этом свидетельствуют и его стремление предельно психологизировать психотерапевтическую практику (критика медицинской модели, медицинской диагностики и медицинского видения человека как пациента, превращение пациента в клиента, а затем в человека), и разработка индирективной, клиенто-центрированной психотерапии, а затем человекоцентрированного подхода, и стремление сместить центр психотерапевтической проблематики с лечения, избавления от симптомов и адаптации на исцеление как обретение целостности человека со всем его потенциалом, как его самореализацию. Процессуальной целью психотерапии становится при этом самоисследование человека, а ее конечной целью — «полноценно функционирующий человек», сущностной характеристикой которого является экзистенциальный способ бытия как реа-

лизация ценностного процесса в жизни взрослого человека. К. Роджерс пересматривает не только содержание и цели психотерапевтической практики, но и представление о ее основном средстве, в качестве которого в человекоцентрированном подходе выступает фасилитация личностного роста.

Практика — вот тот элемент психотерапевтической системы, который лег во главу угла человекоцентрированного подхода. Именно поэтому практика с самого начала оказывается предметом особого внимания, предметом исследования. Именно в области психотерапевтической практики К. Роджерсу удается изучить и описать необходимые и достаточные условия эффективности психотерапевтического процесса — личностные установки психотерапевта: безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтность [232]. К области практики относится и классическое описание терапевтического процесса, его семи основных «стадий» (блокады опыта, отстраненности опыта, объективизации опыта, прорыва блокады опыта, текучести и внутренней диалогичности опыта, полноценного опыта переживаний, *Я* как процесса опыта) и основных эффектов (освобождение чувств, самопринятие и доверие к *Я*, конгруэнтность, открытость опыту, интегрированность как слияние дезинтегрированных внутренних инстанций — / — я наблюдающее, *me* — я переживающее, *self* — я живущее — в одно целое [235]). Психотерапевтическая практика становится при этом практикой глубокого вовлечения психотерапевта (на правах фасилитатора, спутника и более опытного клиента) в жизнь и внутренний мир клиента, практикой партнерства и участия.

Рассмотренные выше особенности человекоцентрированной психотерапевтической системы могут быть проиллюстрированы на примере известного клинического случая Эллен Вест, к анализу которого обратился К. Роджерс в одной из своих публикаций:

«Главным недостатком в ее лечении было то, что, как кажется, никто из врачей не отнесся к ней как к человеку — личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, чей внутренний опыт является самой надежной опорой и самым точным ориентиром.

Однако, судя по всему, с ней обращались как с объектом. Ее первый аналитик помогает ей прояснить ее чувства, но не пережить их. Это только усиливает ее отношение к себе как к объекту и еще больше отстраняет ее от жизни своими собственными чувствами, опоры на свой собственный внутренний опыт...

"Я кричу, но они не слышат меня" — эти слова Эллен звучат у меня в ушах... Никто не проявил к ней уважения в достаточной мере, чтобы по-настоящему услышать ее голос, — ни ее родители, ни оба ее аналитика, ни ее врачи. Все они видели в ней существо, неспособное отвечать за собственную жизнь, чьи переживания обманчи-

вы, чьи внутренние чувства недостойны принятия. Могла ли она при таком отношении к себе всерьез слушать себя, относиться с уважением к тому, что происходит внутри нее?..

Если бы Эллен Вест пришла сегодня в мою консультацию или ко многим из известных мне коллег, то ей смогли бы помочь.

Терапевтические взаимоотношения, в которых различные стороны ее Я были бы безоценочно приняты, помогли бы ей обнаружить, что, оказывается, возможно безопасно выражать свое Я более полно. Убедившись в том, что другой человек способен понять и разделить с ней смысл ее внутреннего опыта, она почувствовала бы, что вовсе не обречена на одиночество и ей совсем не обязательно отгораживаться от людей. Кроме того, она заметила бы, что постепенно начинает ладить сама с собой, что ее тело, ее чувства, ее желания отнюдь не являются ее врагами, а представляют собой дружественные и конструктивные части ее самой...

Мы можем оказать существенную помощь другому только тогда, когда мы взаимодействуем с ним на глубоком личностном уровне как два равноправных и достойных уважения человеческих существа, когда мы лично рискуем в этих взаимоотношениях, когда мы воспринимаем другого человека как личность, способную к выбору своего собственного направления в жизни. Только в таком случае происходит по-настоящему глубокая встреча, утоляющая боль одиночества и клиента, и терапевта» [151, с. 69 — 74].

Основные психотерапевтические установки

Как уже отмечалось, К. Роджерс выделяет три основные психотерапевтические установки в качестве необходимых и достаточных условий эффективности психотерапевтического процесса и, более того, в качестве необходимых и достаточных условий любого позитивного изменения личности человека в любых коммуникативных контекстах — безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтное самовыражение.

Понятие *безусловного позитивного принятия* было изначально предложено и разработано С.Стендалем [251]. Терапевт переживает безусловное позитивное принятие, если чувствует принятие каждого аспекта опыта клиента, как если бы он являлся его частью. Такое принятие означает, что не существует каких-либо условий принятия, ничего подобного на установку типа «Вы мне нравитесь, но только при условии, если вы такой или такая». Безусловное позитивное принятие представляет собой противоположный полюс по отношению к избирательной оценочной установке, к условному принятию — «Вы плохи в этом, хороши в том». Безусловное принятие предполагает, в частности, принятие как

«хороших» (позитивных, зрелых, просоциальных) переживаний и чувств, так и «плохих» (болезненных, продиктованных страхом, инфантильных, асоциальных) фрагментов эмоционального опыта клиента, как стабильных и последовательных проявлений клиента, так и его нестабильности и непоследовательности. Безусловное позитивное принятие означает проявление заботы о клиенте, но такой заботы, которая не является опекой или же средством удовлетворения тех или иных потребностей самого терапевта. Это забота, сохраняющая за клиентом возможность оставаться автономным, отдельным человеком, не посягающая на его собственный опыт, его собственные переживания и чувства. К. Роджерс рассматривал данную терапевтическую установку не как некую абсолютную личностную диспозицию, существующую по принципу «все или ничего», но как континуум проявлений принятия от условного до безусловного. В этом смысле безусловное позитивное принятие как предельная, крайняя точка данного континуума есть не что иное, как теоретическая абстракция. Это означает, что в психотерапевтической реальности эффективный, действительно помогающий психотерапевт переживает состояние безусловного позитивного принятия лишь в отдельные моменты общения с клиентом; в этом общении неизбежно присутствуют и другие типы принятия — время от времени условное позитивное принятие, а порой и условное негативное принятие. Сама эффективность психотерапевтической работы во многом зависит от соотношения данных типов принятия в коммуникативной практике конкретного психотерапевта. Что же касается безусловного позитивного принятия, то в качестве компонента континуума принятия оно присутствует в любых межличностных взаимодействиях, хотя, к сожалению, как правило, в «гомеопатических» пропорциях. Эмпирическим свидетельством присутствия безусловного позитивного принятия в общении психотерапевта и клиента является совпадение характеристик этого общения в восприятии психотерапевта и супервизора по следующим позициям: нет отвержения и отвращения по отношению к чему-либо, что говорит и что выражает клиент; нет ни одобрения, ни осуждения в адрес клиента и того, что он говорит, но лишь просто принятие; есть ощущение теплоты, проявляемой к клиенту: и к его слабостям, несовершенствам, проблемам, и к его сильным сторонам, к его потенциалу в целом; нет склонности судить и оценивать то, что сообщает клиент.

Для характеристики *эмпатического понимания*, эмпатии, по К. Роджерсу, весьма существенны три особенности эмпатического процесса. Выявление и фиксация данных особенностей представляют собой, на наш взгляд, самую суть вклада К. Роджерса в развитие современных представлений об эмпатии. Мы имеем в виду:

во-первых, сохранение в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего, сохранение психологической дистанции между ним и эмпатируемым, или, другими словами, отсутствие в эмпатии отождествления между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего (что собственно и отличает данный процесс от фенотипически сходного процесса эмоциональной идентификации);

во-вторых, наличие в эмпатии сопереживания (каким бы по своему знаку и содержанию ни было переживание эмпатируемого), а не просто эмоционально положительного отношения (симпатии) эмпатирующего к эмпатируемому;

в-третьих, динамичный (процесс, действие), а не статичный (состояние, способность) характер феномена эмпатии.

О первом из указанных отличительных признаков эмпатии (так называемое условие «как если бы») К. Роджерс пишет: «Ощущать личный мир клиента, как если бы он был вашим собственным, но без какой-либо утраты этого качества «как если бы» — вот что такое эмпатия... Ощущать гнев, страх или смущение клиента, как если бы они были вашими собственными и, однако же, без привнесения вашего собственного гнева, страха или смущения — вот то условие (терапевтического процесса. — *А. О.*), которое мы пытаемся описать» ([232]; цит. по: [52, p. 226]).

Приведем для иллюстрации одно из наиболее полных определений эмпатии, данное К.Роджерсом в книге «Способ бытия». Отмечая процессуальную, а не статичную природу эмпатии, К. Роджерс пишет: «Она (эмпатия. — *А. О.*) означает входение в личный перцептивный мир другого и основательное его обживание. Она подразумевает сензитивность к постоянно изменяющимся в этом другом человеке чувственным смыслам, которые плавно переходят друг в друга, — к страху, или гневу, или нежности, или смущению, или чему бы то ни было еще, что переживает он или она.

Эмпатия означает временное проживание в жизни другого человека, осторожное перемещение в ней без того, чтобы делать какие-либо оценки; эмпатия означает ощущение смыслов, которые он или она едва ли осознает, но без стремления раскрыть неосознаваемые чувства, поскольку это могло бы быть слишком угрожающим... Эмпатия означает частую сверку с человеком в отношении точности ваших ощущений и руководство теми реакциями, которые вы получаете от него. Вы являетесь надежным спутником человека в его или ее внутреннем мире» 158, p. 142].

Существенной стороной эмпатического переживания является процессуальность, движение, динамика. Только в движении (процессе) возможно следование с дистанцией в один шаг, «как если бы я был он». Для этого процесса следования необходима реальность присутствия психотерапевта, в противном случае бу-

дет иметь место оценивание эмоционального отклика на нечто, возникающее в воображении, что приближается к интерпретации.

Если в случае эмпатии речь идет о сопереживании эмоциональному состоянию другого человека, то в случае конгруэнтности — о переживании своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям.

Конгруэнтность (от англ. *congruence*) — подлинность, открытость, честность; одно из трех «необходимых и достаточных условий» эффективного психотерапевтического контакта и отношения (наряду с эмпатией и безоценочным позитивным принятием), разработанных в рамках человекоцентрированного подхода.

Термин «конгруэнтность» введен в психологию К.Роджерсом для описания: а) соответствия «идеального Я», *Як* «опыта» в жизни человека; б) динамического состояния психотерапевта, в котором различные элементы его внутреннего опыта (эмоции, чувства, установки, переживания и т.п.) адекватно, неискаженно и свободно проживаются, осознаются и выражаются в ходе работы с клиентом. В случае конгруэнтности (и в отличие от эмпатии) речь идет о переживании человеком своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям.

Конгруэнтность — это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей (или, иначе говоря, при соблюдении человеком условия, «как если бы» это озвучивание и выражение было адресовано ему самому). Конгруэнтность — это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предьявлять фасад, прятать себя, например, за маской или ролью эксперта. Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле.

Конгруэнтность можно рассматривать не только как особый психологический феномен, но и как характеристику общения, а также как особый режим (наряду с режимом эмпатии) эффективной работы любого фасилитатора (психотерапевта, консультанта, учителя, родителя).

С некоторой долей условности, а также принимая во внимание процессуальный характер анализируемых феноменов и разные степени их возможной выраженности, мы можем рассмотреть следующую комбинаторику.

Терапевт может быть одновременно: конгруэнтным и эмпатичным (это возможно в том случае, когда в психотерапевте «все спокойно» и ничто не мешает ему концентрироваться на клиенте, на его эмпатическом понимании); конгруэнтным и относительно неэмпатичным (когда собственные переживания терапевта оказываются настолько интенсивными и устойчивыми, что мешают ему концентрироваться на клиенте и его переживаниях); эмпатичным и относительно неконгруэнтным (часто именно отстранение от себя, отодвигание на второй план своих собственных эмоциональных содержаний, т.е. определенная инконгруэнтность терапевта является важным условием активного эмпатического слушания). Конгруэнтность и эмпатичность — это не только разные психологические феномены, но и различные, как правило чередующиеся, режимы профессиональной работы настоящего фасилитатора (см., например, [51]). Именно поэтому, на наш взгляд, К.Роджерс не допускает их объединения, сведения друг к другу, различает их, не образует концептуальных «кентавров» типа «конгруэнтная эмпатия» или «эмпатическая конгруэнтность» (см. [27]). Вплоть до настоящего времени в рамках человекоцентрированного подхода эмпатия, конгруэнтность и безусловное позитивное признание другого рассматриваются как *различные* условия эффективного терапевтического процесса.

Эмпатия и конгруэнтность — различные психологические феномены. Эмпатия — это процесс безоценочного сопереживания одного человека реальным и актуальным переживаниям другого при соблюдении эмпатирующим условия «как если бы» и при его невмешательстве в процесс осознания своих переживаний эмпатируемым.

* * *

Итак, главная задача психотерапевта, работающего в русле человекоцентрированного подхода, — создать особую атмосферу общения с клиентом, т.е. а) принимать его без каких-либо предварительных условий, таким, каков он есть, б) понимать клиента, не оценивая, но сопереживая ему, понимать его не умом, но сердцем и в) быть с клиентом, открыто и откровенно общаясь с ним, не скрываясь и не прячась от него за маской профессионала-эксперта. Только такое общение терапевтично. Именно оно актуализирует, стимулирует и усиливает — фасилитирует — позитивную природу (внутренний потенциал) человека, следствием и проявлением чего и оказывается собственно психотерапевтический эффект — психическое исцеление, оздоровление и развитие человека.

В практической работе человекоцентрированного психотерапевта и психолога-консультанта клиент находит внимательного и со-

чувствующего, деликатного собеседника, уделяющего особое внимание эмоциональным составляющим проблем клиента — переживаниям и чувствам. Такой психотерапевт не станет задавать неуместных вопросов, не будет давать нелепых или банальных советов, не озадачит и не причинит боли заумными терминами или травмирующими диагнозами и интерпретациями. Он не будет, подобно психоаналитику, анализировать свободные ассоциации или толковать сновидения клиента. Он не станет, как поведенческий психотерапевт, отучать от неоптимальных поведенческих сценариев и схем и учить «как себя вести» в тех или иных ситуациях. Он будет пытаться понять клиента и его жизненную ситуацию, он будет помогать яснее и определеннее осознавать и выражать озабоченности, трудности и связанные с ними переживания. Для такого психотерапевта и консультанта его собственное понимание и знание не есть самоцель; гораздо более важным и значимым для него является собственное понимание клиентом себя и своей жизни.

Гуманистическая человекоцентрированная психотерапия более, нежели любая другая практика такого рода, заслуживает названия системы «внутренней работы», т.е. работы человека с самим собой, совершаемой в пространстве собственного внутреннего мира (конечно же, при активном соучастии в этой работе психотерапевта). В этой связи становится понятным, почему именно эту разновидность психотерапевтической практики выбирают для себя те клиенты, для которых их собственный субъективный, внутренний мир не менее важен, чем мир внешний, объективный, для которых характерны общая интровертированная установка и относительно высокие уровни сензитивности, вербального и общего интеллектуального развития.

Экспрессивная человекоцентрированная психотерапия

Это направление разработано дочерью К. Роджерса Натали Роджерс (1928) — известным американским психотерапевтом.

Подход Н. Роджерс к терапии основан на следующих ключевых принципах гуманистической психодинамической теории индивидуального и группового процесса:

- личностный рост имеет место в безопасном, поддерживающем окружении;
- безопасное, поддерживающее окружение создается фасилитаторами (учителями, терапевтами, руководителями групп, родителями, коллегами), которые являются подлинными, теплыми, эмпатичными, открытыми, честными, конгруэнтными и заботливыми;
- эти качества лучше всего осваиваются, если первоначально переживаются в собственном опыте;

• отношения клиент — терапевт, учитель — учащийся, родитель — ребенок, жена — муж, партнер — партнер могут быть контекстом для проживания всех этих качеств;

• личностная интеграция интеллектуального, эмоционального, телесного и духовного измерений происходит по мере рефлексии и выражения элементов этого жизненного опыта [62, р. 8].

Данным принципам в полной мере отвечает психотерапевтическое кредо Н.Роджерс:

«Я сознаю, что внутреннее путешествие может быть пугающим, веселым, утомительным предприятием.

Я буду рядом с вами, но не буду назойливой.

Я верю, что вы знаете, как позаботиться о себе. Я не буду нести ответственность за вас или же отбирать у вас вашу силу.

Я не буду также покидать вас.

Я буду уважать вас и ваши решения, которые вы принимаете для себя. Я верю в ваши способности.

Я буду поддерживать и ободрять вас в вашем внутреннем путешествии.

Я могу иногда быть вызовом для вас и вашей системы убеждений, но я всегда буду уважать вас и вашу правду.

Я буду поощрять вас опробовать что-то новое, рисковать в неизвестном вашего внутреннего мира, но я никогда не буду подталкивать вас.

Я буду предлагать вам средства экспрессивных искусств, чтобы помочь вам открыть вашу природную креативность и обнаружить вашу внутреннюю сущность. Вы свободны не пользоваться этими средствами.

Иногда я буду высказывать свое мнение и давать вам обратную связь, но я всегда буду проверять, насколько она значима для вас.

Я буду делать все, чтобы чтить мои собственные и ваши границы.

Я буду делиться с вами моими ценностями и убеждениями, так что вы будете знать, почему я говорю или делаю то, что я говорю и делаю.

Я всегда открыта тому, чтобы учиться у вас.

Я совершаю ошибки, делаю то, что мне не нравится, и иногда я ввожу в заблуждение. В таких случаях я признаюсь в этом. Я могу сказать: "Я виновата"» [62, р. 103—104].

Терапевтическая система, разработанная Н. Роджерс, представляет собой синтез человекоцентрированного подхода с различными методами и техниками арт-терапии. Вместе с тем, как отмечает Н.Роджерс, гуманистическая терапия на основе экспрессивных искусств отличается от аналитической или медицинской модели арт-терапии, в которой искусство используется для того, чтобы продиагностировать, проанализировать и «пролечить» людей [62, р. 2]. В русле человекоцентрированного подхода, напротив, эти искусства являются мощными средствами для обнаруже-

ния, проживания и принятия человеком неизвестных аспектов своего Я.

«Включая творческие искусства в мою терапевтическую практику, — пишет Н. Роджерс, — я использую термин "человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств" (*person-centered expressive arts therapy*). ...Терапия на основе экспрессивных искусств использует различные искусства — движение, рисование, живопись, ваяние, музыку, письмо, вокализацию и импровизацию — в условиях, обеспечивающих поддержку человека, и с целью стимулирования его личностного роста, развития и исцеления. ...Использовать искусства экспрессивно — это значит войти в наш внутренний мир, для того чтобы обнаружить находящиеся в них переживания и затем выразить эти переживания посредством художественных форм, движения, звука, письма или драматизации» [62, р. 1 — 2]. Таким образом, экспрессивные искусства (рисование, танец, ваяние, медитация, непроизвольное письмо) используются в качестве невербальных языков, позволяющих человеку выражать элементы своего внутреннего мира, исследовать свой творческий потенциал, активизировать процессы самонаблюдения.

Следует отметить, что исходные идеи человекоцентрированного подхода получают в психотерапевтической системе Н. Роджерс свое дальнейшее развитие. Безусловное позитивное принятие клиента находит свое выражение в акцентировании не столько продуктов экспрессивного творчества клиента, сколько самого процесса художественного творческого экспрессивного самовыражения. Эмпатическое понимание клиента налагает абсолютный запрет на какие-либо интерпретации психотерапевтом продукта и процесса творчества, в фокусе внимания оказываются самоинтерпретации самого клиента («Что это для вас означает?..»; «Что это вам говорит?..»). Другими словами, столь характерное для традиционной арт-терапии толкование как средство понимания клиента уступает здесь место контекстуальному пониманию, сверкам пониманий (причем пониманий не только вербально-смысловых, но и кинестетических, визуальных, звуковых, тактильных) как средству для фасилитации более объемного и целостного понимания клиентом самого себя. Конгруэнтность также оказывается уже не частичной, относящейся лишь к вербальному каналу выражения осознаваемых переживаний, но тотальной, охватывающей всю совокупность каналов или языков самовыражения.

Использование в терапевтическом процессе различных экспрессивных искусств создает особый феномен «творческой связи» (*creative connection*), заключающийся, по мнению Н.Роджерс, в усиливающемся взаимодействии экспрессивных искусств как языков самовыражения, во взаимоусилении терапевтических эффектов этих искусств, в движении экспрессивной психотерапевти-

ческой практики к внутреннему ядру (сущности или правде) человека, в обретении человеком целостности и внутренней связи со всеми живыми существами.

Основные идеи или принципы, воплощенные в психотерапевтической системе Н.Роджерс, можно сформулировать следующим образом: все люди обладают природной способностью к творчеству; творческий процесс исцеляет; исцеление достигается погружением в переживания; переживания являются тем туннелем, по которому мы должны пройти, чтобы обрести целостность; творческая связь экспрессивных искусств приближает человека к его сущности; существует связь между нашей сущностью и сущностью всех существ; на пути к собственной сущности, или целостности, человек обнаруживает свою связанность со всем миром.

Неделя с Карлом Роджерсом

Ниже почти дословно приводится текст выступления автора на заседании ученого совета НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, состоявшемся 3 октября 1986 г. по завершении публичных лекций и группы встреч, проведенных в институте К. Роджерсом.

...Прошло менее двух суток после окончания работы группы интенсивного общения, и сейчас для меня практически невозможен взгляд на эту работу со стороны. Поэтому я выскажу лишь впечатления участника. Думаю, что такие «свидетельства очевидца» представляют определенный интерес.

Я не психотерапевт, я психолог и концепцию профессора Роджерса знал как одну из теорий личности в американской психологии, знал ее основные положения и общую гуманистическую устремленность. Но я не предполагал, что этот метод имеет столь разнообразное и широкое применение в самых различных прикладных областях. Иначе говоря, когда в прошлое воскресенье я пришел в группу, я хотя и не был совсем «наивным субъектом», но не имел готовых представлений, мнений и установок.

Мое первое сильное впечатление — впечатление от действительности метода. Мы начали работу в группе с организационных вопросов, которые, как мне казалось в первые минуты, были внешними и не относились к делу, но вдруг я почувствовал, что процесс групповой работы начался, что говорят не Алла, Фрэнк, Володя, Рут, Саша и т.д., но говорит особый процесс, в котором оказались все мы как участники группы.

Второе сильное впечатление — впечатление от самодвижения процесса. Возникнув, как возникает перед нами острый зеленый росток, этот процесс уже не нуждался в каком-то особом, внешнем отно-

сительно него двигателе. Он развивался сам, то замедляясь, то ускоряясь, то затухая, то вспыхивая с новой силой. Мы как бы вошли в поток, который охватил нас и понес в своем спонтанном движении; здесь, как у Чехова: ждали музыканта, а пианино заиграло само.

Третье впечатление связано с поведением Карла, Рут и Фрэнка. Их пассивность сначала удивляла, настораживала, затем вызывала досаду и даже возмущение. И только через какое-то время появилось ощущение их чрезвычайно напряженной молчаливой работы — работы слушания, работы понимания, работы принятия всех нас.

Еще одно сильное впечатление связано с проникновением процесса в мой собственный внутренний мир. Исходная установка «Я только посмотрю...» постепенно исчезла без следа. Подлинное открытие — ощущение не просто окруженности процессом, но пропитанности им. Мои собственные чувства и переживания, как те, что лежат на поверхности, так и те, что запряганы, быть может, даже похоронены в глубине души, вдруг ожили, пришли в движение, заговорили своим особым языком. С позиции внешнего наблюдателя все было вполне ordinarily: говорили люди, иногда хорошо знакомые мне, иногда совсем незнакомые. Но с позиции участника было столь же очевидно, что говорили не люди о своих переживаниях и чувствах, а чувства и переживания — о людях. И мои чувства говорили обо мне, говорили другим и мне самому.

Мое пятое впечатление — впечатление об ограниченности своей власти над этим голосом чувств. Движение и игра переживаний происходят синтонно с групповым процессом и как бы вне плана имен и слов. Но в некоторые моменты волна переживаний, поднимаясь все выше и выше, входит в сознание и облекается в одежды слов. Можно пытаться удержать, «проработать» ее, но это чрезвычайно трудно человеку неискушенному, а я был именно таким человеком.

Часто эти попытки приводили к неожиданным соматическим эффектам: спазмам, тахикардии, одышке, слезам. И даже невысказанное не проходило бесследно, порождало стойкую потребность высказаться.

Шестое впечатление: метод групповой работы постоянно вызывал у меня странные на первый взгляд ассоциации с опытами Хэда по восстановлению чувствительности. В опытах Хэда происходило восстановление чувствительных волокон тела, в нашей работе — восстановление чувствительных волокон души, эмоциональных отношений личности к другим людям, отношений, когда-то оборванных <изныю. Может быть, это и есть рост личности.

И, наконец, последнее (но, как говорит английская пословица, последнее по порядку, но не по значению) — впечатление от мастерства Карла и Рут. И их молчание, и их голоса, и их глаза всегда вызывали внутренний отклик, способствовали и усиливали жизнь моих чувств и переживаний. Они постоянно вызывали ощущение уместности, значимости и принятия всех чувств и переживаний, какими бы они ни были...

Группа интенсивного общения наглядно продемонстрировала разительный контраст, несовпадение двух типов работы психолога. Традиционный тип работы, тот, которому нас учили в университете, — это работа рассудка, работа интеллекта, работа порождения и выражения мыслей. Именно этим типом деятельности мы овладевали на лекциях и семинарах, в библиотеках и лабораториях. Работа в группе и работа группы — нечто другое. Это работа по порождению и выражению чувств и переживаний. Метафорически данное различие двух типов деятельности представляется мне в образе светильника: можно расцвечивать, украшать резьбой, инкрустировать сам светильник, а можно регулировать его свечение. Иначе говоря, психолог (впрочем, как и любой человек) может (более того, должен!) заниматься молчаливой работой слушания, т.е. со-переживания, со-чувствования, со-бытия с другими в переживаниях. Жизнь в этом особом, чрезвычайно значимом (хотя и весьма слабо культивируемом в нашей культуре) плане бытия — это не привычная всем нам купель мыслей, но купель переживаний. Разница здесь огромна. Мысли, которыми мы живем, как правило, не принадлежат нам, они заимствованы нами. Это своего рода жизнь взаймы, чужая жизнь. Лишь единичные, весьма кратковременные мгновения интеллектуальных озарений (инсайтов) составляют нашу собственную, незаимствованную мыслительную жизнь. В мыслях очень легко потерять себя, свое самоощущение, интегрированность своего Я. Совсем другое дело — план переживаний: каждое, любое чувство — это мое чувство. В каком-то смысле мое переживание — это я сам. Поэтому опыт интенсивных, достаточно-длительных и отрефлектированных переживаний — это опыт подлинного, неотчужденного сосуществования, рефлексивного, рассудочного (мнимого) *Я* и подлинного, переживающего, страстного, предметного. Это опыт, который компенсирует нарушенную и извращенную нашей культурой приоритетность второго из этих *Я* в структуре человеческой личности. Вычлененные и изученные К.Роджерсом условия недирективной психотерапии, условия, способствующие групповому процессу (безоценочное принятие другого, активное эмпатическое слушание и конгруэнтное самовыражение), в процессе групповой работы как бы переплавлялись из абстрактных книжных знаний в непосредственно переживаемые события. Было удивительно наблюдать и ощущать превращения безличного знания науки в личностный опыт жизни.

Для психологии нет ничего более важного и значимого, чем процесс развития личности (в том числе и личности самого психолога). Опыт, приобретенный в группе К. Роджерса, убедил меня в том, что поиск безличностных факторов и условий личностного развития во внешнем мире содержания, методов, воздействий и т. п. — это путь, не выходящий на личность, не затрагивающий личность в принципе. Если обратиться к образам уже использо-

ванной метафоры, это путь «совершенствования светильника». Все условия развития каждой личности преформированы в каждой личности. Их надо лишь высвободить. Мудрость группового роста, так же как и мудрость роста личностного, — проявление глубоко творческого целостного организмического процесса. В этом процессе рациональное (язык) и аффективное (переживания) слиты воедино. Более того, включенность в этот процесс в принципе нерелексированной части моего Я, генерирующей переживания и смыслы происходящего, периодически наталкивает рефлексивное Я на мысль о своей частичности. Например, довольно типичным было ощущение того, что говоришь не «ты сам» (т. е. не привычное до самоотождествления рациональное Я), а нечто гораздо более общее с помощью того, что называлось этим «я сам». И именно в моменты такого самовыражения возникают ощущения большей внутренней интегрированности, и ощущения единения с группой, и ощущения внутреннего очищения, катарсиса.

Опыт участия в работе группы К. Роджерса позволяет сформулировать и такое обобщение: существует прямая связь между интенсивностью слушания и интенсивностью выражения своих собственных переживаний; и, напротив, чем менее активным является слушание, тем интенсивнее выражаются мысли, оценки, интерпретации. Иначе говоря, имеется определенный антагонизм между интеллектуальными и аффективными процессами, при этом активность слушания выступает в качестве регулятора, устанавливающего баланс между этими двумя классами психических процессов.

Что касается отдаленных последствий — это довольно сложная тема: ведь я, затрагивая ее, как бы изначально претендую на объективность и доказательность. Мне бы не хотелось здесь что-либо доказывать и кого бы то ни было убеждать. Мои свидетельства и доказательства отдаленных последствий работы в группе К. Роджерса имеют субъективный характер. Они связаны главным образом со снятием ощущений страха, зависимости, ощущений эффективности внешнего контроля над моей жизнью. Результатом этого стала большая свобода самовыражения, в чем бы она ни проявлялась: в тематике публикаций, в межличностном общении или в изменении своей внешности. Во всех этих проявлениях я вижу общее основание — сдвиг в сторону большей естественности, большей адекватности тому, что я воспринимаю как свое реальное Я. В свою очередь результатом большей свободы самовыражения является очевидный скачок продуктивности: в этом отношении показателен тот факт, что за первые два года, прошедшие после занятий в группе К. Роджерса, я подготовил и опубликовал почти столько же работ, сколько за предшествовавшее десятилетие.

Мне уже приходилось писать о зримой свободе в личности К. Роджерса [127, 142]. Наблюдая за тем, как он говорит и как он

действует, невольно приходишь к убеждению, что все это не результат какого-то внешнего разрешения. Мы ведь так воспитаны, что для нас свобода всегда предполагает некоторые ограничения, всегда неразрывно связана с преодолением некоторого «от сих до сих». В общении с К.Роджерсом у меня никогда не возникало ощущения, что его свобода противостоит какому-то внешнему контролю, что она выступает в качестве оппозиции по отношению к некоторой несвободе. То же можно сказать и о его принципиальных установках на открытость и плюрализм. Может быть, это звучит несколько парадоксально, но свобода, открытость и плюрализм К.Роджерса — это не столь понятные нам свобода в оппозиции к несвободе, открытость в оппозиции к замкнутости, плюрализм в оппозиции к тоталитаризму, но свобода в свободе, открытость в открытости, плюрализм в плюрализме. Мир, в котором реально жил К.Роджерс, для нас во многом *terra incognita*. Вместе с тем очевидно, что этот мир единственно возможен как мир нашего будущего. И в движении к этому общему для всех нас будущему мы не можем миновать пути, указанного и в каком-то смысле завещанного нам К. Роджерсом.

2. ФАСИЛИТАТОР И ГРУППА: ОТ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОГО К ТРАНС-ПЕРСОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ¹

Ниже представлено последовательное описание шести основных этапов групповой работы, каждый из которых охарактеризован последовательно с двух точек зрения: фасилитаторской и групповой. Следуя традиции, сложившейся в практике К. Роджерса и его коллег, мы не включили в описание группового процесса запланированные процедуры и упражнения (техники), сохранив в качестве основного и единственного метода

¹ В написание терминов «транс-персональный контакт», «транс-персональное общение» нами специально введен дефис, что позволяет дистанцироваться от терминологии трансперсональной психологии (см., например, [82, 258]). Это обусловлено двумя обстоятельствами: во-первых, если в трансперсональной психологии основной акцент ставится на преодолении в переживаниях пространственных и временных границ конвенционального опыта, то для нас более важным является трансцендирование «личностных оболочек» в опыте группового общения; во-вторых, если традиционно первая часть слова «транс-» используется для обозначения вне-, над- или сверхличностного опыта, то мы акцентируем иной смысл, а именно опыт трансцендирования, проникновения сквозь личностные (персональные) образования, опыт установления непосредственного контакта между внутренними Я, или сущностями людей. В нашем понимании транс-персональная психология — это психология трансцендирования, преодоления и трансформации личности человека.

открытую групповую дискуссию (подробное описание различных техник, практикуемых в группах встреч, см. в руководстве К. Рудестама [36]).

Первый этап. Знакомство участников

На этом этапе основная задача фасилитатора состоит в том, чтобы предоставить участникам максимальную свободу и не ограничивать форму и содержание групповой дискуссии. Для этого фасилитатор стремится прежде всего освободиться от каких бы то ни было предшествующих групповому опыту намерений, установок, переживаний. Здесь главное средство — мышечная и ментальная релаксация и внутреннее сосредоточение. Достигнув определенной (удовлетворяющей самого фасилитатора) степени такой свободы и умиротворенности, руководитель может вполне конгруэнтно обратиться к группе и сказать ей примерно следующее: «Теперь, когда мы собрались вместе, можно поговорить о чем угодно, обсудить любые темы». Подобного вступления обычно бывает вполне достаточно для того, чтобы фасилитатор, задав самый общий контекст встречи, смог вновь вернуться «к себе» для усиления своего исходного состояния «непривязанности» к каким-либо собственным содержаниям (проблемам) и, следовательно, для совершенствования своей готовности к эмпатическому (активному) и безоценочному слушанию любых высказываний участников группы [11, 27].

Для того чтобы облегчить (фасилитировать) групповой процесс на этом этапе, руководитель может еще раз представиться членам группы (обычно ограничиваются тем, что называют свое сокращенное имя и приводят краткие сведения о себе). Если после этого короткого рассказа фасилитатора о себе участники тренинга не решаются сами представиться группе, фасилитатору следует попросить их сделать это (обычно такое самопредставление происходит по часовой стрелке — от фасилитатора *по кругу*).

Краткое вступление фасилитатора и представления членов группы сменяет период явной внутренней неопределенности (растерянности): неловкое молчание перемежается попытками завязать поверхностное вежливое общение. В этой ситуации участники тренинга испытывают постепенно усиливающееся ощущение фрустрации из-за отсутствия какой-либо заданной извне структуры. По словам К. Роджерса, «в этой ситуации смущение и фрустрации естественны. Особенно удивительным для наблюдателя оказывается отсутствие связанности между высказываниями участников» [57, р. 189—190].

Попытки найти и предложить некую тему, в равной мере интересную для всех участников тренинга, постепенно осознаются как несостоятельные. Паузы и общее напряжение нарастают.

Второй этап. Первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому

На этом этапе основная задача фасилитатора заключается в том, чтобы быть сензитивным к первым попыткам самораскрытия, реагировать лишь на них, а не на усилия, направленные на поддержание конвенциональной беседы. Главными показателями таких первичных самораскрытий в группе являются интравертированная (ориентированная на внутренний мир) интенция говорящих и описание ими своих переживаний и чувств.

Для того чтобы способствовать групповому процессу на данном этапе, фасилитатор может обратиться к группе со следующим предложением: «Может быть, кому-то из вас хотелось бы рассказать о каком-нибудь событии из вашей жизни, которое произвело на вас сильное впечатление, например очень удивило вас».

Вместе с тем фасилитатор должен отдавать себе отчет в том, что на этом этапе группового процесса попытки самораскрытия неразрывно связаны с личностным (внутренним) сопротивлением этим попыткам. Прежде всего это обусловлено недостатком доверия участников тренинга к группе и определенным риском самораскрытия. Подобное сопротивление выражается, в частности, в том, что участники группы описывают свои чувства либо как переживания других людей, либо как воспоминания о своих переживаниях.

Наряду с внутренним (личностным) сопротивлением самораскрытию в группе можно наблюдать и различные формы внешнего (межличностного) сопротивления. Обычно оно обнаруживается в тех ситуациях, когда кому-либо удастся (хотя бы на некоторое время) преодолеть барьер внутреннего сопротивления и предъявить группе достаточно значимый личностный материал. Как правило, на такие попытки самораскрытия группа реагирует сдержанными демонстрациями безразличия, иронии, возмущения: «Кому все это интересно?», «То, что вы рассказали, вполне достойно романа», «Как можно здесь говорить о таком!» и т.п.

Важный момент в работе фасилитатора на этом этапе — поддержка первых самораскрытий, которая может выражаться и в ведении пассивного диалога с говорящим, и в активном слушании его чувств и переживаний. При этом стремление фасилитатора психологически приблизить переживания говорящего к ситуации в группе, к ситуации «здесь и теперь» должно быть реализовано в форме полного принятия тех способов самораскрытия (и, следовательно, способов личностного сопротивления), которые используются говорящим.

Фасилитатор должен понимать, что содержание первичных самораскрытий может восприниматься другими членами группы как

глубоко им безразличное, неинтересное, лишенное для них какого-либо смысла или даже как явно неприемлемое. Явные и скрытые демонстрации безразличия, скуки (зевки, посторонние разговоры с соседями, скучающие позы и т.п.) или даже антипатии, конечно, усиливают личностное сопротивление самораскрытию. Если подобное поведение явно мешает говорящему, то оно должно быть им осознано. В этом случае фасилитатор может привлечь внимание говорящего к данным внешним препятствиям для самораскрытия: «Чувствуете ли вы, что что-то или кто-то в группе мешает вам говорить дальше?» Этим вопросом фасилитатор как бы задает переход к следующему этапу группового процесса, связанному с выражением негативных переживаний.

Высокий уровень напряжения в группе является следствием, с одной стороны, борьбы личностно значимого материала (проблемы) каждого ее участника с личностным и межличностным сопротивлением самораскрытию, а с другой стороны, определенного отчаяния членов группы, чувствующих, что они могут не использовать возможность решить свои проблемы новым способом, тогда как все их прежние попытки справиться с данными трудностями обычно были неэффективны: «Я много раз пыталась проговаривать все это, но это не помогает...», «Я устал жить с этим».

Позитивным следствием напряжения в группе становится повышение общей готовности ее членов к самораскрытию (обычно самораскрытие происходит согласно логике формального тематического сходства предъявляемых проблем). Чем выше напряжение, тем большее число участников тренинга внутренне готовы преодолеть личностное (внутреннее) сопротивление самораскрытию.

Исходный уровень напряжения снимается первыми попытками самораскрытия, которые, однако, приводят к определенному расколу и размежеванию среди членов группы: одни участники тренинга пытаются слушать говорящего, тогда как другие демонстрируют в лучшем случае индифферентность к его рассказу.

Сложность создавшейся ситуации обуславливается еще и тем, что члены группы, которые испытывают явный интерес, начинают воспринимать предъявляемую им эмоциональную ситуацию не как запрос на эмпатическое сочувствие и возможность выразить это сочувствие, но как интеллектуальную проблему и как запрос на ее решение. Следствием этого могут быть различные (обычно уточняющие) вопросы к говорящему, описания сходных случаев из собственного опыта, оценки тех или иных аспектов представленного в рассказе содержания, непосредственные рекомендации и советы. Все эти проявления того, что обычно называют языком неприятия [51], также стимулируют личностное со-

противление самораскрытию, приводят к нарастанию негативных переживаний как у говорящего, так и у других участников тренинга.

Следует отметить, что неполное (частичное или инконгруэнтное) самораскрытие зачастую является своеобразной провокацией языка непринятия и, наоборот, чем более глубоким, полным и искренним оказывается самораскрытие, тем меньше вероятность того, что участники тренинга будут использовать язык непринятия.

Нарастание осознаваемых негативных переживаний (неудовлетворенности, досады, раздражения, подавленности и т.д.) в группе определяется тем, что и говорящий, и его слушатели в качестве обратной связи получают прямо противоположное ожидаемому: говорящий вместо сочувствия и эмоциональной поддержки получает холодные рационализации своей проблемы, отстраненные советы, а слушатели вместо согласия и благодарности в лучшем случае получают явную неудовлетворенность и вежливые уходы от дальнейшего общения.

Переход к следующему этапу группового процесса подчас крайне затруднен из-за стремления членов группы поддерживать в ней социально приемлемые формы общения, избегать явных выражений отрицательных переживаний по отношению друг к другу. Для того чтобы устранить данную преграду на пути группового процесса, фасилитатор должен быть особенно сензитивен к малейшим проявлениям негативных переживаний в группе, выказывая по отношению к ним свое полное безоценочное принятие: «Каждый из нас имеет право на свои переживания» или «Я рад, что в группе можно высказать любые переживания». Все это также способствует переходу к третьему этапу группового процесса.

Третий этап. Выражение негативных переживаний

Как уже отмечалось выше, основная задача фасилитатора на данном этапе сводится к безоценочному принятию негативных переживаний. Следует отметить, что здесь фасилитатор сталкивается с рядом эмоциональных трудностей. Одна из них заключается в том, что отдельные (иногда все) участники тренинга могут испытывать и выражать негативные переживания по отношению не только друг к другу, но и к руководителю группы. Нередко подобные чувства возникают по той причине, что в глазах членов группы он не руководит ею должным образом, ничего не делает, заставляет их попусту тратить время. Для фасилитатора, как, впрочем, и для любого другого человека, гораздо легче принять негативные переживания, адресованные кому-то другому, нежели ему самому.

Безоценочному принятию фасилитатором негативных переживаний способствует осознание им следующих обстоятельств. Во-первых, открытое выражение негативных переживаний есть не что иное, как проявление динамики группового процесса в целом, свидетельство его развития и перехода к очередному этапу. Во-вторых, именно негативные переживания оказываются, как правило, первыми реальными переживаниями участников группы, поскольку они существуют в контексте «здесь и теперь», а не являются воспоминаниями о переживаниях. Иначе говоря, предъявление негативных переживаний — это форма самопредъявления. На это указывает и К.Роджерс: «...негативно окрашенные чувства имеют тенденцию быть первым материалом, проявляющимся здесь и теперь» [57, р. 192]. Эти обстоятельства свидетельствуют о реальной самооценности выражения негативных переживаний для группового процесса. И, наконец, в-третьих, безоценочному принятию этих переживаний способствует умение фасилитатора различать их содержание, т.е. сами переживания депрессии, досады, раздражения, гнева и т.д., и ту форму, в которой они выражаются: оценочные суждения, критические замечания и т.п. Эмпатическое слушание, концентрация внимания фасилитатора не на том, что говорит тот или иной человек, а на том, какие именно переживания говорят в этот момент в человеке, — все это позволяет облегчить безоценочное принятие негативных переживаний как ведущим, так и членами группы.

Для того чтобы обеспечить возможность такого принятия, фасилитатор с помощью активного слушания может преобразовать любое негативное оценочное и аффективно заряженное суждение (принять которое крайне трудно, а подчас просто невозможно) в гораздо более конгруэнтное выражение негативных переживаний [27]. Например, оценочное суждение типа «Мне надоело слушать весь этот бред!» усилиями фасилитатора может быть преобразовано в более конгруэнтное плану реальных переживаний высказывание: «Я испытываю ужасное раздражение, так как не могу понять, что я делаю здесь уже два с половиной часа!» Важной особенностью такого преобразования является переход говорящего (опять же с помощью активного слушания ведущего) от так называемых 7ы-высказываний к ^-высказываниям [3, 51], в которых акцент ставится не на причинах тех или иных переживаний, а на их содержании. Например, высказывание «Ты всегда говоришь ерунду!» может быть преобразовано в следующее: «Я чувствую раздражение, когда слушаю тебя».

Первые выражения негативных переживаний в группе неизбежно снижают общий уровень доверия и свободы, стимулируют личностное сопротивление самораскрытию участников тренинга. На этом этапе возникает реальная опасность неконструктивной и весьма болезненной для всех фиксации группового процесса на

взаимном обмене негативными оценками, интерпретациями и т. п. Однако следует отметить, что очевидное доминирование негативных переживаний на этом этапе и их выражение, конечно, не отменяют всех тех позитивных переживаний (симпатии, сочувствия, любви и т.п.), которые в неявной форме все же присутствуют и развиваются во внутреннем мире каждого из участников группового процесса.

Выразить эти латентные, пока не актуализированные в сознании или зачастую еще плохо или искаженно осознаваемые переживания в ситуации, сложившейся на данном этапе, оказывается чрезвычайно сложно, гораздо сложнее, нежели выразить негативные переживания. Трудность в выражении положительных переживаний обусловлена тем, что они являются, как правило, более глубокими, более личностно значимыми, нежели переживания негативные, и, следовательно, их выражение означает более глубокое самораскрытие, более открытое самопредъявление, неизбежно сопряженное в данной ситуации с большим риском.

Но сложности в выражении положительных переживаний, личностное сопротивление их предъявлению приводят к их постоянной аккумуляции, а затем и проникновению в сознание участников тренинга.

Такая динамика переживаний обнаруживает себя в изменении психологического климата в группе: он становится заметив теплее. Между членами группы усиливаются чувства взаимной симпатии, увеличивается степень доверия к группе и соответственно свобода в выражении своих чувств.

Примечательно, что позитивные переживания поначалу находят выход в невербальном поведении людей: теплеют взгляды, позы становятся менее скованными, смягчаются выражения лиц. Если данная фаза группового процесса совпадает по времени с перерывом в занятиях, то можно увидеть, как проявляется «социограмма группы», и в соответствии с возникающими симпатиями люди стремятся оказаться ближе друг к другу, встретиться взглядами, улыбнуться, обменяться незначительными фразами. При большей продвинутое™ группового процесса можно наблюдать и вербальные выражения симпатий и других положительных чувств.

Осознание и выражение фасилитатором и членами группы актуальных переживаний, отражающих все эти изменения, свидетельствуют о завершении третьего этапа группового процесса. Одновременно данный рубеж означает создание основных психологических предпосылок для более систематического предъявления и изучения значимых тем и начало процесса, который может быть назван, говоря словами К.Роджерса [57, р. 193], путешествием к центру Я.

Четвертый этап. Выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь»

Главная задача фасилитатора на этом этапе — культивирование конгруэнтности трех планов группового процесса: плана непосредственного эмоционального опыта («Я чувствую, что меня сейчас буквально переполняют переживания, но мне еще трудно в них разобраться»), плана осознания этого опыта («Мне кажется, что сейчас я испытываю радость, но, может быть, я выразился не совсем точно») и плана выражения этого осознанного содержания в вербальном и невербальном поведении («Я так подавлен, что хочется закрыть глаза, сжаться в комок и промолчать до конца занятия»). Эти три плана группового процесса можно представить как три параллельные плоскости, расположенные одна над другой и образующие некое «вертикальное измерение» процесса.

Основное содержание работы фасилитатора на данном этапе группового процесса составляют привлечение внимания участников тренинга к «вертикальным траекториям», по которым движется содержание переживаний, и к тем неточностям и ошибкам, которые возникают при каждом переходе от одного плана к другому, а также постоянное стремление фасилитатора к возможно большей конгруэнтности в переживании, осознании и выражении своих собственных переживаний, возникающих «здесь и теперь». Как и на протяжении всей работы с группой, фасилитатор безоценочно принимает любое содержание, предъявляемое членами группы. Вместе с тем на данном этапе он наиболее сензитивен к переживаниям, возникающим в контексте «здесь и теперь», поскольку только такие (реальные и ситуативные) переживания позволяют практиковать полноценные вертикальные траектории, включающие все три плана существования переживаний. Именно такие переживания являются наилучшим материалом для проявления полноценной конгруэнтности.

На данном этапе объективная картина группового процесса может быть охарактеризована как открытое общение, протекающее, однако, в ситуативном контексте «здесь и теперь». Открыто выражаются как негативные, так и позитивные ситуативные переживания. Как правило, все они связаны с отношениями, складывающимися в группе между конкретными людьми, и выражаются обычно в форме Я-высказываний. К. Роджерс приводит следующие примеры: «Я чувствую угрозу в вашем молчании», «Я почувствовал антипатию к вам в первый момент, как только увидел вас», «Для меня вы как дуновение свежего воздуха в группе» и т.д. [57, р. 193].

Поскольку на данном этапе уровень доверия и психологической безопасности в группе уже достаточно высок, подобные меж-

личностные отношения и выражающие их переживания могут быть обозначены не косвенно, но вполне открыто и, более того, подробно исследованы с помощью взаимных обратных связей. Причем последние могут быть и положительными, и отрицательными, но, будучи сформулированными на языке принятия (т.е. в форме ^-высказываний и в терминах переживаний, а не оценок), такие обратные связи, как правило, принимаются членами группы.

Важное проявление данного этапа состоит в общем терапевтическом эффекте, оказываемом группой на человека, испытывающего тяжелые переживания. Этот эффект обеспечивается способностью группы естественно и спонтанно, эмпатически и безоценочно реагировать и отзываться на эмоциональные проблемы других, принимать эти проблемы (так, как если бы они были собственными проблемами каждого члена группы) и сопереживать другим, значительно облегчая и даже полностью снимая их боль и страдание. Подобный уровень принятия людьми друг друга и группой в целом каждого из ее членов свидетельствует о завершении четвертого этапа группового процесса.

Пятый этап. Проявления самопринятия

Чтобы стимулировать переход группового процесса на данный этап, или уровень, фасилитатор акцентирует тождественность человека и его эмоционального опыта, каким бы этот опыт ни был: «Я — это мои переживания в их динамике, и любое из этих переживаний — часть меня». Здесь, как на предыдущем этапе, акцент в работе фасилитатора смещается на безоценочное принятие, но уже на новом, более продвинутом уровне. Теперь это уже принятие переживаний не другого человека, но своих собственных. Проявления и свидетельства такого принятия требуют от фасилитатора гораздо большей открытости группе, гораздо более высокого уровня самораскрытия и самопредъявления. На этом этапе фасилитатор начинает работать не столько как модель или образец участника интерперсональных отношений, сколько как персонифицированная модель отношений интраперсональных. Благодаря этому в опыт самоисследования и самопринятия вовлекаются другие члены группы. Задача фасилитатора на этом этапе — поддерживать безоценочное осознание и принятие им самим и каждым членом группы тех элементов их эмоционального опыта, которые ранее либо вытеснялись из сознания, либо жестко оценивались как негативные или даже как совершенно неприемлемые.

Принятие членами группы новых элементов собственного эмоционального опыта и интеграция этих элементов с системой сло-

жившихся ранее, относительно устойчивых (ригидных) представлений о себе неизбежно приводят к определенным дезадаптационным личностным изменениям. Ощущения все большей неадекватности (неконгруэнтности) своей привычной персоны (маски), или, в терминологии К. Роджерса, своего фасада, по отношению к реальному внутреннему Я [6] вызывают у людей очень сложную гамму противоречивых переживаний. Здесь нежелание сохранять прежнюю маску (а иногда и осознание объективной невозможности этого в силу необратимых изменений в собственной Я-концепции) сочетается с поисками новой маски и со страхом оказаться вовсе без нее, абсолютно не защищенным как в группе, так и (тем более) за ее пределами. При этом радость от ощущений своей многосторонности, непредсказуемости и новизны переплетается с тяжелыми переживаниями чуждости самому себе, системе своих прежних представлений и отношений и т.д.

Наряду со всем этим на данном этапе группового процесса участники группы встреч обычно бывают нетерпимы к защитами и фасадам, которыми время от времени пользуются отдельные члены группы. Следует сказать, что нетерпимость играет безусловно конструктивную роль в том случае, если она выражает отношение человека к собственным маскам, стремление сломать собственные фасады изнутри, преодолеть обусловленную ими инконгруэнтность самовыражения. Приметами позитивных преобразований, происходящих с членами группы на данном этапе, часто оказываются изменения привычной жестикуляции, мимики, тона голоса, иногда человек меняет привычный для себя стиль одежды, прическу, макияж и т. п. Вместе с тем нетерпимость к ригидным и защитным личностным проявлениям может стать реальным тормозом для группового процесса, когда она переносится в интерперсональный план, оказывается нетерпимостью к чужим маскам и фасадам.

Как правило, обострение подобной нетерпимости в интерперсональном плане приводит к прямому столкновению, конфронтации двух (или нескольких) личностных фасадов. Иногда конфронтации приводят к позитивным результатам, например в тех случаях, когда итогом столкновения оказывается смещение или частичное разрушение, ломка масок. При этом определенная доля неизбежного страдания может быть купирована лишь сочувствием членов группы в сочетании с собственными и достаточно осознанными стремлениями участников конфронтации избавиться от своих масок. Как указывает К. Рудестам, «конфронтация между членами группы должна выражать участие и заинтересованность друг в друге для того, чтобы помочь членам группы исследовать собственное поведение. По мере развития группового общения конфронтация стимулирует изучение самого себя и способствует изменениям своего поведения» [36, с. 107].

Однако, как правило, конфронтации в группе носят негативный характер, поскольку они не могут осуществляться в атмосфере безоценочного принятия и, следовательно, стимулируют личностное сопротивление самораскрытию, подпитывают, укрепляют и фиксируют маски участников группового процесса.

Для того чтобы способствовать развитию группы на данном этапе, предотвратить ее возможную фиксацию в весьма болезненной фазе конфронтации, фасилитатор должен быть особенно сензитивен к эмоциональным переживаниям, протекающим за масками и фасадами членов группы. Активное эмпатическое слушание используется здесь прежде всего для того, чтобы вступить в прямой (минуя маску), транс-персональный контакт с эмоциональным опытом человека и тем самым обеспечить основное условие для перехода к следующему, завершающему этапу группового процесса.

Шестой этап. Основная встреча

На данном этапе центральная задача фасилитатора состоит в том, чтобы стимулировать развитие системы более близких и непосредственных (т. е. минующих фасад и маски) контактов между членами группы. Именно на этапе основной встречи возникают, как пишет К. Роджерс, «все возможности для быстрого развития близости между людьми, не искусственной близости, а настоящей и глубокой, которая хорошо компенсирует все увеличивающуюся мобильность нашей жизни. И временные взаимоотношения могут достичь такой глубины и значимости, которая ранее ассоциировалась лишь с подлинной дружбой» [237, р. 268 — 269].

Реализация подобных возможностей во многом зависит от того, насколько удачно (или, точнее, конгруэнтно) фасилитатор сможет осознать и выразить (здесь значительную помощь ему может оказать использование метафор и, по словам М. Боуэн [6], «интегрирующих переживаний») тот личностный опыт, который воспринимается и переживается им в моменты непосредственных контактов с членами группы, т. е. контактов, осуществляющихся на уровне внутренних *Я* фасилитатора и других участников группового процесса.

Фасилитатор должен проявлять повышенную сензитивность даже к самым слабым и мимолетным отголоскам подобных переживаний, появляющихся в высказываниях участников встречи. Именно на эти фрагменты диалогов фасилитатору следует обращать внимание членов группы, именно эти переживания он должен разрабатывать и развивать с помощью активного эмпатического слушания следующим образом: «Если я тебя правильно понял, ты сказал о каком-то новом для тебя ощущении в группе. Не

мог бы ты сказать об этом чуть более подробно...» или «Мне показалось, что в твоём обращении к А. появилось что-то для тебя новое, необычное. Так ли это?» и т.п.

Как и на всех других этапах группового процесса, задача фасилитатора состоит прежде всего в поддержке и культивировании ростков нового в эмоциональном опыте людей, каждый раз фасилитатор работает как бы в зоне ближайшего развития этого опыта. На данном этапе новообразованиями оказываются переживания взаимной эмоциональной теплоты, близости, родства, единства.

Следует сказать, что продвижение группы к основной встрече связано со все большим и большим отказом от каких бы то ни было техник и средств организации общения, со стремлением членов группы добиться общения, как можно более непосредственного, не ограниченного и не регламентированного никакими ограничениями, приемами. Здесь вполне уместно вспомнить представления о встрече М. Бубера, который писал: «Всякое средство есть препятствие. Лишь там, где все средства рассыпались в прах, происходит встреча» [7, с. 11].

Непосредственные контакты, непосредственное общение членов группы на уровне их внутренних *Я*, постепенное возникновение в группе системы подобных отношений, минующих (или трансцендирующих) фасады и маски (т. е. уже не интерперсональных, но транс-персональных), представляют собой для членов группы совершенно новый опыт, разительно отличающийся от опыта их повседневного общения. В связи с этим К. Рудестам пишет: «Как только участники начинают доверять и раскрывать свое *Я*, они осознают свое сходство с другими, в то время как раньше замечали только различия» [36, с. 116].

Ощущения и переживания, возникающие у членов группы на данном этапе группового процесса, подчас настолько необычны, что их крайне трудно выразить, используя привычную лексику. Например, довольно часто у людей возникает незнакомое им чувство взаимной связанности: «Я буквально чувствую проходящую сквозь всех нас очень теплую эмоциональную связь, как будто все мы — бусинки одного ожерелья» или «Таких глубоких переживаний я никогда не испытывал даже на встречах с близкими родственниками. Вы все стали мне очень близкими, почти родными».

Содержание транс-персональных переживаний может быть настолько необычным, что оно способно подвергнуть серьезным испытаниям психическое здоровье, устоявшийся менталитет участников групповой работы. Здесь чрезвычайно важными аспектами транс-персонального опыта являются индивидуальные отношения к этим переживаниям, стили работы с ними и способность интегрировать переживания сложившимися ранее психологическими структурами участников групповой работы. С. Гроф выделяет два стиля такой работы: психотический и мистический

[82, с. 219]. При *психотическом стиле работы* с возникающими транс-персональными переживаниями характерны экстериоризация процесса, чрезмерное использование механизма проекций, отыгрывание переживаний в беспорядочных внешних действиях. *Мистический стиль встречи* с собственной психикой характеризуется способностью человека удерживать процесс внутри, «обладать» им как собственным интрапсихическим событием и завершать его внутренне. Этот стиль весьма типичен для всех тех разновидностей внутренней работы, которые были обозначены ранее как теопрактики. Для них также характерны особые формы групповой работы, во многом сходные с применяемыми в работе группы встреч. Так, В.Фостер в книге «Суфийское обучение сегодня» отмечает: «Сердцевина человеческого развития, именуемого «суфизмом», состоит в основе человеческого единства, группы: члены ее собираются вместе и проходят обучение, предписываемое им современным Учителем... Это необходимо для постижения, даваемого суфизмом. Это может быть названо общиной, общением, причастностью, встречей... Высшие достижения невозможны вне обстоятельств, правильно собравшихся вместе правильных людей, в правильное время на правильном месте» (цит. по [40, с. 77]).

Дж. Фейдимен и Р.Фрейгер, продолжая мысль В.Фостера, напрямую связывают суфийскую практику групповой внутренней работы с групповой терапией в рамках человекоцентрированного подхода: «Особая природа суфийской группы, собрания людей, выбранных, чтобы дополнять друг друга, позволяет правильно двигаться к определенной цели, создавая правильное выравнивание и избегая нежелательного сходства в развитии. Суфийские Учителя хорошо понимают то, что Карл Роджерс называет "целительной способностью группы"» [40, с. 77].

Многие из транс-персональных переживаний, по словам С. Грофа, «настолько экстраординарны и как будто абсурдны, что среднему терапевту неловко с ними; ему трудно увидеть их терапевтическую ценность, и он стремится — явно или неявно — оградить пациента от такого опыта. Среди специалистов существует сильная тенденция интерпретировать транс-персональные феномены как проявление биографического материала в символической форме, как сопротивление болезненным травматическим воспоминаниям, как эмпирические странности, не имеющие какого-либо глубинного смысла, или даже как знаки из психотической области психики, от которой пациенту надо держаться подальше. Вместе с тем транс-персональные переживания часто обладают необычайным целительным потенциалом, и, подавляя или не поддерживая их, мы значительно понижаем мощь терапевтического процесса. Важные эмоциональные, психосоматические или межличностные проблемы, мучившие пациентов годами и не подда-

вавшиеся традиционным психотерапевтическим подходам, иногда исчезают благодаря полному переживанию транс-персонального характера» [82, с. 267].

Как этап группового процесса основная встреча предполагает два аспекта. С одной стороны, это встреча внутреннего Я каждого участника группы с внутренними Я других людей, установление системы внешних транс-персональных отношений. С другой стороны, это встреча человека (его личности, его сознательно-логического внешнего Я) с собственным внутренним Я, установление внутреннего транс-персонального отношения. У каждого из участников основной встречи этот второй аспект порождает гамму совершенно новых переживаний и чувств. В плане личностного роста групповой процесс предстает как путь к Я, путь участников к своему Я и через него к Я других людей [125, с. 19].

Подобные прецеденты неоднократно отмечались в психологической и психотерапевтической литературе. Так, в частности, С. Гроф упоминает о том, что «...трансперсональные переживания иногда наблюдались в группах встреч» [82, с. 141].

Основная встреча, которую К. Роджерс рассматривает как «один из наиболее центральных, напряженных и продуцирующих изменения аспектов... группового опыта» [56, р. 198], является, на наш взгляд, завершающим этапом (и конечной целью) всего группового процесса. С нашей точки зрения, именно основная встреча составляет ключевое содержание того нового опыта, который, став неотъемлемой составляющей внутренней жизни человека, рано (иногда еще в ходе групповых занятий) или поздно (иногда спустя несколько месяцев или даже лет после их завершения) обуславливает изменения в поведении, установках и жизненном стиле людей.

К. Роджерс иллюстрирует подобные изменения, приводя свидетельства членов реальных групп: «Я стал более открытым, непосредственным. Я выражаю себя более свободно. Я стал более симпатизирующим и терпимым к людям. Я увереннее в себе... Мои отношения в семье, с друзьями и сотрудниками честнее, и я более открыто выражаю свои симпатии, антипатии и истинные чувства. Я с большей готовностью допускаю свое незнание. Я стал более жизнерадостным. Мне больше хочется помогать другим» [56, р. 200].

К. Роджерс [57, 59, 239] описывает результаты ряда конкретных психологических (в том числе психодиагностических) исследований, в ходе которых было показано, что опыт участия в группах встреч помогает людям исследовать свои чувства, усиливает сензитивность к оттенкам и нюансам межличностных отношений, повышает самооценку, увеличивает самопринятие (об этом также свидетельствует К. Рудестам [36, с. 125— 131]).

Все это дает лишь очень слабое представление о тех реальных изменениях, которые могут происходить на данном этапе группового процесса. Подобные изменения трудно фиксировать и даже вербализовать. Мы полагаем, что наиболее точное описание основного эффекта встречи приводится в известной работе М. Бубера «Я и Ты»: «Человек выходит из момента высшей встречи уже не таким, каким он вступил в него. Момент встречи — это не "переживание", которое возникает и блаженно завершается в восприимчивой душе: тут что-то происходит с человеком. Иногда это — как дуновение, иногда — как схватка в борьбе, но все равно: что-то происходит. Человек, который выходит из сущностного акта чистого отношения, имеет в своем существе больше, нечто выросшее в нем, о чем он раньше не знал и чье происхождение он не в силах объяснить. ...Мы ощутили освобождение, но не нашли "объяснения". С тем, что мы получили, мы не можем пойти к другим и сказать: это надо знать, это надо делать. Мы можем лишь идти и подтверждать это делом. И это мы "не должны": скорее, мы можем — мы не в состоянии поступить по-другому» [7, с. 65, 67].

Акцентируя позитивные изменения, происходящие с участниками группы встреч, следует подчеркнуть, что данная разновидность психологической практики не является совокупностью манипулятивных воздействий руководителя группы на ее членов. Поэтому она не гарантирует обязательного возникновения указанных выше изменений у всех членов группы встреч. Отмечая данное обстоятельство, К. Рудестам пишет: «Хотя группы встреч могут дать опыт настоящего общения и искренних переживаний, те умения, которыми овладевают участники в этих группах, могут использоваться как с манипулятивными, так и с гуманистическими целями. Несмотря на то что участие в группах встреч помогает членам этих групп стать аутентичными, более открытыми опыту, некоторые участники учатся «продуцировать» чувства и играть фальшивые роли» [36, с. 130].

* * •к

Итак, психологический смысл группы встреч мы видим прежде всего в прохождении ее участником основных этапов группового процесса (от знакомства участников до основной встречи), в приобретении им соответствующего нового коммуникативного опыта и освоении опыта транс-персональных отношений и переживаний, что, на наш взгляд, способствует реальной гуманизации внутренней психологической структуры человека, гармонизации отношений между его личностью и сущностью.

3. ЧЕЛОВЕК И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Отчего болит душа?

Если проанализировать проблемы, с которыми люди приходят к психологам и психотерапевтам на консультации по личным вопросам, то окажется, что почти всегда речь идет либо о межличностных отношениях: супружеских, детско-родительских, сексуальных, деловых, либо об отношениях внутриличностных, т. е. об отношениях человека к самому себе. Именно *отношения* (В.Н.Мясищев) составляют ту сферу в душевной жизни человека, которая постоянно порождает напряжения, коллизии, конфликты, а подчас и настоящие драмы.

Многообразие отношений, как и многообразие вступающих в эти отношения людей, поистине бесконечно. Но будь каждая проблема, возникающая в сфере межличностных и внутриличностных отношений, абсолютно уникальной и неповторимой, была бы невозможна специализация в этой области, следовательно, нельзя было бы накапливать обобщенные знания и выработать специальные методы работы с людьми.

На самом деле за видимым разнообразием конкретных обстоятельств и проблем действуют общие психологические механизмы. Ниже речь пойдет об одном из них — о принятии.

Судьба наших отношений с любым конкретным человеком (кем бы он ни был: ребенком, родственником, начальником, подчиненным, просто знакомым) в решающей степени зависит от того, как и в какой мере мы принимаем этого человека.

Попытайтесь проанализировать все ваши контакты с другими людьми, состоявшиеся в течение сегодняшнего дня, и вы убедитесь, что они складывались хорошо, нормально только в тех случаях, когда вы были готовы принять вашего партнера по общению. Чем более безусловным и безоценочным оказывалось принятие, тем легче вам было общаться. И напротив, если вы постоянно чувствовали, что прямо или косвенно оцениваете своего собеседника, явно или неявно ставите перед ним какие-либо условия, то ваше общение вряд ли было беспроблемным.

Конечно, мы можем скрывать (как от других, так и от себя) свое непринятие других, можем демонстрировать видимость принятия. Однако эта игра рано или поздно кончается, обнаруживая себя неожиданным и зачастую немотивированным межличностным конфликтом.

Психологический секрет принятия других людей парадоксален, но прост: мы не можем принять в других только то, что не принимаем в самих себе. Например, если я не могу спокойно отно-

ситься к непунктуальности других людей, то это значит, что я не позволяю самому себе быть непунктуальным; если меня раздражает уверенность голоса моего собеседника, то, значит, я не могу позволить самому себе быть уверенным. Иначе говоря, неприятие другого — это оборотная сторона неприятия себя. Если я не принимаю самого себя, если я все время как бы играю чужую роль, то это означает лишь одно: я не живу своей собственной жизнью.

Вырисовывается следующая довольно простая цепь причин и следствий: проблемы в общении — неприятие мною другого человека — неприятие самого себя — неприятие меня другими людьми — проблемы в общении со мной у других людей. Эту цепь неприятия, буквально опутывающую всю нашу жизнь и все наши отношения с другими людьми, каждый из нас может разорвать лишь в одном звене, а именно — в звене неприятия самого себя. Только тогда, когда мы наберемся смелости всегда быть самими собой, ни в чем не изменять себе, когда мы отважимся довериться себе и перестанем оценивать и контролировать самих себя, мы сможем по-другому, с гораздо большим принятием посмотреть на окружающих.

Надо начать с малого: попытайтесь завтра сделать что-нибудь такое, что вы всегда считали для себя совершенно неприемлемым: опоздать на работу, заговорить с незнакомой женщиной, прийти в не начищенных до блеска ботинках, закурить в присутствии сына и т. п. А затем внимательно присмотритесь к тому, что при этом происходит в вас и в ваших отношениях с другими людьми.

Парадокс психологической помощи

Почему у человека возникает потребность в профессиональной психологической помощи? Можно назвать три основные причины: невозможность самому решить ту или иную проблему, преодолеть ту или иную трудность; невозможность пережить или изжить свою проблему, необходимость вновь и вновь возвращаться к ней, что вызывает ощущения ее неотвязности, собственного бессилия и отчаяния; невозможность получить реальную помощь (а не просто те или иные советы) от окружающих — родных и знакомых.

В ситуации, когда человек начинает испытывать безысходность от преследующей его нерешаемой проблемы, естественным образом возникает потребность искать помощь у специалиста. Обычно этого специалиста представляют себе как эксперта, обладающего четким знанием того, что именно тревожит клиента и как ему можно помочь. Психолог уподобляется врачу, ставящему диагноз,

выписывающему лекарства и назначающему процедуры. В действительности дело обстоит по-другому.

Конечно, психолог-профессионал обладает многочисленными специальными знаниями, однако в ситуации индивидуального консультирования он использует их не прямо, а косвенно. Его главная цель состоит не в том, чтобы соотнести свои знания с проблемой клиента и, таким образом, поняв его жизненную ситуацию, подсказать выход из нее. Напротив, цель психолога-консультанта заключается в том, чтобы помочь клиенту полнее, свободнее, откровеннее высказать затруднения, полнее осознать их, довести до его сознания ранее неявные, скрытые от него аспекты его собственного внутреннего мира, найти решение как переформулирование и переосмысление исходной проблемы.

Другими словами, психолог не решает проблему за своего клиента, он лишь создает определенные условия для обнаружения ее решения, которое в неявном, скрытом виде уже есть у клиента, хотя он даже не подозревает об этом. Иначе говоря, клиент на приеме у психолога вручает ему не только свою проблему, но и ее решение, при этом проблема с самого начала так или иначе осознается клиентом, тогда как ее решение видится как скрытое где-то там... в учебниках и справочниках по психологии.

Так какие же условия создает психолог-консультант? И почему эти условия не возникают в обычном общении?

Секреты психологической помощи

Мы уже говорили, что человек, обратившийся за психологической помощью, доверяет психологу не только свою проблему, но и ее решение. Задача консультанта-профессионала заключается в том, чтобы помочь клиенту найти и осознать это решение.

Чем и как помогает психолог? Раскроем несколько чисто *профессиональных секретов*.

Секрет первый. Важное средство эффективной психологической помощи — безусловное положительное отношение к клиенту. Это означает, что любые предварительные условия: предубеждения, симпатии и антипатии, предположения, ожидания, которые могут быть привнесены в психотерапевтическое общение психологом, крайне затрудняют это общение. Здесь помогает очень простое средство — отношение к клиенту как к человеку, испытывающему в данный момент определенные затруднения, но обладающему потенциальной способностью решить свои проблемы. Вспомнив роман «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, проведем следующую аналогию: для психолога, как для

Иешуа, любой человек по самой своей сути — добрый человек. Он такой не потому, что, например, чем-то напоминает Е.Леонова или же ловит каждое слово и старательно выполняет рекомендации, но просто потому, что он человек. Для психолога это достаточное и единственное условие положительного отношения к клиенту. Чувствуя такое безусловное позитивное отношение, клиент внутренне успокаивается и постепенно обретает уверенность в себе.

Секрет второй. Психолог помогает в том случае, если он не просто понимает своего клиента, но особым образом сопереживает ему. Психолог чутко реагирует не столько на слова, сколько на чувства и переживания, скрытые за этими словами. Говоря метафорически, он умеет общаться не только умом, но и сердцем. Такой способ общения позволяет клиенту осознать свои зачастую противоречивые, спутанные и вытесненные переживания, лучше и полнее понять себя и свою непростую жизненную ситуацию.

Секрет третий. Психолог может помочь своему клиенту только тогда, когда он сам свободен от проблем, открыт для общения, а все его собственные мысли и чувства, возникающие в ситуации «здесь и теперь», не спрятаны от клиента за вежливой улыбкой или маской всеведущего эксперта. Открытость психолога стимулирует встречную открытость клиента, повышает степень его доверия к собеседнику, к ситуации консультирования в целом и в конечном счете — к самому себе.

Образно говоря, психолог тогда помогает клиенту, когда становится для него своего рода волшебным живым зеркалом. Это зеркало должно быть полностью развернуто к клиенту, оно должно отражать различные стороны внутренней жизни клиента в ситуации консультирования, и, наконец, оно должно быть чистым, незамутненным, прямым, чтобы давать клиенту четкое и неискаженное отражение его внутреннего мира.

Такое живое зеркало — основное условие, инициирующее процесс самоисследования клиента и, следовательно, поиск решения его исходной проблемы. Этот поиск является совместным: в нем участвуют и психолог, и клиент. При этом психолог, будучи уверен с самого начала, что решение проблемы у клиента уже есть, не знает, какое это решение, что оно собой представляет. Клиент не знает ни того, ни другого, но только он может найти решение, сам того не осознавая, он уже имеет его.

* * *

Секреты психологической помощи могут показаться слишком простыми, незамысловатыми. Но не следует поддаваться этому

первому впечатлению. Лучше попытайтесь использовать их в общении со своими родными и знакомыми. Этот опыт будет полезен, по крайней мере, в двух отношениях: он даст вам новые положительные ощущения и вместе с тем покажет, что быть эффективным психологом очень непросто.

Человек на рынке душевно-духовных услуг

Вынужденно пропуская через себя поток рекламы, каждый из нас периодически сталкивается с объявлениями такого типа: «Кодуруем от алкоголизма...», «Разовьем ваш скрытый потенциал...», «Ответим на все вопросы...», «Дадим духовную опору...», «Определим способности вашего ребенка...», «Решим семейные и супружеские проблемы...» и т.д. и т.п. Рост числа подобных услуг, оказываемых населению, — примечательная черта сегодняшнего дня. Рынок душевно-духовных услуг не только расширяется, но и становится все более разнообразным, приспособленным к потребностям и нуждам потенциальных клиентов. А такими клиентами являемся все мы.

Душа человека многогранна. Каждая ее грань может принести человеку и радость жизни, ощущение полноты существования, и душевную боль. Организм души, подобно организму телесному, таит в себе бесчисленное множество и жизненных, здоровых, и болезненных проявлений. Каждое переживание, каждое настроение и состояние, каждая особенность характера и личности могут стать источником озабоченности, беспокойства, страха, отчаяния как самого человека, так и его родных и знакомых.

В нашей стране на протяжении многих десятилетий все (в том числе и душевно-духовные) запросы, нужды и проблемы людей обслуживались, удовлетворялись и решались с помощью вне рыночных отношений и механизмов. Несколько утрируя, можно сказать, что душевные проблемы было принято решать либо по партийной линии, либо (в более запущенных и тяжелых случаях) обращаясь к государственной системе здравоохранения, к службам психиатрической помощи.

Сейчас ситуация изменилась. Спрос на душевно-духовные услуги действительно рождает предложение. Одиозный кентавр партработник-психиатр затерялся, исчез в толпе разного рода астрологов, хиромантов, экстрасенсов, народных целителей, колдунов, гуру, священников и проповедников самых разных вероисповеданий и сект, психотерапевтов, консультантов и психологов. Это разноголосое и пестрое сообщество формирует сейчас рынок душевно-духовных услуг, который с некоторой долей условности можно распределить на три ряда: оккультный, религиозный и психологический, научный.

Не претендуя на знание первых двух рядов, рассмотрим третий, собственно психологический. В течение последних трех — пяти лет он оформился в многопрофильный комплекс, объединяющий большой отряд специалистов. Какого рода услуги оказывают психологи? Чем они отличаются друг от друга?

Психологические услуги можно классифицировать по различным признакам.

Тип потребителя. Потребителями психологических услуг могут быть частные лица и разного рода специалисты: педагоги, коммерсанты, политики, военные... и, наконец, сами психологи (в последнее время очень популярны семинары, тренинги, обучающие программы, имеющие целью повышение квалификации психологов). Потребителем услуг психологов могут быть как отдельные люди, так и группы людей: семьи, фирмы, учебные заведения, политические партии, социальные службы.

Тип услуги. Психолог может: получить о клиенте новую информацию с помощью различных диагностических тестов и проб; обучить клиента новым для него знаниям, умениям и навыкам (например, в сфере межличностного общения); помочь клиенту решить проблему во взаимоотношениях с другими людьми (детьми, родителями, супругами, начальниками, подчиненными, партнерами); помочь клиенту решить проблему, коренящуюся в его собственном внутреннем мире (совладать с тревожностью, депрессией, привязанностью к алкоголю и другим наркотикам, неуверенностью, страхами); повысить эффективность работы организации (оптимизировать кадровый состав, наладить благоприятную атмосферу, повысить творческий потенциал сотрудников, снизить уровень конфликтности, увеличить эффективность принимаемых решений).

Тип производителя. Психологии как единой науки не существует. Современная психология — это совокупность различных школ и направлений. Назовем основные: дифференциальная психология, психоанализ, поведенческая психология, гуманистическая психология. Услуги, оказываемые представителями этих четырех основных психологических направлений, во многом совпадают, но первые работают в основном с измеряемыми психологическими качествами человека, вторые — с его бессознательными комплексами и конфликтами, третьи — с навыками и формами поведения, а четвертые — с его нереализованным личностным и творческим потенциалом.

В заключение отмечу, что осваивать рынок психологических услуг нам, россиянам, придется в любом случае. Это не просто очередная мода, но необходимость, которая диктуется характером современной (беспокойной, нестабильной, ускоренной) жизни.

4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОТЕРАПИЯ: ТРИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Постановка проблемы

Мир современного психологического консультирования и психотерапии — это около пятисот разновидностей активной психологической работы и психологической помощи пациентам и клиентам (см. [96, 201]). Каждую из этих разновидностей отличают особый язык и круг понятий, особые методы, приемы и техники работы, особая практика консультативного и психотерапевтического общения. Такая ситуация складывалась постепенно, на протяжении десятков лет, начиная с конца XIX в., когда новаторские исследования З.Фрейда очертили сферу психоанализа — первой разновидности вневрачебной психотерапии; психоанализ, по убеждению его основоположника, являлся не специализированной областью медицины, но частью психологии, не всей психологией, но ее подразделом.

Последующее развитие данной сферы практической психологии теснейшим образом связано с дифференциацией всего корпуса психологического знания, с возникновением основных направлений и школ современной психологии — глубинной, поведенческой, когнитивной, экзистенциальной, гуманистической и транс-персональной. Параллельное и координированное развитие психотерапии-консультирования и психологии, неизменное присутствие психологического компонента в составе психотерапевтических-консультативных практик иллюстрируют содержательные и генетические связи психотерапии-консультирования и психологии, и прежде всего психологии личности.

Создавая сферу психотерапии-консультирования в качестве раздела практической психологии, ее основоположники — от З. Фрейда и К. Г. Юнга до К. Роджерса и Р. Мэя — указывали на непрерывность ее теоретической, концептуальной составляющей, на чрезвычайную значимость психологического знания для практической психотерапевтической и консультативной работы. Так, Р.Мэй писал: «Нам следует начать с определения понятия «личность». Сознательно уклонившись от такого определения, консультант сформулирует его для себя бессознательно, невольно исходя в своей работе с клиентом из предположения, что тот должен развить в себе личностные качества хотя бы своего консультанта, или любимого героя, или черты характера, считающиеся идеальными для данной национальной культуры. Мудрый терапевт сознательно и разумно нарисует портрет личности, не доверяя такое серьезное дело причудам подсознания» [26, с. 12].

Отношение между теорией и практикой в сфере психотерапии-консультирования, отношение практиков к теоретическим концепциям и моделям с самого начала и по настоящее время оформляется двояким образом — либо как репродуктивное, либо как продуктивное.

В первом случае акцент ставится на воспроизведении в практике той или иной традиции психологического теоретизирования, того или иного психотерапевтического мифа (от психоаналитического до транс-персонального). Во втором случае акцент переносится на создание, порождение нового способа, новой формы такого теоретизирования или мифотворчества. Если репродуктивное отношение между теорией и практикой, между психологией и психотерапией-консультированием обеспечивает существование традиционных школ и направлений в этой сфере, то продуктивное отношение обеспечивает возникновение новых разновидностей психотерапии-консультирования. В зарубежной (прежде всего западной) психологии оба эти отношения представлены весьма полно: наряду с направлениями и школами, существующими десятки лет, мы видим непрерывное возникновение десятков, а теперь уже и сотен новых разновидностей психотерапии-консультирования. Такова вполне благополучная и естественная ситуация допарадигмальной стадии развития данной сферы практической психологии на Западе.

Совершенно иная ситуация наблюдается в отечественной психологической науке. Развитие данного раздела практической психологии на протяжении советского периода российской истории, по своей продолжительности вполне сопоставимого с периодом развития психологии-консультирования в целом, было весьма драматичным. Идеологическая и педагогическая ангажированность психологии в СССР обусловила сначала ликвидацию традиционных разновидностей психологической практики (особенно показательна в этой связи судьба психоанализа в Советской России). В условиях тоталитаризма формировались лишь такие психологические направления и школы, которые, несмотря на всю свою психологичность и обращенность к человеку, оказались абсолютно неспособными служить теоретическим основанием реальной практики психотерапии-консультирования. СССР, а затем и страны социалистического лагеря на протяжении десятилетий существовали как «здоровые» страны, населенные «здоровыми», компенсированными невротиками и «психотиками»-диссидентами. Конечно, падение «железного занавеса» в конце 80-х гг. кардинальным образом изменило ситуацию в отечественной психологии [78]. Однако это изменение предельно отчетливо выявило проблему соотношения отечественного и мирового наследия в области психотерапии-консультирования, проблему репродуктивного и продуктивного отношения отечественных психологов и психотера-

певтов к этому наследию¹. Данную проблему можно сформулировать в виде следующего перечня вопросов: возможно ли продуктивное отношение отечественного психолога (психотерапевта-консультанта) к существующим в данной сфере практической психологии направлениям и школам? Можно ли заниматься данной практикой, не «импортируя» при этом западные теоретические концепты? Существуют ли отечественные разработки, которые можно сделать теоретическим основанием для психотерапии-консультирования?

Диалогический подход

В настоящее время основной способ решения данной проблемы в отечественной практической психологии — это своего рода «внутренняя профессиональная эмиграция», когда доминирующей формой является репродукция и адаптация существующих разновидностей психотерапии-консультирования — от психоанализа до нейролингвистического программирования, от аналитической психотерапии до онтотерапии, от психодрамы до системной семейной психотерапии, от клиенто-центрированной психотерапии до фокусирования и т. д. и т. п. Эта доминирующая и массовая форма приобщения отечественных практических психологов к современной мировой культуре вневрачебной психотерапии-консультирования обнаруживает себя соответствующей референтной переводной литературой, квалификационной подготовкой, сертификационными программами, членством в ассоциациях, стажировками, системой деловых и личных контактов. Все эти способы воспроизведения в России западной психотерапевтической-консультационной практики можно рассматривать одновременно и как способы активной экспансии данной практики. Результатом является такое современное состояние отечественной психотерапии-консультирования, при котором основные направления в этой области представлены исключительно западными разновидностями (см., например, [144]). Сама идея продуктивного отношения отечественных практических психологов к психотерапевтической-консультативной практике представляется, как правило, либо несвоевременной, незрелой и даже смехотворной, либо совершенно невозможной и даже абсурдной.

И тем не менее в течение последних 10—15 лет усилиями ряда отечественных психологов-психотерапевтов (Ф. Е. Васильюк, А. Ф. Копьев, Е. Т. Соколова, Т. А. Флоренская, А. У. Хараш и др.)

¹ Следует подчеркнуть, что мы имеем в виду лишь вневрачебную психотерапию-консультирование, поскольку в отечественной медицинской психотерапии наблюдается гораздо более благополучная ситуация в силу сохранности и преемственности традиции по линии Бехтерев — Мясисhev — Карвасарский и др.

была предпринята попытка продуктивного подхода, разработки отечественной разновидности вневрачебной психотерапии-консультирования. Эта разновидность стала называться *диалогическим подходом*. Следует, однако, отметить, что теоретической базой данного подхода стала отнюдь не советская психология, а две фактически досоветские внепсихологические концепции — физиологическая концепция доминанты А.А.Ухтомского [164] и литературоведческая концепция диалога М.М.Бахтина [71]. В рамках диалогического подхода диалог выступает, с одной стороны, как эмпирический факт психотерапевтической-консультативной практики, как диадическое общение психотерапевта-консультанта и пациента-клиента, а с другой — как основной теоретический конструкт.

Несмотря на то что разработчики и сторонники диалогического подхода сближают, почти отождествляют понятия «доминанта на другом» и «диалог», нам представляется, что семантические контексты данных понятий образуют скорее антиномичные, нежели синонимичные, психологические концепции. Для А.А.Ухтомского общение изначально монологично, поскольку ограничено «двойником», той тенью или системой проекций, которая встраивается в пространство общения между мной и другим, препятствуя непосредственному контакту и непосредственному общению с другим как другим, замыкая человека в коконе эгоцентрической (аутичной, нарциссической, солипсической) доминанты. Непосредственное (диалогическое) общение возможно лишь в особых случаях, как результат большой и трудной внутренней работы, завершающейся «смертью двойника» и возникновением принципиально иной, новой доминанты — доминанты на другом (на собеседнике, на его лице). Для М.М.Бахтина, напротив, общение изначально диалогично, а сам диалог — универсальная и абсолютная характеристика человеческого бытия, базовое условие сознания и самосознания человека. Всякое проявление человека рассматривается в этой концепции как реплика в этом большом, глобальном диалоге. Поэтому любое человеческое проявление (даже молчание, бездействие, игнорирование общения и т.п.) диалогично по своей сути. Монолога не существует *a priori*. М.М.Бахтин писал: «Быть — значит общаться диалогически... Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [71, с. 338-339].

В рамках диалогического подхода к психотерапии-консультированию противоречие феноменологической (А.А.Ухтомский) и онтологической (М.М.Бахтин) концепций диалога снимается в *психологической категории диалога* как конкретного события общения. В таком диалоге, с одной стороны, возникает доминанта на собеседнике, происходит размыкание границ внутреннего мира, прорыв навстречу другому человеку, а с другой сто-

роны, актуализируется подлинное, диалогическое бытие человека, его диалогическая природа. В общении двух людей такой диалог, выступающий как реальная антитеза монологу, может состояться или не состояться. Степень диалогичностиTM общения выступает здесь как результат преодоления различных форм неподлинного, монологического (закрытого, ролевого, игрового, манипулятивного, т.е. конвенционального) общения. В этой связи ситуация психотерапевтического-консультативного общения трактуется как такая ситуация, в которой диалог оказывается возможным.

Развивая содержание основной категории диалогического подхода, его сторонники разработали четыре основных понятия данного подхода — позиция внаходимости, внутренняя диалогичность, диалогическая интенция и диалогическая позиция (см., например, [101, 102, 167]).

Позиция внаходимости — особая, профессиональная позиция психотерапевта-консультанта, осваивая которую он перестает воспринимать внутренний мир собеседника (пациента-клиента) как сферу своей практической деятельности или как объект рационального анализирования и гипотезирования, но, напротив, начинает воспринимать этот мир как лишь отображаемое и понимаемое содержание. Активность психотерапевта-консультанта, находящегося в позиции внаходимости, проявляется лишь как его внимание к различным аспектам внутреннего мира клиента и как его адресованность к различным психологическим инстанциям (голосам) этого внутреннего мира.

Внутренняя диалогичность — это важнейшая характеристика внутреннего мира каждого человека (в том числе психотерапевта-консультанта и пациента-клиента). Внутренняя диалогичность — это результат внутреннего диалога, идущего в каждом человеке между двумя инстанциями его внутреннего мира, между его наличным *Я* и его духовным *Я*. Психотерапевтическая-консультативная ситуация — это ситуация встречи (совмещения) двух внутренних диалогов, один из которых блокирован, приостановлен или затруднен (у пациента-клиента), а другой (у психотерапевта-консультанта) осуществляется свободно и беспрепятственно. Психотерапевтический-консультационный процесс развивается при этом как последовательность четырех основных этапов общения:

- участливое выслушивание психотерапевтом-консультантом голоса наличного *Я* пациента-клиента;
- восприятие психотерапевтом-консультантом голоса духовного *Я* пациента-клиента;
- озвучивание психотерапевтом-консультантом голоса духовного *Я* пациента-клиента;
- встреча наличного *Я* и духовного *Я* пациента-клиента, восстановление внутренней диалогичности, освобождение, очище-

ние (катарсис) и исцеление (обретение целостности) внутренне-го мира пациента-клиента.

Диалогическая интенция — это характеристика внутренней активности пациента-клиента в ситуации блокирования и фрустрации собственной внутренней диалогичностиTM. Диалогическая интенция — это возможность внутренней диалогичностиTM, обратная сторона тех реальных затруднений, которые испытывает пациент-клиент при вступлении в диалог с психотерапевтом-консультантом. Само существование диалогической интенции пациента-клиента ставит перед психотерапевтом-консультантом задачу ее провокации. При этом общим методическим решением в данном случае является так называемый «принцип молчания» (А. Ф. Копьев) как специально создаваемый психотерапевтом-консультантом дефицит значимых реакций, депривация обратных связей в общении с пациентом-клиентом.

Диалогическая позиция — это профессиональная позиция психотерапевта-консультанта, образуемая комплексом его установок или внутренних принципов:

- внутренней диалогичностиTM любого человека;
- неравенства позиций психотерапевта-консультанта и пациента-клиента как следствие особой диалогической, внеаходимой и т.д. позиции профессионала;
- допустимости условного принятия и оценивания психотерапевтом-консультантом наличного Я пациента-клиента;
- незавершенности и неопределенности субъектной природы пациента-клиента;
- допустимости совета как средства установления контакта с пациентом-клиентом, актуализации в его сознании тех или иных содержаний, указания на игнорируемые аспекты его собственной проблемы;
- свободы и ответственности пациента-клиента за свою жизнь.

Остановимся на оценке данного подхода.

Во-первых, следует отметить, что диалогический подход не существует как единое и целостное направление, он представлен в работах своих сторонников в виде особых, иногда весьма различающихся друг от друга вариантов или версий. До настоящего времени никто еще не предпринял попытки интегрировать эти версии в одно целостное, систематически разработанное и представленное единым сообществом психологов-практиков направление.

Во-вторых, разработки в рамках диалогического подхода отличаются, как это ни парадоксально, многообразностью, отсутствием диалога с современным многообразным миром психотерапии-консультирования. Отсутствие эксплицированного психологического референтного круга восполняется при этом подчас имплицитными прикреплениями к православной, святоотеческой «христианской психологии».

В-третьих, множественность, неоднородность, а подчас и противоречивость источников, вариантов и методологических ориентации внутри диалогического подхода во многом определяют его многоаспектную маргинальность, его положение между наукой и религией, мировой и отечественной психологией, досоветской и советской психологией.

И, наконец, в-четвертых, некоторые постулаты диалогического подхода, имеющие непосредственное отношение к практике психотерапии-консультирования, явно не согласованы между собой и противоречивы. Например, допустимость условного принятия и оценивания пациента-клиента в работе психотерапевта-консультанта никак не согласуется с пониманием собеседника не как объекта исследования, диагностики и воздействия, а как равноправного субъекта живого диалогического общения; постулируемое неравенство позиций участников психотерапевтического-консультационного общения очевидным образом противоречит самой идее диалога как равноправного общения и т.д.

Триалогический подход

Разработка диалогического подхода к психотерапии-консультированию представляется нам крайне важным и до последнего времени единственным прецедентом продуктивного отношения к данной сфере отечественных психологов-практиков. Вместе с тем рефлексия проблемных аспектов диалогического подхода в сочетании с собственной теоретической и практической работой автора позволили сформулировать совокупность идей и положений, развивающих, с одной стороны, общепсихологическую концепцию личности и сущности человека [138], а с другой — систему основополагающих понятий и представлений самого диалогического подхода. Исходя из представлений автора о структуре личности как интрапсихической триаде инстанций (персона, тень, лик) и представлений А. А. Ухтомского о триаде «человек» — «другой как двойник» — «другой как лицо (собеседник)», была начата разработка *триалогического подхода* к психотерапии-консультированию [139]. Ключевой, основополагающей категорией этого подхода является категория *триалога* — троегласия и троебытия человека. Можно указать четыре основных значения данной категории.

Первое значение: триалог выступает как *концептуальная фиксация фундаментальной тройственности человека* как структуры или системы. Эта тройственность представляет собой сквозную основополагающую идею большинства религиозных, философских и психологических учений о человеке и его личности. Исходная триада «тело — душа — дух» в видоизмененном и подчас

до неузнаваемости трансформированном виде многократно обнаруживает себя в широчайшем диапазоне — от «сакрального» (неба) до «профанного» (земли): в христианской религии это учение о Божественной Троице, в искусстве это темы Троицы и Святого семейства, трех богатырей, птицы-тройки, трех братьев и трех сестер; в философии это идеи трех моментов диалектики и трех миров (или планов существования) человека; в психологии это многочисленные триалогические построения классической психологии (эмоции — интеллект — воля), психоанализа (ид — эго — суперэго), аналитической психологии (тьень — персон — самость), трансактового анализа (ребенок — взрослый — родитель), гуманистической психологии (*me — I — self*). В приземленных жизненных проявлениях это структура нуклеарной семьи, любовный треугольник и даже своеобразный ритуал «на троих».

Второе значение: триалог — это *коммуникативная и аутокоммуникативная структура*, контур которой обладает интерперсональным (персон — персон), интраперсональным (персон — тень) и транс-персональным (лик — лик) измерениями [138].

Третье значение: триалог — это *реальный феномен практики психотерапии-консультирования*, которая, лишь на первый взгляд являясь диалогическим общением *tete-a-tete*, всегда включает в себя не только две позиции, два голоса психотерапевта-консультанта и пациента-клиента, но также позицию (голос) *наблюдателя* — третьего участника общения. При этом позиция наблюдателя в практике психотерапевтического-консультативного общения представлена двояко, в двух различных, диаметрально противоположных ипостасях или плоскостях. С одной стороны, это позиция *наблюдателя-супервизора*, того значимого другого, который обеспечивает профессиональное и личностное становление психотерапевта-консультанта, инициирует его приобщение к практике психотерапии-консультирования, осуществляет передачу профессионального мастерства и ремесла. С другой стороны, это позиция *наблюдателя-субвизора* (наблюдателя со стороны пациента-клиента), того значимого другого, участие которого в жизни пациента-клиента в значительной степени определяет его проблему и запрос. Позиции психотерапевта-консультанта, наблюдателя-супервизора и пациента-клиента образуют внешнюю триаду (триалог) психотерапевта-консультанта. Позиции психотерапевта-консультанта, наблюдателя-субвизора и пациента-клиента образуют внешнюю триаду (триалог) пациента-клиента.

Таким образом, полная позиционная интерперсональная структура практики психотерапии-консультирования включает в себя два совмещенных триалога, две внешние триады. Тем самым психотерапевтическое-консультационное общение, иллюзорно воспринимаемое как осуществляющееся *tete-a-tete*, на линии «пси-

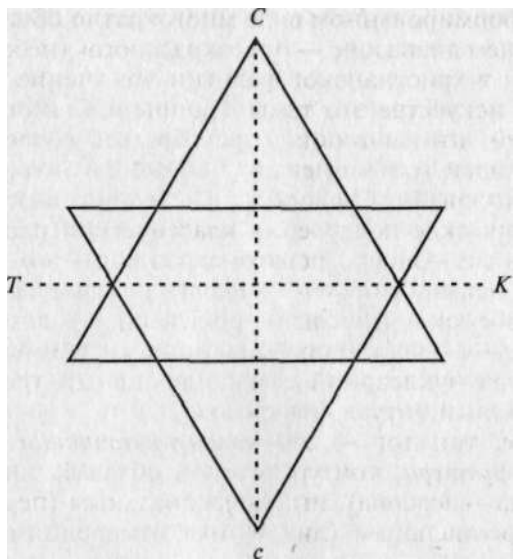


Рис. 10. Психотерапевтическая-консультационная практика, включающая в себя: а) позиции психотерапевта-консультанта (Γ), пациента-клиента (K), наблюдателя-супервизора (C) и наблюдателя-субвизора (c); б) совмещение внешнего триалого психотерапевта-консультанта ($T - C - K$) и внешнего триалого пациента-клиента ($K - c - T$); в) оппозиции психотерапевта-консультанта и пациента-клиента ($T - A''$), наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора ($C - c$)

хотерапевт-консультант — пациент-клиент», в реальности обнаруживает в себе сакральную символику магендовида (звезды Давида) и креста (рис. 10).

Поскольку наблюдатель-супервизор и наблюдатель-субвизор — это реальные индивиды, то каждый из них имеет своих наблюдателей. Совокупность наблюдателей-супервизоров образует *восходящую иерархию наблюдателей*, тогда как совокупность наблюдателей-субвизоров — *нисходящую иерархию наблюдателей*. Практика психотерапии-консультирования может быть представлена тем самым одновременно как *действие*, диалог в диаде психотерапевт-консультант — пациент-клиент ($T - K$), как *таинство* включенности психотерапевта-консультанта в восходящую иерархию наблюдателей-супервизоров ($T - C.cn$) и как *тайна* включенности пациента-клиента в нисходящую иерархию наблюдателей-субвизоров ($K - c.cn$), как актуальное и латентное, реальное и виртуальное общение.

Четвертое значение: триалог — это *обучающая процедура в практике психотерапии-консультирования*. Традиционной формой такой процедуры является супервизорство, практикуемое фактически во всех разновидностях психотерапии-консультирования и предполагающее систематическую работу практикующего психотерапевта-консультанта со своим супервизором в целях повышения эффективности своей работы. Еще одной формой обучающей процедуры в данной сфере является практикуемая главным образом в гуманистических разновидностях психотерапии-консультирования так называемая «работа в триадах». Такая работа позво-

ляет обучающимся последовательно осваивать три основные формы опыта, являющиеся составными частями опыта профессионала, — опыт обращения за помощью и получения помощи (в позиции пациента-клиента), опыт оказания помощи (в позиции психотерапевта-консультанта), опыт фиксации и анализа психотерапевтического-консультационного процесса (в позиции наблюдателя-супервизора). Важно отметить, что каждый из этих трех компонентов опыта профессионал может получить лишь путем реального освоения каждой из позиций в триаде психотерапевт-консультант — пациент-клиент — наблюдатель-супервизор. Традиционное обучение психотерапии-консультированию также предполагает экспириентальное (опытное) освоение всех трех позиций, однако это освоение практикуется в виде различных и разнесенных во времени форм работы: позиция пациента-клиента осваивается в форме личной терапии; позиция психотерапевта-консультанта — в форме профессиональной деятельности; позиция наблюдателя-супервизора — в практике супервизорства.

Содержание триалогического подхода к психотерапии-консультированию задается не только рассмотренными выше основными значениями категории «триалог», но и тремя основными идеями данного подхода.

Идея трех территорий. Переход от классической (спекулятивной) к постклассической (экспериментальной и практической) психологии, связанный с именами В.Вундта, А.Бине и З.Фрейда, существенным образом изменил научные представления о субъекте (личности) как некоем самовластном центре психической жизни человека. Благодаря работам в области экспериментальной и практической психологии личность человека перестала рассматриваться в качестве целостного субъекта, превратилась в расщепленную, внутренне противоречивую, сложную и динамическую конструкцию. Не смену кредо Р.Декарта — «*Cogito, ergo sum*» пришло замечательное своей точностью и пронизательностью кредо Ж. Лакана — «*Ямыслю не там, где я существую*» (цит. по [153, с. 253]). Используя систему представлений триалогического подхода, эту переформулировку Ж. Лакана можно в свою очередь преобразовать, представив ее в следующем виде: «*Я изживаю не там, где я переживаю, и я переживаю не там, где я живу*»¹.

Таким образом, любого человека (в том числе любого психотерапевта-консультанта и любого пациента-клиента) можно рас-

¹ Под «изживанием» мы понимаем любое предметное, мотивированное и ориентированное вовне действие, совокупность любых — поведенческих, перцептивных, мнемических, интеллектуальных, оценочных и прочих действий личности, всякое действие вовне как отреагирование; под «переживанием» — любые формы эмоционального опыта — аффекты, эмоции и чувства личности, а под «проживанием», или «жизнью», — любые формы транс-персонального опыта, общения, непосредственные проявления сущности и лика человека.

смаатривать как одновременно существующего и проявляющегося в трех различных планах или на трех различных территориях — территории *изживания-действия*, территории *переживания-чувства* и территории *проживания-бытия*.

Идея трех субъектов (персонажей, внутренних инстанций). Я (эго) человека, осваивая каждую из трех территорий, выступает каждый раз в качестве особого субъекта. На территории изживания-действия Я человека выступает как персональный аспект личности, или как *внутренний наблюдатель*, на территории переживания-чувства — как теневой аспект личности, или как *внутренний клиент*, а на территории проживания-бытия — как ликовый аспект личности, или как *внутренний терапевт*.

Идея трех языков. Проявления Я (эго) человека на трех территориях в качестве трех указанных субъектов или аспектов личности человека можно охарактеризовать как различные формы говорения, различные голоса или языки: внутренний наблюдатель использует *знаковый язык поведения*, внутренний клиент — *сигнальный язык тела*, внутренний терапевт — *символический (образный) язык состояний*.

Дифференциация представлений триалогического подхода с учетом сформулированных выше идей позволяет описать наряду с двумя интерперсональными, или *внешними, триалогами* ($T - C - K$ и $T - c - K$) четыре интраперсональных, или *внутренних, триалогов*. Эти внутренние триалоги образуются внутренними наблюдателями, внутренними клиентами и внутренними терапевтами каждого из участников психотерапевтического-консультационного общения — психотерапевта-консультанта (T), пациента-клиента (K), наблюдателя-супервизора (C) и наблюдателя-субвизора (c).

Иначе говоря, наряду с эмпирически зафиксированными внешними триалогами можно постулировать в качестве гипотетических конструкторов внутренние триалоги как существенные личностные характеристики всех участников психотерапевтического-консультационного общения. Таким образом, полная схема ситуации психотерапии-консультирования может быть представлена совокупностью двух внешних и четырех внутренних триалогов (см. рис. 11).

Четыре внутренних триалога (психотерапевта-консультанта, пациента-клиента, наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора) образуют интрапсихическую структуру психотерапии-консультирования и создают в самой этой ситуации основные направления и градиенты, которые собственно и ответственны за саму возможность, направленность и интенсивность позитивной личностной динамики. Вертикальный градиент образует несовпадение инстанций внутренних триалогов наблюдателя-супервизора ($C_n - C_k - C_m$) и наблюдателя-субвизора ($c_n - c_k - c_m$), а горизонтальный градиент — несовпадение инстанций внутренних триалогов психотерапевта-консультанта ($T_n - T_k - T_m$) и паци-

ента-клиента ($K_n - K_k - K_t$). При этом мы исходим из того, что основным дифференцирующим параметром является степень персонализации-персонификации личностных структур участников психотерапевтического-консультативного общения (см. 1138)]. Данный параметр распределен в континууме $sn - Sp$, так что любое психотерапевтическое-консультативное взаимодействие $Ю - 77$ оказывается частью этого континуума.

Вместе с тем такое частное взаимодействие представляет собой отражение и выражение (воплощение) наиболее принципиальных оппозиций, существующих в данной области, оппозиций

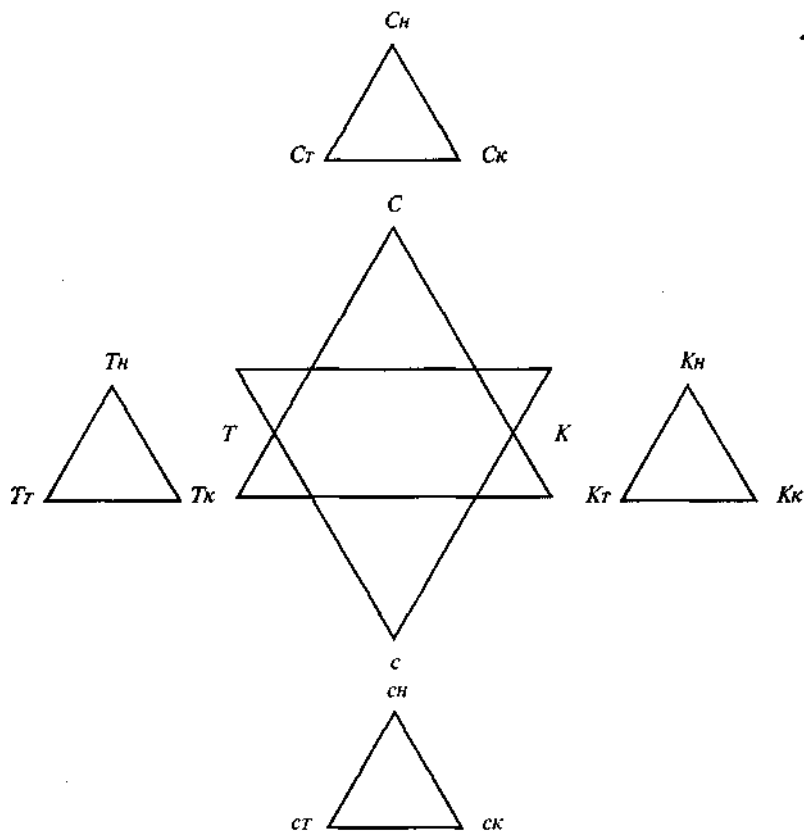


Рис. 11. Соотношение внешних и внутренних триалогов в ситуации психотерапии-консультирования, где T —психотерапевт-консультант, K —пациент-клиент, C —наблюдатель-супервизор, c —наблюдатель-субвизор; T_n, T_k, T_t —внутренние наблюдатель, клиент и терапевт психотерапевта-консультанта; K_n, K_k, K_t —внутренние наблюдатель, клиент и терапевт пациента-клиента; S_n, S_k, S_t —внутренние наблюдатель, клиент и терапевт наблюдателя-супервизора; c_n, c_k, c_t —внутренние наблюдатель, клиент и терапевт наблюдателя-субвизора

между $сп$ и $Сп$, между предельно персонализированной личностью и предельно персонифицированной личностью¹. Сами эти личности можно определить двояко. Можно полагать их существующими реально и самим своим присутствием задающими данную оппозицию, подобно самоактуализирующимся личностям (по А. Маслоу) в отличие от нереализованных личностей. Можно полагать их в качестве гипотетических конструкторов, подобно полноценно функционирующему человеку (по К. Роджерсу) и его «двойнику» со знаком минус (некоему предельно частично функционирующему человеку).

В любом случае внутренние триалогии этих двух индивидов будут представлять собой качественно различные, противоположные состояния и процессы. В случае предельного наблюдателя-супервизора ($Сп$) его внутренний терапевт (Сиг) выступает как актуально существующая, открытая и пассивная позиция, субъект бытия (проживания) или ценностного процесса (по К. Роджерсу), как готовность и способность к эмфилическому² контакту с другим человеком, к конгруэнтному самовыражению и выражению другого посредством символических образов и состояний. Внутренний клиент такого предельного наблюдателя-супервизора ($Спк$) является актуально существующей открытой и активной позицией, субъектом эмпатического переживания, готовностью и способностью эмпатизировать другому человеку и самому себе с помощью сигнального языка тела. Внутренний наблюдатель предельного наблюдателя-супервизора ($Спн$) проявляется как активная, актуально существующая, открытая позиция безусловного позитивного принятия-изживания другого, готовность и способность к эмлогическому³ контакту, принятию и позитивному изжива-

¹ Отметим в этой связи, что все усилия, предпринимаемые в области психотерапии-консультирования в целях построения некой интегральной психотерапевтической системы и ориентированные при этом на поиски интегрирующего психологического знания или психотехнического метода, т. е. на поиски ответа на вопрос «что?», есть заведомо безуспешные усилия. Истина в этой области, как, впрочем, и в любой другой, не есть ответ на вопрос «что есть истина?», но всегда ответ на вопрос «кто есть истина?». Иначе говоря, интегральная психотерапия не есть интегральный объект (предмет), но есть интегральный субъект (*homo totus*), а поиск/построение/становление такой терапии есть поиск/построение/становление такого человека.

² *Эмфилия* — солюбовь (ср. эмпатия — сопереживание) — термин, сконструированный для обозначения такого контактирования между клиентом и консультантом, которое осуществляется на символическом языке состояний, задействует ликовые аспекты их личности (их внутренних терапевтов) и территории проживания-бытия.

³ *Эмлогия* — сорассуждение (ср. эмпатия — сопереживание) — термин, сконструированный для обозначения такого контактирования между клиентом и консультантом, которое осуществляется на знаковом языке поведения, задействует персональные аспекты их личности (их внутренних наблюдателей) и территории изживания-действия.

нию другого и самого себя с помощью рационального знакового языка.

Все эти три позиции внутреннего триалога предельного наблюдателя-супервизора (*Сп*) сосуществуют, свободно взаимодействуют, образуют единый аутокоммуникативный контур и одновременно могут быть свободно выражены вовне, в пространство межличностной коммуникации. Такой внутренний триалог — это предельно развитый, завершенный процесс персонификации.

Внутренний триалог предельного наблюдателя-субвизора (*сн*) — это, напротив, предельно развитый процесс персонализации. Внутренний терапевт (*снт*) в таком триалоге не существует, никак не проявляется, отсутствует, закрыт и скрыт от индивида, который лишен готовности и способности к эмфии, лишен возможности символического самовыражения и выражения другого, лишен образов воображения, фантазии, интуиции. Внутренний клиент такого предельного наблюдателя-субвизора (*снк*) также не существует, и вследствие этого индивид лишен готовности и способности к эмпатии как в отношениях с другими людьми, так и в отношении с самим собой. Его тело мертво, лишено языка самовыражения. Внутренний наблюдатель (*снп*) — активная инстанция самоизживания в беспокойной и безудержной деятельности, полного непринятия себя и других, неготовности и неспособности к элементарному эмлогическому контакту, полного безумия и распада знакового языка. Каждая из этих трех позиций внутреннего триалога *сн* существует изолированно и негативно как пустота, «черная дыра», это остановившийся, умерший триалог, предельно развитый, завершенный процесс персонализации — конечное состояние персонализации.

Все прочие личности, включенные в восходящую и нисходящую иерархии, образованы промежуточными внутренними триалогами по отношению к внутренним триалогам *Сп* и *сн*. При этом интраперсональное пространство внутренних триалогов всех этих индивидов можно рассматривать как наполненное разными соотношениями *интроектов* (интраперсональных представителей наблюдателей-субвизоров) и *экстроектов* (интраперсональных представителей наблюдателей-супервизоров). В качестве таких интроектов могут выступать и знаки (например, имя человека), и сигналы (например, чувства), и символы (например, символы веры).

Вернемся, однако, к рассмотрению внешних триалогов. Отношения, существующие между четырьмя различными позициями внешних триалогов в практике психотерапии-консультирования, можно проиллюстрировать с помощью следующей аналогии (которая, впрочем, как всякая аналогия, не является, естественно, вполне адекватным иллюстративным средством). Такой аналогией являются отношения, существующие между участниками (сторо-

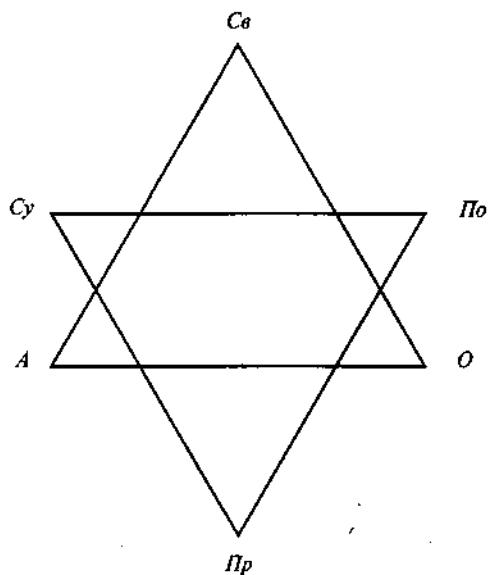


Рис. 12. Внешние триалогии в юридической практике, где *По* — подсудимый, *О* — обвиняемый, *Су* — судья, *А* — адвокат, *Пр* — прокурор, *Св* — свидетель

нами) другой, профессионализированной еще в Античности и поэтому чрезвычайно развитой, дифференцированной и регламентированной практики межличностного общения. Мы имеем в виду юридическую практику или, точнее, практику судопроизводства. Основными отношениями между действующими сторонами (позициями) в этой практике являются: подсудимый — судья, обвиняемый — адвокат, судья — прокурор, подсудимый — прокурор, обвиняемый — свидетель, адвокат — свидетель. Эти позиции и отношения также можно представить в виде двух совмещенных внешних триалогов (рис. 12).

Аналогом позиции пациента-клиента являются в практике судопроизводства позиции подсудимого и обвиняемого. Фактически совмещенные в одном индивиде в практике психотерапии-консультирования, эти две позиции обнаруживают себя в таких оппозициях, как психогнозис (психодиагностика) — психопраксис (психотерапия), патология — норма, внешний — внутренний идентифицируемый клиент. Аналогия позволяет более отчетливо увидеть амбивалентность, двойственность, противоречивость позиции пациент-клиент, всю ту систему отношений и самоотношений, которая реально существует для человека, находящегося в данной позиции.

Аналогом позиции психотерапевта-консультанта в юридической практике также являются две автономные позиции судьи и адвоката. Если в практике психотерапии-консультирования эти позиции также совмещены в одном лице, то в более развитой и

дифференцированной практике судопроизводства эти позиции распределены и закреплены за двумя различными лицами (сторонами). При этом судья, пребывая под прокурорским надзором, находится в отношении с подсудимым, а адвокат, использующий показания свидетеля, находится в отношении с обвиняемым. Здесь также аналогия позволяет более отчетливо видеть систему внутренних оппозиций, противоречий, содержащуюся в самой позиции психотерапевта-консультанта.

Аналогом позиции наблюдателя-субвизора в практике судопроизводства является позиция прокурора, выступающего, с одной стороны, в качестве лица, осуществляющего судебный надзор за соблюдением норм закона и судопроизводства, а с другой стороны, в качестве обвинителя в отношении подсудимого.

Аналог позиции наблюдателя-супервизора — позиция свидетеля, функцией которого в рамках практики судопроизводства является, с одной стороны, дача свидетельских показаний, т.е. свидетельство вание как привнесение и утверждение правды, элементов оправдания в отношении обвиняемого, а с другой — партнерство с адвокатом в интересах учета и защиты интересов обвиняемого.

Используя данную аналогию, можно сказать, что

- психотерапевт-консультант, испытывающий противоречивые влияния наблюдателя-субвизора и наблюдателя-супервизора, балансирует между позициями судьи и адвоката, между обвинением и оправданием в отношении с пациентом-клиентом; это балансирование во многом объясняет многообразие разновидностей психотерапии-консультирования, распределенных в континууме психотерапевто-центрированная — клиенто-центрированная психотерапия;

- пациент-клиент, также испытывающий эти противоречивые влияния наблюдателя-субвизора и наблюдателя-супервизора, балансирует между позициями пациента и клиента, обвиняемого и оправдываемого в отношениях с психотерапевтом-консультантом; данный баланс представлен континуумом позиций «пациент» — «клиент»;

- наблюдатель-субвизор является, с одной стороны, прокурорской, обвиняющей инстанцией, привносящей чувства вины и зависимости в жизнь пациента-клиента, а с другой — надзирающей инстанцией, которая своим существованием курирует психотерапевта-консультанта, требует от него соблюдения конвенциональных норм, ограничивает его деятельность сферой конвенционального; влияния наблюдателя-субвизора в практике психотерапии-консультирования проявляются тем самым как персонализирующие (патогенные) формы взаимоотношений с пациентом-клиентом, как «негативная психология» (А. Менегетти) и как консервативные тенденции в деятельности психотерапевта-консультанта;

• наблюдатель-супервизор, напротив, является, с одной стороны, инстанцией, свидетельствующей и утверждающей субъективную правду и автономию в жизни пациента-клиента, а с другой —■ такой инстанцией, само существование которой терапевтично для психотерапевта-консультанта и актуализирует в нем потребность следовать своей субъективной правде в отношениях с пациентом-клиентом; влияния наблюдателя-супервизора в практике психотерапии-консультирования обнаруживают себя в свою очередь как персонифицирующие (терапевтические) формы взаимоотношений с психотерапевтом-консультантом, как «позитивная психология» и как либеральные тенденции в жизни пациента-клиента.

Таким образом, осуществление собственно психотерапевтических-консультационных функций предполагает в деятельности психотерапевта-консультанта минимизацию субвизорских влияний, всякого рода суждений (оценочных, рассудочных, гипотетических и т.п.) наряду с активным использованием ресурсов супервизора, учетом интересов пациента-клиента на всех уровнях (поведенческом, эмоциональном, семантическом) его существования.

В логике и системе представлений триалогического подхода к психотерапии-консультированию можно дать два следующих определения самой этой практике.

Психотерапию-консультирование можно определить как внешний триалог ($T—K—H$), как персонифицирующее межличностное общение, создаваемое и предлагаемое психотерапевтом-консультантом для персонализированной личности пациента-клиента. О том, что психотерапевтическое-консультационное общение является персонифицирующим, свидетельствуют такие его специфические особенности, как безоценочность, эмпатичность, конгруэнтность, приоритет слушания над говорением и эмоционального содержания (переживаний и чувств) над когнитивным содержанием (сведениями, информацией). Для конвенционального, персонализирующего общения, напротив, характерны оценочность, аэмпатичность, инконгруэнтность, приоритет говорения над слушанием и когнитивного содержания над содержанием эмоциональным.

Психотерапию-консультирование можно определить также как систему взаимодействующих внутренних триалогов, в которой для внутреннего триалога пациента-клиента характерна динамика переходов $K_n — K_k — K_t$ или персонификация как процесс, а для внутреннего триалога психотерапевта-консультанта характерна стабильность позиций $T_n — T_k — T_t$ или персонификация как состояние.

Резюмируем основные *психологические положения* триалогического подхода:

- внутренняя триалогичность каждой из личностных позиций в практике психотерапии-консультирования (рассмотрение психотерапевта-консультанта, пациента-клиента, наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора как внутренних триалогов, каждый раз образуемых внутренними наблюдателями, клиентами и терапевтами);

- формальное равенство позиций внешних триалогов — позиций психотерапевта-консультанта и пациента-клиента, наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора (рассмотрение каждой из этих позиций как триалогических структур или форм);

- содержательное неравенство позиций внешних триалогов — психотерапевта-консультанта и пациента-клиента, наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора (рассмотрение каждой из этих позиций как образуемых различными по своему содержанию и степени персонификации-персонализации внутренними инстанциями);

- содержательное сближение позиций психотерапевта-консультанта и пациента-клиента в процессе психотерапии-консультирования (рассмотрение содержательных изменений внутреннего триалога пациента-клиента в направлении большей персонификации всех его внутренних инстанций);

- содержательное расхождение позиций наблюдателя-субвизора и пациента-клиента в процессе психотерапии-консультирования (рассмотрение содержательных изменений внутреннего триалога пациента-клиента в направлении большей персонификации всех его внутренних инстанций);

- содержательное противостояние позиций наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора в процессе психотерапии-консультирования (рассмотрение принципиальной конфронтации всех инстанций внутренних триалогов наблюдателя-супервизора и наблюдателя-субвизора);

- безусловное позитивное принятие психотерапевтом-консультантом всех инстанций внутреннего триалога пациента-клиента (их особенностей, способов выражения, степеней выраженности и т.д.);

- эмлогическое следование психотерапевта-консультанта за внутренним наблюдателем пациента-клиента (Km);

- эмпатическое понимание психотерапевтом-консультантом внутреннего клиента пациента-клиента (Kk);

- эмфилическое и конгруэнтное выражение психотерапевтом-консультантом внутреннего терапевта пациента-клиента (K_2);

- недопустимость советов (формулировок на языке $Kн$) и допустимость рекомендаций (формулировок на языке $Kк$ и Km) в речи психотерапевта-консультанта;

- различие психологических и внепсихологических (квазипсихологических — гуманитарных и естественно-научных, прото-

психологических — религиозных, парапсихологических — оккультных) языков, описывающих психическую реальность (например, различные интраперсональные инстанции).

Психотехническое оснащение триалогического подхода обусловлено системой его теоретических представлений об интраперсональных содержаниях, структурах и процессах, составляющих суть психотерапевтической-консультационной работы. Этот инструментарий состоит из техник, прорабатывающих отдельные инстанции внутреннего триалога пациента-клиента (*Кн*, *Кк*, *Кт*) и основные коммуникации между ними {*Кн — Кк*, *Кк — Кт*, *Кт — Кн*).

Техники такой направленности десятки лет создавались прежде всего в человекоцентрированной психотерапии (К.Роджерс и др.), экспрессивной психотерапии (Н.Роджерс и др.) и онтотерапии (А. Менегетти и др.). Этот технический арсенал представлен такими техниками, как пассивное и активное эмпатическое слушание, отражение переживаний и сверка пониманий [33], язык принятия и ^-высказывание [51], фокусирование [196], экспрессивные рисунок, поза, движение, лепка, вокализация, коллаж, медитация и творческая связь экспрессивных искусств [62], интерпретация онейрических и имагогических образов [25].

Каждая из этих техник имеет свой собственный четкий адресат, является операционализированным способом контактирования с одной из инстанций внутреннего триалога пациента-клиента, способом персонифицирующего (все более точного, конгруэнтного) говорения этой инстанции на ее собственном языке — знаковом языке внутреннего наблюдателя (*Кн*), сигнальном телесно-чувственном языке внутреннего клиента (*Кк*), символическом языке внутреннего терапевта (*Кт*).

Многообразие техник, используемых в рамках триалогического подхода, не есть проявление модного психотерапевтического эклектизма и инструментализма, но результат осознанного стремления психотерапевта-консультанта говорить на языке пациента-клиента с учетом интраперсонального многообразия его языков. Владение «тремя диалектами души» — неперемное условие не только установления контакта с тремя инстанциями внутреннего триалога пациента-клиента, но и проговаривания-осознания этих инстанций пациентом-клиентом и, следовательно, реинтеграции этих инстанций на основе внутреннего терапевта (*Кт*), или, другими словами, условие процесса персонификации. Вне и без такой экстерииоризации инстанций внутреннего триалога нет возможностей для позитивных личностных изменений пациента-клиента, т.е. реорганизации его персонализированной личностной структуры, интегрированной на основе внутреннего наблюдателя (*Кн*).

Психопрактика триалогического подхода — это такое общение, в котором психотерапевт-консультант решает задачу установле-

ния, поддержания и укрепления психологического контакта с пациентом-клиентом одновременно на поведенческом, эмоциональном и семантическом уровнях его существования. Подобная практика предполагает предварительную проработанность и актуальную активизированность всех инстанций внутреннего диалога психотерапевта-консультанта.

Личностная проработанность психотерапевта-консультанта обеспечивается, в свою очередь, такими необходимыми элементами его профессиональной подготовки, как психологическое образование (основы диалогического подхода), психотехнический тренинг (основные техники, используемые в рамках диалогического подхода) и психопрактический опыт (освоение основных позиций внутреннего диалога: позиции пациента-клиента в практике личной психотерапии, позиции психотерапевта-консультанта в практике работы с пациентами-клиентами, позиции наблюдателя-супервизора в практике супервизий и интервизий). Совокупность всех этих различных форм внутренней работы психотерапевта-консультанта позволяет, с одной стороны, создать комплекс необходимых и достаточных условий для осмысленной и осознанной проработки и рафинирования инстанций внутреннего диалога психотерапевта-консультанта, а с другой стороны, получить необходимый личный опыт персонифицирующей (позитивной) активизации, осознания и выражения этих инстанций.

Актуальная активизированность инстанций внутреннего диалога психотерапевта-консультанта в рамках психотерапевтической-консультативной сессии означает, что все формы внешней и внутренней активности психотерапевта-консультанта являются адресованными одновременно всем трем инстанциям внутреннего диалога пациента-клиента. При этом для пациента-клиента эта одновременная обращенность субъективно обнаруживает себя как последовательная обращенность психотерапевта-консультанта (а в действительности — самого пациента-клиента) к его внутреннему наблюдателю, внутреннему клиенту и внутреннему терапевту. Иначе говоря, для пациента-клиента психотерапевтический-консультационный процесс развивается как последовательность, складывающаяся из трех основных этапов: 1) принятие психотерапевтом-консультантом моих мыслей и представлений; 2) сочувственное (эмпатическое) понимание моих эмоций, переживаний и чувств; 3) конгруэнтное выражение моих интуиции и образов.

Последовательная проработка отдельных инстанций внутреннего диалога пациента-клиента обнаруживает себя своеобразной *ротацией* и одновременно рафинированием данных инстанций, когда нарушаются исходные связи, существующие между инстанциями и соответствующими территориями и языками самовыражения. Так, при первичной ротации данных инстанций существу-

ющий на территории изживания-действия и говорящий на знаковом рациональном языке внутренний наблюдатель уступает свое «место» внутреннему клиенту, который теперь обнаруживает себя не только сигнальным телесным языком, но и в речи; внутренний клиент при этом перемещении уступает свое «место» внутреннему терапевту, выходящему теперь из зоны молчания и обнаруживающему себя на языке тела; внутренний терапевт, в свою очередь, освобождает свое место «великого немого» для ранее очень разговорчивого внутреннего наблюдателя, который при этом умолкает и спит. Вторичная ротация инстанций внутреннего диалога пациента-клиента приводит к тому, что место «спикера» занимает теперь внутренний терапевт, внутренний клиент умолкает и успокаивается, а внутренний наблюдатель, осваивая телесный язык, становится «внутренним сигнальщиком» [3].

Актуальная и одновременная активизированность всех инстанций внутреннего диалога психотерапевта-консультанта обеспечивает особое качество его присутствия в сеттинге, особое, целостное участие в жизни пациента-клиента и особую возможность транс-персональной встречи, утоляющей «боль одиночества и клиента, и терапевта» [151].

* * *

Итак, специфика триалогического подхода в психотерапии-консультировании проявляется прежде всего в том, что этот подход интегрирует:

- интерперсональные и интраперсональные, структурные и динамические аспекты данной практики;
- многообразии уровней, форм и техник психотерапевтической-консультативной работы;
- имперсональные варианты психологической рефлексии данной практики в виде симптомов, проблем, процессов, функций, установок, структур и т.п. в персонализированный-персонализованный вариант этой практики, «действующими лицами» которого являются реальные индивиды и гипотетические персонажи (позиции, инстанции);
- практику психотерапии-консультирования и практику супервизии, традиционно существовавшие отдельно и в пространстве, и во времени, вводя в сам сеттинг психотерапии-консультирования актуально присутствующего наблюдателя-супервизора, который при этом не становится со-терапевтом-консультантом, но занимает и удерживает свою специфическую позицию, отличительной особенностью которой является ее полная противоположность конвенциональной позиции наблюдателя-субвизора: если наблюдатель-субвизор говорит, когда говорит внутренний наблю-

датель пациента-клиента (*Кн*), увеличивает дистанцию и ослабляет контакт, когда говорит внутренний клиент пациента-клиента (*Кк*), и молчит, когда говорит внутренний терапевт пациента-клиента (*Кт*), то наблюдатель-супервизор, напротив, молчит, когда говорит внутренний наблюдатель пациента-клиента (*Кн*), сокращает дистанцию и усиливает контакт, когда говорит внутренний клиент пациента-клиента (*Кк*), и говорит, когда говорит внутренний терапевт пациента-клиента (*Кт*); тем самым наблюдатель-супервизор обращает, изменяет на прямо противоположную логику присутствия субвизора в жизни пациента-клиента.

Вопросы и задания

1. Каковы необходимые и достаточные условия эффективности психотерапевтического процесса по Роджерсу?
2. Каковы основные элементы человекоцентрированной экспрессивной психотерапии?
3. Что такое группа встреч и каковы основные эффекты участия в практической психологической работе данной формы?
4. Каковы основные задачи, решаемые фасилитатором на различных этапах группового процесса?
5. Что представляет собой основная встреча?
6. В чем отличие интерперсонального общения от общения трансперсонального?
7. Укажите основные причины, побуждающие человека обращаться за психологической помощью.
8. В чем состоит отличие психологической модели помощи от медицинской модели?
9. Как можно сформулировать основной парадокс психологической помощи?
10. Перечислите основные психологические услуги.
11. Каковы главные ориентиры для потребителя на рынке психологических услуг?
12. Расскажите о своем личном опыте участия в тех или иных психологических практиках.
13. Укажите основные понятия диалогического и триалогического подходов в психотерапии и консультировании и дайте их определения.
14. В чем заключается специфика триалогического подхода в психотерапии и консультировании?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Книга может произвести только одну работу: она должна привести вас ко мне. И все. Тогда ее работа закончена. Книга не конец. Книга только начало. Не оставляйтесь там.

Ошо

Гуманистическая парадигма в психологии все еще остается новой, экстраординарной, существующей рядом с нормальной психологией. И хотя многие ее положения включены в современные учебники по психологии, она не меняет своего статуса, не принимается и не ассимилируется психологией в целом. Если в естественных науках различные парадигмы не могут сколько-нибудь долго существовать на параллельных курсах, то в гуманитарных науках подобное сосуществование парадигм скорее правило, нежели исключение. Причина этого очень проста: новая парадигма всегда влечет за собой изменения практики, технологии; и если прогрессивные технологические изменения в сфере материального производства — дело, как правило, прибыльное, то изменение социальной практики, напротив, оказывается для очень многих крайне нежелательным.

В этой связи автору не внушают явного оптимизма перспективы гуманизации психологии и, следовательно, перспективы гуманизации социальной и педагогической практики. По-видимому, пришло время писать учебные пособия по гуманистической психологии, но время переписывать традиционные учебники психологии наступит не скоро. Гуманистическая психология еще долгое время будет оставаться своего рода диссиденткой в кругу респектабельного психологического истеблишмента, кровно связанного с властными структурами и интересами этих структур.

Вместе с тем гуманизация «нормальной» психологии может быть рассмотрена под несколько иным углом зрения. Дело в том, что гуманистическая психология как таковая, в ее наиболее рафинированных формах является всего лишь экзотерическим проявле-

нием очень древнего эзотерического психологического знания, эволюционирующего в русле суфийской традиции. Так, Сейид Идрис Шах, известный авторитет в этой области, пишет: «Суфизм сам по себе является психологической системой, причем намного более развитой, чем любая психологическая система, получившая доселе развитие на Западе. Эту психологию нельзя назвать восточной, но только общечеловеческой. Нет необходимости утверждать это бездоказательно. Мы можем привести высказывание Юнга, в котором он признает, что западный психоанализ находится в зачаточном состоянии по сравнению с восточным: "Западный психоанализ как таковой и те направления мышления, которые он порождает, являются не более чем попытками новичка по сравнению с древним искусством Востока"» [172, с. 77-78].

Сейчас уже вполне очевидны влияния суфийской эзотерики (Баха-Улла, Г. Гурджиев, Ошо, А.Алмаас) на современные гуманистические психологические концепции Р.Ассаджиоли, К.Роджерса, А. Менегетти и Н. Пезешкиана.

«На Западе жило и работало много суфиев, но необходимые условия для натурализации или воссоздания подлинной школы передачи возникли здесь совсем недавно» [172, с. 317].

Иначе говоря, гуманизация психологии как науки и, что еще более важно, гуманизация психологической практики — это не только следствие определенным образом сложившейся социальной конъюнктуры, но и результат гораздо более масштабных и глубоких процессов, в которые вовлечено человечество на рубеже третьего тысячелетия. Согласитесь, такую перспективу уже не назовешь пессимистической.

Глобальный характер проблем современного мира ставит перед человечеством в качестве насущной проблемы изменение сознания людей. Однако, как писал Ошо, «...сознание нельзя изменить чем-либо, что приходит извне» [28, с. 340]. Лишь вовлечение людей в определенные духовные (по своей сути психологические) практики может решить эту проблему. В качестве таких практик, в которые на Западе за последние десятилетия были вовлечены десятки и сотни миллионов людей, выступают разного рода психотерапевтические, консультационные и обучающие процедуры. Западный человек постепенно привыкает к идее внутренней работы, самоактуализации, индивидуации и обретения аутентичности. Он начинает видеть во всем этом смысл. Специфический «калифорнийский менталитет» все чаще персонифицируется в Берлине и Лондоне, Риме и Москве, Праге и Мадриде.

Люди очень устали от бесконечной и бесперспективной погони за призраками внешнего (социального, экономического, интеллектуального) могущества, от взаимоотчуждения, от своего внутреннего самозаточения. Как показывает исторический опыт,

современные религии не могут вывести нас из этого заколдованного круга проблем. В свое время К. Юнг писал: «...современность обращается к душе как к последней своей надежде» [44, с. 172], и это обращение может быть адресовано только психологии.

В возникновении, распространении и развитии гуманистической парадигмы, ее теоретических проекций и эмпирических практик мы видим ответ психологии на это обращение.

Каковы же в этой связи долгосрочные прогнозы?

Очевидно, что в XXI в. психология станет массовой профессией в глобальном масштабе, а ее влияние на образование, политику, культуру, средства массовой информации и общественное сознание будет неуклонно возрастать. Однако, на наш взгляд, основная линия развития (гуманизация) этой науки будет проявляться не столько в том, что в XXI в. продолжат набирать силу тенденции, наблюдаемые ныне, сколько в том, что, становясь все более и более веком психологии, XXI век может стать... веком психопрактики.

Психология в том виде, в котором она сложилась на рубеже XIX и XX вв. и существует до настоящего времени, — это классическая наука. Это наука, в которой главенствующую роль играет теоретический план, план рефлексии, рационального познания, логоса. Психология живет по тем же законам, по которым живут все другие гуманитарные науки — от филологии до теологии. Психологическая эмпирия, высвободившаяся усилиями В.Вундта, А. Бине и З. Фрейда из пут философии чуть более века тому назад, обрела лишь частичную (фактически иллюзорную) свободу от логоса. Во-первых, и экспериментальная психология, и психодиагностика, и психоанализ очень быстро создали собственные теоретико-мифологические рефлексивные планы. Во-вторых, они построили себя в соответствии с позитивистской парадигмой, согласно которой теория (рефлексия, логос) доминирует (задает, определяет, направляет и т.д.), тогда как эмпирия (практика экспериментирования, психодиагностики и психотерапии) лишь обслуживает, питает логос. Именно поэтому древнее имя «психологии» осталось титульным именем «новой» науки.

На наш взгляд, методологическая ситуация в психологии на рубеже XX и XXI вв. такова, что внутри самой психологии оформляются предпосылки для гораздо более фундаментальной трансформации, нежели «декларация независимости» Вундта — Бине — Фрейда и становление психологии как самостоятельной науки. Суть этой трансформации состоит в радикальном изменении и пересмотре позиционных взаимоотношений между теорией (логосом) и эмпирией (практикой) в самой психологической науке, в преобразовании их позитивистского (единственно возможного с точки зрения здравого смысла) соотношения. В современной практической психологии, и прежде всего в области психотерапии и пси-

хологического консультирования, возникает *психопрактика* — наука, идущая на смену психологии. Основная и главная особенность психопрактики состоит в том, что в ее внутренней структуре не эмпирия (практика) обслуживает теорию, но, напротив, теория (миф) создается и существует только и исключительно для того, чтобы порождать и обслуживать определенную, конкретную практику. В структуре психопрактики логос как сугубо рациональное, когнитивное познание, сознательный интеллект (рассудок) оказывается всего лишь одной (и при этом весьма частной, факультативной) формой отражения/выражения тех или иных содержаний. Интуитивное, образное познание, бессознательный интеллект — гораздо более значимая и важная форма научной рефлексии, встроенная в психопрактику и обслуживающая ее. В отличие от психологии, стремящейся к абстрактному, транслируемому, эксплицируемому и эксплицированному, внешнему (экзотерическому) знанию, психопрактика в значительной степени строится на конкретном, личностном, экспириентальном знании (Ж.Политцер, М.Полани, К.Роджерс), лишь частично эксплицируемом и эксплицирующемся и в этом смысле — на внутреннем (эзотерическом) знании.

В контексте сказанного пророчество В. И. Вернадского о вступлении человечества в психозойскую эру относится не к XX, но к XXI в. Ушедшее столетие — это термоядерно-компьютерная эра, психологический компонент которой — компонент частный. Психозойская эра невозможна как эра психологии (частной, конкретной формы научного знания и познания), но возможна как эра психопрактики. Дело в том, что любые частные формы экзотерического знания (биологического, экологического, психологического и пр.) всегда тоталитарны и конкурентны, всегда ограничены друг другом. Что же касается психопрактики (уже в том ее виде, в котором она существует в настоящее время в области вневрачебной психотерапии), то психопрактическая форма изначально возникает как внепредметная, универсальная, существующая в сфере интер-, интра- и транс-персональных отношений, способная свободно трансцендировать границы отдельных предметных областей. Так, например, одна из психопрактических форм, возникшая в середине XX в. в русле клиенто-центрированной психотерапии, фактически сразу же начала свою экспансию в педагогическую, социальную, профессиональную, политическую психологию, в практические сферы образования, менеджмента, политики и в 80-е гг. оформилась как уже не только внепсихологический, но и как внетерапевтический человекоцентрированный подход. Психозой как психопрактическая эра весьма вероятен в начавшемся столетии в связи с массовым проникновением психотерапии и психологического консультирования (этих промежуточных между психологией и психопрактикой про-

топсихопрактических форм) в социальную и личную жизнь людей.

Смысл затянувшегося психологического кризиса видится нам в характерном для западного технократического менталитета соотношении теории (логоса, знания, рефлексии, мифа) и практики. Это соотношение проникло в психологию с «молоком» философии и «физиологическим раствором» методологии позитивистской науки. Имеется в виду такое соотношение логоса и практики, при котором логос господствует, а практика подчиняется, логос всеобщ, а практика частична, логос самоценен, а практика утилитарна. В данном методологическом контексте практика (например, в форме экспериментирования) нужна только для того, чтобы строить и питать теорию. При этом такая практика-донор утилизируется теорией только в изначально усеченной форме.

В XXI в. психологи начнут постепенно осознавать всю тупиковость и пагубность методологии классической науки и предпримут попытки ее радикального преобразования. Интеллект — лишь частная форма жизни. Практика жизни — вот Демиург наук о человеке (в том числе и психологии).

Становление подлинной психопрактики как науки целостного и полноценного бытия в психике человека во всей его интегральности, спонтанности, красоте и творческой мощи неразрывно связано с пересмотром функции и роли теории (мифа) в деятельности самого ученого. Всякая теория имеет смысл ровно настолько, насколько она способна фасилитировать позитивную практику жизни. Никакая теория не должна быть знанием о человеке и его жизни, не должна понимать, объяснять, предсказывать и определять человека и его жизнь. Единственная осмысленная функция теории — помогать жизни конкретного человека. Сама профессиональная роль человека «ученого» (знатока, эксперта, референта, авторитета) неизбежно трансформируется в личностную позицию человека «опытного» (фасилитатора, лидера и мастера жизни). В сравнении с психопрактиком ученый-психолог как человек, психологизирующий жизнь, станет со временем смешон и жалок.

В логике разрабатываемого нами триалогического подхода в психотерапии и психологическом консультировании магистральную линию развития науки о человеческой психике можно представить как состоящую из трех основных этапов (в зависимости от того, какая из трех основных личностных инстанций — внутренний наблюдатель, внутренний клиент или внутренний терапевт — доминирует в «исследователе» и «исследуемом»): первый этап — психология — наука, субъектом и объектом познания в которой являются взаимодействующие на рациональном (эмлогическом) уровне внутренние наблюдатели; второй этап — психотерапия — отрасль практической психологии, основанная на

взаимовлияниях находящихся в эмоциональном (эмпатическом) контакте внутренних клиентов; третий этап — *психопрактика* — наука, где «исследователь» и «исследуемый» практикуют семантический альянс на символическом (эмфилическом) уровне внутренних терапевтов.

Исторический смысл психологического кризиса заключается в самом существовании *психологии*. Этот кризис разрешится только в том случае, если завершится ее история, если современная психология, продолжая разрешаться многочисленными психотерапиями, наконец-то решится стать *психопрактикой*.

БИБЛИОГРАФИЯ

Обязательная

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.
2. *Ассаджиоли Р., Ферутто П., Йоуменс Т., Крэмpton М.* Психосинтез: Теория и практика. — М., 1994.
3. *Байярд Р., Байярд Дж.* Ваш беспокойный подросток. — М., 1991.
4. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
6. *Боуэн М.В.-Б.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. — 1992. — № 3—4.
7. *Бубер М.Яи Ты.* - М., 1993.
8. *Василюк Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1.
9. *Выготский Л. С.* Собр. соч. — М., 1982. — Т. I.
10. *Вышеславцев Б. П.* Этика преображенного Эроса. — М., 1994.
11. *Гаврилова Т.П., Снегирева Т.В.* К итогам работы в группах К. Роджерса и Р. Сэнфорд. Сообщение 1. Принципы гуманистического общения и опыт освоения их в групповом взаимодействии // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. — 1989. — № 2.
12. *Грининг Т.* История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. — 1988. — № 4.
13. *Днепров Э.Д.* Четвертая школьная реформа в России. — М., 1994.
14. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М., 1994.
15. *Кон И. С.* Социология личности. — М., 1967.
16. *Корчак Я.* Как любить ребенка: Книга о воспитании. — М., 1990.
17. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. — М., 1983.
18. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. — М., 1956.
19. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. — 2-е изд.
20. *Менегетти А.* Словарь образов: Практическое руководство по имажологии. — Л., 1991.
21. *Менегетти А.* Психология жизни. — СПб., 1992.
22. *Менегетти А.* Путь мудреца, или Искусство жизни. — Пермь, 1993.
23. *Менегетти А.* Онтопсихологическая педагогика. — Пермь, 1993.
24. *Менегетти А.* Клиническая онтопсихология. — Пермь, 1995.
25. *Менегетти А.* Учебник по онтопсихологии. — М., 1997.

26. Мей Р. Искусство психологического консультирования. — М., 1994.
27. Орлов А. Б., Хазанова М. А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. — 1993. — № 4.
28. Ошо. Пока вы не умрете: Размышления о суфийских притчах. — М., 1994.
29. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.
30. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.
31. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии // Избр. труды. — М., 1984.
32. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
33. Роджерс К. Р. Человекоцентрированный/клиентоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. — 2001. — № 2.
34. Роджерс Н. Путь к целостности: Человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии. — 1995. — № 1.
35. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
36. Рудестам К. Групповая психотерапия. — М., 1990.
37. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975.
38. Сэв Л. Марксизм и теория личности. — М., 1972.
39. Успенский П. Д. В поисках чудесного. — СПб., 1992.
40. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост: Восточные теории личности. — М., 1994.
41. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
42. Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.
43. Фромм Э. Иметь или быть? — М., 1990.
44. Юнг К. Г. Архетип и символ. — М., 1991.
45. Юнг К. Г. Феномен духа в искусстве и науке. — М., 1992.
46. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. — М., 1994.
47. Юнг К. Г. Психология бессознательного. — М., 1994.
48. Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974.
49. Almaas A. H. Essence. The Diamond Approach to Inner Realization. — N.Y., 1986.
50. Angyal A. Foundations for a Science of Personality. — N.Y., 1941.
51. Gordon Th. Teacher's Effectiveness Training. — N.Y., 1975.
52. Kirschenbaum H., Henderson V. (eds.). The Carl Rogers Reader. — Boston, 1989.
53. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. — N.Y., 1971.
54. Meneghetti A. V In Se dell'Uomo. — Roma, 1981.
55. Miller A. For Your Own Good. — N.Y., 1990.
56. Rogers C Becoming Partners: Marriage and its Alternatives. — N.Y., 1972.
57. Rogers C On Encounter Groups. — Harmondsworth, 1975.
58. Rogers C A Way of Being. — Boston, 1980.
59. Rogers C Freedom to Learn for the 80's. — Columbus; Toronto; London; Sydney, 1983.

60. *Rogers C.* Inside the World of Soviet Professional // J. of Humanistic Psychology. - 1987. - Vol. 27(3).

61. *Rogers N.* Emerging Woman. A Decade of Midlife Transitions. — Santa Rosa, 1980.

62. *Rogers N.* The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. — Palo Alto, 1993.

63. *Speeth K.R.* The Gurdjieff Work. - Los Angeles, 1989.

Дополнительная

64. *Абаев Я. В.* Предисловие // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н.В.Абаева. — Новосибирск, 1991.

65. *Абаев Я. В.* Концепция «просветления» в «Махаяна-шраддхот падашастре» // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н. В. Абаева. — Новосибирск, 1991.

66. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.

67. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М., 1991.

68. *Антонов И. А.* К вопросу о сущности современной профессиональной ориентации молодежи // Социальная и профессиональная ориентация молодежи в условиях развитого социалистического общества в СССР. — Таллин, 1977.

69. Апокрифы древних христиан: Исследования, тексты, комментарии / Под ред. А.Ф.Окулова и др. — М., 1989.

70. *Баумгартен Ф.* Психотехника. — М., 1926.

71. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.

72. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.

73. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. — М., 1988.

74. *Бибрих Р. Р.* Из истории проблемы детерминизма в психологии мотивации // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1978. — № 2.

75. *Бибрих Р.Р., Орлов А.Б.* Преодоление в зарубежной психологии традиционных факторных подходов к детерминации поведения // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1977. — № 2.

76. *Божович Л. И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

77. *Варга А. Я., Кадыров И. М., Холмогорова А. Я.* Предисловие // Основные направления современной психотерапии. — М., 2000.

78. Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России. — М., 1998.

79. *Волков Г.* Эра роботов или эра человека? // Новый мир. — 1963. — № 2.

80. *Волков Г. Я.* Истоки и горизонты прогресса: Социологические проблемы развития науки и техники. — М., 1976.

81. *Гоголь Я.* Повести. Пьесы. Мертвые души // Библиотека всемирной литературы. — М., 1975. — Т. 75.

82. *Гроф С.* За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. — М., 1992.

83. *Грушин Б.* Свободное время. — М., 1967.
84. *Джейкобе Д., Дэвид П., Мейер Д.* Супервизорство: Техника и методы корректирующего консультирования. — СПб., 1997.
85. *Дилigentский Г. Г.* Социально-политическая психология. — М., 1994.
86. *Достоевский Ф. М.* Полное собрание сочинений. — Л., 1976. — Т. 14.
87. *Дубсон Б. И.* Социально-экономические проблемы свободного времени трудящихся в условиях современного капитализма. — М., 1980.
88. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
89. *Запорожец А. В., Неверович Я. З.* О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. — 1974. — № 6.
90. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков. — Л., 1988.
91. *Игнатович А. Н.* Десять ступеней бодхисаттвы // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н. В. Абаева. — Новосибирск, 1991.
92. *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность? / Под ред. Р. И. Косолапова. — М., 1979.
93. *Кабир.* Лирика. - М., 1965.
94. *Каган В. Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.
95. *Каган В. Е.* Психотерапия и реальность (вместо послесловия) // Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт. — М., 1993.
96. *Калмыкова Е. С, КэхелеХ.* Психотерапия как объект научного исследования // Основные направления современной психотерапии. — М., 2000.
97. *Кан М.* Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. - СПб., 1997.
98. *Катица П. Л.* Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи // Вопросы философии. — 1971. — № 7.
99. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. — М., 1985.
100. *Клапаред Э.* Профессиональная ориентация, ее проблемы и методы. - М., 1925.
101. *Копьев А. Ф.* Психологическое консультирование: Опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. — 1990. — № 3.
102. *Копьев А. Ф.* Диалогический подход в психотерапии и проблемы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - № 1.
103. *Коротов В. М.* Идущему на первые уроки. — М., 1971.
104. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. - М., 1954.
105. *Кун М., Макпартленд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой и др. — М., 1984.
106. *Кун Т.* Структура научных революций. — М., 1975.
107. *Ларошфуко Ф, Максимы, Паскаль Б, Мысли, Лабрюйер Ж.* Характере // Библиотека всемирной литературы. — М., 1974. — Т. 42.
108. *Лейтес Н. С, Орлов А. Б.* Изучение склонностей в советской психологии // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. — М., 1977.

109. *Леонтьев А. Н.* Мотивы, потребности и эмоции. — М., 1971.
110. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
111. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
112. *Лепехов С.Ю.* Идеи шуньявады в коротких сутрах Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н.В.Абаева. — Новосибирск, 1991.
113. *Лествичник И.* Преподобного отца нашего Иоанна игумена Синайской горы Лествица в сокращении для начинающих путь духовной жизни. — М., 1991.
114. *Липман О.* Выбор профессии. — М., 1923.
115. *Литман А.Д.* Современная индийская философия. — М., 1985.
116. Личность: определение и описание: Пер. с англ. // Вопросы психологии. — 1992. — № 3 — 4.
117. *Ломов Б. Ф.* К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 5.
118. *Ломов Б. Ф.* Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе. — М., 1989.
119. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. — М., 1990.
120. *Мамардашвили М. К., Соловьев Э. Ю., Швырев В. С* Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной философии // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.В.Пастухова. — М., 1981.
121. *Матвеев В.Ф., Орлов А. Б., Радзиховский Л. А.* Какую педагогику мы выбираем // Учительская газета. — 1989. — 2 марта.
122. *Михайлов И. В.* Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е.Сьюпера // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.
123. *Могилевер О.М.* От составителя-переводчика // Шри Рамана Махарши. Весть Истины и Прямой Путь к Себе. — Л., 1991.
124. *Налимов В. В.* Непрерывность против дискретности в языке и мышлении. — Тбилиси, 1978.
125. *Немиринский О. В.* Терапевтическая роль групповой динамики // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 3.
126. *Нестеркин С.П.* Проблема индивидуального «Я» в средневековом чань-буддизме // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н. В. Абаева. — Новосибирск, 1991.
127. О Карле Рэнсоме Роджерсе // Вопросы психологии. — 1987. — № 3.
128. О положении семей в Российской Федерации: Доклад Национального Совета по подготовке и проведению Международного года семьи в Российской Федерации. — М., 1994.
129. *Орлов А. Б.* Две ориентации в исследованиях мотивации за рубежом // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1979. — № 2.
130. *Орлов А. Б.* Склонность и профессия. — М., 1981.
131. *Орлов А. Б.* Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. — 1988. — № 1.
132. *Орлов А. Б.* Психология детства: новый взгляд // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Секция V. - М., 1988.

133. Орлов А. Б. Педагогика сотрудничества: Некоторые итоги и перспективы // Коммунист. — 1988. — № 2.
134. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. — 1989. — № 5.
135. Орлов А. Б. Только ли интериоризация? // Вопросы психологии. — 1990. — № 3.
136. Орлов А. Б. Возникновение новой психодиагностики: некоторые симптомы и тенденции // Вопросы психологии. — 1991. — № 5.
137. Орлов А. Б. Фасилитатор и группа: от интерперсонального к трансперсональному общению // Московский психотерапевтический журнал. - 1994. — № 2.
138. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. — 1995. — № 2.
139. Орлов А. Б. Человекоцентрированное консультирование как область практики и учебная дисциплина: Триалогический подход // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования. — М., 1998.
140. Орлов А. Б., Радзиховский Л. А. Педагогика сотрудничества — истоки, принципы, перспективы // Учительская газета. — 1988. — 16 февраля.
141. Орлов А. Б., Радзиховский Л. А. Наука и бюрократия // Учительская газета. — 1988. — 5 мая.
142. Орлов А. Б., Радзиховский Л. А. Карл Роджерс — ученый, учитель, человек // Учительская газета. — 1988. — 26 мая.
143. Орлов А. Б., Радзиховский Л. А. Педагогика: время выбора // Учительская газета. — 1989. — 19 января.
144. Основные направления современной психотерапии. — М., 2000.
145. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — Киев, 1987.
146. Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т. 2.
147. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. — М., 1993.
148. Программа Коммунистической партии Советского Союза. — М., 1976.
149. Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н. В. Абаева. — Новосибирск, 1991.
150. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990.
151. Роджерс К. Эллиен Вест и одиночество // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 3.
152. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990. - № 1.
153. Романов И. Ю. Психоанализ: культурная практика и терапевтический смысл: Введение в теорию, практику и историю психоанализа. — М., 1994.
154. Руткевич М. Н. Роль социально-профессиональной ориентации молодого поколения в изменении социальной структуры советского общества // Социальная и профессиональная ориентация молодежи в условиях развитого социалистического общества в СССР. — Таллинн, 1977.
155. Рыбников Н. Психология и выбор профессии. — М., 1918.
156. Сатир В. Как строить себя и свою семью. — М., 1992.

157. *Сиземская И.Н.* Человек и труд: Условия гармонии и развития. — М., 1981.
158. Социальная психология: История, теория, эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. — Л., 1979.
159. *Титма М.Х.* Социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи: Автореф. дис. д-ра психол. наук. — М., 1974.
160. *Титма М.Х.* Выбор профессии как социальная проблема. — М., 1975.
161. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений: В 12 т. — М., 1984. — Т. XI.
162. *Торчинов Е.А.* О психологических аспектах учения Праджня парамиты (на примере «Ваджрачхедика-праджняпарамита-сутры») // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н.В.Абаева. — Новосибирск, 1991.
163. *Укке Ю. В.* Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США // Вопросы психологии. — 1971. — № 1.
164. *Ухтомский А. А.* Доминанта. — М.; Л., 1966.
165. *Ухтомский А.А.* Избранные труды. — Л., 1978.
166. *Фесюна Г.* Психологические аспекты учения Кукая // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н.В.Абаева. — Новосибирск, 1991.
167. *Флоренская Т. А.* Диалог в работе христианского психолога // Начало христианской психологии. — М., 1995.
168. *Хазанова М.А.* Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании // Вопросы психологии. — 1993. — № 2.
169. *Хассард Дж.* Уроки естествознания: Обучение в малых группах сотрудничества: (Из опыта работы педагогов США). — М., 1993.
170. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. — М., 1986.
171. *Чангли И. И.* Труд. - М., 1973.
172. *Шах И.* Суфизм. - М., 1994.
173. *Шорохова Е.В.* Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974.
174. *Шри Романа Махарishi.* Весть Истины и Прямой Путь к Себе. — Л., 1991.
175. *Шуте В.* Глубокая простота. — СПб., 1993.
176. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. — Л., 1989.
177. *Янгутов Л.Е.* Психологические аспекты учения о «спасении» в китайском буддизме // Психологические аспекты буддизма / Под ред. Н.В.Абаева. — Новосибирск, 1991.
178. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — Киев, 1993.
179. *Asch S.* Social Psychology. Englewood Cliffs. - N.Y., 1962.
180. *Almaas A.H.* The Pearl beyond Price. Integration of Personality into Being: an Object Relations Approach. — Berkeley (CA), 1990.
181. *Amis R.* Mouravieff and the Secret of the Source. Why was Gurdjieff's System Revealed Only in Fragments? // Gnosis. — 1991. — № 20.
182. *Anonymous.* Finding the Real Self: a Letter with a Foreword by Karen Horney // American J. of Psychoanalysis. — 1949.
183. *Aspy D.N., Roebuck F. N.* Carl Rogers's Contributions to Education // Person-Centered Review. - 1988. - Vol. 3 (1).

184. *Assagioli R.* Psychosynthesis. — N.Y.; Buenos Aires, 1965.
185. *Braunmuhl E. von.* Antpadagogik. — Weinheim; Basel, 1976.
186. *Bronfenbrenner U.* Discovering What Families Do // Rebuilding the Nest: a New Commitment to the American Family / D. Blankenhorn, S. Bayme, J. Elstain (eds.). - Milwaukee (WI), 1990.
187. *Burton A.* Encounter: Theory and Practice of Encounter Groups. — San Francisco, 1969.
188. *Christensen H. T.* (ed.). Handbook of Marriage and the Family. — Chicago, 1964.
189. *Copeland A., White K.* Studying Families. — Newbury Park (CA), 1991.
190. *Cormier W.H., Cormier L.Sh.* Interviewing Strategies for Helpers. — Pacific Grove, CA, 1991.
191. *Csikszentmihalyi M.* Intrinsic Motivation and Effective Teaching: a Flow Analysis // New Directions for Teaching and Learning / J.Bess (ed.). — San Francisco, 1982. — № 10.
192. *Csikszentmihalyi M.* The Dynamics of Intrinsic Motivation: a Study of Adolescents // Research on Motivation in Education / C.Ames, R.Ames (eds.). - N.Y., 1989. - Vol. 3.
193. *Combs A. W.* Is There a Future for Humanistic or Person-Centered Education? // Person-Centered Review. — 1988. — Vol. 3 (1).
194. *Engels F.* Ludwig Feuerbach and the End of Classical German Philosophy. With an Appendix: K. Marx. Theses on Feuerbach. — M., 1984.
195. *Evans R.* Carl Rogers: The Man and His Ideas. — N.Y., 1978.
196. *Gendlin E.* *Focusing* - N.Y., 1981.
197. *Goleman D.* Carl R. Rogers, 85, Leader in Psychotherapy, Dies // The New York Times. — 1987. — February 6.
198. *Hanson M., Lynch E.* Family Diversity: Implications for Policy and Practice // Topics in Early Childhood Special Education. — 1992. — Vol. 12 (3).
199. *Hareven T.* Historical Analysis of the Family // Handbook of Marriage and the Family / M. Sussman, S. Steinmetz (eds.). — N. Y.; L., 1987.
200. *Heatherington E.M.* Divorce: a Child's Perspective // American Psychologist. — 1979. — Vol. 34.
201. *Kadzin A.* Methodology, Design and Evaluation in Psychotherapy Research // A. Bergin, S. Garfield (eds.). Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change. - N.Y., 1994.
202. *Kirschenbaum H., Henderson V.* (eds.). Carl Rogers: Dialogues. — Boston, 1989.
203. *Kohler W.* Gestalt Psychology. - N.Y., 1929.
204. *Lewin K.* The Conflict between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Contemporary Psychology // J. of General Psychology. — 1931. — Vol. V(2).
205. *Lewin K.* Principles of Topological Psychology. — N.Y.; L., 1936.
206. *Mahadevan T.M.P.* Ten Saints of India. — Bombay, 1961.
207. *Marx K., Engels F.* Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. — Berlin, 1988. — Bd. 1.
208. *Marx K., Engels F.* Selected Works in Three Volumes. - M., 1989.
209. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. — N.Y., 1954.
210. *Maslow A. H.* Toward a Psychology of Being. — N.Y., 1968.

211. *Meneghetti A.W* Vangelo di Cristo come Ontopsicologia dell'Uomo. — Roma, 1975.
212. *Meneghetti A.* Ontopsicologia Clinica. — Roma, 1978.
213. *Meneghetti A.* Ontopsicologia dell'Uomo. — Roma, 1978.
214. *Meneghetti A.* La Cineterapia. — Roma, 1980.
215. *Meneghetti A.* La Mia Esperienzadi Dio. — Roma, 1981.
216. *Meneghetti A.* Io odio il transfert. — Roma, 1982.
217. *Meneghetti A.* Il Monitor di Deflessione nella Psiche Umana. — Roma, 1985.
218. *Meneghetti A.* Raccolta di Scritti sui Campi Semantici. — Roma, 1985.
219. *Meneghetti A.* Raccolta di Scritti sulla Psicologia Negativa. — Roma, 1985.
220. *Meneghetti A.* 100 Vocaboli di Psicologia Elementare. — Roma, 1989.
221. *Merry T.* A Guide to the Person-Centred Approach. — Loughton, 1990.
222. *Mintz S., Kellog S.* Domestic Revolutions: a Social History of American Family Life. - N.Y.; L., 1988.
223. *Mouravieff B.* Gnosis: Study and Commentaries on the Esoteric Tradition of Eastern Ortodoxy. - Newburg; Mass., 1989—1991. — Vol. I—III.
224. *Nottingham Th.* The Fourth Way and Inner Transformation // Gnosis. — 1991. - №20.
225. *Nuttin J.* Motivation, Planning and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. — Leuven. Hillsdale (N.J.), 1984.
226. *Orlov A. B.* Toward a Dialogue of Two Worlds // Magisterium. — 1995. — №2.
227. *Parsons T.* The Social System. — Glencoe; Ill., 1951.
228. *Parsons T., Bales R.* Family, Socialization and Interaction Process. — Glencoe, 1955.
229. *Piaget J.* Les Mecanismes Perceptifs. — Paris, 1961.
230. *Rogers C* Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice. — Boston, 1942.
231. *Rogers C* Client-Centered Therapy. — Boston, 1951.
232. *Rogers C* The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change // J. of Consulting Psychology. — 1957. — Vol. 21 (2).
233. *Rogers C R.* A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework// S.Koch (ed.). Psychology: A Study of a Science. — Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. - N.Y., 1959.
234. *Rogers C* A Therapist's View of Personal Goals // Pendle Hill Pamphlet. — 1960. - № 108.
235. *Rogers C* On Becoming a Person. — Boston, 1961.
236. *Rogers C* Toward a Modern approach to Values // J. of Abnormal and Social Psychology. — 1964. - Vol. 68.
237. *Rogers C* Interpersonal Relationship USA 2000 // J. of Applied Behavioral Science. — 1968. — Vol. 4.
238. *Rogers C* Freedom to Learn: a View of What Education Might Become. — Columbus, OH, 1969.
239. *Rogers C* The Process of the Basic Encounter Group // Small Group Communication / R. Cathcart a.oth. (eds.). — N. Y., 1972.

240. *Rogers C.* Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and Its Revolutionary Impact. — N. Y., 1977.
241. *Rogers C.R.* Client-Centered Psychotherapy // H. I. Kaplan, B. J. Saddock, A. M. Freedman (eds.). Textbook of Psychiatry, 3. — Baltimore, 1980.
242. *Rogers C* A Psychologist Looks at Nuclear War // J. of Humanistic Psychology. - 1982. - Vol. 22 (4).
243. *Rogers C* The Rust Workshop // J. of Humanistic Psychology. — 1986. — Vol. 26 (3).
244. *Rogers C* A Client-Centered Person-Centered Approach to Therapy // I. Kutash, A. Wolf (eds.). Psychotherapist's Casebook. — Jossey-Bass, 1986.
245. *Rogers C.R., Freiberg B.J.* Freedom to Learn (3-rd edition). — N. Y.; Oxford; Singapore; Sydney, 1994.
246. *Rogers C, Skinner B.* Some Issues Concerning the Control of Human Behavior // Science. - 1956. - Vol. 124.
247. *Rutschky K.* Schwarze Padagogik. — Berlin, 1977.
248. *Ryan P.M., Connell Y.P., Deci E.L.* A Motivational Analysis of Self-Determination and Self-Regulation in Education // Research on Motivation in Education / C. Ames., R. Ames (eds.). - N. Y., 1985. — Vol. 2.
249. *Schutz W.* Elements of Encounter. — N. Y., 1973.
250. *Shlien J. M.* A Client-Centered Approach to Schizophrenia // A. Burton (ed.). Psychotherapy of the Psychoses. — N. Y., 1961.
251. *Standal S.* The Need for Positive Regard: a Contribution to Client-Centered Theory. Unpubl. Ph. D. Dissertation, Univ. of Chicago, 1954.
252. *Sussman M.* Introduction. From the Catbird seat. Observations on Marriage and the Family // Handbook of Marriage and the Family / M. Sussman, S. Steinmetz (eds.). — N. Y.; L., 1987.
253. *Sussman M., Steinmetz S.* (eds.). Handbook of Marriage and the Family. — N. Y.; L., 1987.
254. *Teachman J., Polonko K., Scanzoni J.* Demography of the Family // Handbook of Marriage and the Family / M. Sussman, S. Steinmetz (eds.). — N. Y.; L., 1987.
255. *Tomlinson T. M., Whitney R. E.* Values and Strategy in Client-Centered Therapy: A Means to an End // J. H. Hart, T. M. Tomlinson (eds.). New Directions in Client-Centered Therapy. — Boston, 1970.
256. *Watkins J. G.* The Therapeutic Self. - N. Y.; L., 1978.
257. *Watts A.* The book. On the Taboo Against Knowing Who You Are. — N. Y., 1972.
258. *Wilber K.* The Spectrum of Consciousness. — Wheaton; 111; Madras; L., 1985.
259. *Z'ev ben Shimon Halevi.* Gurdjieff & Kabbala. How Gurdjieff's System Relates to the Tree of Life // Gnosis. - 1991. - № 20.
260. *Zweig C, Abrams J.* (eds.). Meeting the Shadow. The Hidden Power of the Dark Side of Human Nature. — Los Angeles, 1991.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абульханова-Славская К. А. 48, 122
Адлер А. 32
Азаров Ю.П. 145
Айзенк Г. 47
Алмаас А. 252
Амонашвили Ш.А. 143
Аноним 56
Асмолов А. Г. 48, 84
Ассаджиоли Р. 53, 62, 65, 252
Бабанский Ю.К. 141, 145
Байярд Дж. 169
Байярд Р. 169
Баумгартен Ф. 87
Баха-Улла 252
Бахтин М.М. 157,232
Башмачкин А. А. *(лит.)* 83
Берне Р. 153
Бине А. 238, 253
Бодалев А. А. 146
Божович Л. И. 47, 56
Боуэн М.В.-Б. 65, 218
Бронфенбреннер У. 178
Бубер М. 3, 12,28, 189,219,222
Будда 79
Булгаков М.А. 27, 225
Василюк Ф.Е. 153, 231
Вернадский В. И. 28, 254
Вест Э. 195
Волков Г. Н. 96, 99
Вундт В. 238, 253
Выготский Л.С. 9, 22, 47, 49, 71, 81, 141
Вышеславцев Б.П. 33, 51, 57, 70
Гальперин П.Я. 141
Гартман Н.51
Геккель Э. 113
Герbart И.140
Гёте И. В. 107
Гилфорд Дж. 47
Гинзберг Э. 88
Гиппенрейтер Ю.Б. 153
Гитлер 79
Гоголь Н.В.83
Головин И. И. *(лит.)* 11
Гольдшмит Г. 118
Гоноболлин Ф.Н.145
Гордон Т. 153
Горький А.М. 27
ГрофС. 37,219
Гурджиев Г. И. 4, 55, 64, 65, 74, 75, 77, 78, 252
Гуссерль Э. 32
Давыдов В.В. 141
Дарвин Ч. ИЗ
Декарт Р. 238
Дилигентский Г.Г. 47, 63, 175
ДнепровЭ.Д. 161, 163
Достоевский Ф.М. 27, 57, 84, 118
Дьюн Дж. 137
Дюрер А. 104
Запорожец А.В. 57
Зинченко В.П. 12, 19,23, 125
Иванов И. П. 143
Иешуа (лит.) 226
Ильенков Э.В. 53
Кабир 61
Каган В.Е. 187
Кампанелла Т. 102, 104
Кан-Калик В. А. 145
Кант И. 51
Капица П.Л. 108
Карамазов И. *(лит.)* 118
Карамазовы *(лит.)* 118
Клапаред Э. 87
Коломинский Я.Л. 145
Кон И. С. 82
Кондратьева СВ. 145
Копьев А. Ф. 231,234
Коротов В.М. 141, 145
КорчакЯ. 118, 127
Крачфилд Р. 135
Кречмер Э. 47
Кузьмина Н.В. 145
Кулоткин Ю.Н. 151
Кун М. 63
Кун Т. 3
Лакан Ж. 238
Левин К. 47, 50
Леонардо да Винчи 104
Леонов Е. 226
Леонтьев А.Н. 8, 9, 10, 47, 48, 49, 58, 71, 81,85, 106
Лествичник И. 68
Липман О. 86
Ломов Б.Ф. 48, 82,83

- Магомет 79
Макпартленд Т. 63
Мальбранш Н. 6
Мамардашвили М.К. 68, ПО
Мао Дзэдун 79
Маркова А. К. 141, 145
Маркх К. 4, 28, 47, 71, 72, 81, 84, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 105, 106, 109, 111
Маслоу А. 10, 16, 28, 32, 47, 50, 55, 63, 190
Матфей 117
Матюшкин А.М. 141, 146
Махадеван Т. М. П. 66
Махмутов М.И. 141
Меланхтон Ф. 104
Менегетти А. 4, 5, 10, 32, 33, 37, 40, 46, 54, 55, 122, 244, 247, 252
Менчинская Н.А. 141
Местакес К. 28
Могилевер О.М. 66
Мор Т. 102
Моргун В.Ф. 145, 152
Моргунов Е.Б. 12, 19, 23, 125
Моррис Ч. 134
Мэй Р. 10, 28, 32, 190, 229
Мюллер Ф. 113
Мюнстерберг Г. 87
Мясищев В.Н. 223
- Неверович Я.З. 57
Неймарк М.С. 56
Нюттен Ж. 47, 50
- Олдс Дж. 135
Олпорт Г. 47
Онушкин В. Г. 151
Ошо 23, 112, 251, 252
- Парменид 32
Парсонс Т. 176
Парсонс Ф. 86
Паскаль Б. 70, 104
Пезешкиан Н. 7, 186, 187, 252
Петровская Л. А. 153
Петровский А. В. 48, 49, 146
Пиаже Ж. 140
Писарев Д. И. 140, 146
Полани М. 254
Политцер Ж. 254
Потье Э. 106
Пригожий И. 184
Пушкин А. С. 27
- Раскольников Р.Р. (лит.) 57
Рескин Дж. 83
РобакФ. 160
Роджерс К. 4, 5, 10, 13, 16, 24 — 29, 31, 32, 46, 50, 55, 58, 59, 80, 127 — 139, 153, 159, 160, 179, 189 — 192, 194 — 201, 204 — 209, 213 — 215, 217, 218, 220, 221, 229, 241, 247, 250, 252, 254
Роджерс Н. 57, 201 — 204, 247
Розенберг О.О. 68
Рубинштейн С. Л. 9, 10, 15, 22, 47, ПО
Рувинский Л.И. 145
Рудестам К. 153, 217, 219, 221, 222
- РумиД. 189
Руссо Ж. Ж. 140
- Сент-Экзюпери А. 118
Синица И.Е. 145
Скиннер Б. 13, 135
Славина Л. С. 56
Сластеин В.А. 145
Смирнов А. А. 16
Соколова Е.Т. 231
Спенсер Г. 113
Спиваковская А.С. 153
Сталин 79
Станиславский К. С. 151
Стендаль С. 196
Сухобская Г. С. 151
Сухомлинский В. А. 109, 143, 150
Сьюпер Д. 88
Сэв Л. 9, 10, 89, 107
- Талызина Н.Ф. 141
Тарковский А. 22
Тауш Р. 160
Теплов Б.М. 141, 146
Толстой Л. Н. 27, 76, 118, 140
- Успенский П. Д. 76
Ухтомский А. А. 157, 181, 232, 235
- Фейдимен Дж. 69, 78, 220
Фейербах Л. 28, 72
Флоренская Т. А. 56, 231
Форд Г. 97
Фостер В. 220
Франкл В. 50, 51
Фрейгер Р. 69, 78, 220
Фрейд З. 32, 38, 229, 238, 253
Фромм Э. 46
Фурье Ш. 94
- Хайдеггер М. 32
Хараш А.У. 153, 231
Хассард Дж. 166
Хекхаузен Х. 50
Христос 79, 117
Хэд Г. 205
- Челлини Б. 104
Чернышевский Н.Г. 102
Чехов А. П. 27
Чудновский В.Э. 56
- Шах И. 252
ШекспирУ. 104, 170
Шорохова Е.В. 48
Шри Рамакришна 66
Шри Рамана Махарши 66
Шри Шанкара 66
- Щербаков А. И. 145
- Эйнштейн А. 127
Энгельс Ф. 91, 97, 100, 107, 108
Эриксон Э. 140
Эспи Д. 132, 160
- Юнг К.-Г. 4, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 47, 51, 54, 58, 60, 65, 70, 78, 122, 179, 229, 252, 253
- ЯценкоТ.С. 152

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Методология теории психологии.....	6
1. Современная психология и гуманистический идеал.....	6
Две методологии в психологии.....	7
Две традиции в психологии.....	12
Две гуманистические психологии.....	15
Инволюция отечественной психологии, ориентировавшейся на марксизм.....	16
Психология и современность.....	21
2. К. Роджерс и современный гуманизм.....	24
О Карле Рэнсоне Роджерсе.....	24
Теория, ценности и миссия К.Роджерса.....	25
Новый гуманизм: от философии к психологии.....	28
Гуманистическая идея и практика очеловечивания.....	30
3. Онтопсихология — синтез глубинной и гуманистической психологии.....	32
Онтопсихологическая концепция человека.....	32
Онтотерапия.....	34
Онтопсихология и мораль.....	43
Онтопсихология семьи.....	43
Онтопедагогика.....	45
Онтопсихология и гуманистическая психология.....	46
4. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека.....	47
Личность человека.....	47
Мотивационное отношение: компоненты, функции, типы... ..	49
Эмпирическая личность и ее структура.....	53
Онто- и актуалгенез эмпирической личности.....	55
Самосознание эмпирической личности.....	61
Сущность человека.....	64
Сущность и личность.....	70
Глава II. Человек и процесс материального производства: психолого-социологическая проекция.....	81
1. Два аспекта проблемы соотношения личности и деятельности.....	81
2. Мир деятельностей в статике и динамике.....	85

3. Становление современного мира деятельностей.....	90
Ремесло и мануфактура.....	90
Фабричное (машинное) производство.....	92
Автоматизированное производство.....	95
4. Основные тенденции в развитии мира деятельностей и его будущее.....	98
5. Соотношение личности и деятельности в исторической перспективе.....	103
Склонность и отсутствие свободы выбора.....	103
Отсутствие склонности и «свобода» выбора.....	105
Склонность и подлинная свобода выбора как нереализованная возможность.....	108

Глава III. Человек и процесс духовного производства:

психолого-педагогическая проекция.....	112
1. К гуманистической психологии детства.....	112
Традиционная психология детства и ее принципы.....	112
Ценности мира взрослых и глобальные проблемы.....	115
Новая психология детства.....	117
2. Психологическая наука и реформа образования.....	121
Образование и невротизация личности.....	121
Смена акцентов.....	124
Изменение приоритетов.....	125
3. Перспективы гуманизации обучения.....	127
4. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителей.....	140
Традиционные психолого-педагогические концепции образования.....	140
Традиционные концепции труда учителя.....	144
Альтернатива традиционным концепциям.....	146
Психологические принципы организации педагогического взаимодействия.....	147
Психологизация содержания и методов психолого- педагогической подготовки учителей.....	151
5. Психологические центры в педагогической деятельности учителя.....	155
Педагогическая реальность.....	155
Психологические центры.....	156
Типология психологических центров.....	158
6. Гуманизация школы — гуманизация личности.....	161
О гуманизации образования.....	161
Гармонизация личности учителя как приобщение к психологической культуре.....	163
7. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции.....	174
Кризис современной семьи.....	174

Семья как посредник между социумом и индивидом.....	178
Социоцентрированная семья.....	179
Человекоцентрированная семья.....	180
Современная семья в ситуации выбора.....	183
Психотерапевтическая помощь семье.....	186
Глава IV. Психологические практики.....	189
1. Человекоцентрированный подход в психотерапии и консультировании.....	189
Основные понятия и идеи.....	189
Особенности психотерапевтической системы.....	193
Основные психотерапевтические установки.....	196
Экспрессивная человекоцентрированная психотерапия.....	201
Неделя с Карлом Роджерсом.....	204
2. Фасилитатор и группа: от интерперсонального к транс-персональному общению.....	208
Первый этап. Знакомство участников.....	209
Второй этап. Первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому.....	210
Третий этап. Выражение негативных переживаний.....	212
Четвертый этап. Выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь».....	215
Пятый этап. Проявления самопринятия.....	216
Шестой этап. Основная встреча.....	218
3. Человек и его психологические проблемы.....	223
Отчего болит душа?.....	223
Парадокс психологической помощи.....	224
Секреты психологической помощи.....	225
Человек на рынке душевно-духовных услуг.....	227
4. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход.....	229
Постановка проблемы.....	229
Диалогический подход.....	231
Триалогический подход.....	235
Заключение.....	251
Библиография.....	257

На 1-й сторонке переплета изображена *мандала*, символизирующая центр, субъект, самость, сущность и источник психической энергии человека. Основной мотив любой мандалы — «центральный пункт в психике, с которым все связано, посредством которого все организовано и который сам по себе является источником энергии» (К. Юнг). Энергия этой центральной точки проявляется в «жажде постижения собственного начала» (А. Менегетти), потребности *стать тем, кто я есть*, обрести форму, которая характеризует мою природу. Этот центр ощущается и мыслится не как личность, но как сущность.

Традиционно мандала выступает и как результат процесса самопознания и интроспекции, и как символическая карта внутренней реальности, направляющая и поддерживающая процесс духовного (психического) развития индивида, предполагающего «изменение нашего мышления, нашего способа бытия» (К. Роджерс). Мандала используется также в качестве визуальной опоры процесса медитации, достижения измененных состояний сознания, внутренней работы в целом.

Портреты: слева — К. Роджерс, справа — А. Менегетти.

Учебное издание

Орлов Александр Борисович

Психология личности и сущности человека

Парадигмы, проекции, практики

Учебное пособие

Редактор *Р. К. Лопина*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *С. Т. Ковалева*

Корректоры *В. Н. Рейбекель, Н. В. Козлова*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Подписано в печать ЗОЛ 1.2001. Формат 60*90/16. Гарнитура «Тайме». Бумага тип. № 2. Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,0. Тираж 30000 экз. (1-й завод 1 - 7500 экз.). Заказ №1233.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

Гигиенический сертификат № 77.99.1.953.П. 1704.4.99 от 06.04.1999 г.

117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095)334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

ПАРАДИГМЫ, ПРОЕКЦИИ, ПРАКТИКИ



Орлов Александр Борисович (1953) - психолог (окончил факультет психологии МГУ им. М.В.Ломоносова в 1975 г.), доктор психологических наук (1996), заместитель директора Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования, член редколлегии и редсовета журнала "Вопросы психологии", автор более 100 научных и научно-популярных публикаций, преподаватель Академии практической психологии при факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Практикует как психолог-консультант Центра психологического консультирования TRIALOG, имеет диплом онтопсихолога Международной ассоциации онтопсихологии (АЮ) и сертификат психотерапевта Института человекоцентрированной экспрессивной терапии (PCETI).

ISBN 5-7695-0827-2



9 785769 508271